

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL**

**[TRANS]FORMAÇÃO DO PEDAGOGO/GESTOR PARA
UMA GESTÃO EDUCACIONAL INOVADORA**

**MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO EM
GESTÃO EDUCACIONAL**

Edenise do Amaral Favarin

Santa Maria, RS, Brasil

2014

[TRANS]FORMAÇÃO DO PEDAGOGO/GESTOR PARA UMA GESTÃO EDUCACIONAL INOVADORA

Edenise do Amaral Favarin

Monografia de Especialização apresentada ao Curso de Especialização em Gestão Educacional, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do grau de **Especialista em Gestão Educacional**.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Adriana Moreira da Rocha
Coorientador: Prof. Dr. Celso Ilgo Henz

Santa Maria, RS, Brasil

2014

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Curso de Especialização em Gestão Educacional**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a Monografia de
Especialização:

**[TRANS]FORMAÇÃO DO PEDAGOGO/GESTOR PARA UMA GESTÃO
EDUCACIONAL INOVADORA**

elaborado por
Edenise do Amaral Favarin

Como requisito parcial para obtenção do grau de
Especialista em Gestão Educacional

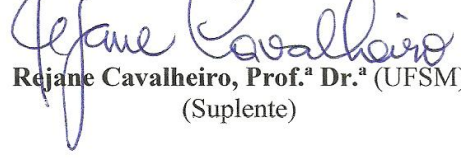
COMISSÃO EXAMINADORA:


Adriana Moreira da Rocha, Prof.ª Dr.ª
(Presidente/Orientadora)


Celso Ilgo Henz, Prof. Dr.
(Coorientador)


Marilene Gabriel Dalla Corte, Prof.ª Dr.ª (UFSM)


Lorena Inês Peterini Marquezan, Prof.ª Me. (UFSM)


Rejane Cavalheiro, Prof.ª Dr.ª (UFSM)
(Suplente)

Santa Maria, 06 de novembro de 2014

AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente, por ter me concedido força, vigor e saúde para chegar até aqui.

Ao meu esposo Marcio pelo amor, paciência e por compreender minhas ausências.

Ao meu filho Matheus “dádiva de Deus”, minha motivação maior para prosseguir nesta caminhada.

A minha mãe Enedi, uma guerreira incansável.

Ao meu pai Sadi, que mesmo não estando presente sempre me incentivou a estudar.

Ao meu padrinho Reynaldo (In memoriam) que foi minha referência de pai e onde quer que esteja sei que está torcendo por minhas conquistas.

A minha madrinha Terezinha, minha conselheira e segunda mãe que me apoia e me incentiva nas tomadas de decisões.

Aos meus sogros Onélio e Zalmira por acreditarem em meu trabalho.

A minha orientadora Prof.^a Adriana, “minha mãe acadêmica” e amiga que me acolheu de braços abertos com muito amor e carinho; ser humano maravilhoso com quem tenho liberdade para “dizer a minha palavra”.

Ao meu coorientador Prof. Celso que também me acolheu com muito carinho e que através de suas palavras e “genteidade”, fez com que eu me apaixonasse pelos estudos de Paulo Freire.

A tod@s os integrantes do Grupo de Pesquisa Kosmos, em especial a amiga e companheira Denise da Cruz pelos momentos de estudo e parceria acadêmica.

A tod@s os integrantes do Grupo Dialogus que dividiram comigo momentos de estudo e amizade.

A coordenação do Curso de Especialização em Gestão Educacional pela acolhida e incentivo a prosseguir desenvolvendo as atividades acadêmicas, em especial a Prof.^a Marilene.

A Carmen que com muita paciência e amorosidade sempre me atendeu muito bem na Secretaria do Curso.

A Prof.^a Lorena pela amizade, carinho e atenção de sempre.

Aos meus colegas do Curso, a qual fui representante discente: aprendi muito com vocês e para mim foi uma experiência enriquecedora ser um elo entre a Turma e a Coordenação.

A Universidade Federal de Santa Maria pela oportunidade de fazer o Curso.

A tod@s os meus professores da Educação Infantil, dos Anos Iniciais, Ensino Médio, Graduação e Pós-Graduação que contribuíram com os meus processos de ensino e aprendizagem.

As experiências negativas que vivenciei ao longo da vida, pois estas me serviram como mola propulsora para chegar até aqui: levando-me a migrar das situações-límites rumo ao inédito-viável.

A tudo o que passei e a tod@s que passaram o meu caminho: MUITO OBRIGADA!

RESUMO

Monografia de Especialização
Curso de Especialização em Gestão Educacional
Universidade Federal de Santa Maria

[TRANS]FORMAÇÃO DO PEDAGOGO/GESTOR PARA UMA GESTÃO EDUCACIONAL INOVADORA

AUTORA: EDENISE DO AMARAL FAVARIN

ORIENTADORA: ADRIANA MOREIRA DA ROCHA

COORIENTADOR: CELSO ILGO HENZ

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 06 de novembro de 2014.

Este trabalho monográfico tem como temática central a [trans]formação do pedagogo/gestor para uma gestão educacional sob a perspectiva da inovação. O objetivo geral é analisar as concepções de gestão educacional que permeiam o Projeto Político Pedagógico (PPP) de Licenciatura em Pedagogia Diurno Presencial da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), e como estas aproximam-se/distanciam-se da ideia de educação na cultura digital. Especificamente, temos os seguintes objetivos: a) compreender a ênfase dada à formação do pedagogo/gestor nas políticas públicas de formação de professores; b) analisar a importância dada pelas políticas públicas de educação, específicas a formação de professores, aos processos auto[trans]formativos do pedagogo/gestor na cultura digital; c) identificar quais concepções de gestão educacional predominam no PPP do Curso de Licenciatura em Pedagogia Diurno Presencial da UFSM e que relações estabelecem com a cultura digital. O processo metodológico envolveu a pesquisa bibliográfica baseada nas diretrizes para a leitura, análise e interpretação de textos proposta por Severino (2007) e a análise de documentos legais fundamentada na perspectiva de Chizzotti (2010). A definição teórico-conceitual foi construída a partir dos conceitos: Curso de Pedagogia, gestão educacional, projeto político pedagógico, formação de professores e cultura digital em sintonia com os pressupostos freirianos. O PPP do Curso está em consonância com os documentos legais analisados, contudo, inferimos que pelo fato do referido PPP considerar minimamente a cultura digital como referência curricular na formação do futuro pedagogo/gestor, demonstra distanciamento da referência cultural das novas gerações, sendo esta um aspecto importante destacado nas DCN para o Curso de Pedagogia.

Palavras-chave: Pedagogia. Gestão Educacional Inovadora. Projeto Político Pedagógico. Formação de Professores. Cultura Digital.

ABSTRACT

Specialization Monography
Specialization in Educational Management Course
Federal University of Santa Maria

[TRANS]FORMATION OF THE PEDAGOGUE/ADVISOR TO AN INNOVATIVE EDUCATIONAL MANAGEMENT

AUTHOR: EDENISE DO AMARAL FAVARIN

ADVISOR : ADRIANA MOREIRA DA ROCHA

CO.ADVISOR: CELSO ILGO HENZ

Date and Place of Presentation: November, 6th, 2014.

This monographic work had as central theme the [trans]formation of the pedagogue/advisor to an educational management under the perspective of innovation. The general objective was to analyze the conceptions of the educational management that were in between the Political and Pedagogical Project of the Pedagogy Course (PPP) in the attendance form, diurnal, from Federal University of Santa Maria (UFSM), getting closer/farther from the idea of education in the digital culture. Specifically, we had the following objectives: a) Comprehending the emphasis given to the formation of the pedagogue/advisor in the public politics of teaching formation; b) Analyzing the importance given from the public politics of education, specifically in teaching formation, to the processes that were self[trans]formative of the pedagogue/advisor in the digital culture; c) Identifying what are the concepts of educational management that predominate the Political and Pedagogical Project of the Pedagogy Course (PPP) of the Graduation Course of Pedagogy, in the attendance form, diurnal, from UFS, and what are the relations that they establish with the digital culture. The methodological process evolved the bibliographical research based in the directives to the reading, analysis and interpretation of texts proposed by Severino (2007) and the analysis of legal documents founded in the perspective of Chizzotti (2010). The conceptual and theoretical definition was built from the following concepts: Pedagogy Course, educational management, political and pedagogical project, teaching formation and digital culture in tune with the presuppositions of Freire. The Political and Pedagogical Project of the Pedagogy Course (PPP) was in accordance with the legal documents analyzed, however, it was inferred that the PPP considered digital literacy as a curriculum reference in the future of the educator/adviser, it demonstrated detachment of the cultural reference in the new generation, it was an important aspect highlighted in the DCN for the School of Education.

Keywords: Pedagogy. Innovative Educational Management. Political and Pedagogical Project. Teaching Formation. Digital Culture.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Eixos descritivos da pesquisa.....	25
Figura 2 – Síntese das diretrizes para a leitura, análise e interpretação de textos.....	41
Figura 3 – Ilustração da proposição realizada por Chizzotti (2010).....	44
Figura 4 – Ilustração dos sinônimos de competência.....	82
Figura 5 – Sujeito aprendente-ensinante-autor.....	111

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 – Certificado de conclusão da pré-escola.....	14
Ilustração 2 – Comemoração dos aniversariantes da pré-escola.....	15
Ilustração 3 – Festa Junina na Escola Municipal de Ensino Fundamental Vicente Farenzena: Aline, eu, Deise e Taís.	16
Ilustração 4 – Recordação da Festa Junina na Escola Municipal de Ensino Fundamental Vicente Farenzena – “Minha melhor amiga, Deise e eu”	16
Ilustração 5 –Na formatura: cumprimentando a vice-diretora do Centro de Educação Prof ^ª Dr ^ª Ane Carine Meurer.....	19
Ilustração 6 – Na colação de grau com meu filho Matheus.....	19

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Trabalhos analisados na Associação Nacional de Pós-Graduação e Educação em Pesquisa.....	27
Tabela 2 – Trabalhos analisados na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Santa Maria.....	28
Tabela 3– Trabalhos analisados na Revista Educação da Universidade Federal de Santa Maria.....	28
Tabela 4 – Trabalhos analisados na Scientific Electronic Library Online (SciELO)	29
Tabela 5 – Tipos e características das informações disponibilizadas em documentos.....	46
Tabela 6 – Características da administração e da gestão.....	73
Tabela 7 – Tipos de participação.....	75
Tabela 8 – Aptidões do pedagogo egresso.....	87
Tabela 9 - Avanços tecnológicos	89
Tabela 10 – Caracterização do Núcleo de Estudos Básicos.....	94
Tabela 11 – Caracterização dos núcleos.....	107
Tabela 12 – Disciplinas do núcleo básico - 1º semestre.....	107
Tabela 13 – Disciplinas do núcleo básico - 2º semestre.....	108
Tabela 14 – Disciplinas do núcleo básico - 3º semestre.....	108
Tabela 15 – Disciplinas do núcleo básico - 4º semestre.....	108
Tabela 16 – Disciplinas do núcleo básico - 5º semestre.....	108
Tabela 17 – Disciplinas do núcleo básico - 6º semestre.....	109
Tabela 18 – Disciplinas do núcleo de aprofundamento e diversificação.....	109
Tabela 19 – Disciplinas do núcleo de estudos integradores.....	110
Tabela 20 – Função ensinante dos objetos e sujeitos	115
Tabela 21 – Frases referentes a função ensinante dos objetos e sujeitos.....	115
Tabela 22 – Disciplinas com carga horária reduzida.....	125
Tabela 23 – Características da mediação pedagógica.....	127

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Trabalhos analisados no período de 2009 a 2013.....	29
Gráfico 2 – Trabalhos analisados no período de 2009 a 2013 contabilizados e em porcentagem.....	30

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese da delimitação da temática proposta.....	40
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Atividades Complementares de Graduação - ACG
Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED
Bom - B
Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BDTD
Compact Disc - CD
Centro de Educação - CE
Conselho Nacional de Educação - CNE
Conselho Pleno - CP
Disciplinas Complementares de Graduação - DCG
Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN
Educação de Jovens e Adultos - EJA
Grupo de Pesquisa Kosmos - GPKosmos
Grupos de Trabalhos - GT
Insuficiente - I
Instâncias de Gestão Escolar Democrática - IGED
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN
Muito Bom - MB
Ministério da Educação e Cultura - MEC
Núcleo de aprofundamento e diversificação dos estudos - NAD
Núcleo de estudos básicos - NEB
Núcleo de estudos integradores - N ED
Ótimo - OT
Práticas Educativas - PED
Projeto pedagógico do curso - PPC
Projeto político pedagógico - PPP
Regular - R
Reprovado por Frequência - RF
Recuperação Terapêutica - RT
Scientific Electronic Library Online - SciELO
Sala de Orientação Educacional - SOE
Tecnologias digitais de informação e comunicação - TDIC
Tecnologias da informação e comunicação - TIC
Televisão - TV
Universidade Federal de Santa Maria - UFSM
Video Home System -VHS

SUMÁRIO

PRÓLOGO.....	13
INTRODUÇÃO.....	22
1 PERCURSO METODOLÓGICO	26
1.1 Tematização e conhecimento atual do tema.....	38
1.2 Objetivos.....	38
1.2.1 Objetivo geral	38
1.2.2 Objetivos específicos.....	41
1.3 Abordagens da pesquisa.....	41
1.3.1 Pesquisa bibliográfica.....	44
1.3.2 Pesquisa documental.....	45
1.3.3 Documentação	45
1.3.4 Documento	
2 EDUCAÇÃO NA CULTURA DIGITAL: QUEM SÃO OS PEDAGOGOS NO SÉCULO XXI?	47
3 GESTÃO EDUCACIONAL INOVADORA.....	65
4 O PEDAGOGO/GESTOR NAS POLÍTICAS PÚBLICAS: CONCEPÇÃO DE PEDAGOGIA, DE GESTÃO E DE FORMAÇÃO.....	77
5 O CURSO DE PEDAGOGIA DA UFSM: PPP, PERFIL DOCENTE E DISCENTE	101
5.1 Perfil docente e discente do PPP.....	103
5.2 Sujeito autor/sujeito autobiógrafo.....	116
5.3 Projeto Político Pedagógico do Curso – PPP.....	118
6 APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS DO PPP EM RELAÇÃO À IDEIA DE EDUCAÇÃO NA CULTURA DIGITAL	122
CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
REFERÊNCIAS	132

PRÓLOGO

Recontando minha história...

As palavras são assim, disfarçam muito, vão-se juntando umas com as outras, parece que não sabem aonde querem ir, e de repente, por causa de duas ou três, ou quatro que de repente saem, simples em si mesmas, um pronome pessoal, um advérbio, um verbo, um adjetivo, e aí temos a comoção a subir irresistível à superfície da pele e dos olhos, a estalar a compostura dos sentimentos.
José Saramago

A epígrafe escrita por Saramago revela-me o que consiste o narrar a si mesmo por meio da memória. Revelar as particularidades existenciais que constituíram cenários de minha¹ vida possibilita encontros e reencontros comigo mesma. Escrever sobre a minha trajetória é algo complexo, mas como tudo tem um ponto de partida, irei abordar o período da infância, a partir do meu ingresso na escola. Como diz Arroyo, “[...] começamos a ver-nos e a ver os educandos como novos personagens, com suas paixões, medos, esperanças e frustrações. Novas imagens, novos sujeitos que começam a falar, sem medo de falar suas linguagens” (ARROYO, 2014, p. 50).

Recontar aspectos de minha trajetória formativa no período da infância, permite-me desenvolver um olhar profissional sobre mim mesma. A cada dia que passa tento apagar algumas imagens ruins que ocorreram nesse período tão lindo para poder reinventar o meu presente.

Sou Edenise do Amaral Favarin, filha única de Enedi Gonçalves do Amaral e quarta filha, a caçula de Sadi Favarin. Posso dizer que sou fruto de um “relacionamento proibido”, sofri muito com a separação deles, principalmente quando via minhas colegas com seus pais juntos e felizes, realizando programas de família. Passei também por traumas que marcaram minha infância, o qual não desejo revelar, mas posso afirmar, com certeza, que teria tudo para não seguir a vida acadêmica, vida essa que trato como um lugar de prestígio. Hoje, se trilhasse outros caminhos e fosse rumo a outras direções, não estaria no lugar em que estou. Mas, o importante de tudo isto é que “dei a volta por cima” e sou feliz por estar neste tempo-espço que conquistei.

Passo a me reportar as primeiras lembranças formativas: ingressei na Escola Municipal de Ensino Fundamental Vicente Farençena no ano de 1997 para cursar a pré-escola, a qual conclui no mesmo ano. Abaixo, na ilustração 01, segue o meu certificado de conclusão.

¹ Escrever o prólogo na primeira pessoa do singular implica que este estudo constitui parte de minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica. Ao longo desta monografia, passo a utilizar a primeira pessoa do plural, pois é um trabalho com a professora orientadora e o professor coorientador.



Ilustração 1 – Certificado de conclusão da pré-escola.

A escola é “[...] uma lembrança perdida ou demasiado viva e sentida como para ser exposta?” (ARROYO, 2014, p.94). Como externei, minha infância não foi perfeita, pois tive vários desencantos; não foi linear, e sim, contraditória, oscilando entre luzes e sombras. Em minha infância, estar na Escola era algo que produzia dentro de mim um desconforto muito grande, pelo fato de ter que ficar longe de minha mãe. Na pré-escola eu chorava muito (prova disso é que estou chorando na foto acima) e, em vários momentos, minha mãe fazia plantão nos corredores para que eu me certificasse que ela estaria por perto.

Além disso, ela apelava por algumas medidas paliativas: no bolso frontal de meu avental, colocava uma fotografia 3x4, para que eu me certificasse que voltaria à Escola para buscar a sua fotografia. Quando isso já não funcionava mais, deixava comigo, em dias ensolarados, um guarda chuva para que ao final do turno da manhã fosse buscá-lo junto comigo. Hoje dou risada da situação, pois eu pensava que a minha mãe voltava à Escola somente para buscar seus pertences.

Toda vez que tinha crises de choro, a minha primeira professora, me encaminhava para a Sala de Orientação Educacional (SOE) e foi neste momento que tive um contato mais aproximado com as gestoras da escola. Confesso que sentia tranquilidade naquela sala, principalmente pelas doces palavras da professora Eloisa Bortolotti que tentava compreender os motivos do meu desespero, dedicando o seu tempo para conversar comigo.

Ainda, nesses episódios de desespero, a única forma de acalmar o meu nervosismo era entrar na SOE e ficar junto da professora Eloisa. Lembro-me que uma vez fui convidada para fazer uma audição para toda a escola, na qual apresentei algumas músicas tocadas em meu

teclado e, ao final, teríamos que entregar uma rosa para a nossa professora preferida. No mesmo instante lembrei-me da professora Eloisa, fui ao seu encontro e entreguei a flor.

Nessa relação de amorosidade em sintonia com o sentimento da alegria, reporto-me ao pensamento freiriano expressando que a: “[...] alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria” (FREIRE, 2014, p. 139). O tempo foi passando e eu me adaptei à Escola e às novas amizades. A Escola passou a ser um dos lugares onde eu mais gostava de estar. A seguir, algumas ilustrações que demonstram os bons momentos que vivenciei na pré-escola – meu aniversário e a festa junina.



Ilustração 2 – Comemoração dos aniversariantes da pré-escola.

O que me confortava em permanecer neste tempo-espço eram as amizades que cultivei. Com essas colegas, sentia-me segura e feliz:



Ilustração 3 – Festa Junina na Escola Municipal de Ensino Fundamental Vicente Farcena: Aline, eu, Deise e Taís.

Minha “melhor amiga” chamava-se Deise e toda vez que minha mãe me deixava na escola ela dizia:

- Pode ir descansada, tia! Eu cuido da Edenise para ti!



Ilustração 4 – Recordação da Festa Junina na Escola Municipal de Ensino Fundamental Vicente Farcena – “Minha melhor amiga Deise e eu”.

O tempo foi passando e não me recordo muito bem se foi na 5ª ou na 6ª série do Ensino Fundamental que fui eleita por meus colegas a vice-líder da turma por ser uma das estudantes

mais comportadas da sala. O que mais gostava era quando os professores das disciplinas pediam a minha assinatura, o que representava que eu estava ciente das decisões tomadas pela turma.

Considerava os espaços escolares como locais favoritos que eu para transitar. Gostava de visitar a diretoria, a secretaria, a SOE, a sala dos professores, a biblioteca, a cantina, etc., em virtude de ser muito “paparicada” por todas as professoras da Escola. Recordo-me da querida professora da 2ª série que gostava de mim e, se eu faltasse alguma aula dela, sabia que eu não comparecera somente por motivos de saúde ou por um compromisso inadiável da minha mãe.

Tenho saudades e boas recordações da professora que ministrava a disciplina de História na 5ª série. Todos os recreios e até o bar para comprar balas para mim e guardava sempre uma para ela e outra para minha mãe. Certa vez ela fez uma prova da disciplina e eu, que sempre gabaritava as questões, naquele dia, não soube responder a uma delas. Então, como a professora confiava em mim e não costumava me vigiar nas avaliações, discretamente, eu cochichei com a minha colega da frente e pedi a famosa “cola” sem a “profe” perceber.

No dia da entrega das provas, tirei o conceito ótimo/parabéns. Nesta Escola as notas eram realizadas através de conceitos: Ótimo (OT), Muito Bom (MB), Bom (B), Regular (R), Insuficiente (I), Reprovado por Frequência (RF) e Recuperação Terapêutica (RT). Ao lembrar desses conceitos, faço alusão aos pensamentos de Arroyo quando se refere aos conceitos atribuídos nas provas, boletins, etc.:

Um ponto logo nos chama a atenção, a visão que guardam de suas trajetórias não cabe nos boletins, nas notas, nas categorias de aprovação [...]. Os registros de dados da escola sobre os alunos pode ser uma fonte para reconstruir suas trajetórias, mas é pobre, demasiado formal, não expressa a riqueza de matizes de percursos [...] (ARROYO, 2014, p. 94).

Realmente, os conceitos não externam as experiências vivenciadas que compreenderam esse período. É somente uma representação, uma mera reprodução dos conteúdos que por mim foram decorados para responder as questões de provas a atividades avaliativas, o que remete a educação bancária de Paulo Freire em que os homens são vistos como “[...] seres da adaptação, do ajustamento” (FREIRE, 1983, p. 68).

Mas, retomando o episódio: a professora Elaine dava ótimo para quem errava alguma coisa mínima na prova e ótimo/parabéns para quem gabaritava. Quando recebi a prova da disciplina, ao ver o conceito que foi ótimo/parabéns, comecei a sentir-me culpada, uma vez que deveria ficar somente com o ótimo se não tivesse acertado aquela questão. Tive a sensação de estar traindo a professora que eu amava muito por não ter contado o que fiz. Na mesma hora, com a prova na mão, pedi a professora que retirasse o parabéns, pois não o merecia, pelo fato de

ter colado da minha colega. Ela olhou em meus olhos e disse que não iria tirar o parabéns, porque eu o merecia devido a minha sinceridade.

No ano de 2006, ingressei no Ensino Médio na Escola Estadual de Educação Básica Professora Margarida Lopes. Confesso que, no 1º ano do Ensino Médio, sentia-me mal na Escola por esta ser grande demais e ter mais do que o dobro de estudantes do que havia na Escola do município de onde vim. Foi a partir do 2º ano que fiz novas amizades e que passei a gostar de estudar lá.

Em 2009, ingressei no Curso de Licenciatura em Pedagogia Diurno da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e escolhi esta profissão por admirar o trabalho pedagógico de minhas professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e também por curiosidade em saber como se dão os processos de ensino e aprendizagem. Nesse mesmo ano, descobri que estava grávida do meu filho Matheus, o que consolidou o interesse e motivação pela realização do Curso.

No ano de 2010, trabalhava como bolsista em um projeto de pesquisa e, quando não tinha muitas tarefas para fazer, auxiliava a professora que, na época, era a coordenadora do Curso de Pedagogia na sala da Coordenação do Curso. Realizava atividades referentes à gestão e atendia os estudantes com muito prazer, pois gostava do que estava fazendo. No ano de 2013, formei-me pedagoga e, nesse período, o Matheus já estava com três anos:



Ilustração 5 – Na formatura, cumprimentando a vice-diretora do Centro de Educação, Profª Drª Ane Carine Meurer.



Ilustração 6 – Na colação de grau com meu filho Matheus.

Quando restava um semestre para o término da graduação tentei a seleção para o Curso de Especialização em Gestão Educacional Presencial da UFSM. Fui aprovada e iniciei os estudos nessa área em 2013. No 1º semestre do Curso fui eleita pela turma como representante discente suplente, e, mesmo ocupando a função de substituta, fazia questão de comparecer em todas as reuniões do colegiado, pois me mantia informada para auxiliar minhas colegas. Com o pedido de afastamento da representante discente titular, passei a assumir essa função no 1º semestre de 2014 e tive a oportunidade de contribuir nas tomadas de decisões em prol do Curso, sendo que, uma delas foi a participação na reelaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso².

Ser representante discente foi o momento em que me constituí no elo entre a turma, o colegiado e a coordenação do Curso, pois tive a oportunidade de promover a comunhão grupal, possibilitando a participação democrática de todos nos assuntos que diz respeito à formação acadêmico-pedagógica e mediando a interlocução dos sujeitos envolvidos, motivando-os a “dizerem a sua palavra”. Nessa função, aprendi a dialogar com a turma, administrar conflitos e, o principal, a desenvolver a habilidade da “escuta sensível³” (BARBIER, 2002). Além disso, Freire (2014, p. 111) nos diz que “[...] não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a *falar com eles*”.

Representar uma turma permitiu que eu desenvolvesse a resiliência discente que consiste em gerir e dominar as emoções diante de situações de conflito, ser otimista, ser empática com colegas que eu não me identificava e alcançar o maior número de estudantes para “estarem comigo” em prol das mesmas ideias. Na tentativa da imparcialidade, aprendi a distinguir meus anseios pessoais e particulares das solicitações realizadas pela turma.

Ainda, no ano de 2013, fui convidada pela coordenadora do Curso de Gestão Educacional à Distância para atuar como bolsista no mesmo. Tive a oportunidade de conhecer a organização, a estrutura e o funcionamento de um Curso de modalidade à distância, o que me atraiu pela temática da cultura digital em sintonia com a gestão educacional.

O Curso de Gestão Educacional Presencial possibilitou-me reconhecer a importância de estudar as políticas públicas, a fim de compreender as relações estabelecidas entre o Estado e a

² Teoricamente, compreendemos o termo como Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso e é assim que nos referimos durante todo este texto, mesmo que para a Instituição pesquisada o termo utilizado seja Projeto Pedagógico de Curso (PPC).

³ Barbier (2002, p. 94) diz que: “[...] a escuta sensível reconhece a aceitação incondicional do outro. Ela não julga, não mede, não compara. Ela compreende sem, entretanto, aderir às opiniões ou se identificar com o outro, com o que é enunciado ou praticado”.

sociedade na luta pelo reconhecimento da educação como direito, nos desafios de sua oferta e organização e nos conflitos em prol da busca por sua qualidade.

Recordo-me que, em uma das aulas da disciplina Políticas de Educação de Jovens e Adultos no 1º semestre do Curso, o Prof. Dr. Celso Ilgo Henz, com a boniteza de suas palavras, promoveu a reflexão sobre as políticas educacionais através do seguinte questionamento: “Vocês se arriscariam a pegar uma carona com alguém que não sabe dirigir e desconhece o funcionamento de um automóvel?”. Em nossas discussões, percebemos que a maioria dos educadores desconhecem as políticas que regem a educação brasileira e que, na maioria das vezes, fundamentam suas opiniões baseando-se no senso comum, reproduzindo simplesmente o que a mídia declara a respeito das políticas públicas educacionais.

No referido ano, também iniciei meus estudos no Grupo sobre Educação Digital e Redes de Formação Docente – Grupo de Pesquisa Kosmos (GPKosmos) liderado pela Prof^a Dr^a Adriana Moreira da Rocha e no Grupo *Dialogus* – Educação, Formação e Humanização com Paulo Freire liderado pelo Prof. Dr. Celso Ilgo Henz, o que consolidou meu interesse em pesquisar algo sobre gestão, cultura digital em diálogo com os estudos freirianos, articulando essas temáticas à minha formação inicial que é o Curso de Pedagogia. A partir dessas experiências vivenciadas e com o auxílio de meus orientadores constituímos o meu tema de pesquisa que será abordado detalhadamente no capítulo seguinte.

A escrita deste memorial possibilitou um verdadeiro encontro/reencontro comigo mesma, pois ao repensar minha infância e os percursos formativos que venho trilhando, pude compreender como as vivências e as trajetórias percorridas exercem influência sobre nossa escolha profissional.

INTRODUÇÃO

Consideramos que os educandos do Século XXI já nasceram em um mundo digital, e por isso são reconhecidos como nativos digitais⁴. Conforme Marc Prensky (2001), estes são os aprendizes do Novo Milênio. Levando em conta a inserção dos nativos digitais na sociedade da informação, o desafio de ser professor/gestor aumenta, tendo em vista que os educandos de hoje não tem mais o perfil de antes, pois transitam com desenvoltura pelas mídias, dominando as TDIC⁵ e os espaços virtuais.

Os cenários educativos do século XXI são compostos pela tríade instituições-educadores-educandos. Segundo Imbernón (2010), temos instituições educativas que guardam resquícios do século XIX, professores que desenvolvem práticas pedagógicas advindas do século XX e educandos imersos na cultura digital do século XXI. Para mediar os processos formativos de ensino-aprendizagem, torna-se necessário mobilizar mais do que as práticas de gestão tradicionais, típicas de uma geração de professores que, “[...] encapsulada em si mesma, não enxerga as possibilidades de se aproximar de uma outra, que apesar de estar tão perto, apresenta-se tão distante” (FREITAS, 2009, p. 01).

Marc Prensky (2010) apresenta os termos “nativos digitais” e “imigrantes digitais” – para explicar as diferenças culturais entre os que cresceram e os que não cresceram na era digital. Para o autor, os imigrantes digitais apresentam uma dificuldade atitudinal com relação a cultura digital, preferindo, por exemplo, imprimir e-mails ou não utilizar a Internet como primeira fonte de informação.

Os nativos digitais invadiram os espaços educativos. Ensinar essa nova geração é um desafio imenso, especialmente para os professores, pois estes precisam avançar em relação a tradicional aula expositiva e deixar que os educandos aprendam a partir de suas próprias experiências.

⁴ Termo designativo para quem nasceu e está crescendo com as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) presentes em sua vida cotidiana.

⁵ O termo TIC remete as Tecnologias da Informação e Comunicação. Consistem em um conjunto de recursos tecnológicos tanto analógicos quanto digitais, que ao integrar-se proporcionam a automação e a comunicação dos processos de negócios, da pesquisa científica e dos processos de ensinar-aprender, por meio de hardware, software e telecomunicações. Embora o termo TIC seja utilizado como aporte teórico de pesquisas, inclusive nos referenciais teóricos utilizados por nós, neste estudo, optamos em utilizar o conceito de Tecnologia Digital da Informação e da Comunicação, no qual se insere a palavra digital. Todo sistema digital tem como base o sistema de numeração binário. Aparelhos como *desktop*, *notebook*, *netbook*, *tablet*, a WEB, os telefones celulares mais sofisticados, as câmeras digitais, o televisor digital e as demais tecnologias constituem as TDIC.

Para Prensky (2010), o papel da TDIC – e seu único papel – deveria ser o de apoiar os educandos no processo de ensinarem a si mesmos. Assim,

É interessante analisar a relação entre inovação educativa e profissão docente. Entendida como pesquisa educativa na prática, a inovação requer novas e velhas concepções pedagógicas e uma nova cultura profissional forjada nos valores da colaboração e do progresso social, considerado como transformação educativa e social. (IMBERNÓN, 2010, p. 20).

Partimos do pressuposto de que formar em uma perspectiva humano-tecnológica de educação, frente aos desafios da gestão e da cultura digital, fornece ao futuro professor condições de ir além da técnica e refletir criticamente sobre a sua atuação num determinado contexto sociocultural. No contexto do século XXI, a TDIC tornou-se uma ferramenta potencializadora dos processos de ensino e aprendizagem, a qual os educandos a exploram em busca de informações que podem complementar as explicações aprendidas em aula e constituir-se em uma ferramenta aliada do professor durante o processo da construção do conhecimento. No entanto, alguns professores não contemplam a TDIC como aliada no processo de ensinar e aprender e a veem como uma grande vilã. Nessa direção, Prensky comenta que

Of course it also didn't take the Natives long to figure out that the Web is a great place to buy and sell school-related information-in particular papers and exams. This has, unfortunately, led their Immigrant professors to become digital sleuths rather than searching for and inventing new teaching methods. (PRENSKY, 2012, p. 92).⁶

O autor nos permite refletir sobre uma pedagogia que contemple as especificidades de aprendizagem dos nativos digitais frente aos desafios propostos pela cultura digital, pois “Digital Native learning is also very different”⁷ (PRENSKY, 2012, p. 96). O desejo de aprender dos nativos digitais torna-se diferente e emerge quando eles se sentem atraídos pelo conhecimento de coisas que verdadeiramente são de interesse próprio.

Por isso, a importância do professor repensar a sua prática e compreender as teorias que embasam as tomadas de decisões diante dos desafios proporcionados pela cultura digital. Nesse contexto

⁶ Claro que não demorou muito para os Nativos perceberem que a WEB é um grande local para compra e venda de informações relacionadas à escola – em particular artigos e testes. Isso tem, infelizmente, levado seus professores Imigrantes digitais a se tornarem “detetives” ao invés de pesquisarem e inventar novos métodos de ensino. (Tradução nossa).

⁷ O aprendizado de um Nativo digital é muito diferente. (Tradução nossa).

[...] a formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza. (IMBERNÓN, 2010, p. 15).

Trata-se de conduzir os educandos *no e pelo* trabalho com as TDIC, para que não se atribua as mesmas o estatuto de meros instrumentos para quaisquer finalidades (BARRETO, 2003), utilizando-se para uma educação (trans)formadora, considerando a inserção dos nativos digitais em espaços educativos presenciais e virtuais. Assim

Today, when a eres is motivated to learn something, she has the tools to go further in her learning than ever before far beyond her teachers' ability and knowledge, and far beyond what even adults could have done in the past. The Digital Natives exploit this to the fullest, while ignoring, to a larger and larger extent, the things they are not motivated to learn, which, unfortunately, includes most, if not all, of their schoolwork. (PRESNKY, 2012, p. 96).⁸

Neste contexto, a formação docente é desafiada a enfrentar uma “nova” esfera pedagógica: a virtual, que é representada pela inserção das TDIC na educação, a qual os professores não se sentem preparados. Dessa maneira, surge a necessidade de uma formação pedagógica com a integração das tecnologias digitais, resultando em novas relações pedagógicas no exercício da docência, pois os professores continuam com o modelo pedagógico tradicional, mas, introduzem recursos multimídias em seu planejamento de ensino, sem, no entanto, romper com o modelo estabelecido.

Para isso, uma formação reflexiva e a realização de práticas de gestão inovadoras tornam-se o ponto chave para o enfrentamento dos desafios da cultura digital, uma vez que o trabalho docente envolve o ensino e as relações entre sujeitos com o conhecimento.

Nessa direção, buscamos analisar as concepções de gestão educacional, que permeiam o Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia Diurno/UFSM Presencial, e como estas aproximam-se/distanciam-se da ideia de educação na cultura digital.

A seguir, na figura 01 são apresentados os eixos descritivos da pesquisa:

⁸ Hoje, quando um estudante está motivado a aprender alguma coisa, ele possui ferramentas para ir fundo no seu aprendizado – muito além da habilidade dos seus professores e conhecimento muito além do que muitos adultos poderiam fazer no passado. Os nativos digitais exploram isso ao máximo, enquanto são ignorados por uma grande quantidade de pessoas por coisas que eles *não estão* motivados a aprender, o qual, infelizmente, incluem a maioria do seu dever de casa (Tradução nossa).

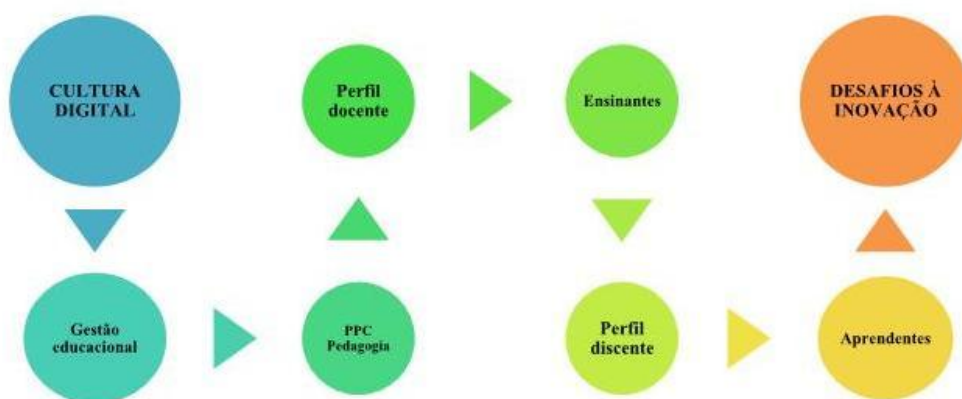


Figura 1 – Eixos descritivos da pesquisa

No **primeiro capítulo**, pontuamos o caminho percorrido no processo investigativo e as reflexões teórico-metodológicas pertinentes. Nele, se faz presente o conhecimento atual do tema, a delimitação temática e seus desdobramentos, como a questão geral e as subquestões, bem como o objetivo geral e os específicos e também, o detalhamento das abordagens da pesquisa.

No **segundo capítulo**, apresentamos, sob a luz dos referenciais teóricos, a educação na cultura digital, realizando um panorama sobre quem são os pedagogos/gestores no Século XXI.

No **terceiro capítulo**, delineamos como o pedagogo/gestor é contemplado nas políticas públicas, assim como as concepções de pedagogia, gestão e formação, tendo como base as seguintes Resoluções do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP adiante): a CNE/CP, de 18 de Fevereiro de 2002 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN adiante) para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; a CNE/CP n. 1, 15 de maio de 2006 que são as DCN para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura; e a Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010 que versa sobre as DCN Gerais para a Educação Básica.

No **quarto capítulo**, discorremos sobre a gestão educacional em uma perspectiva inovadora, a qual defenderemos.

No **quinto capítulo**, direcionamos o nosso olhar para o Curso de Pedagogia da UFSM, ao qual nos reportamos ao seu PPP para caracterizarmos o perfil docente e discente desejado.

No **sexto capítulo**, descrevemos as aproximações e distanciamentos do PPP em relação à perspectiva da educação na cultura digital.

1 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, pontuamos o caminho percorrido no processo investigativo e reflexões teórico-metodológicas pertinentes. Nele, se faz presente o conhecimento atual do tema, a delimitação temática e seus desdobramentos, como a questão geral e as questões consequentes, bem como o objetivo geral e os específicos e, também, o detalhamento das abordagens da pesquisa.

1.1 Tematização e conhecimento atual do tema

As produções científicas que consideramos na busca do conhecimento atual do tema, têm como temáticas orientadoras: o curso de Pedagogia, a gestão educacional e a cultura digital na formação e atuação de professores. Para tanto, objetivamos reconhecer, nos textos científicos já produzidos e publicados, as principais inter-relações e desafios da gestão democrático-participativa e da cultura digital com a formação e atuação no/do curso de Pedagogia.

Entendemos por estado do conhecimento o acesso ao conhecimento já existente, aos conceitos e princípios fundantes que já estão estabelecidos, ou seja, a produção de conhecimento que tem início com base na busca de informações sobre aquilo que já foi produzido anteriormente.

Partimos do pressuposto de que os processos formativos dos pedagogos, frente aos desafios da gestão democrático-participativa e da cultura digital, necessitam fornecer ao futuro professor condições de ir além da técnica e refletir criticamente sobre a sua atuação num determinado contexto sociocultural. Por isso, a importância de se compreender o modelo de gestão predominante no curso de Pedagogia o qual, certamente, embasa as tomadas de decisões diante dos desafios propostos pela cultura digital.

A busca pelo conhecimento atual do tema foi de cunho bibliográfico, conduzindo ao desafio do mapeamento e de discussão da produção acadêmica com diferentes descritores, na tentativa de

[...] responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. (FERREIRA, 2002, p. 01).

O corpus sobre o qual incidiu esta pesquisa é composto de trabalhos apresentados na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED Nacional) nos Grupos de Trabalhos (GT) – (05) – Estado e Política Educacional, (08) Formação de Professores e (16) – Educação e Comunicação na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); artigos publicados na Revista Educação da UFSM e artigos disponibilizados no Scientific Electronic Library Online (SciELO), considerando o período de 2009 a 2013, cotejando-se as principais contribuições e discussões, no sentido de compreender a abordagem dessas produções científicas e os resultados apresentados.

Inicialmente, procuramos títulos de artigos científicos, dissertações, teses em sites com base de dados confiáveis. As principais bases de dados pesquisadas foram ANPED Nacional, BDTD UFSM, Revista Educação UFSM e SciELO, com as seguintes palavras-chave: curso de Pedagogia, gestão educacional e cultura digital. Os critérios utilizados para a realização da busca consistiram em: publicações feitas no período de 2009 a 2013 e ser publicação da área da educação.

Nesse levantamento de dados foram encontradas, categorizadas e analisadas 20 obras de modo aprofundado, considerando como o tema é abordado, a coerência entre a obra e a temática do objeto deste estudo, a concepção teórico-metodológica e os aspectos/resultados anunciados.

Para melhor visualização do material analisado, as seguintes tabelas apresentam uma visibilidade geral dos trabalhos, segundo as fontes de busca, as categorias (cultura digital, gestão educacional, Pedagogia) e o número dos trabalhos subdivididos por ano de publicação. Optamos pela elaboração de quatro tabelas que fornecem essas informações, considerando separadamente cada base de dados por uma questão organizacional.

Tabela 1 – Trabalhos analisados na Associação Nacional de Pós-Graduação e Educação em Pesquisa

FONTES	CATEGORIAS	PERÍODO DE BUSCA					TOTAL
		2009	2010	2011	2012	2013	
Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – (ANPED Nacional)	Cultura Digital	0	01	02	03	01	07
	Gestão Educacional	0	01	02	0	0	03
	Pedagogia	02	0	0	01	01	04
	Total Geral						14

Fonte: Elaborado por Favarin e Dalla Corte, 2013.

Na tabela acima, a qual indica o total de produções analisadas na ANPED, verificamos que no período de 2009-2013 a categoria cultura digital ganhou evidência nos trabalhos disponibilizados no GT 16 – Educação e Comunicação da ANPED, totalizando 07 produções, com exceção do ano de 2009, o qual não encontramos artigos relacionados à temática deste estudo. A categoria Pedagogia obteve destaque apenas nos anos de 2010 e 2011, perfazendo 04 trabalhos no GT 05 – Estado e Política Educacional e a categoria gestão educacional apresentou o total de 03 artigos em 2010 e 2011 no GT 08 – Formação de Professores.

Tabela 2 – Trabalhos analisados na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Santa Maria

FONTES	CATEGORIAS	PERÍODO DE BUSCA					TOTAL
		2009	2010	2011	2012	2013	
Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Santa Maria	Cultura Digital	0	0	0	0	0	0
	Gestão Educacional	0	0	0	0	0	0
	Pedagogia	0	0	0	01	0	01
	Total Geral						01

Fonte: Elaborado por Favarin e Dalla Corte, 2013.

Em relação às produções analisadas na BDTD da UFSM, no período de 2009-2013, não foram localizados trabalhos concernentes às categorias cultura digital e gestão educacional. Encontramos apenas 01 produção no ano de 2012, alusiva à categoria Pedagogia que vai ao encontro do que é proposto neste trabalho.

Tabela 3 – Trabalhos analisados na Revista Educação da Universidade Federal de Santa Maria

FONTES	CATEGORIAS	PERÍODO DE BUSCA					TOTAL
		2009	2010	2011	2012	2013	
Revista Educação da Universidade Federal de Santa Maria	Cultura Digital	01	0	0	0	0	01
	Gestão Educacional	0	02	0	0	0	02
	Pedagogia	0	0	0	0	0	0
	Total Geral						03

Fonte: Elaborado por Favarin e Dalla Corte, 2013.

Na tabela 03, apresentamos o conjunto de artigos encontrados na Revista Educação da UFSM entre os anos 2009-2013. Nesse período, a categoria Pedagogia e suas inter-relações entre a gestão educacional e a cultura digital na formação e atuação de professores não foi contemplada. No ano de 2009, localizou-se 01 produção sobre cultura digital e, em 2010, 02 produções contemplaram a categoria gestão educacional.

Tabela 4 – Trabalhos analisados na Scientific Electronic Library Online (SciELO)

FONTES	CATEGORIAS	PERÍODO DE BUSCA					TOTAL
		2009	2010	2011	2012	2013	
Scientific Electronic Library Online (SciELO)	Cultura Digital	0	0	0	0	0	0
	Gestão Educacional	0	01	0	0	01	02
	Pedagogia	0	0	0	0	0	0
	Total Geral						02

Fonte: Elaborado por Favarin e Dalla Corte, 2013.

Nas buscas realizadas na SciELO, não foram contempladas as categorias cultura digital e Pedagogia, entretanto, constatamos a existência de apenas 02 trabalhos concernentes à gestão educacional: 01 produção desenvolvida no ano de 2010 e 01 produção localizada no ano de 2013.

A seguir, elaboramos um gráfico de barras que sintetiza as informações contidas nas tabelas:

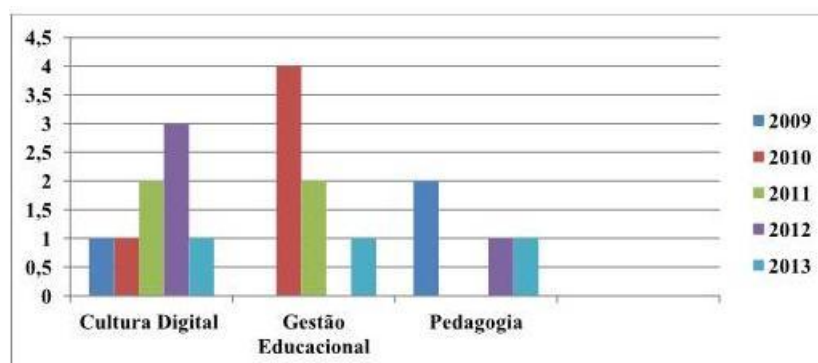


Gráfico 1 – Trabalhos analisados no período de 2009 a 2013

Fonte: Elaborado por Favarin e Dalla Corte, 2013.

Na perspectiva da análise dos trabalhos desenvolvidos, percebemos que todas as categorias ganharam espaço nas discussões das fontes de pesquisa. A categoria cultura digital obteve maior destaque no período de 2009-2013, posteriormente a gestão educacional ficou evidenciada nas produções científicas de 2010, 2011 e 2013 e, por último, a categoria Pedagogia apareceu nos anos de 2009, 2012 e 2013.

Apresentamos, também, através do gráfico 02, o número de trabalhos analisados que oferece uma visão panorâmica da produção acadêmica realizada nas bases de dados no período de 2009 a 2013, em porcentagem, o que pode representar um ponto de partida para o aprofundamento de reflexões nessa área do conhecimento, considerando a sua relevância para o âmbito da gestão, inclusive para a realização de pesquisas desenvolvidas no Curso de Especialização em Gestão Educacional.

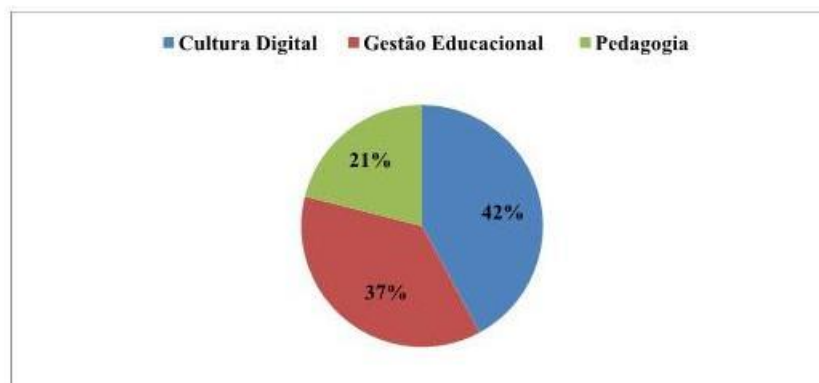


Gráfico 2 – Trabalhos analisados no período de 2009 a 2013 contabilizados em porcentagem
Fonte: Elaborado por Favarin e Dalla Corte, 2013.

De acordo com as categorias de análise elencadas como curso de Pedagogia (21%), gestão educacional e cultura digital, verificamos que a maior incidência das produções científicas se refere à cultura digital (42%) e, subsequentemente, a gestão educacional (37%), evidenciando que a cultura digital e as formas de gestar são temáticas de pesquisa de maior interesse nas discussões inter-relacionadas à formação de professores, neste estudo. Salientamos que dos 20 trabalhos que constituíram o estado do conhecimento, no período de 2009 a 2013, todas as produções científicas estabeleceram pontos em comum com as categorias de análise estabelecidas.

Por opção teórico-metodológica, assim como a necessidade dar visibilidade a algumas das produções que consideramos mais relevantes ao propósito desta pesquisa de estado do conhecimento, analisamos 08 produções.

No site da Revista Educação da UFSM foi encontrado, no volume 39, na edição de maio a agosto de 2009, o trabalho intitulado “Entre senhas e telas: as reconfigurações do trabalho docente” que estabeleceu relação com a categoria cultura digital. Os autores Cecílio e Sousa (2009) analisaram os efeitos das transformações tecnológicas e culturais no ensino superior, considerando o contexto da reestruturação produtiva e da cultura digital. Mediante a mudança cultural e os novos conteúdos que vão delineando o trabalho docente, a partir de um estudo de caso, os autores avaliaram os desafios postos à formação de professores para atuar em uma sociedade em rede. Nessa perspectiva, o trabalho objetivou a compreensão de como os professores entendiam o seu trabalho, as mudanças que nele ocorriam e como este reconfigurou a sua subjetividade.

Através da abordagem qualitativa, retomaram-se alguns resultados de um estudo de caso sobre ensino superior e desafios postos à produção do conhecimento e à formação docente, buscando compreender as interfaces entre mundo do trabalho, globalização, tecnologias e educação. Foram entrevistados 24 docentes de diferentes cursos em Uberaba (MG), entre 2005 e 2006. Pela análise de conteúdo, procedeu-se ao tratamento das informações, tendo em vista a análise da relação entre educação e TIC, com ênfase na análise do trabalho docente.

O foco desse trabalho buscou respostas para os seguintes questionamentos: Como os docentes estavam neste cenário e como se sentiam? Eram autores ou se deixavam levar pelo “novo”, sem bem entender como dele servir-se-iam, a ponto de se tornarem submetidos à magia das inovações tecnológicas? Os resultados variavam da percepção das novas exigências e ritmos de trabalho trazidos pelas tecnologias digitais e sua visão como recursos de atualização até a preferência pela educação tradicional. Persistiam o reconhecimento do papel social do educador e a reafirmação de valores que independiam da ação das tecnologias digitais. As tecnologias da informação e da comunicação tiveram uma ação ambivalente no trabalho docente. Tanto poderiam contribuir para a mudança, quanto poderiam manter antigas práticas, com a aparência de inovação. Restava aos professores, diante tal quadro, buscar o seu desenvolvimento profissional, de modo que nele encontrassem bases para uma ação que lhes propiciasse engajamento, realização profissional e autonomia diante as transformações contemporâneas.

No GT 16 – Educação e Comunicação da ANPED, do ano de 2010, foram encontrados um total de 15 trabalhos. Desse total, apenas o trabalho intitulado “Interfaces da Docência

(Des)conectada: usos das mídias e consumos culturais de professores” estabelece relações com a categoria de análise. Fantin e Rivoltella (2010) comentaram, em sua produção, que estudos relacionavam os consumos culturais dos professores à utilização das mídias na educação; e diferentes discursos sociais afirmavam que a escola e seus professores estavam em descompasso com os desafios que a tecnologia promove na sociedade atual. Os autores questionavam se esse discurso poderia ser generalizado, pois é necessário ter conhecimento de como as tecnologias estavam presentes na vida pessoal e profissional dos professores, o que eles faziam no seu tempo livre e como desfrutavam dos bens culturais.

Nessa perspectiva, as mídias e as tecnologias não só asseguram formas de socialização e transmissão simbólica, mas participam como elementos importantes da prática sociocultural na produção e socialização de conhecimentos e na construção de significados da inteligibilidade humana do mundo. Trazendo para o contexto do ensino superior, a formação de professores precisam pensar a realidade sociocultural, e tais práticas necessitam mediações pedagógicas que fazem parte do campo da mídia-educação, aqui entendida como possibilidade de educar para/sobre as mídias, com as mídias e através das mídias, a partir de uma abordagem crítica, instrumental e expressivo-produtiva.

A abordagem metodológica utilizada neste trabalho foi qualitativa, no qual os autores realizaram como primeira etapa um levantamento inicial para saber a respeito dos usos das mídias e consumos culturais de professores do ensino fundamental em duas cidades que apresentam contextos socioculturais diferentes. Esse levantamento desencadeou um mapeamento que considerou a articulação das abordagens qualitativa e quantitativa.

Em cinco escolas os professores demonstraram maior interesse em participar da pesquisa, totalizando em torno de 80 participantes em cada contexto pesquisado. Após um contato pessoal com a direção das escolas, iniciou-se a etapa de coleta de dados.

Sendo a pesquisa realizada em parceria, os procedimentos adotados nos dois contextos foram similares. Com a base digital em uma das universidades participantes da pesquisa, cada professor recebeu um convite via e-mail para participar da pesquisa, cadastrar-se no sistema e responder ao questionário online seguindo as orientações dadas. O questionário ficou disponível por dois meses e cerca de 50 professores em cada contexto responderam efetivamente do início ao fim; muitos deles manifestaram interesse em continuar participando da etapa seguinte da pesquisa. A segunda etapa da referida pesquisa constituiu-se na realização de entrevistas e grupos focais.

A partir da análise parcial da pesquisa, constatou-se preliminarmente que: os professores tinham a possibilidade de estar em contato mais próximo com as tecnologias, o que repercutia em suas práticas educativas; o contato com as tecnologias não garantia uma transformação nas práticas desenvolvidas; os professores não estavam potencializando o uso das tecnologias, tendo em vista que são mais “consumidores” do que “produtores”; os professores possuíam um déficit na formação técnica, considerando que a maioria não sabia utilizar outras ferramentas e recursos tecnológicos além do editor de texto. Tendo por base as constatações, foram elencados perfis de professores que foram classificados em: não usuário (aquele que não sabia e apresentava resistência em aprender); iniciante (aquele que utilizava as tecnologias e a limitava apenas para o seu uso pessoal); praticante (aquele que utilizava as tecnologias tanto no âmbito pessoal quanto profissional, mas apresentava dificuldades diante de algumas mídias e recursos tecnológicos); pioneiro (aquele que fazia uso da tecnologia na vida pessoal quanto profissionalmente e era especializado em várias mídias e tecnologias).

Os autores pretenderam contemplar os perfis docentes numa perspectiva que envolvia tanto o papel do professor mediador de tecnologia quanto o de mediador de cultura. Ao delinear uma possível caracterização de nuances de perfis profissionais e do trabalho docente – alternando dimensões de usuário, tecnólogo, didático e mídia-educador – haveria elementos mais condizentes com a realidade investigada a fim de pensar na superação dos perfis encontrados. O aprofundamento das análises das respostas, nos dois contextos pesquisados, possibilitou discutir as variáveis socioeconômicas e culturais condicionantes dos usos, consumos e perfis do trabalho docente.

Na base de dados da SciELO, encontraram-se 55 ocorrências para a categoria cultura digital, sendo que apenas 02 trabalhos relacionam-se com a temática deste estudo. Assim sendo, abordou-se um deles que consiste na apresentação da Revista Educação & Sociedade, redigida por Pino e Zuin (2012), intitulada “A Cultura Digital e a Formação de Professores: uma questão em debate”.

Primeiramente, os autores comentaram sobre edições anteriores da revista que abordaram uma temática semelhante e que as TIC aos poucos se inseriram no contexto pedagógico, não somente em cursos presenciais como também em cursos à distância. Em seguida, contextualizaram as mudanças ocorridas a partir das relações de produção capitalista. Assim sendo, a utilização do computador não se limitava apenas como um instrumento de trabalho, mas sim como um aparelho que perpassa as relações sociais, o processamento e a transmissão de dados, as atividades de trabalho e de lazer, entre outros aspectos.

Considerando a aplicabilidade das TIC em várias dimensões da sociedade, acreditou-se no surgimento de novos desafios para o âmbito da formação de professores. Por isso, a necessidade da elaboração de um dossiê que reunia artigos científicos que versavam sobre a forma como tal produção da cultura digital determinavam modificações nas concepções epistemológicas e nas práticas pedagógicas dos docentes.

Ao longo do trabalho, os organizadores comentaram detalhadamente sobre os artigos que compuseram o dossiê e, ao final, mencionaram sobre a disseminação acelerada de informações proveniente da cultura digital, o que incitava, na formação de professores, transformações significativas, tanto nos processos de ensinar, quanto nos processos de aprendizagem e divulgação dos conhecimentos.

A apresentação e a análise de dados a seguir são referentes às produções científicas que abordam a categoria gestão educacional. Realizou-se a busca na ANPED Nacional do ano de 2009 no GT 05 – Estado e Política Nacional. No ano de 2010, de 20 trabalhos disponibilizados apenas 01 contemplou os interesses de pesquisa.

No trabalho intitulado “A gestão democrática recontextualizada na escola em experiências de democracia participativa”, de Iunes e Leite (2010), foram apresentados os resultados da pesquisa realizada em escolas públicas. Os autores objetivaram compreender como as comunidades escolares estavam colocando em prática os ideais de democracia e participação presentes no seu projeto político pedagógico, dando enfoque às experiências e contribuindo com o debate sobre a gestão democrática.

A pesquisa é de cunho qualitativo e os sujeitos participantes foram os componentes das comunidades escolares. Os dados evidenciaram que a gestão democrática, assumida no PPP, encontrava-se em diferentes processos de atuação, sendo colocada em prática por meio de formas singulares, relacionadas ao contexto de cada escola, o que também caracterizou os processos de recontextualização.

As experiências de democracia participativa revelaram efeitos que demonstraram sua expressiva contribuição na qualificação do trabalho nas e das escolas, assim como, a existência de um movimento mais amplo nessa rede de ensino, em uma perspectiva contra a hegemonia da democracia.

No ano de 2011 no GT 05 – Estado e Política Nacional, da ANPED, é relevante destacar o artigo “A utilização da metodologia de Sense-Making no campo da gestão educacional”, no qual Carneiro, Novaes e Fialho (2011) apresentaram reflexões teóricas sobre o uso da metodologia de Sense-Making (Produção de Significado) em pesquisas sobre a utilização de

informações na tomada de decisão por parte de gestores de organizações educacionais, tendo em vista as repercussões no ensino superior. Evidenciaram como esse conceito é apreendido no contexto da gestão educacional atualmente e, também, apresentaram a caracterização dessa metodologia.

Essa metodologia tem enfoque interdisciplinar e já foi aplicada em diversos contextos. Sua aplicação no campo educacional estabeleceu relações com o pensamento de Freire e seus estudos sobre pedagogia crítica. Os autores concluíram que a metodologia de Sense-Making enfatizou a construção de significado realizada pelos sujeitos, focando-se na ação e na interpretação do contexto como referências para a tomada de decisão. Ao contrário dos modelos teóricos tradicionais que visaram compreender o comportamento do sujeito, a abordagem de Sense-Making procurou compreender o comportamento dentro da lógica do sujeito e no âmbito da gestão educacional, visando entender como este poderia trazer novas perspectivas para o estudo da ação organizacional.

Outro trabalho que vai ao encontro da temática evidenciada é intitulado “A Gestão Democrática nas Escolas Públicas de Santa Catarina” (STÜRMER E FERREIRA, 2010), encontrado na Revista Educação da UFSM. Esse artigo teve por objetivo avaliar as possibilidades e estratégias de implementação da gestão escolar democrática na Rede Escolar a partir das Instâncias de Gestão Escolar Democrática (IGED) – Associação de Pais e Professores, Grêmio Estudantil, Conselho Escolar ou Deliberativo.

Segundo os autores, a gestão democrática permeou os espaços educativos da rede pública catarinense durante o estudo, pois estes eram constituídos pela descentralização administrativa com intensa participação da comunidade na gestão escolar nesse processo, que buscava apoio na legislação educacional e em modos de criar estratégias de participação na escola. Destacam a importância dos professores se fazerem presentes durante o processo de elaboração do projeto pedagógico, promovendo assim a gestão democrática sob a perspectiva da participação. Nessa direção, foi aplicado um questionário com 20 professores, oriundos de 09 escolas. A partir da pesquisa, constatou-se que a participação, o debate e o diálogo são categorias que precisavam estar consolidadas nas escolas públicas e que a construção de uma escola democrática na Rede de Ensino Pública Catarinense constituía-se em um desafio que requereria auxílio das Instituições de Gestão Escolar Democrática e das comunidades escolares, a fim de contribuir com a melhoria da qualidade educacional.

Em relação à categoria Pedagogia, temos o trabalho “O Computador na Educação e a Formação Docente: perspectivas dos anos iniciais do ensino fundamental” de Silva (2013), encontrado no GT 08 – Formação de Professores na ANPED.

Silva (2013) afirma que as TIC proporcionam desafios por desestabilizarem paradigmas já instituídos sobre ensinar e aprender e que alteram o modo de percepção da sociedade em relação aos conhecimentos. Cabe ao professor estar ciente de que, com os adventos tecnológicos, houve uma série de transformações de como atuar criticamente na formação de seus alunos. Assim sendo, nesse estudo a autora acredita que as tecnologias digitais de informação e comunicação, se utilizadas a partir da reflexão crítica e embasadas por referenciais teóricos consistentes, possuem uma vasta gama de potencialidades relacionadas ao processo educativo. Adentrar na questão da formação docente significa pensar e operacionalizar ações efetivas que se constituam em respostas para as questões detectadas, bem como encontrar caminhos possíveis para uma educação de qualidade com o uso dos recursos tecnológicos. Para tanto, esse trabalho teve por objetivo específico analisar a inserção do computador na educação escolar e suas relações com a formação docente sob a perspectiva do professor pesquisado.

A abordagem metodológica na pesquisa foi qualitativa de delineamento descritivo-explicativo em que se utilizou um questionário com perguntas abertas e fechadas; através da análise de conteúdo houve a apreciação dos dados. Participaram 42 professores que atuavam do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental, de seis escolas da rede municipal do interior de São Paulo. As escolas participantes da pesquisa estavam inseridas em um projeto de inclusão digital, vinculado à Secretaria Municipal de Educação que consiste em uma rede de comunicação digital que conecta as escolas do município.

Foram elencados alguns critérios para a escolha dos professores participantes da pesquisa: se possuíam formação para aliar à sua prática pedagógica o uso do computador; se apresentavam necessidades formativas na utilização do computador no processo de ensino e aprendizagem; se consideravam a importância da formação docente para o uso do computador no processo de ensinar e aprender; a forma como a escola concebia a inserção do computador no desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Em relação aos critérios, 78,6% dos professores sentiam-se seguros ao trabalhar com o computador durante as aulas; 47,6% afirmaram não ter recebido formação pedagógica para fazer uso do computador; do total de professores que receberam formação (52,4%) apenas cinco (11,9%) expressaram que o curso foi satisfatório para subsidiar sua prática pedagógica. Há a

inserção das tecnologias na escola, entretanto, os professores expressaram que há fragilidades no que se refere a formação docente para a inserção das tecnologias na educação.

De 149 trabalhos encontrados no site da BDTD da UFSM, apenas o trabalho intitulado “Trabalho e Pedagogia: considerações a partir dos discursos de pedagogas nas escolas”, de Fiorin (2012), foi ao encontro da temática e da categoria curso de Pedagogia.

Nessa pesquisa, a autora buscou compreender como as pedagogas graduadas entre os anos de 2005 a 2010, que atuavam em escolas, concebiam e descreviam o seu trabalho, considerando ou não sua relação com a docência. Através de uma perspectiva dialética, foi realizado, com as pedagogas, um estudo por meio de questionários que levavam elas a responderem acerca do seu entendimento sobre o seu trabalho, a partir das categorias: Trabalho, Pedagogia, Curso de Pedagogia e Pedagogos (as) e em outro momento foi constituído um grupo de interlocução para discutir e problematizar as análises dos sujeitos de pesquisa.

Ainda, realizou-se uma retomada histórica do curso de Pedagogia no Brasil, pesquisa documental dos Projetos Pedagógicos do Curso de Pedagogia de 2004 e 2007 e Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia. O referencial teórico trouxe para a discussão o trabalho e a Pedagogia como ciência da educação. Por meio da análise de conteúdo dos dados construídos na pesquisa foi possível constatar que a Pedagogia precisa ser problematizada para ser sustentada como ciência da educação, e que é necessário desmistificar a ideia de que o trabalho do (a) pedagogo (a) limita-se apenas a sala de aula.

Concluimos que a apresentação da síntese dos trabalhos analisados na pesquisa permite constituir o estado atual do conhecimento acerca das produções científicas referentes às inter-relações entre o curso de Pedagogia, a gestão educacional e a cultura digital na formação e atuação de professores, considerando que, para a construção de novos saberes, é imprescindível uma visão mais aprofundada das informações, bem como a compreensão de suas contribuições à formação de professores.

A realização do estado do conhecimento possibilitou fazermos o mapeamento das produções científicas alusivas a temática proposta e a discussão de certa produção acadêmica em diferentes áreas do conhecimento, na tentativa de destacar os principais aspectos destacados no período entre 2009-2013. Apontamos para a importância da realização de produções futuras acerca do tema, considerando que neste estudo foi realizada uma análise detalhada nos GT 05, 08 e 16 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Santa Maria, em artigos publicados na Revista Educação da UFSM e artigos disponibilizados no Scientific Electronic Library online.

A cultura digital promove desafios no processo (trans)formativo do professor e implica uma mudança na configuração da gestão. Os trabalhos analisados defendem que, na sociedade da informação e da comunicação, que consiste também na era do conhecimento, as instituições educativas não são mais consideradas como o monopólio do saber, o professor não é considerado o único detentor do saber e o educando não é tido como receptáculo de saberes na cultura digital.

A formação do pedagogo apresenta fragilidades quanto à integração das TDIC na educação superior e, com isso, cresce a preocupação em constituir profissionais preparados para lidar com a linguagem das novas tecnologias e com suas repercussões no âmbito formativo.

Acreditamos que as TDIC por si só não proporcionam transformações significativas na formação, uma vez que é necessário que os professores mediadores dos processos formativos dos futuros professores saibam utilizá-las de maneira adequada, garantindo aos futuros pedagogos o conhecimento apropriado e o domínio dos recursos tecnológicos a partir de uma análise epistemológica e teórico-metodológica de suas implicações na dimensão pedagógica. Assim sendo, com a inserção de uma gestão educacional democrática, os sujeitos dos processos de ensinar-aprender necessitam gerir e relacionar os conhecimentos obtidos em prol da transformação do seu próprio saber.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo geral

➤ Analisar as concepções de gestão educacional, que permeiam o Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso de Licenciatura em Pedagogia Diurno/UFSM Presencial, como estas aproximam-se/distanciam-se da ideia de educação na cultura digital.

1.2.2 Objetivos específicos

- Compreender a ênfase dada à formação do pedagogo/gestor nas políticas públicas de formação de professores.
- Analisar a importância dada pelas políticas públicas de educação, específicas a formação de professores, aos processos auto[trans]formativos do pedagogo/gestor na cultura digital.

- Identificar quais concepções de gestão educacional predominam no PPP do Curso de Licenciatura em Pedagogia Diurno/UFSM presencial e que relações estabelecem com a cultura digital.

O quadro 01, a seguir, apresenta a síntese da delimitação da temática proposta:

ÁREA TEMÁTICA			
[Trans]formação do pedagogo/gestor para uma gestão educacional inovadora			
QUESTÃO/PROBLEMA		OBJETIVO GERAL	
Em que medida as concepções de gestão educacional, que permeiam o Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso de Licenciatura em Pedagogia Diurno/UFSM Presencial, e como estas aproximam-se/distanciam-se da ideia de educação na cultura digital?		Analisar as concepções de gestão educacional, que permeiam o Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso de Licenciatura em Pedagogia Diurno/UFSM Presencial, e como estas aproximam-se/distanciam-se da ideia de educação na cultura digital.	
SUBQUESTÕES/SUBPROBLEMAS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	EIXOS DESCRITIVOS	TÓPICOS DE ABORDAGEM
Qual a ênfase dada à formação do pedagogo/gestor nas políticas públicas de formação de professores?	Compreender a ênfase dada à formação do pedagogo/gestor nas políticas públicas de formação de professores.	Resolução CNE/CP n. 1, 15 de maio de 2006. DCN para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010 – DCN Gerais para a Educação Básica. Resolução CNE/CP1, de 18 de Fevereiro de 2002 – Institui DCN para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena.	Análise Documental das Políticas Públicas referente a Formação do Pedagogo/Gestor. Concepções de Pedagogia. Concepções de Gestão.
Qual a importância dada pelas políticas públicas de formação de professores, aos processos [trans]formativos do pedagogo/gestor na cultura digital?	Analisar a importância dada pelas políticas públicas de educação, específicas a formação de professores, aos processos auto[trans]formativos do pedagogo/gestor na cultura digital.	Políticas Públicas de formação. Formação e Desenvolvimento Profissional. Pedagogia. Auto[trans]formação. Cultura Digital.	Concepções de Formação. Caracterização da Cultura Digital.
Quais concepções de gestão educacional predominam no PPP do Curso de Licenciatura em Pedagogia Diurno/UFSM presencial e que relações estabelecem com a cultura digital?	Identificar quais concepções de gestão educacional predominam no PPP do Curso de Licenciatura em Pedagogia Diurno/UFSM presencial e que relações estabelecem com a cultura digital	Gestão Educacional Inovadora. Curso de Licenciatura em Pedagogia. Projeto Político Pedagógico.	Modelos de Gestão. Gestão Educacional Inovadora. Histórico do Curso de Pedagogia. Análise do PPP. Perfil Docente e Discente do PPP. Perfil Docente e Discente do Século XXI. Imigrantes Digitais, Nativos Digitais. Dimensões do PPP.

Quadro 1 – Síntese da delimitação da temática proposta

1.3 Abordagens da Pesquisa

Nesta seção, iremos apresentar a definição da pesquisa bibliográfica, da pesquisa documental e caracterizar o que significa documentação e documento para melhor compreensão do percurso metodológico escolhido neste estudo.

1.3.1 Pesquisa bibliográfica

Consiste em um estudo bibliográfico, com foco na bibliografia pertinente à pesquisa, abrangendo aportes teóricos e metodológicos. Na concepção de Severino (2007), este tipo de estudo é realizado a partir de pesquisas anteriores, documentos impressos como teses, dissertações, obras, etc. Ainda

Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos. (SEVERINO, 2007, p. 122).

Também seguimos as diretrizes para a leitura, análise e interpretação de textos que Severino (2007) propõe conforme a figura 2, abaixo:



Figura 2 – Síntese das diretrizes para a leitura, análise e interpretação de textos.

A delimitação da unidade de leitura é o primeiro procedimento a ser realizado, pois a unidade “[...] é um setor do texto que forma uma totalidade de sentido” (SEVERINO, 2007, p.53), como por exemplo, um capítulo de livro. Ainda

Toma-se uma parte que forme certa unidade de sentido para que se possa trabalhar sobre ela. Dessa maneira, determinam-se os limites no interior dos quais se processará a disciplina do trabalho de leitura e estudo em busca de compreensão da mensagem. (SEVERINO, 2007, p. 53-54).

A partir dessa orientação, entendemos que a leitura, quando é direcionada para fins de estudo, deve ser realizada por etapas: assim que a análise de uma unidade for concluída, passamos para a seguinte. Feito isso, o pesquisador poderá produzir uma síntese mediante o que analisou. Nessa direção, selecionamos obras que versam sobre a pedagogia, formação de professores, gestão e a cultura digital.

A próxima diretriz é a análise textual que implica em conjunto de atividades que preparam para a análise do texto selecionado. Inicialmente é realizada uma leitura corrida do texto para que o pesquisador faça o primeiro contato e conheça a linha de raciocínio do autor, tendo por objetivo possibilitar ao pesquisador uma visão global do texto. Nessa etapa, fizemos uma busca nas obras selecionadas para encontrar artigos que estabelecessem relações com a temática deste estudo e, após esta busca, partimos para a leitura corrida dos textos, o que permitiu compreendermos a ideia principal do material escolhido.

A terceira diretriz conduz a análise temática que “[...] procura ouvir o autor, apreender, sem intervir nele, o conteúdo de sua mensagem” (SEVERINO, 2007, p. 56). Durante a leitura fizemos várias perguntas, das quais as respostas encontramos no conteúdo do texto. Então, primeiramente devemos compreender: do que trata o texto? Neste procedimento, o autor adverte que temos que ter cuidado, pois nem sempre o título da unidade fornece a ideia fiel do texto ou em outras vezes não tem relação com o tema.

Depois, é indicado captar a problematização do tema “[...] porque não se pode falar coisa alguma a respeito de um tema se ele não se apresentar como um *problema* para aquele que discorre sobre ele” (SEVERINO, 2007, p. 57). A identificação do problema foi fundamental para que pudéssemos selecionar os textos que serviram como referencial teórico do trabalho. A apreensão do problema que instigou o autor é uma condição básica para se entender um texto.

Quando não se compreende a problemática do texto, cabe ao pesquisador fazer mais questionamentos: como o autor responde ao problema de pesquisa? Que ideia o autor

defende? A resposta a esta pergunta revela a ideia central da unidade que leva a compreensão dos seus argumentos e o raciocínio feito pelo autor para transmitir a mensagem. Cabe lembrar que ideias secundárias possibilitam o entendimento da ideia do texto e a análise temática fornece o embasamento para a realização da síntese do texto.

A próxima diretriz é intitulada análise interpretativa

Interpretar, em sentido restrito, é tornar uma posição própria a respeito das ideias enunciadas, é superar a estrita mensagem do texto, é ler nas entrelinhas, é forçar o autor a um diálogo, é explorar toda a fecundidade de ideias expostas, é cotejá-las com outras, enfim, é dialogar com o autor (SEVERINO, 2007, p. 59).

O autor elenca etapas de interpretação: a primeira delas

[...] consiste em situar o pensamento desenvolvido na unidade na esfera mais ampla do pensamento geral do autor, e em verificar como as ideias expostas na unidade se relacionam com as posições gerais do pensamento teórico do autor, tal como é conhecido por outras fontes (SEVERINO, 2007, p. 59).

Posteriormente,

[...] o pensamento apresentado na unidade permite situar o autor no contexto mais amplo da cultura filosófica em geral, situá-lo por suas posições aí assumidas, nas várias orientações filosóficas existentes mostrando-se o sentido de sua própria perspectiva e destacando-se tantos os pontos comuns como os originais (SEVERINO, 2007, p. 60).

Em outro momento, há uma busca em compreender de modo interpretativo o pensamento exposto, bem como os pressupostos explicitados. Depois disso, é o momento de estabelecer relações entre as ideias expostas no texto com outras ideias semelhantes.

A seguir, o próximo passo da interpretação é a crítica a partir de duas perspectivas: o texto de um lado pode ser julgado levando-se em conta sua coerência interna e, de outro lado, pode ser julgado por sua originalidade, alcance, validade e contribuição para discutir o problema.

A problematização é o momento do levantamento de problemas para a discussão e a síntese pessoal é um valioso exercício de raciocínio, na qual o pesquisador tem a oportunidade expressar através da escrita o seu entendimento do texto.

Estas diretrizes auxiliaram no momento da análise, leitura e interpretação dos materiais selecionados e na elaboração da síntese que se constituiu nesta pesquisa.

1.3.2 Pesquisa documental

A pesquisa do tipo documental

[...] visa responder as necessidades objetivas da investigação e pode, didaticamente, atender as seguintes questões: para que servem as informações documentadas; quais documentos são necessários para realizar o estudo do problema; onde encontrá-los; e como utilizar-se deles para os objetivos da pesquisa. (CHIZZOTTI, 2010, p. 18).

Ela integra qualquer tipo de pesquisa e pode ser um aspecto dominante em trabalhos que tem por objetivo mostrar historicamente a evolução de um problema ou explicar a situação atual de determinada temática. Realizar uma pesquisa documental

É importante também para se conhecer os tipos de investigação já realizados, os instrumentos adotados, os pressupostos teóricos assumidos, as posições dos pesquisadores, os aspectos já explorados e os sistemas de explicação que foram construídos. Quem inicia uma pesquisa não pode dispensar as informações documentadas. A reunião delas é indispensável para se conhecer o que já foi bem investigado, o que falta investigar, os problemas ainda controversos, obscuros, inadequadamente estudados ou que ainda persistem, reclamando novos estudos. (CHIZZOTTI, 2010, p. 18).

Para agrupar os conhecimentos produzidos sobre determinado tema a pesquisa documental é uma etapa importante a ser realizada, pois auxilia na escolha de instrumentos necessários ao estudo de uma problemática atual e relevante. Mas, para isso: “[...] o interessado deve ter presente para quem servem os documentos que procura, quais documentos precisa, onde encontrá-los e como reuni-los” (CHIZZOTTI, 2010, p. 19).

A figura 03 ilustra a proposição acima:

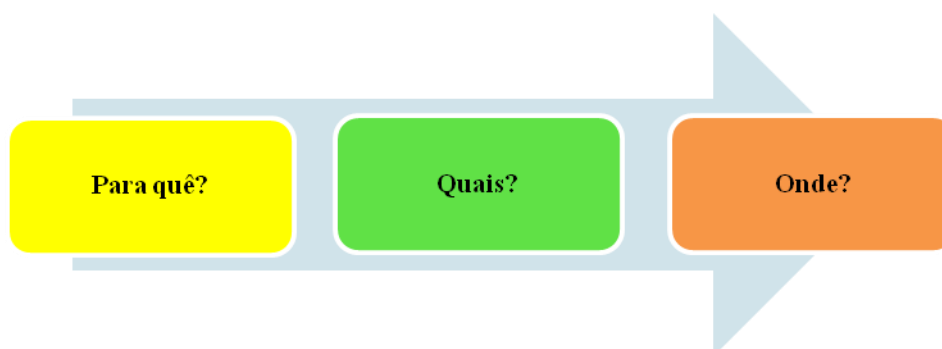


Figura 3 – Ilustração da proposição realizada por Chizzotti (2010).

A dimensão “Para quê?” incide nos objetivos e finalidades da pesquisa que irão determinar quais e que tipo de informações documentais são relevantes agrupar. Sem delimitar em quais documentos realizar a busca, o pesquisador poderá perder tempo com materiais desnecessários que não estabelece relações com o seu tema.

Em relação a “Quais?”, toda a documentação utilizada na pesquisa deve ser conhecida pelo pesquisador. Então, informações que constam em suportes materiais por intermédio de técnicas específicas como pintura, gravações, por exemplo, podem exigir o desenvolvimento de um conhecimento específico sobre esses tipos de documentos e de seus respectivos métodos.

No que se refere a “Onde?”, os documentos escritos podem ser encontrados em bibliotecas, arquivos e centros de documentação que são organizados a partir de critérios estabelecidos e técnicas que orientam os pesquisadores para identificar as fontes informativas.

Percebemos que a documentação estabelece relações com a formulação do problema de pesquisa e acreditamos na necessidade de se adotar estratégias de procura que sejam coerentes na busca de informações almejadas, integrando com os métodos particulares de trabalho pessoal.

1.3.3 Documentação

Para Chizzotti (2010, p. 109) é “[...] toda informação sistemática, comunicada de forma oral, escrita, visual ou gestual, fixada em um suporte material, como fonte durável de comunicação”.

É definida como ciência que trabalha com a organização do manejo de informações e consiste na coleta, categorização, escolha, propagação e no uso das informações.

1.3.4 Documento

Segundo Chizzotti (2010, p. 109) consiste em:

[...] qualquer informação sob a forma de textos, imagens, sons, sinais etc., contida em um suporte material (papel, madeira, tecido, pedra), fixados por técnicas especiais como impressão, gravação, pintura, incrustação etc. Quaisquer informações orais (diálogo, exposições, aula reportagens faladas) tornam-se documentos quando transcritas em suporte material.

Os documentos escritos disponibilizam três tipos de informações, conforme explicita a tabela 5, abaixo:

Tabela 5 – Tipos e características das informações disponibilizadas em documentos

TIPOS DE INFORMAÇÕES	DESCRIÇÃO
1- Informações escritas primárias	São informações originais.
2- Informações escritas secundárias	Bibliografias de obras e referências que são trabalhadas por centros de documentação, a partir de notícias de cunho bibliográfico ou de documentos do tipo primário.
3 – Informações escritas terciárias	Obtidas a partir das bibliografias secundárias que é a bibliografia da bibliografia, por exemplo.

Mediante os pressupostos de Chizzotti (2010), a documentação utilizada na busca de informações é parte do desenvolvimento da pesquisa, aprimorando os objetivos e fins do processo investigativo.

2 EDUCAÇÃO NA CULTURA DIGITAL: QUEM SÃO OS PEDAGOGOS NO SÉCULO XXI?

Para respondermos a pergunta: “Quem são os pedagogos do Século XXI?” é importante compreendermos o que queremos dizer quando utilizamos o termo “Pedagogia”, questionamento provocado por Libâneo (2011). Sabemos que o termo é polissêmico e transcende a ideia reducionista de que Pedagogia é o curso de formação de professores para os anos iniciais.

Nessa direção, o autor elenca algumas acepções e, com base nelas, iremos aprofundar nosso conhecimento nesta temática. Primeiramente, a Pedagogia é concebida como um campo científico ao invés de curso, pois “[...] o curso que lhe corresponde é o que forma o investigador da educação e o profissional que realiza tarefas educativas seja ele docente ou não diretamente docente” (LIBÂNEO, 2011, p. 64). A ideia de curso somente faz sentido pelo fato de existir um campo de investigação que é a Pedagogia, que tem por natureza essencial a relação teórico-prática da educação ou da própria formação humana.

É muito comum em cursos de formação inicial aquela famosa pergunta: “Por que você escolheu Pedagogia?”. Comentamos sobre isto, pois no 1º semestre do ano de 2014 realizamos a Docência Orientada I⁹ na disciplina de Psicologia da Educação I, ministrada pela Profª. Drª. Adriana Moreira da Rocha, com educandas do 1º semestre do referido Curso e fizemos esta provocação.

A maioria afirmou que escolheu a Pedagogia pelo fato de gostar muito de crianças e ter paciência para ensiná-las. A resposta reduz o verdadeiro sentido deste campo, pois há inúmeras práticas educativas que acontecem em espaços formais ou informais e sob variadas modalidades e a dimensão pedagógica ocorre além das atividades escolares e de ensinagem.

Junto a essa concepção de Pedagogia, vem o que se entende pelo pedagogo: todas as pessoas que cuidam de crianças. É nítido que na região nordeste do país as professoras serem chamadas por seus educandos de “tia”. Nessa direção, Freire (2014) nos alerta que ser chamada de “tia”:

[...] não é opor a professora à tia, não é também identificá-las ou reduzir a professora à condição de *tia*. A professora pode ter sobrinhos e, por isso, é tia da mesma forma que qualquer tia pode ensinar, pode ser professora, por isso, trabalhar com alunos. Isto não significa, porém, que a tarefa de ensinar transforme a *professora* em tia de

⁹ Consiste em uma disciplina ofertada no Curso de Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM, na qual os estudantes estabelecem contato com a docência na educação superior.

seus alunos da mesma forma como uma *tia* qualquer não se converte em *professora* de seus sobrinhos só por ser *tia* deles. (FREIRE, 2013, p. 29-30).

O pensamento freiriano, nos mostra a distinção entre o “ser tia” e o “ser professora”, pois o ensinar deve ser contemplado como uma tarefa de militância, enquanto “ser tia” implica em uma relação de parentesco. Então, acreditamos que, verdadeiramente, pedagogos são aquelas pessoas que trabalham

[...] com algum tipo de prática educativa relacionada com o mundo dos saberes e modos de ação. [...] todos os que exercem atividades de magistério em qualquer lugar e, também, os que trabalham em meios de comunicação, formadores de pessoal nas empresas, animadores culturais e desportivos, produtores culturais etc. (Ibid., p. 65).

Como podemos observar, o Curso não se reduz apenas a ministração de aulas na educação infantil ou no ensino fundamental, já que se desdobra em múltiplas especializações profissionais, uma das quais destacamos é a docência. Precisamos ter claro que especificamente o objetivo da Pedagogia não é a docência e nem se abrevia a formação de professores, tendo em vista que “[...] todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente. O professor está no pedagogo, o pedagogo está no professor, mas cada profissional desses pede uma formação diferenciada” (Ibid., p. 65).

O excerto acima possibilita-nos a compreensão de que a formação pedagógica é considerada a base da formação de professores e não a docência, porque esta é uma das modalidades de trabalho pedagógico. No Brasil, a concepção de que o pedagogo é alguém que ensina algo e que cuida de crianças, remete a uma tradição histórica na formação de professores que iniciou em 1930 mediante a influência dos pioneiros da Educação Nova.

A visão simplista e reducionista deste entendimento, atribuímos também a etimologia do termo Pedagogia e da concepção sobre educação. Ao pensar sobre educação, logo vem a ideia de quem educa, ensina algo, então se conclui que educar é ensinar e esse ensino é vertical e dirigido a um ser frágil e submisso: a criança. E o termo Pedagogia emerge do grego *paidós*, que significa criança. A lógica é a seguinte: o ensino é destinado às crianças e a Pedagogia é voltada para

[...] a formação escolar de crianças, com processos educativos, métodos, maneiras de ensinar, mas antes disso ela tem um significado bem mais amplo, bem mais globalizante. Ela é um campo de conhecimentos; diz respeito ao estudo e à reflexão sistemática sobre o fenômeno educativo, sobre as práticas educativas, para poder ser uma instância orientadora do trabalho educativo. (Ibid., p. 67).

O campo educativo é vasto, pelo fato da educação ocorrer em lugares variados e sob diversas modalidades: no núcleo familiar, no trabalho, no cotidiano, etc. A Pedagogia também não é um único campo, pois há uma diversidade de Pedagogias, em virtude da diversidade de vários sujeitos e contextos. E é importante destacarmos que a educação em si, não é restringida apenas às práticas escolares, mas a um conjunto de práticas educativas.

Até aqui, podemos compreender que os profissionais que trabalham com alguma modalidade de prática educativa, de caráter intencional, são denominados pedagogos. O curso específico de Pedagogia é destinado à formação de pedagogos-especialistas, atuantes em vários campos sociais da educação como escolas, na área de pesquisa educacional, movimentos sociais, entre outras áreas de abrangência.

[...] funções de formulação e gestão de políticas educacionais; organização e gestão de sistemas de ensino e de escolas; planejamento, coordenação, execução e avaliação de programas e projetos educacionais, relativos às diferentes faixas etárias (criança, jovens, adultos, terceira idade); formação de professores, assistência pedagógico-didática a professores e alunos; avaliação educacional; produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional. (Ibid., p. 77).

Nestes campos de atuação, o pedagogo desenvolverá três campos de atividade pedagógica específica, denominadas por Libâneo de “não docente” que são: a pesquisa educacional, a organização/gestão e a coordenação pedagógica e as atividades extraescolares, que no âmbito acadêmico poderemos dizer que são atividades extracurriculares.

Diante desses impasses, temos que considerar que a partir dos anos 20, a Pedagogia foi sendo desprestigiada cientificamente e academicamente, com o movimento da educação nova e posterior com o tecnicismo educacional, e, nas décadas de 70 e 80, com a perspectiva crítico-reprodutivista. Recentemente, temos a contrariedade que vem da parte do pós-modernismo, uma vez que a Pedagogia foi constituída em um mundo “moderno” e representa as ideias iluministas, no entanto, embora herdeira da Modernidade, a Pedagogia necessita continuar postulando seus ideais em uma perspectiva crítica, em conformidade com a período pós-moderno.

Assim sendo, são destacados por Libâneo nove desafios propostos à Pedagogia:

1) Reafirmar a educação como capacitação para a autodeterminação racional, pela formação da razão crítica: implica que a Pedagogia necessita reafirmar o seu compromisso com a razão em busca da “[...] emancipação, da autonomia, da liberdade intelectual e política” (Ibid., p. 91). O viés pós-moderno critica a possibilidade do sujeito adquirir autonomia na contemporaneidade, tendo em vista as relações de poder, da vigilância das ações individuais, das questões burocráticas, etc. Todavia, há necessidade de uma pedagogia para a emancipação que aposte no desenvolvimento de uma razão crítica, proporcionando uma educação voltada para todos.

2) Colocar em destaque as investigações que fortaleçam a articulação entre o cognitivo, o social e o afetivo: é muito comum os professores se importarem de modo demasiado com os aspectos cognitivos relativos ao processo de aprendizagem. O problema é que as dimensões afetiva, subjetiva, cultural acabam sendo “deixadas de lado”, em segundo plano. Na sala de aula, os educandos vão constituindo sua subjetividade e, para que isto seja estimulado, é necessário cultivar os sentimentos e emoções que perpassam a relação educador-educando:

Daí a necessidade de conhecer e compreender motivações, interesses, necessidades de alunos diferentes entre si, capacidade de comunicação com o mundo do outro, sensibilidade para situar a relação docente no contexto físico, social e cultural [...] (Ibid., p. 92).

Desse modo, a Pedagogia da contemporaneidade não pode mais desconsiderar que os contextos formativos iniciais necessitam reafirmar a subjetividade dos educandos, contribuindo para o desenvolvimento do sentimento de pertencimento “[...] à humanidade, à coletividade, implicando valores de compartilhamento e solidariedade” (Ibid., p. 92). Para ocorrer a reafirmação da subjetividade, é necessário resgatar o saber da experiência feito, proposto por Freire (1993a), pois, na maioria das vezes, “[...] vamos às áreas populares com os nossos esquemas “teóricos” montados e não nos preocupamos com o que sabem já as pessoas, os indivíduos que lá estão e como sabem” (FREIRE, 1993a, p. 58).

A fim de ampliar a reflexão sobre o saber da experiência feito, uma das práticas a serem exercitadas diariamente no âmbito educativo é saber escutar, pois Freire (2014, p. 111) assevera que: “[...] somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com ele*, mesmo que, em certas condições, precise falar *a ele*”. A habilidade desenvolvida da escuta, impossibilita que os discursos educativos ou tomadas de decisões ocorram impositivamente, pois permite o desvelamento da realidade a partir do viés subjetivo.

3) Redefinir o conceito de qualidade democrática numa pedagógica emancipatória: na ótica neoliberal, qualidade de educação implica na preparação dos indivíduos para enfrentar a competitividade, o que remete ao investimento nos processos de gestão mediante novos padrões de gerenciamento (novas práticas de administração, utilização da informática, medir os resultados de aprendizagem, etc.). No cenário competitivo, as instituições são concebidas como empresas, os educandos vistos como clientela que tem como finalidade “consumir” o conhecimento, o que reforça o paradigma economicista-empresarial.

A perspectiva emancipatória concebe a qualidade educacional voltada para a cidadania, para a formação de valores e da valorização da vida humana considerando suas dimensões e especificidades. Libâneo (2011) argumenta que, para que a emancipação aconteça, é necessário que a qualidade cognitiva das aprendizagens seja colocada como foco central da gestão educacional e do projeto político pedagógico, pois não há sentido defender a gestão democrática, integrar as TDIC na educação, se os educandos permanecem com um aproveitamento baixo referentes a níveis insatisfatórios de aprendizagem.

4) Articular a vida da escola com o mundo social, mundo informacional e mundo comunicacional, tornando a escola um “espaço de síntese”: neste desafio, Libâneo (2011) menciona a escola como um lugar onde os educandos aprendem a desenvolver a razão crítica para poderem atribuir significados às mensagens e informações recebidas das TDIC e formas de intervenção educativa urbana, caracterização da expressão “espaço de síntese”; transferimos esta concepção para os cursos de formação inicial.

Em relação às tecnologias, o autor afirma que sua inserção nas instituições não corrige o que está fragilizado na educação e o enfrentamento das novas exigências deste campo inclui repensar os processos de ensino-aprendizagem devido à transformação na concepção de conhecimento em decorrência das inovações tecnológicas e da comunicação.

5) Repensar os processos de gestão da escola, construir coletivamente a autonomia da escola e o projeto pedagógico: novamente, atribuímos este desafio para os cursos de formação inicial. A autonomia é o contraponto da centralização da gestão do sistema educacional, que retira das instituições, dos professores e da própria comunidade a tomada de decisão; consiste em um tipo de organização institucional que transcende a verticalização do sistema educacional, de modo que as instituições possam traçar e trilhar o seu próprio caminho, ideia esta que perpassa a concepção de projeto político pedagógico.

A consolidação dessa autonomia dependerá de uma reconfiguração das práticas de gestão e dos processos de tomada de decisão, pois os modos de administração são caracterizadas por práticas autoritárias e centralizadoras que vem de cima para baixo.

6) Formação e profissionalização dos professores: neste item o autor destaca a importância da mediação da aprendizagem realizada pelo professor. É preciso que seja desenvolvido, tanto pelos professores quanto pelos educandos, a leitura crítica da realidade.

7) Assegurar uma vinculação mais estreita da pedagogia com a ética: as práticas educativas não toleram mais certezas absolutas, mas ainda é impossível a Pedagogia ceder ao relativismo ético, conforme o autor. Para Freire (2014), os seres humanos são considerados seres éticos porque realizam comparações, atribuem valores, fazem escolhas, participam da tomada de decisões e, nesta perspectiva: “Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser. Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela” (FREIRE, 2014, p. 34).

Pensar os seres humanos distantes da dimensão ética, na ótica freiriana, é como cometer alguma transgressão, transformando as experiências educativas em um mero treinamento mecânico e desvinculado do contexto sociocultural do educando. Ainda, Libâneo (2011) faz alusão sobre as “nossas certezas”:

Se é verdade que os caminhos da formação humana são hoje mais espinhosos, entre outras razões porque não dispomos de tantas certezas como em outros tempos, por outro lado, não há motivos sólidos para renunciar à necessidade de formar sujeitos racionais mediante a valorização da razão crítica, e ao resgate do sentido da busca da autonomia e a afirmação de uma ciência não absolutizada conectada ao contexto social e cultural. (Ibid., p. 97).

Verdadeiramente, os cenários educativos são permeados por certezas que tornam determinados conhecimentos, opiniões formadas em verdades absolutas que inibem a autonomia dos sujeitos para pensar, agir e recriar outros tipos de saber. Freire (2013) atribui para isto, dois tipos de posturas educativas: a autoritária e a democrática.

Na perspectiva autoritária, o professor “[...] é sempre o sujeito da fala enquanto os alunos são continuamente a *incidência* de seu discurso” (FREIRE, 2013, p. 85). Quando dirige a palavra, fala a, para e sobre os educandos, tornando um discurso verticalizado, convicto de certezas engessadas e verdades absolutizadas. Ainda mais: “E até quando fala

com o educando é como se estivesse fazendo favor a ele, sublinhando a importância e o poder de sua voz” (FREIRE, 2013, p. 85).

Em contrapartida, esse não é o modo como um professor que assume uma postura democrática fala diante dos educandos, pois este gera vida em suas aulas, propiciando um clima harmonioso e flexível em torno das discussões: “Ele sabe que o diálogo não apenas em torno dos conteúdos a ser ensinados, mas sobre a vida mesma, se verdadeiro, não somente é válido do ponto de vista do ato de ensinar, mas formador também de um clima aberto e livre no ambiente de sua classe” (FREIRE, 2013, p. 86). Falar a e com os educandos caracteriza a horizontalidade desta relação aberta entre educador-educando, propiciando um ambiente acolhedor onde os educandos são ouvidos e compreendidos em sua forma de sentir, estar, pensar, agir no e com o mundo.

8) Um reforço da formação teórica dos pedagogos, num curso de Pedagogia (estudos pedagógicos): o mundo contemporâneo solicita ações pedagógicas mais definidas e um perfil de pedagogo mais aberto a cientificidade e a tecnologia, para que possa desenvolver uma prática investigativa e profissional interdisciplinar.

Nesse sentido, consideramos indispensável repor

[...] a necessidade de formação geral e profissional implicando o repensar dos processos de aprendizagem e das formas do aprender a aprender, a familiarização com os meios de comunicação e o domínio da linguagem informacional, o desenvolvimento de competências comunicativas e capacidades criativas para análise de situações novas e cambiantes. (Ibid., p. 98).

Para que as exigências educacionais do pós-modernismo sejam atendidas, são requeridos dos educadores novos objetivos, o desenvolvimento de novas habilidades cognitivas, capacidade de pensamento abstrato e flexibilidade de raciocínio e de percepção das mudanças ocorridas nos processos educativos.

9) A afirmação da especificidade do campo teórico-prático da pedagogia: a questão da interdisciplinaridade mencionada anteriormente, auxilia na definição do que é peculiar da Pedagogia que é a

[...] investigação da realidade educativa visando, mediante conhecimentos científicos, filosóficos e técnico-profissionais, à explicitação de objetivos e formas de intervenção metodológica e organizativa relacionados com a transmissão/assimilação ativa de saberes. (Ibid., p. 98).

A busca pelo esclarecimento do campo próprio da Pedagogia é requerida pelo fato da amplitude e complexidade que vão assumindo as práticas educativas na sociedade globalizada e, com isso, é importante que o campo pedagógico seja reconstruído e seja ampliada a ação profissional do pedagogo para especialista em educação.

Diante dos desafios à docência, promovidos pela cultura digital, cabe a nós questionarmos: para onde estamos caminhando no ensino? Esta pergunta é um subtítulo do artigo “Ensino e Aprendizagem Inovadores com Tecnologias Audiovisuais e Telemáticas” de José Manuel Moran.

Para o autor (2000) a maioria das formas de ensinar não se justifica mais, diante do cenário educativo constituído pela inserção das TDIC em que perdemos tempo demais, abstraímos muito pouco do que aprendemos e constantemente nos desmotivamos. A convicção de que as aulas tradicionais estão ultrapassadas, isto já sabemos e defendemos, mas o maior desafio é compreender como ensinar-aprender em na cultura digital?

Sabemos que a educação é o caminho fundamental para transformar a sociedade e, em outras épocas, havia a expectativa de que as tecnologias forneceria a solução rápida para os problemas de ensino. É verdadeiro afirmar que as TDIC possibilitam a ampliação do conceito de aula, de espaço-tempo, de comunicação audiovisual, estabelecendo “[...] pontes novas entre o presencial e o virtual, entre o estar juntos e o estarmos conectados a distância” (MORAN, 2000, p. 120).

No entanto, se o ensinar dependesse unicamente das TDIC a solução para os problemas da educação já estariam cessados, no entanto, infelizmente elas não resolvem as questões que servem como pano de fundo, pois “[...] ensinar e aprender são desafios maiores que enfrentamos em todas as épocas e particularmente agora em que estamos pressionados pela transição do modelo de gestão industrial para o da informação e do conhecimento” (Ibid., p. 12).

O autor afirma que há uma grande preocupação com o ensino de qualidade do que com a educação de qualidade. Vimos aqui dois conceitos diferenciados: ensinar e educar – no primeiro é organizado atividades didáticas com a finalidade de auxiliar os educandos a compreender as áreas específicas do conhecimento (mais conhecida como as disciplinas que compõe a matriz curricular); no segundo, a educação é o foco e vai além do mero ato de ensinar, e se caracteriza por

[...] ajudar a integrar ensino e vida, conhecimento e ética, reflexão e ação, a ter uma visão de totalidade. Educar é ajudar a integrar todas as dimensões da vida, a encontrar nosso caminho intelectual, emocional, profissional, que nos realize e que contribua para modificar a sociedade que temos. (Ibid., p. 12).

Moran, explicita o sentido que possui a educação

Educamos de verdade quando aprendemos com cada coisa, pessoa ou idéia que vemos, ouvimos, sentimos, tocamos, experienciamos, lemos, compartilhamos e sonhamos: quando aprendemos em todos os espaços em que vivemos – na família, na escola, no trabalho, no lazer etc. Educamos aprendendo a integrar em novas sínteses o real e o imaginário; o presente e o passado olhando para o futuro: ciência, arte e técnica; razão e emoção. (Ibid., p. 13).

Ensinar é um processo cultural, pois cada cultura possui suas tradições e “rituais” de ensino, mas, em contrapartida, podemos afirmar que é um processo pessoal, pois cada um de nós desenvolve um estilo próprio e um percurso específico para trilhar os caminhos da ensinagem:

A sociedade ensina. As instituições aprendem e ensinam. Os professores aprendem e ensinam. Sua personalidade e sua competência ajudam mais ou menos. Ensinar depende também de o aluno querer aprender e estar apto a aprender em determinado nível (depende da maturidade, da motivação e da competência adquiridas). (Ibid., p. 13).

Por inúmeras vezes, ouvimos sobre a necessidade de educar para a criatividade, mas será que as instituições educativas possibilitam oportunidades de criação e reconstrução do conhecimento? A imprevisibilidade, o surpreendente e o inesperado ocupam lugar nos espaços educativos?

Tendo em vista estas considerações, Arroyo (2011) contempla uma relação tensa entre docentes-educadores. Em nossos dias, educação e ensino nunca caminharam muito próximos e ainda se distanciaram nas últimas décadas. No final dos anos 50 e nas décadas de 60 e 70, articulou-se na América Latina a Educação Popular que se relaciona com aspectos da libertação, emancipatório e a politização do povo. Então, a partir desse período, considera-se a educação como meio de libertação e o reconhecimento da escola como direito. Ao decorrer do capítulo A Humana Docência, Arroyo questiona:

Esses desencontros e esses sinais por vezes trocados entre educar e/ou ensinar tem marcado nossa identidade ora de educadores, ora de docentes. Como a sociedade nos vê? E como nos vemos? Quem trabalha com a infância, com jovens e adultos, se definirá como educador? E quem leciona no Ensino Fundamental ou Médio se definirá como ensinante, docente? Não é um jogo de termos. Reduzir o papel da escola fundamental e média a ensinar é enfatizar dimensões docentes, ensinantes, e frequentemente esquecer dimensões formadoras. (ARROYO, 2011, p. 51).

Ao refletir sobre a formação de professores, observamos que se tem em geral uma maioria de professores da área da Educação que foi formado para ser ensinante, para transmitir conteúdos, disciplinas, etc. Em seu processo formativo receberam uma grande carga horária de conteúdos de áreas e metodologias de ensino, ao invés da ênfase ao aprendizado de teorias pedagógicas e educativas.

O autor percebe que algo falta no processo de ensinar, tendo em vista os sujeitos aprendentes do Século XXI. Notamos que os educandos são vistos apenas como alunos, desprovidos de iluminação própria e não como gente. Assim

[...] Mais do que contas bancárias, onde depositamos nossos conteúdos. Vendo os alunos como gente fomos redescobrimo-nos também como gente, humanos, ensinantes de algo mais do que nossa matéria. Fomos relativizando os conteúdos, repensando-os e selecionando-os em função dos educandos, de sua formação, de sua educação. (ARROYO, 2011, p. 53).

Mas, para considerar a docência como a humana docência é necessário saber ensinar-aprender a sermos humanos. Então, precisamos entender que não nascemos humanos e sim nos fazemos, aprendemos a ser, pois, ao longo da vida, passamos por processos de aprender a ser humanos. No entendimento do autor supracitado, esse é o fio que conduz as lutas sociais e políticas pelos direitos humanos que remete ao direito básico, universal de sermos plenamente humanos.

Atualmente, é muito comum ouvir a expressão “ensino de qualidade” e para que isso ocorra na prática, deve envolver muitas variáveis, elencadas por Moran:

Uma organização inovadora, aberta, dinâmica, com um projeto pedagógico coerente, aberto, participativo; com infra-estrutura adequada, atualizada, confortável; tecnologias acessíveis, rápidas e renovadas.

Uma organização que congregue docentes bem preparados intelectual, emocional, comunicacional e eticamente; bem remunerados, motivados e com boas condições profissionais, e onde hajam circunstâncias favoráveis a uma relação efetiva com os alunos que facilite conhecê-los, acompanhá-los, orientá-los.

Uma organização que tenha alunos motivados, preparados intelectual e emocionalmente, com capacidade de gerenciamento pessoal e grupal. (MORAN, 2000, p. 14).

Temos um ensino em que é predominante a fala massiva e massificante, salas de aula que excedem o número de educandos, professores despreparados para enfrentar a realidade social, mal remunerados, instituições com tecnologias pouco acessível a maioria e com pouca motivação para prosseguir. Está centrado no lucro fácil, há um modelo de gestão voltado para

a administração, para o marketing do que uma real preocupação com o processo de mudança, inovação.

Um dos maiores desafios que encontramos é proporcionar aos educandos uma educação de qualidade que prime pela integração das dimensionalidades humanas, em busca da diminuição das relações interpessoais permeadas pelo autoritarismo: “E somente podemos educar para a autonomia, para a liberdade com processos fundamentalmente participativos, interativos, libertadores, que respeitem as diferenças, que incentive, que seres , orientados por pessoas e organizações livres” (Ibid., p. 16).

Essas mudanças educacionais dependem do perfil do professor, neste caso, do pedagogo/gestor que necessita ser intelectualmente e emocionalmente maduro, um sujeito curioso, aberto a novos conhecimentos, motivador e que saiba dialogar. Moran define este perfil como

[...] humilde e confiante. Mostra o que sabe e, ao mesmo tempo, está atento ao que não sabe, ao novo. Mostra para o aluno a complexidade do aprender, a nossa ignorância, as nossas dificuldades. Ensina, aprendendo a relativizar, a valorizar a diferença, a aceitar o provisório. Aprender é passar da incerteza a uma certeza provisória que dá lugar a novas descobertas e a novas sínteses. [...] educadores [...] com um amadurecimento intelectual, emocional comunicacional e ético, que facilite todo o processo de organizar a aprendizagem. Pessoas abertas, sensíveis, humanas, que valorizem mais a busca que o resultado pronto, o estímulo que a repreensão, o apoio que a crítica, capazes de estabelecer formas democráticas de pesquisa e de comunicação. (Ibid., p. 16-17).

As mudanças no cenário educativo também dependem de um modelo de gestão em que os gestores estejam mais abertos e dispostos a compreender todas as dimensões que estão envolvidas no processo pedagógico, além da dimensão administrativa, voltada ao lucro, ou seja “[...] que seres os professores inovadores, que equilibrem o gerenciamento empresarial, tecnológico e o humano, contribuindo para que haja um ambiente de maior inovação, intercâmbio e comunicação” (Ibid., p. 17).

Assim sendo, a concepção de educação remete a (trans)formação da vida dos educadores/educandos em processos permanentes de ensino-aprendizagem, contribuindo na construção de sua identidade, dos seus percursos pessoal e profissional: [...] no desenvolvimento das habilidades de compreensão, emoção e comunicação que lhes permitam encontrar seus espaços pessoais, sociais e profissionais e tornar-se cidadãos realizados [...]

(Ibid., p.13). Podemos afirmar que, por meio da educação, é possível a auto(trans)formação¹⁰ dos educadores/educandos.

Tendo em vista a rapidez que as informações são disponibilizadas em nossa sociedade, cada vez mais utilizamos o pensamento multimídico, juntando fragmentos de textos de várias linguagens ao mesmo tempo e realizamos uma leitura cada vez menos sequencial, uma leitura *flash*. Para o autor (2000), construir o conhecimento a partir da perspectiva multimídica acontece de forma mais “livre”, com menos rigidez, a partir de conexões mais abertas que

[...] passam pelo sensorial, pelo emocional e pela organização do racional; uma organização provisória, que se modifica com facilidade, que cria convergências e divergências instantâneas, que precisa de processamento múltiplo instantâneo e de resposta imediata. (Id., 1998, p. 148-152).

O imediatismo e o processamento múltiplo instantâneo caracterizam os espaços educativos e remete ao perfil dos educandos, pois, quanto mais buscamos informações, mais rápida é a necessidade por respostas instantâneas. A cada dia que passa, os educandos estão mais sintonizados com a multimídia e quando trabalha com textos, os elaboram por meio de links, de palavras-chave, ou hipertexto; por isso o livro se torna uma alternativa menos atraente. Diante disso, o professor necessita auxiliar na construção da informação significativa, escolhendo as informações mais importantes entre tantas possibilidades. Desse modo

Um dos eixos das mudanças na educação passa pela sua transformação em um processo de comunicação autêntica e aberta entre professores e alunos, principalmente, incluindo também administradores, funcionários e a comunidade, notadamente os pais. Só vale a pena ser educador dentre de um contexto comunicacional participativo, interativo, vivencial. (Ibid., p. 27).

As TDIC podem auxiliar naquilo que já fazemos ou desejamos, pois, se somos professores abertos e flexíveis, elas podem ampliar a comunicação, facilitando a mudança e a possibilidade de propostas inovadoras e se somos mais resistentes, a tendência é utilizá-las como formas de controle.

Propomos aos professores/gestores “abertos” e flexíveis imersos na cultura digital que atuem como orientador/mediador de aprendizagem, conforme Moran (2000) afirmou, atribuindo algumas características a este perfil. De acordo a sua concepção, o professor pode se tornar um orientador/gestor do processo de aprendizagem, integrando equilibradamente as dimensões intelectual, emocional e a gerencial; concebe o educador como um pesquisador que

¹⁰ A perspectiva da auto(trans)formação será abordada no próximo capítulo.

aprende a partir de sua prática e ensina mediante aquilo que aprende: “[...] realiza-se aprendendo-pesquisando-ensinando-aprendendo” (Ibid., p. 30).

Podemos dizer que aprendemos quando somos capazes de relacionar ou integrar os conhecimentos adquiridos. Na cultura digital, temos a possibilidade de integrar as tecnologias (telemáticas, audiovisuais, textuais, orais, musicais, lúdicas, corporais), tornando-as um recurso didático-pedagógico com a finalidade de potencializar os processos de ensino-aprendizagem. Acreditamos que as TDIC oferecem aos professores um leque de opções metodológicas, de possibilidades de estabelecer comunicação com os educandos, de introduzir um tema e de trabalhar presencial ou virtualmente, inclusive avaliá-los.

Cada pedagogo/gestor poderá recriar formas de integração das TDIC a outros procedimentos metodológicos, o que não significa a elaboração de fórmulas, de receitas prontas que podem ser aplicáveis a todos os contextos educativos. É importante que cada um encontre uma maneira própria de se comunicar, ensinar e aprender, desenvolver atividades e formas alternativas de avaliação.

Pensar sob essa perspectiva, conduz a um tipo de gestão que implica em mudanças no ensino presencial com TDIC

[...] menos centralizadas, mais flexíveis, integradas. Para estruturas mais enxutas. Menos pessoas, trabalhando mais sinergicamente. Haverá maior participação dos professores, alunos, pais, da comunidade na organização, no gerenciamento, nas atividades, nos rumos de cada instituição escolar. (Ibid., p. 55).

Está em curso uma reorganização física dos prédios, salas de aula mais funcionais e em menor quantidade, todas elas com acesso à Internet. Nesta configuração, os educandos podem utilizar notebooks, tablets para realizar pesquisas e os professores serão capazes de mediar estas interações, pois estarão mais conectados em casa ou na sala de aula, usufruindo de recursos tecnológicos que servem como material de apoio para motivar os educandos e ilustrando suas ideias. Isso irá propiciar um processo de comunicação mais participativo e a relação educador-educando será mais interativa, permeada pelo diálogo e os cursos

[...] serão híbridos no estilo, na presença, nas tecnologias, nos requisitos. Haverá muito mais flexibilidade em todos os sentidos. Uma parte das matérias será predominantemente presencial e outra, predominantemente virtual. O importante é aprender e não impor um padrão único de ensinar. (Ibid., p. 56).

Haverá uma nova configuração nos cursos presenciais: o professor poderá dar parte de suas aulas em sua sala, sendo visto pelos educandos onde eles estiverem – em uma parte da tela do computador do educando aparecerá o professor e ao lado um resumo do assunto abordado. O educando poderá fazer os questionamentos por meio de chat ou por *Web Cam* e as aulas poderão ser gravadas e serem vistas quantas vezes forem necessárias.

Considerando a integração maior das TDIC, não significa que haverá o abandono total da organização tradicional dos cursos presenciais. A ideia é utilizá-las como um recurso didático-pedagógico que medie os processos de ensino e aprendizagem de modo participativo, pois há momentos em que é necessário o encontro físico e há outros em que aprendemos mais estando cada um em seu espaço habitual, mas conectados com os demais colegas e professores, propiciando a educação permanente.

Com base em Moran (2000), se temos dificuldades no ensino presencial, não resolveremos com o virtual, no entanto, é importante que se tenha um equilíbrio, uma vez que há diferenças entre estas modalidades: “[...] estar juntos fisicamente é importante em determinados momentos fortes, conhecer-nos criar elos, confiança, afeto. Conectados, podemos realizar trocas mais rápidas, cômodas e práticas” (Ibid., p. 58).

À medida que avançam as TDIC, altera-se o conceito de presencialidade, visto que poderemos ter professores externos participando das aulas por videoconferência. O conceito de curso, de aula, também se modifica, até porque compreendemos por aula um espaço-tempo já determinados; com a inserção das tecnologias teremos espaços-tempos flexibilizados.

O professor “dá aula” quando está disponível para receber e responder as mensagens dos educandos, quando cria possibilidades para a construção do conhecimento e dá assistência aos educandos por meio de indicação de leituras, do diálogo, etc.

Moran (2000) adverte que os encontros virtuais não devem ser concebidos como um “fast-food”, em que o educando vai e se serve de algo que já está pronto, preparado. Entretanto, voltando para a questão do equilíbrio entre presencial e virtual, o ensino “[...] será um mix de tecnologias com momentos presenciais, outros de ensino on-line, adaptação ao ritmo pessoal, mais interação grupal, avaliação mais personalizada (com níveis diferenciados de visão pedagógica)” (Ibid., p. 60). Educar/gestar com novas TDIC será uma revolução se mudarmos simultaneamente os paradigmas tradicionais de ensino que mantém a distância entre professores e educandos.

O conceito de cultura digital ainda não está consolidado, contudo, aproxima-se de conceitos como sociedade da informação, cibercultura, revolução digital e era digital, os quais

expressam que as relações humanas são caracterizadas pela mediação das TDIC. Iremos trabalhar com o neologismo criado por Pierre Lévy, precursor do conceito cibercultura que é definido como “[...] o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (LÉVY, 1999, p. 17).

A palavra ciberespaço foi inventada no ano de 1984 por Willian Gibson, em seu romance de ficção científica *Neuromancer*. Lévy o compreende como rede e consiste em um novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial de computadores e esse termo, não é reduzido apenas à infraestrutura material da comunicação digital, mas também “[...] ao universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo” (Ibid., p. 17).

Além desses conceitos, abordamos também a metáfora do impacto das TDIC sobre a sociedade ou a cultura que é algo presente em discursos, estudos, eventos, artigos científicos, etc. O autor defende que a tecnologia é resultante de uma necessidade da sociedade, justificando seu argumento que as técnicas existentes são criadas pelos homens, assim: “[...] do mundo das máquinas, frio, sem emoção, estranho a toda significação e qualquer valor humano [...]” (Ibid., p. 21). A técnica está presente em nossa discussão, pois é um termo que constitui a etimologia da palavra tecnologia, originada do grego “tekhne” que significa técnica, arte, ofício e junto ao sufixo “logia” o qual significa estudo – estudo das técnicas.

As TDIC não causam impactos na sociedade, visto que elas emergiram a partir da necessidade humana e não se encontram dissociadas da cultura e da sociedade, pois se fomos analisar a história, ela aponta que o homem além de desenvolver uma relação de medo, dominação, referente à técnica, este passou a criar as técnicas e objetos com a finalidade de auxiliá-los em seus afazeres cotidianos.

Vimos que não podem ser estabelecidas relações dicotômicas entre o humano e seu ambiente natural, assim como

[...] dos signos e das imagens por meio dos quais ele atribui sentido à vida e ao mundo. Da mesma forma, não podemos separar o mundo material – e menos ainda sua parte artificial – das ideias por meio das quais os objetos técnicos são concebidos e utilizados, nem dos humanos que os inventam, produzem e utilizam. (Ibid., p. 22).

Nessa direção, mesmo que existam as seguintes instituições: técnica, cultura e sociedade, ao invés de permanecer com a ideia do impacto tecnológico, podemos pensar que

as TDIC não podem ser consideradas como um ator autônomo, mas sim como produto social e cultural (LÉVY, 1999). A técnica “[...] não é nem boa, nem má (isto depende dos contextos, dos usos e dos pontos de vista), tampouco neutra (já que é condicionante ou restritiva, já que de um lado abre e de outro fecha o espectro de possibilidades” (Ibid., p. 26).

Considerando esta concepção, entendemos que as técnicas, as tecnologias condicionam a cultura e a sociedade pelo fato de abrir possibilidades e de promover a integração de contextos culturais diversificados, que sem a sua presença não poderiam ser pensadas. Nessa direção a inteligência coletiva ganha evidência, pois

[...] quanto mais os processos de inteligência coletiva se desenvolvem – o que pressupõe, obviamente, o questionamento de diversos poderes –, melhor é a apropriação, por indivíduos e por grupos, das alterações técnicas, e menores são os efeitos de exclusão ou de destruição humana resultantes da aceleração do movimento tecnossocial. (Ibid., p. 29).

Pode ser definida como um tipo de inteligência compartilhada que emerge a partir da colaboração dos indivíduos, considerando a heterogeneidade existente – proposta esta que pode ser levada para os contextos formativos iniciais. Para que a inteligência coletiva ocorra é necessário o reconhecimento de que todo o ser humano possui algum tipo de conhecimento, mas não tem o conhecimento total de tudo; ter conhecimento na perspectiva de Lévy (1999) não é sinônimo de ser inteligente, mas sim de possuir experiências de vida que podem ser compartilhadas.

O crescimento do ciberespaço possibilita um ambiente favorável à inteligência coletiva, por apresentar-se como um dispositivo de comunicação interativo e comunitário, mas não é um fator determinado para que esta se desenvolva. Lévy (1999) comparou esse tipo de inteligência com a metáfora do veneno ou remédio, ou seja, veneno para aqueles que não desejam se inserir nela e remédio para os participantes que conseguem manter um equilíbrio entre a imensidade de informações proporcionadas com a inserção das TDIC.

O pedagogo/gestor do Século XXI é um profissional que atua imerso na cultura digital e, com a mediação sociocultural das TDIC, necessita reconfigurar os percursos individuais referentes aos saberes docentes. Isto não implica em utilizar as TDIC a qualquer custo, e instituí-la verticalmente nos processos formativos iniciais, em substituir o ensino “presencial” pelo ensino à “distância”, nem mesmo migrar da forma escrita e da comunicação oral para a “multimídia”, mas sim

[...] acompanhar *consciente e deliberadamente uma mudança de civilização* que questiona profundamente as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educacionais tradicionais e sobretudo os papéis de professor e de aluno. (Ibid., p. 174).

Diante desse quadro, a educação está passando por um período de adaptação, no que se refere à presença de equipamentos tecnológicos em sala de aula que, dependendo de como o professor a contempla, podem ser tornar os “vilões” dos processos de ensino-aprendizagem ou um recurso que auxilie na mediação pedagógica, com o intuito de integrar a sala de aula com o ciberespaço, constituindo de modo efetivo o que tem sido o principal meio de comunicação com os educandos – nativos digitais.

O ciberespaço comporta TDIC que ampliam, exteriorizam e modificam numerosas funções cognitivas humanas como a memória, exteriorizando-se a partir de banco de dados, hiperdocumentos, arquivos digitais; imaginação que aparece sob forma de simulações; percepção que ocorrem a partir de sensores digitais, telepresença, realidades virtuais; raciocínios que são externados mediante a inteligência artificial. Essas TDIC são denominadas de intelectuais e contribuem como: novas formas de acesso à informação e promove a inovação quanto aos estilos de raciocínio e conhecimento.

Inovar o ensino, a partir da integração das TDIC, é uma das atribuições do pedagogo/gestor do referido Século, que visa modificar qualitativamente os processos de aprendizagem na cultura digital, visto que

[...] a principal função do professor não pode mais ser uma difusão dos conhecimentos, que agora é feita de forma mais eficaz por outros meios. Sua competência deve deslocar-se no sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento. O professor torna-se *um animador da inteligência coletiva* dos grupos que estão a seu encargo. Sua atividade será centrada no acompanhamento e na gestão das aprendizagens: o incitamento à troca dos saberes, a mediação relacional e simbólica, a pilotagem personalizada dos percursos de aprendizagem etc. (Ibid., p. 173).

Mais do que isso, é necessário encontrar um novo estilo de pedagogia que favoreça simultaneamente as aprendizagens personalizadas e as que ocorrem coletivamente em rede. De nada adianta inserir as TDIC na educação e durante a formação, sem alterar os mecanismos de validar as aprendizagens obtidas e nessa direção, o pedagogo/gestor do Século XXI necessita se reinventar, tornando-se um animador da inteligência coletiva, proporcionando aos seus educandos acesso ao conhecimento a partir de um ensino mais

aberto, à distância, e da exploração de novas técnicas que incluem as hipermídias, as redes sociais de comunicação e as tecnologias intelectuais da própria cibercultura.

3 GESTÃO EDUCACIONAL INOVADORA

Contemporaneamente, formação, gestão e cultura digital deveriam ser contemplados como três elementos indissociáveis nos contextos formativos iniciais, pois o sistema educativo é o setor que sofre maior pressão ocasionada pelas mudanças ocorridas na sociedade.

Percebemos que os educandos de hoje não têm mais “vida social”, mas sim uma “rede social” em que divulgam momentos particulares de sua vida, compartilham ideias, curtem opiniões e têm acesso as mais variadas informações de seu interesse. Conforme Ferreira (2007), isso exige dos professores o desenvolvimento de habilidades cognitivas, comportamentais, rapidez de respostas e criatividade frente às situações desconhecidas, fazendo uso de uma comunicação clara e precisa e da interpretação e uso de diferentes formas de linguagem.

É correto afirmar que o “avalanche” tecnológico possibilitou mudanças aceleradas que afetaram os processos educativos, alterando hábitos e tradições que outrora pareciam estáveis. Esta nova realidade exige qualificações cada vez mais elevadas para atender às necessidades educacionais da população, pois, de acordo com Ferreira (2007, p. 23), as TIC avançaram mais rapidamente do que a informação, já que, nessa direção, “[...] é necessário evitar um certo “deslumbramento” que tem levado ao uso indiscriminado da tecnologia em suas potencialidades técnicas, em detrimento de suas virtudes científicas, culturais e pedagógicas”.

Uma das possíveis formas de superar a utilização indiscriminada da TDIC tem a ver com as formas de gestar a mediação dos processos de ensino-aprendizagem. Cabe definirmos o que significa o termo gestão, mediante Cury (2002)

[...] provém do verbo latino *gero, gessi, gestum, gerere* e significa: levar sobre si, carregar, chamar a si, executar, exercer, gerar. Trata-se de algo que implica o sujeito. Isto pode ser visto em um dos substantivos derivados deste verbo. Trata-se de *gestatio*, ou seja, gestação. É o ato pelo qual se traz, em si e dentro de si, algo novo, diferente: um novo ente. Da mesma raiz provêm os termos *genitora, genitor, gérmem*. Neste sentido, a gestão é, por analogia, uma geração similar àquela pela qual a mulher se faz mãe ao dar à luz a uma pessoa. (CURY, 2002, p. 164).

Podemos vislumbrar que a gestão implica em um processo que envolve um ou mais interlocutores, com os quais se dialoga em prol da busca de respostas para as situações emergentes. Nessa perspectiva, a “[...] gestão implica o diálogo como forma superior de encontro de pessoas e solução de conflitos” (CURY, 2002, p. 165) e a esta compete o

compromisso de possibilitar uma formação que atenda às necessidades oriundas da cultura digital, a partir do diálogo de imigrantes digitais com os educandos nativos digitais.

Barroso (2007) nos diz que em discursos políticos alusivos a educação, os ministros substituíram o termo “reforma” por “inovação” que “[...] destruiu a sua dinâmica crítica e criadora, transformando-a numa espécie de produto descartável (usa-se e deita-se fora) a sabor das circunstâncias e das modas de cada momento” (BARROSO, 2007, p. 118). Esta substituição, nada mais é como uma espécie de “inovação mascarada”, pois geralmente as mudanças “inovadoras” implementadas são desprovidas de uma gestão integrada, promovendo práticas desumanizadoras.

A partir dos anos 60, o “mito das reformas” e a “inovação” aguda, que marcaram as políticas educativas, produziu um certo desencantamento na década de 90:

Ao entusiasmo redentor que rodeou a maior parte das mudanças sucessivamente tentadas nos mais diversos campos (currículo, métodos de ensino, tecnologias educativas, gestão, formação, organização, etc.), sucedeu-se, pelos seus sucessivos “falhanços”, um “cocktail” de sentimentos que vão da frustração ao desespero, da culpa à evasão, do desencanto à diferença. (BARROSO, 2007, p. 124).

Não cabe a nós fazer um detalhamento das fragilidades que se sucederam, todavia, merece destaque o acúmulo de promessas feitas que não foram cumpridas, pois diante disto “[...] questionaram práticas que não substituíram, criaram incertezas que não souberam gerir e causaram problemas que não resolveram” (BARROSO, 2007, p. 125). Em nossa sociedade, os políticos já não querem mais “reformas” e os professores desconfiam das “mudanças” e, por essa razão, torna-se difícil obter o entusiasmo, o ao profissionalismo, a gestão participativa da parte dos docentes.

Diante disso, podemos afirmar que “[...] a nova era requer um profissional da educação diferente” (IMBERNÓN, 2011, p. 12) que promova inovações no contexto educativo em que atua, enfatizando a educação para a vida, na tentativa de superar os enfoques burocráticos, aproximando-se de uma educação mais dialógica e estabelecendo relações entre todos os sujeitos envolvidos nas instituições educativas. Para que isso ocorra, é necessário que a educação democrática adentre as instituições educativas, bem como também haja uma verdadeira reestruturação destes espaços, uma vez que

A instituição que educa deve deixar de ser “um lugar” exclusivo em que se aprende apenas o básico [...] e se reproduz o conhecimento dominante, para assumir que precisa ser também uma manifestação de vida em toda sua complexidade, em toda sua rede de relações e dispositivos com uma comunidade, para revelar um modo

institucional de conhecer e, portanto, de ensinar o mundo e todas as suas manifestações. (Ibid., p. 08).

Entendemos que outro desafio da educação do Século XXI é compreender que os processos de ensino e aprendizagem não se reduzem a mera transmissão de conhecimento acadêmico e nem tão pouco a transformação dos conhecimentos prévios dos educandos em um conhecimento oriundo da academia, e sim, envolve outras funções como a motivação, a luta contra as segregações, pela participação e engajamento da comunidade por uma educação melhor. Implica na possibilidade da criação de espaços participativos, reflexivos e formativos para que as pessoas aprendam a conviver com a imprevisibilidade e a incerteza – inovar (IMBERNÓN, 2011).

A inovação não significa a ruptura total de antigas concepções pedagógicas, mas “[...] requer novas e velhas concepções pedagógicas e uma nova cultura profissional forjada nos valores da colaboração e do progresso social, considerado como transformação educativa e social” (Ibid., p. 20). Os processos de inovação não acontecem de “uma hora para outra”, no entanto, adentram-se lentamente no âmbito educativo; não pode ser entendida como um novo conceito de profissionalização docente que rompe com as inércias e práticas do passado. Na perspectiva inovadora, o professor não consiste em um técnico que apenas implementa as inovações prescritas, mas em um profissional que participa de modo ativo e crítico em prol desse processo, tornando o seu contexto de atuação em um espaço dinâmico, dialógico e flexível.

A formação na ótica da gestão inovadora, deve ser considerada como fonte de vida, conduzindo o sujeito a vivenciar processos de humanização e possibilitando-lhe condições de viver ou reivindicar viver de maneira plena. A concepção de formação como fonte de vida é defendida por Ferreira (2008) que afirma:

Entendo-a como fonte vida, porque sem uma determinada formação em uma determinada sociedade dada, uma pessoa não tem condições de viver plenamente nesta sociedade, tornando-se alienada, marginalizada, não participando do conjunto da vida humana. Dependendo, ainda, da formação que receber, terá condições de viver plenamente a sua vida, defender e produzir vida nesta sociedade, ou, transformar-se no antídoto do que vem a ser um humano com vida, com anima, com disposição e alegria de viver de produzir e pular pelos bens da vida: um “desviado” do processo de *vir a ser*, candidato à possibilidade da tibieza, de apatia e da consequente marginalização pela descrença da vida, por não entendê-la e não conseguir “sobreviver”, muito menos viver dignamente. (FERREIRA, 2008, p. 52).

Daí, emerge a importância de uma formação que forneça condições para superar os limites da consciência ingênua e migrar em direção a consciência crítica nos processos de gestão, pois “O ser humano é, um processo, mais precisamente, o processo de seus atos. Significa concretamente o processo de seus atos conscientes ou ingênuos que lhe permitirão um vir a ser dependente desse processo de autoconstrução a partir de condições dadas” (Ibid., p. 53).

Em sua obra “Educação como prática da liberdade”, Freire (2011) referencia Álvaro Vieira Pinto (1961) ao denominar dois tipos de consciência – a crítica que é “[...] a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstanciais. A consciência ingênua (pelo contrário) se crê superior aos fatos, dominando-os de fora, e, por isso, se julga livre para entendê-los conforme melhor pode agradar” (Pinto 1964 apud Freire 2011, p. 138) – e a mágica que não chega a acreditar-se “superior aos fatos, dominando-os de fora”, nem “[...] se julga livre para entendê-los como melhor lhe agradar” (Pinto 1964 apud Freire 2011, p. 138). Esta, apenas capta os fatos, emprestando um poder superior que a domina de fora e que implica uma submissão dócil.

Nessa direção, Freire (2011) discorre sobre três tipos de consciência: a transitiva, a intransitiva e a transitiva crítica, propondo uma forma de educação que promova a reflexão sobre o próprio poder de (auto)reflexão que conduza à liberdade de decisão com a finalidade de minimizar o que ele chamou de “intransitividade da consciência” que é a condição do homem estar imerso em sua realidade e não se sente capaz de objetivá-la. É por isso que a é peculiar da consciência crítica a integração que possui com a realidade, enquanto que da ingênua o próprio é a superposição da realidade.

Por isto, mediante Ferreira (2008), é relevante ter a compreensão de que cada um transforma a si mesmo, se modifica, na medida em que transforma e modifica todo o conjunto de relações que são estabelecidas. Nessa direção, passamos a abordar a auto(trans)formação do sujeito, com base em Paulo Freire, pois, para o autor, o sujeito está em um processo constante formativo e transformativo, considerando a perspectiva da formação permanente e a ideia de que consciente da condição de oprimido, o sujeito passa a desenvolver estratégias de libertação frente à realidade opressora, na busca de romper com as amarras que o aprisionam frente a uma sociedade segregadora e repleta de injustiças.

Ao se reinventar como autor de sua própria história, este tem a possibilidade de assumir um posicionamento diante da sociedade que faz parte, em prol da (trans)formação da

realidade e da própria auto(trans)formação, libertando-se da condição de um ser domesticado e submisso. Freire (2014) já dizia:

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me pôs numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas *objeto*, mas sujeito também da história. (FREIRE, 2014, p. 53).

Tornar-se sujeito da história e da própria história só é possível com a libertação dos sujeitos e uma das condições para que a auto(trans)formação ocorra é não os alienar ou os manter alienados, pois a “[...] libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, ser, mitificante. É práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 1983, p. 77).

Entendemos, em concordância com o pensamento de Ferreira (2008), que toda a formação e os modos de fazer gestão são determinados por uma leitura de mundo que os conduz, e que o homem não se reduz somente a um ser cognoscente, mas um ser que é capaz de estar, pensar, agir, sentir no e com o mundo, pois é um sujeito do conhecimento, de vida e de ações, pois

É através da sua ação, com a sua existência – que é práxis – que é capaz de superar sua própria subjetividade e de conhecer a realidade na sua totalidade. Por isso, a vida do ser humano está na construção de sua própria vida na relação dialética como o mundo em que vive. (FERREIRA, 2008, p. 55).

Quando se fala em formação e gestão, o conceito de práxis necessita ser repensado, visto que a realidade humana se desenvolve de maneira oposta. Em sua essência, a práxis “[...] é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que cria a realidade (humano social) e que, portanto, compreende a realidade (humana e não humana), a realidade na sua totalidade” (Ibid., p. 56).

Em sintonia com os pressupostos de Ferreira (2008), trazemos Freire (2011) para o diálogo que diz:

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os

homens, desafiado e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em termos de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas. E, à medida que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas. (FREIRE, 2011, p. 60).

Então, a práxis do ser humano não pode ser uma atividade prática em oposição à teoria, pois incide na determinação da existência humana como preparação da realidade, uma atividade humana consciente que cria a realidade enquanto se recria como ser humano dialeticamente, em espiral, o que torna cada vez mais humano porque cada vez se constitui intérprete e criador de sua realidade.

A práxis é um conceito fundamental que perpassa as obras freirianas que contempla a educação em sua totalidade, não tornando dissociáveis as formas de pensar, analisar e compreender as funções educativas. Ao abordar sobre a categoria no Dicionário Paulo Freire, Rossato (2010) afirma que a práxis pode ser compreendida como a “[...] estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a consequente prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora” (ROSSATO, 2010, p. 325). Por essa razão, a práxis é ativa, tendo em vista que se produz historicamente e se renova continuamente, pois vai em direção oposta à alienação e a domesticação, ocasionando um processo de atuação voltado para a conscientização que conduz um discurso para modificar a realidade.

Mesmo que os sujeitos encontrem-se em uma condição de alienação, o necessário é que: “[...] o educando mantenha vivo em si o gosto da rebeldia que, aguçando sua curiosidade e estimulando sua capacidade de arriscar-se, de aventurar-se, de certa forma o “imuniza” contra o poder apassivador do “bancarismo”” (FREIRE, 2014, p. 27), e essa é uma das grandes características humanas, as quais mostram que somos capazes de ir além de nossos condicionantes

O que se coloca fundamental para a concepção de formação do ser humano, do pedagogo/gestor é a própria práxis como possibilidade de compreensão da realidade, considerando a teoria e a prática como polos complementares e indissociáveis:

Trata-se da importância de uma formação que supere as obviedades próprias do pensamento linear, da formação alicerçada no senso comum sem a consciência crítica esclarecedora que oportuniza a capacidade de compreender a realidade desvendando o fenômeno em sua totalidade. (FERREIRA, 2008, p. 58).

Pelo fato do ser humano contemporâneo tornar-se um ser fragmentado e determinado pela dimensão econômica, a formação proposta deve gerar nele o desejo de “ser mais” ou de *vir a ser*, em prol de uma sociedade mais justa e mais humana, tendo em vista a práxis educativa. Nessa direção, Ferreira (2008) sugere a existência da gestão do conhecimento que se compromete com os valores humanos, os quais a humanidade tem direito. A gestão do conhecimento é entendida como

[...] tomada de decisões, organização, e desenvolvimento do pensamento relacional que reflete fidedignamente o movimento real das transformações que se passam no exterior, físico e social com todas as contradições e da produção do conhecimento que se opera no movimento do pensamento. (Ibid., p. 71).

Na ótica da administração de empresas, a gestão do conhecimento é interpretada dentro da ordem capitalista como algo que visa a produtividade de mercadorias e o conhecimento é um instrumento que gera a competitividade. Esta concepção visa a Qualidade Total, compreendida como “[...] o estado ótimo de eficiência e eficácia na ação de todos os elementos que constituem a existência da Empresa” (Ibid., p. 75), e constitui-se em um Modelo Referencial para a Gestão da Qualidade Total. As categorias compõem esta perspectiva são os termos: “[...] cliente, eficiência e eficácia, vendas, maior produtividade, lucro, flexibilidade” (Ibid., p. 75).

É importante destacar o que significa o termo produtividade na ótica da administrativa e na lógica da gestão do conhecimento: na primeira consideram como necessária à produção de mercadoria e, em relação a segunda, houve uma invasão no âmbito acadêmico e educacional como um todo, desenvolvendo uma necessidade de produção jamais vista na história da educação brasileira. As TDIC são utilizadas para identificar e gerir o conhecimento das pessoas nas organizações para obter melhores lucros.

Na perspectiva da formação humana, os saberes podem ser gestados a partir da própria realidade e o ser humano é colocado no centro dos acontecimentos, o que nos torna responsáveis pelo outro que pode ser um ser humano, uma comunidade, um objeto, um patrimônio, etc, incidindo em uma gestão que transcenda a ótica antropocêntrica e individualista e promovendo uma ação auto(trans)formadora das circunstâncias que obstaculizam a verdadeira realização humana.

Podemos agregar a essas perspectivas as diferenças entre administração e gestão, mediante os pressupostos de Lück (2011) para aprofundar nossa discussão. A partir da década

de 1990, a expressão gestão educacional ganhou evidência na literatura e aceitação no contexto educacional, incorporando-se nos discursos que orientam as ações de sistemas de ensino e de escolas.

Nessa direção, a gestão, além de superar os limites impostos pela concepção administrativa, implica em uma mudança paradigmática, ou seja: “[...] de visão de mundo e óptica com que se percebe e reage em relação à realidade” (LÜCK, 2011, p. 34 apud KUHN, 1982). Então, significa que é necessário que haja uma mudança paradigmática que envolve uma mudança do enfoque da administração para o de gestão.

O paradigma da administração contempla a escola como uma empresa, os educandos como clientela e as instâncias de coordenação, supervisão, orientação pedagógica, entre outras, são vistas como setores, os quais devem ser subordinados a figura central do diretor. Neste cenário, o currículo é engessado e elaborado a partir dos interesses capitalistas e neoliberais, os conteúdos são apenas retalhos da tessitura social, no qual o conhecimento é tido como produto, mercadoria e a mente dos educandos como recipientes a serem enchidos. Esta visão paradigmática relembra a educação bancária de Paulo Freire.

Ao contrário, o conceito de gestão baseado no viés paradigmático considera o sistema como um todo, no qual as relações entre as instâncias pedagógicas ocorrem de modo horizontal. Não se constitui em uma função específica a quem detém um cargo ou função maior. A coletividade expressa nas ações desenvolvidas associa-se ao fortalecimento da democratização do processo de gestão através da participação.

Nesse sentido, o paradigma da gestão educacional

[...] corresponde ao processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação das escolas em específico, afinado com as diretrizes e políticas educacionais e projetos pedagógicos das escolas, comprometido com os princípios da democracia e com métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo [...] (LÜCK, 2011, p. 36).

Para melhor compreensão desta visão paradigmática, serão elencados suas principais características: é orientada pelos princípios democráticos e a participação consciente referente a: “[...] orientação, organização e planejamento de seu trabalho e articulação dos vários desdobramentos de seu processo de implementação [...]” (Ibid., p. 36).

Na gestão educacional os problemas globais são gestados de modo conjunto aliado à autonomia. A realidade não é explicada a partir da fragmentação dos fatos e ações que a compõem.

O conceito de autonomia, não irá eliminar e nem se sobrepor à vinculação de unidade do ensino com o sistema que a mantém. Também, não pode ser confundido com soberania, uma vez que ações mobilizadoras da energia do conjunto só são possíveis mediante uma liderança efetiva.

Temos o entendimento que a escola necessita ser vista a partir de uma ótica global: “[...] visão e percepção estas capazes de promover a sinergia pedagógica de que até muitas das melhores instituições educacionais estão carentes” (Ibid., p. 42). Então, compreendemos que, para haver mudança significativa de caráter paradigmático, torna-se necessário modificarmos a visão do conjunto todo que passa a ser caracterizado por mudanças profundas em essência em seu modo de ser e fazer pedagógico.

A autora ressalta, em vários momentos em sua obra, que o termo gestão é, na maioria das vezes, interpretado como substituição ao termo administração. Na realidade a administração é uma dimensão da gestão e para melhor compreensão, elaboramos uma tabela que elencam as suas características, com base em Lück (2011):

Tabela 6 – Características da administração e da gestão

ADMINISTRAÇÃO	GESTÃO
É contemplada como um processo racional, linear e fragmentado.	Corresponde a uma mudança paradigmática.
As relações são estabelecidas de cima para baixo e de forma para dentro.	É desenvolvida associada a outras ideias globalizantes e dinâmicas em educação.
As ações desenvolvidas ocorrem de forma mecanicista e utilitarista para eu os objetivos institucionais sejam realizados.	Abrange a articulação dinâmica do conjunto de atuações como prática social que ocorre em uma unidade ou um conjunto de unidades de trabalho, tanto em âmbito macro quanto em âmbito micro e na interação entre ambos.
O ambiente de trabalho é o comportamento humano são previsíveis e são controlados.	Caracterizada pela aproximação e horizontalização.
Crise, imprecisão e incerteza são vistas como problemas a serem evitados e não como condições naturais da transformação.	Busca promover na instituição uma orientação transformadora, mediante a dinamização de rede de relações que ocorrem de modo dialético, tanto em seu contexto interno quanto externo.
A responsabilidade é centralizada a um dirigente para garantir o perfeito funcionamento da unidade que dirige.	Não deprecia ou invalida o termo administração, apenas a supera.
Modelos e ações que deram certo permanecem.	É uma dimensão da administração.
Possibilita um “congelamento” da realidade, desconsiderando o seu caráter evolutivo e histórico.	Pressupõe um entendimento diferenciado da realidade.
Cabe ao administrador ou dirigente maior da hierarquia, estabelecer as regras, concedendo aos demais sujeitos uma “posição subalterna”.	Implica a participação ativa de todos os sujeitos envolvidos para a tomada de decisão conjunta e processo de planejamento participativo.

A tabela acima possibilita a compreensão das peculiaridades das duas dimensões em evidência. Na ótica administrativa o entendimento que se tem das instituições de ensino consiste em que ela é uma criação definida, pronta e acabada de um sistema maior determinante e que os membros consideram, da mesma forma, que pouca ou nenhuma responsabilidade têm sobre a qualidade do trabalho desenvolvido. Esse entendimento

[...] está associado à fragmentação do trabalho geral [...] em papéis, funções e tarefas e respectiva distribuição de atribuições, pela qual cada pessoa é responsável por parte do trabalho global, sem, no entanto, considerar o todo, a responsabilidade geral que dá sentido à ação específica de cada um. (Ibid., p. 70-71).

Esse enfoque caracteriza-se pelo costume de transferência de responsabilidade sobre os outros. No texto, a autora cita Ênio Resente (1992) analisa este aspecto como um traço presente na sociedade brasileira a ser superado. Este ciclo vicioso além de contribuir com a omissão de responsabilidades, acaba comprometendo o desenvolvimento de um trabalho institucional a partir da experiência coletiva.

Nas instituições, essas cenas ocorrem da seguinte maneira: em uma sala de aula, por exemplo, alguns educandos apresentam dificuldades de aprendizagem que resultam em baixo desempenho escolar. Então, os professores justificam o baixo desempenho, afirmando que os educandos apresentam desmotivação, que a família demonstra desinteresse pelo caso e que os educandos não desejam aprender. Quando não se transfere a culpa aos educandos e em suas famílias, atribui-se culpa ao sistema e a sociedade.

Há necessidade de uma reconfiguração no processo educacional. Reconfiguração que torna-se mais competente quando os sujeitos envolvidos agirem de modo consciente e coletivo em prol do desenvolvimento eficaz do trabalho pedagógico. A participação para Lück (2010), deve ser entendida como:

[...] um processo dinâmico e interativo que vai muito além da tomada de decisão, uma vez que caracterizado pelo interapoio na convivência do cotidiano da gestão educacional, na busca, por seus agentes, da superação de suas dificuldades e limitações do enfrentamento de seus desafios, do bom cumprimento de sua finalidade social e do desenvolvimento de sua identidade social. (Ibid., p. 30).

Então, a participação efetiva acontece quando os professores, coletivamente organizados, discutem e analisam o projeto político pedagógico e que, a partir desta análise, determinem caminhos para a superação das fragilidades encontradas e diante disto, assumir um compromisso com a promoção da transformação das práticas de gestão. No entanto, isto

envolve a participação que pode aparecer sob inúmeras formas e nuances nas instituições: “[...] desde a participação como manifestação de vontades individualistas, algumas vezes camufladas, até a expressão efetiva de compromisso social e organizacional, traduzida em atuações concretas e objetivas, voltadas para a realização conjunta de objetivos”. (Idem, 2010, p. 35).

A autora, elenca cinco tipos de participação: 1) Participação como presença, 2) Participação como expressão verbal e discussão, 3) Participação como representação política, 4) Participação como tomada de decisão e 5) Participação como engajamento.

Tabela 7 – Tipos de participação

TIPOS DE PARTICIPAÇÃO	
1) Participação como presença	Nessa concepção somente é participante quem pertence e algum grupo, independente de sua função. Esta participação pode ser por obrigação, eventual, necessidade, intenção, vontade própria ou mera concessão.
2) Participação como expressão verbal e discussão de ideias	Se dá pelo envolvimento de pessoas na discussão de ideias, como indicador de participação.
3) Participação como representação	A representação acontece por meio de um representante acolhido como pessoa capaz de traduzi-los em um contexto organizado para esta finalidade.
4) Participação como tomada de decisão	Pressupõe o compartilhamento de poder, responsabilidades, decisões e enfrentamento destas tomadas em conjunto, no sentido da melhoria das necessidades e transformações educacionais necessárias.
5) Participação como engajamento	Nível mais pleno da participação.

Em relação ao primeiro tipo de participação, as atitudes inertes e passivas estão presentes nos participantes, mas não implicam em uma participação ativa, visto que não há uma ação consciente para uma construção efetiva da realidade de que fazem parte. No segundo tipo, a participação com essas características é frágil, pois, como diz o adágio popular, “falar é fácil” e as ações ficam somente no plano do discurso.

Sobre o caso da representação, isto se dá em contextos democráticos, mas se for praticada de maneira inadequada pode gerar uma “pseudo” democracia, pois participar não pressupõe simplesmente delegar a alguém poderes para agir, desresponsabilizando-se pelo apoio e acompanhamento ao seu trabalho. Implica em trabalhar coletivamente com o representante na consecução das propostas e assumir sua parte de responsabilidade pelos resultados desejados.

No quarto tipo descrito, esta prática está associada à preocupação com a solução de problemas, o que torna inviável a participação dos membros da comunidade na análise dos

desdobramentos. O significado pedagógico e social das soluções apontadas na decisão são desconsiderados, gerando novamente uma “pseudo”democracia em descompasso com o projeto político pedagógico.

No último aspecto, o engajamento “[...] representa o nível mais pleno de participação” (Ibid., p. 47), pois remete ao envolvimento dinâmico nos processos educativos ao assumir responsabilidades, agindo com empenho para que os resultados desejados sejam concretizados.

Desse modo, a inovação é contemplada como um dos elementos principais de uma gestão auto(trans)formativa, lembrando que o ato de inovar não deve ser entendido como um “toque de mágica” ou algo desenvolvido somente por sujeitos “iluminados”, uma vez que requer o engajamento de uma equipe participativa. É importante compreendermos que a inovação necessita ser gerida a partir de um viés democrático e reaprendida constantemente, pois é nutrida pela criatividade e momentos de incertezas, tendo em vista que vivemos em uma sociedade imprevisível, o que implica em uma forma de gestar flexível. Considerando o que foi mencionado até aqui, acreditamos em uma gestão auto(trans)formativa que promova a auto(trans)formação dos sujeitos envolvidos em cada decisão tomada, em uma gestão que promova o real engajamento em todos os níveis de participação e a inovação que gere mudanças nos contextos educativos.

4 O PEDAGOGO/GESTOR NAS POLÍTICAS PÚBLICAS: CONCEPÇÕES DE PEDAGOGIA, DE GESTÃO E DE FORMAÇÃO.

Lições de um espelho

Era uma vez...

Uma rainha que vivia em um grande castelo.

Ela tinha uma varinha mágica que fazia as pessoas bonitas ou feias, alegres ou tristes, vitoriosas ou fracassadas. Como todas as rainhas, ela também tinha um espelho mágico. Um dia querendo, avaliar sua beleza, também ela perguntou ao espelho:

- Espelho, espelho meu, existe alguém mais bonita do que eu?

O espelho olhou bem para ela e respondeu:

- Minha rainha, os tempos estão mudados. Esta não é uma resposta assim tão simples. Hoje em dia, para responder a sua pergunta eu preciso de alguns elementos mais claros. Atônica, a rainha não sabe o que dizer. Só lhe ocorreu perguntar:

- Como assim?

- Veja bem, respondeu o espelho – Em primeiro lugar, preciso saber por que Vossa Majestade fez essa pergunta, ou seja, o que pretende fazer com minha resposta. Pretende apenas levantar dados sobre o seu ibope no castelo? Pretende examinar seu nível de beleza, comparando-o com o de outras pessoas, ou sua avaliação visa ao desenvolvimento de sua própria beleza, sem nenhum crédito externo? É uma avaliação considerando a norma ou critérios predeterminados? De toda forma, é preciso, ainda, que Vossa Majestade me diga se pretende fazer uma classificação dos resultados. E continuou o espelho:

- Além disso, eu preciso que Vossa Majestade me defina com que base devo fazer essa avaliação. Devo considerar o peso, a altura, a cor dos olhos, o conjunto? Quem devo consultar para fazer essa análise? Por exemplo: se consultar somente os moradores do castelo, vou ter uma resposta; por outro lado, se utilizar parâmetros nacionais, poderei ter outra resposta. Entre a turma da copa ou mesmo entre anões, a Branca de Neve ganha estourado. Mas, se perguntar aos conselheiros, acho que minha rainha terá primeiro lugar. Depois, ainda tem o seguinte – continuou o espelho: - Como vou fazer essa avaliação? Devo utilizar análises continuadas? Posso utilizar alguma prova para verificar o grau dessa beleza? Utilizo a observação?

Finalmente, concluiu o espelho: - Será que estou sendo justo? Tantos são os pontos a considerar... (BATISTA E COLS., 2000).

Este capítulo tem como propósito a análise documental fundamentada em três resoluções: CNE/CP1, de 18 de Fevereiro de 2002 que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, CNE/CP n. 1, 15 de maio de 2006 – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura e a n. 4, de 13 de julho de 2010 – Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

Nosso propósito não é avaliar conforme a rainha fez com sua beleza no texto de Batista e cols. (2000) intitulado “Lições de um espelho” as referidas resoluções, mas sim compreender a partir da análise documental: qual a ênfase dada à formação do pedagogo/gestor nas políticas públicas de formação de professores?

Verdadeiramente, devemos concordar com a resposta que o espelho concedeu a rainha mediante o questionamento que lhe foi lançado, quando ele afirma que os tempos estão mudando e que, para responder às perguntas, é necessária a inserção de elementos mais consistentes. Realmente, os tempos são outros... Novos cenários se reconfiguram, pelo fato da sociedade passar por constantes modificações em ritmo acelerado devido a vários fatores, dentre eles os avanços tecnológicos. A formação de professores necessita ser reconfigurada, proporcionando ao futuro pedagogo/gestor maior versatilidade no que se refere ao domínio dos conhecimentos.

O perfil dos educandos já não é o mesmo do século passado, pois estes – os chamados de nativos digitais (PRENSKY, 2001) – que inventaram uma linguagem rápida para se comunicar, a partir de abreviaturas e emoções para substituir a linguagem corporal e da comunicação corpo-a-corpo. Educandos esses que têm o prazer de partilhar detalhes de sua vida pessoal, criar estratégias de aprendizagem a partir de ferramentas disponíveis na internet e explorar ambientes virtuais para saciar a vontade do saber mais.

A formação docente deve transcender o nível de transmissão de conteúdos prontos (FREIRE, 2014), receitas prontas a serem aplicadas a todas as turmas, mas desenvolver a capacidade reflexiva e exploratória destes educandos em prol da reconstrução do conhecimento. Com a inserção das TDIC como um recurso didático-pedagógico, os conteúdos podem ser abordados de uma forma que torne a busca pelo saber mais atraente e acessível, através da educação libertadora, que “[...] servindo à libertação, se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos homens sobre a realidade, responde à sua vocação, como seres que não podem autenticar-se fora da busca e da transformação criadora” (Ibid., p. 83).

Nessa direção, cabe evidenciarmos mais uma sábia resposta do espelho, quando necessitava saber o que a rainha faria com a sua resposta: se pretendia somente realizar levantamentos, examinar, comparar, classificar os dados com base em alguma norma ou critério predeterminado. Bem, se este capítulo fosse comparado a beleza da rainha e nós fôssemos a própria Majestade, afirmaríamos que necessitamos de uma resposta para também analisar qual a importância dada pelas políticas públicas de formação de professores, aos processos (trans)formativos do pedagogo/gestor na cultura digital.

Se o espelho nos perguntasse qual base ele deveria utilizar para realizar esta análise, com certeza afirmaríamos que se guiasse à luz das políticas públicas junto ao contexto da cultura digital, tendo como foco o pedagogo/gestor e como parâmetro a pesquisa bibliográfica.

Na condição de quem analisa, realizamos o mesmo comentário feito pelo espelho “Tantos são os pontos a considerar...”, pois diante da cultura digital encontramos desafios diante das ações pedagógicas realizadas nos contextos formativos que resultem efetivamente em um trabalho que contemple a realidade atual.

Com base na tese de Shneider (2007), a década de 90 representou um marco na educação brasileira, pois foi considerada como o período das reformas educacionais e da grande afluência de pareceres, diretrizes, parâmetros curriculares consignados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), principalmente após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), n. 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), momento que acarretou uma série de mudanças que colocaram no centro das reformas questões do currículo escolar, bem como os da formação de professores para a educação básica.

Os documentos consignados pelo MEC e CNE foram originados após vários debates que tiveram a representação dos segmentos da comunidade brasileira da educação. Esta estratégia foi utilizada a fim de contrapor as políticas anteriores, que consideravam os educadores como executores de determinações e programas elaborados pelo Estado.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, regulamentada em Fevereiro de 2002 pelo CNE, pode ser constituída como “[...] numa dentre as muitas tecnologias de políticas promulgadas pelo governo brasileiro nas últimas duas décadas visando à melhoria da qualidade educacional pela realização de reformas curriculares” (SHNEIDER, 2007, p. 14). Regulamentadas em forma de Pareceres e

Resoluções, as DCN estabelecem princípios orientadores, diretrizes para a formação docente e critérios referentes a organização curricular, sem a explicitação de conteúdos.

Iremos apontar a ênfase dada à formação do pedagogo/gestor, iniciando primeiramente pela Resolução CNE/CP 1, de 18 de Fevereiro de 2002. Em seu artigo primeiro, está explicitado o significado das DCN instituídas que “[...] constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino” (BRASIL, 2002, p. 01), sendo que este conjunto se aplica a todas as modalidades da educação básica. Percebemos que as orientações desta Resolução é uma referência para a normatização de políticas curriculares institucionais e também para a construção do projeto político pedagógico de cursos de graduação, voltado para a formação inicial.

Apesar das emendas e reformulações que ocorreram ao longo dos últimos cinco anos após a sua promulgação e também da publicação de diretrizes criadas especificamente para cada curso de licenciatura, essa resolução “[...] tornou-se reguladora dos procedimentos concernentes à reforma e à organização curricular dos cursos de formação inicial de professores para atuação na educação básica” (SCHNAIDER, 2007, p. 15).

A perspectiva de mudança na formação docente vem sendo motivada pelo discurso que critica a configuração tradicional nos contextos formativos iniciais. Mediante os reformadores, os processos educativos vivenciados não abarcam as características da atualidade e, nessa direção, o artigo segundo versa sobre a organização curricular, no qual constam orientações consideradas essenciais à formação, no que se refere à atividade docente, entre as quais: o ensino com ênfase na aprendizagem discente, a acolhida e o trato da diversidade, a prática de atividades de ampliação ao repertório cultural, o aperfeiçoamento em práticas de investigação, a utilização das TDIC e de possibilidades metodológicas, estratégicas e materiais de apoio inovadores e o desenvolvimento de hábitos colaborativos e de trabalho em equipe.

A partir das orientações mencionadas no referido artigo, sinalizamos a importância de uma formação, de um modo de gestão voltados para o educando, para a diversidade, a cultura, a pesquisa, a valorização do trabalho colaborativo e a inserção das TDIC voltadas a educação e da recriação de estratégias metodológicas que coloquem em pauta a necessidade de uma nova dinâmica inovadora curricular para os cursos de graduação e para a formação docente.

No artigo terceiro, constam alguns princípios orientadores referentes à formação de professores voltada para a atuação em diferentes modalidades da educação básica, sendo que,

no inciso primeiro, consta a competência como concepção nuclear na orientação do curso; a coerência entre a formação proporcionada e a prática que se espera do futuro professor estão apontadas no inciso segundo, considerando dois aspectos fundamentais expressos nas alíneas seguintes:

- a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;
- b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais;
- c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências;
- d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias. (BRASIL, 2002, p. 02).

Na reforma nuclear, as concepções de currículo e ensino são demarcadas e são evidenciados aspectos referentes a definição de conteúdos e disciplinas, tornando-se referência da nova perspectiva curricular voltadas a profissionalização do professor.

Prosseguindo, no inciso terceiro a categoria pesquisa aparece como foco nos processos de ensinar-aprender e especifica uma concepção de ensino que implica na disposição e a compreensão do processo da construção de conhecimentos, a fim de que estes possam ser mobilizados para a ação.

Em lugar de disciplinas e conteúdos, a referida Resolução faz alusão, no artigo quarto, a um conjunto de competências necessárias inerentes à profissionalização dos educadores, que devem ser adotadas na proposta pedagógica, no currículo, no processo avaliativo, na organização institucional e nos processos de gestão.

Essas competências irão aparecer detalhadamente nas alíneas e nos parágrafos do artigo sexto referentes: ao comprometimento com os valores da sociedade democrática; à compreensão do papel social da escola; ao domínio de conteúdos, sua repercussão em diferentes contextos e a articulação interdisciplinar; ao domínio do conhecimento pedagógico; ao conhecimento dos processos investigativos em prol do aperfeiçoamento da prática pedagógica; ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

As competências são subsidiadas pela legislação vigente e pelas DCN para a educação básica e não finda tudo o que uma escola formativa pode proporcionar aos educandos. Deverão ser contextualizadas e complementadas pelas competências específicas de cada etapa e modalidade da educação básica e de cada área do conhecimento a ser contemplada na formação.

Ao abordar sobre competências Gimeno Sacristán (2011), apresenta dez teses referente a utilidade das competências educacionais. Neste trabalho, não as iremos citaremos e tão pouco as esgotaremos, mas sim, externalizaremos a concepção do autor sobre o conceito. Tradicionalmente, o termo competência é utilizado para “[...] denominar os objetivos dos programas educacionais, entender e desenvolver o currículo, dirigir o ensino, organizar a aprendizagem das atividades dos alunos e focar a avaliação dos mesmos” (Ibid., 2011, p. 13).

Sabemos que o adjetivo *competente* refere-se a um determinado saber fazer e fazer bem, com muito apreço aquilo que se propõe. Também, verificamos que o termo possui um significado compartilhado por todos, pois sua raiz latina denotava disputa, contenda, luta, rivalidade, enquanto, por outro lado, alude a capacidades humanas como incumbência, poder ou atividade própria de alguém. Gimeno Sacristán (2011) buscou o significado do adjetivo no Dicionário Real Academia Espanhola que descreve este como: ter perícia, aptidão para fazer algo ou até mesmo na intervenção de algum assunto. Resumindo: significa ser competente.

Há vários sinônimos ou conceitos que se agregam a estas definições, os quais compartilham significados. A seguir, apresentamos uma figura que expressa esses sinônimos em que reproduzimos a figura utilizada pelo autor na obra “Educar por competências: o que há de novo?”



Figura 4 – Ilustração dos sinônimos de competência

Como observamos na figura acima, ser competente é sinônimo de ter qualidades como aptidão (presença de qualidades), capacidade para... (implica em talento, qualidade que alguém possui para desempenhar algo) ou habilidade (capacidade e disposição para algo, como dançar, dirigir, etc.), que estabelece relação com a destreza (precisão para desenvolver as coisas ou resolver problemas práticos) e o que aparenta ser o conhecimento prático para resolver as situações emergentes; o que sugere a efetividade, ação que surte efeitos.

Esse conceito é empregado para a identificação das aprendizagens consideradas úteis e eficazes e os planejamentos que fazem menção deste construto como bases, possuem as seguintes características, expressas a partir de três enfoques:

1º - Reagem às aprendizagens academicistas, oriundas das práticas tradicionais. A aprendizagem por competências pretende concretizar o que é aprendido, atribuindo alguma funcionalidade, por exemplo, o aprendizado da segunda língua: quando um novo idioma é ensinado a alguém, é necessário que haja uma melhoria na pronúncia e compreensão da parte de quem obteve o aprendizado dessa competência, a fim de tornar-se alguém proficiente em determinado idioma. Em contrapartida, como isto não ocorre nas instituições escolares, o enfoque nas competências orienta o ensino de modo que tal competência linguística seja ensinada e aprimorada com a prática.

2º - Outro aspecto desse utilitarista de ensino é representado pelas experiências de formação profissional em que “[...] o domínio de determinadas habilidades, capacidades ou competências é a condição primordial do sentido da formação” (Ibid., p. 14). Neste caso, podemos citar o exemplo de alguém que deseja ter habilitação para dirigir carro (poderia ser outro exemplo, mas como estou vivenciando isto nos últimos dias...), ou seja, quem está disposto a ser um condutor deverá ter uma formação que o leve a dominar os requisitos principais para esta função. Dessa forma, estruturar a formação tendo como base as referências a desempenhar para determinada função, é, neste caso, o único meio para obter a finalidade da formação, no entanto “[...] isso não significa que a formação se limite ao saber fazer” (Ibid., p. 14).

3º - O ensino por competências é

[...] representado pelos planejamentos para os quais a funcionalidade é a meta de toda a educação, de modo que o aprendido possa ser usado como recurso ou capacitação adquirida no desempenho de qualquer ação humana, não apenas nas de caráter manual, mas também nas de conduta (exercer determinados comportamentos), intelectuais (utilizar uma teoria para interpretar um acontecimento

ou fenômeno), expressivas ou de comunicação (emitir mensagens), de relação com os outros (dialogar)... (Ibid., p. 14).

Nessa ocorrência, solicitar competência reduz-se a cobrar o que se pretende na educação e implica na ênfase do que se diz querer conseguir. Voltando a questão da aquisição de um segundo idioma, solicitar ao educando que seja competente ao uso de uma outra língua, como meta de uma matriz curricular é enfatizar a importância de “[...] ter presente a necessidade de um determinado êxito por meio dos campos disciplinares ou interdisciplinares” (Ibid., p. 14). A utilização do conceito competência, nesse sentido, indica a formulação de objetivos e metas educacionais.

O discurso voltado para a competência é abordado por Gimeno Sacristán (2011, p. 15) como algo “[...] cheio de significado em diferentes âmbitos de discurso, práticas e ações que emprestam ao termo significados singulares, diferentes conforme os contextos, de sorte que o tornam flexível e interpretável”. Então, neste excerto, fica claro que não podemos ignorar as atribuições dadas ao conceito evidenciado e podemos avançar no seguinte: que a competência pode ser utilizada na opção de um discurso educacional:

[...] uma forma de entender os problemas, de ordená-los, condicionar o que faremos e também pode ser uma arma contra outros discursos, um motivo para ocultar certos problemas e desqualificar outras estratégias pedagógicas e políticas que ficam escondidas ou são excluídas. É optar por uma tradição, mesmo pensando se tratar de algo completamente novo. (Ibid., p. 16).

As competências aparecem como uma nova linguagem, “[...] tratando de sugerir e impor um significado que antes não possuía tanto na linguagem quanto no sentido comum ou especializado; onde tinha e segue tendo o sentido de habilidade, capacidade e destreza [...]” (Ibid., p. 36). Introduzir esse conceito no âmbito educacional, não é algo dificultoso, mas se torna um problema quando se converte em uma linguagem dominante e também quando o modelo de competência pretende ser a solução dos problemas enfrentados pelo sistema educacional.

Concluimos dizendo, com base em Gimeno Sacristán (2011) que esta é algo que pertence ao sujeito e provida de uma identidade, representando um estado de habilidade potencial, algo que se obtém, no entanto não é inato. Se é algo adquirido e aprendido, a competência é a consequência de ter determinadas experiências, ter se desenvolvido em determinados meios, ter tido determinados estímulos, além de dispor alguma qualidade pessoais.

Assim sendo, a competência é uma qualidade que não apenas se tem ou se adquire, mas que também se mostra e demonstra, que consiste em algo operacional para responder algo solicitado em um determinado momento. Quando as competências são utilizadas como uma forma de consolidar o que é necessário para todos, estas se tornam um direito universal de todo ser humano.

Ao projeto político pedagógico do curso, é dada a ênfase a partir do artigo quinto e este necessita levar em conta: uma formação que contemple as competências objetivadas na educação básica, sendo que o desenvolvimento destas implica em uma formação que considere diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor; a seleção de conteúdos que devem se orientar por além daquilo que os professores irão ministrar nas diferentes etapas; estes conteúdos a serem abordados na educação básica precisam estabelecer relações com as didáticas específicas; e, por fim, a avaliação terá como finalidade a orientação do trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a qualificação de profissionais com condições de iniciar a carreira. Além disso, no artigo quatorze é concedida flexibilidade e autonomia a cada instituição para construir um projeto político pedagógico inovadores e únicos.

A aprendizagem mencionada é orientada pela ação-reflexão-ação no parágrafo único, que aponta como uma das estratégias de privilégio a resolução de situações-problema. Ainda, tratando-se das competências elencadas, a formação de professores é considerada na Resolução como um processo autônomo, no caso de curso e licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria; deve manter articulação com institutos, departamentos e cursos de áreas específicas; sustentar relações estreitas com a escola mediante o desenvolvimento de projetos compartilhados e na organização institucional será destinado um momento voltado a formação de formadores.

A prática é um dos elementos inerentes aos cursos de formação em nível superior e constam nos parágrafos do artigo décimo segundo que esta não pode ser restringida a um espaço isolado ao estágio e da matriz curricular, sendo que necessita estar presente desde o início do curso e permear toda a formação docente. No parágrafo segundo do Artigo 13, as tecnologias da informação e da comunicação são vistas como recursos enriquecedores da formação do professor:

§ 2º A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos.

Fazendo menção a tese de Schnaider (2007), estudos e pesquisas brasileiras demonstram haver uma relação desarmoniosa entre o projeto de sociedade sonhado pelos profissionais da educação e as perspectivas sustentadas pelas DCN direcionada aos professores. Um exemplo clássico: podemos citar o famoso caso da teoria e da prática, como um dos aspectos levantados para os cursos de formação de professores da educação básica; nos cursos formativos estão sendo predominante as perspectivas conservadoras, direcionadas a supervalorização de pressupostos teóricos em detrimento de situações práticas que poderiam ser mais exploradas e vivenciadas durante a graduação.

Nessa linha de pensamento, outras críticas são levantadas como a noção de competência como nuclear que manifestaria uma tendência a ressignificar a perspectiva curricular de instrumental-tecnicista, que foram difundidas no Brasil até o início de 1970, quando o “[...] desenvolvimento de métodos de ensino e a determinação de objetivos educacionais em conformidade ao modelo produtivo dominante” (SCHNAIDER, 2007, p. 17) eram elementos considerados relevantes no preparo do professor.

Apesar de concordarmos que as incertezas que podem gerar as Diretrizes à qualificação da formação de professores, acreditamos que a sua consolidação, mediante a construção de projetos políticos pedagógicos, pode promover práticas curriculares inovadoras, possibilitando a reconstrução de trajetórias que não representem a adesão submissa às políticas curriculares oficiais, reinventando novos desenhos curriculares que levam a percursos formativos diferenciados do tradicional, fragilizadas e menos fragmentadas.

Passamos a analisar a Resolução CNP/CP n. 1 de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, iniciando pela nossa compreensão sobre o termo diretriz baseada na percepção de Cury que define como

Diretrizes são linhas gerais que, assumidas como dimensões normativas, tornam-se reguladoras de um caminho consensual, conquanto não fechado a que historicamente possa vir a ter um outro percurso alternativo, para atingir uma finalidade maior. Nascidas no dissenso, unificadas pelo diálogo, elas não são uniformes, não são toda a verdade, podem ser traduzidas em diferentes programas de ensino e, como toda e qualquer realidade, não são uma forma acabada de ser. O termo *diretriz* significa *caminhos propostos para* e, contrariamente à imposição de caminhos, ele denota um conjunto de indicações pelo qual os conflitos se resolvem pelo diálogo e pelo convencimento. A diretriz supõe, no caso, uma concepção de sociedade e uma interlocução madura e responsável entre vários sujeitos, sejam eles parceiros, sejam eles, no campo político, dirigentes e dirigidos (grifos do autor). (CURY, 2002, p. 193).

Segundo (BRASIL, 2006), as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia são propostas ao contexto formativo inicial para o exercício da docência na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos Cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional no âmbito de serviços e apoio escolar, inclusive em outras áreas em que é contemplado o conhecimento pedagógico. A atividade da docência versa também sobre a participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, ou seja, não há uma dissonância entre a docência e os processos de gestão.

No artigo terceiro, está explicitado que o futuro pedagogo deve trabalhar com um repertório de informações, a partir de habilidades desenvolvidas que sejam articuladas com os pressupostos teóricos e os saberes práticos, mediante fundamentação em princípios de “[...] interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética” (BRASIL, 2006, p. 01).

Na formação do pedagogo é considerado como primordial o conhecimento da escola, a pesquisa voltada para a área educacional e a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino. São compreendidas como atividades docentes:

I- planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III – produção e difusão de conhecimentos científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares. (BRASIL, 2006, p. 02).

Serão evidenciadas, na tabela abaixo, as aptidões do pedagogo egresso, baseadas nos dezesseis incisos do artigo quinto:

Tabela 8 – Aptidões do pedagogo egresso

APTIDÕES DO PEDAGOGO EGRESSO
1. Atuação baseada em princípios éticos e comprometimento, tendo em vista à construção de uma sociedade igualitária.
2. Compreender, cuidar e educar crianças com a faixa etária de zero a cinco anos, zelando e contribuindo para o seu desenvolvimento.
3. Fortalecer o desenvolvimento e o processo de aprendizagem de crianças do Ensino Fundamental, bem como daqueles que não tiveram acesso a educação na idade própria.
4. Trabalhar em espaços formais e não-formais escolares, considerando a aprendizagem dos sujeitos nas diferentes fases de desenvolvimento, níveis e modalidades.
5. Reconhecer e respeitar as necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos.
6. Ensinar o elenco de disciplinas (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes,

Educação Física) de modo interdisciplinar, conforme as fases do desenvolvimento humano.
7. Relacionar ao âmbito educacional as linguagens apresentadas nos meios de comunicação, demonstrando domínio das tecnologias da informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas.
8. Promover relações cooperativas entre instituição educativa, família e comunidade.
9. Com postura investigativa, integrativa e propositiva, identificar problemas de ordem sociocultural e educacional, com a finalidade de minimizar as exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, etc.
10. Demonstrar consciência da diversidade, respeitando todas as diferenças existentes.
11. A partir do diálogo entre a área da educação e as demais áreas do conhecimento, desenvolver o trabalho em colaborativo.
12. Participar dos processos de gestão das instituições, contribuindo na elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico.
13. Participar da gestão das instituições no planejamento, execução, acompanhamento e avaliação de projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares.
14. Realizar pesquisas que possibilitem conhecimentos sobre os educandos, a realidade em que estão imersos, referente aos processos de ensino-aprendizagem em diferentes meios, sobre as propostas curriculares e a organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas.
15. Utilizar com propriedade, instrumentos próprios para a construção do conhecimentos pedagógicos e científicos.
16. Estudar, aplicar de modo crítico as diretrizes curriculares e as demais determinações legais que lhe caiba implementar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.

Ainda que expressas por meio de princípios, diretrizes e procedimentos, a referida resolução impõe suas concepções mediante o perfil de pedagogo que se deseja formar. Passamos a abordar os aspectos expressos nas tabelas que vão ao encontro da temática deste trabalho.

No item 7, consta que o pedagogo deve proporcionar aprendizagens significativas, mediante o domínio das TIC, sendo que seu uso deve ser adequado ao desenvolvimento do sujeito. No entanto, para que as tecnologias estejam incluídas nos processos de ensino-aprendizagem, é necessário que haja um preparo durante a formação inicial, pois a formação acadêmica do futuro pedagogo não reproduz uma dinâmica capaz de provocar o desenvolvimento da autonomia diante da cultura digital.

No entendimento de Valente:

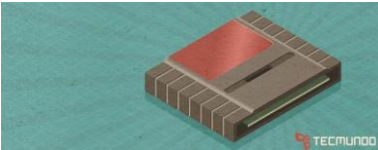
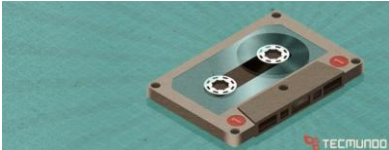
A formação do professor deve prover condições para que ele construa conhecimento sobre as técnicas computacionais, entenda por que e como integrar o computador na sua prática pedagógica e seja capaz de superar barreiras de ordem administrativa e pedagógica. Essa prática possibilita a transição de um sistema fragmentado de ensino para uma abordagem integradora de conteúdo e voltada para a resolução de problemas específicos do interesse de cada aluno. Finalmente, deve-se criar condições para que o professor saiba recontextualizar o aprendizado e a experiência vividas durante a sua formação para a sua realidade de sala de aula compatibilizando

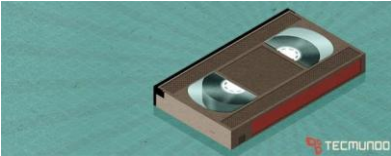
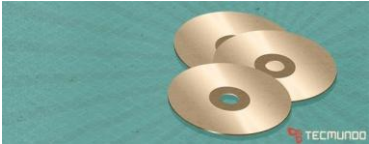
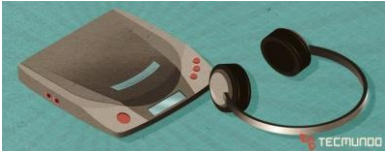
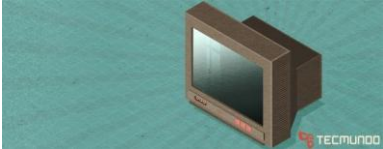
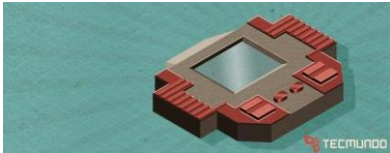
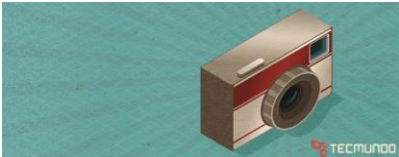
as necessidades de seus alunos e os objetivos pedagógicos que se dispõe a atingir. (VALENTE, 1993, p. 22).

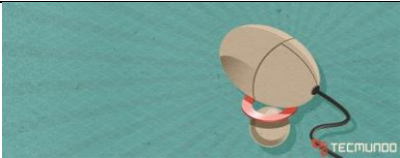
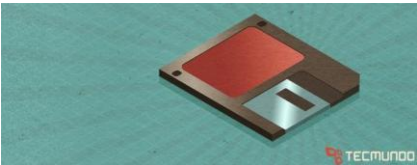


No início deste excerto, o autor comenta que o professor necessita ter o conhecimento das técnicas computacionais para que possa integrar o computador em sua prática pedagógica. Atualmente, entendemos que o professor necessita ampliar o seu conhecimento acerca do repertório tecnológico existente, pois as TDIC não estão reduzidas apenas a computadores, pois outras tecnologias, como aparelhos de última geração, perpassam as salas de aulas e são dominados pelos nativos digitais. Entendemos que a obra “Computadores e Conhecimento: repensando a educação” foi escrita na década de 90, período considerado emblemático pelo fato de que muitos dos aparelhos que utilizamos em nosso dia a dia ainda estavam em processo de construção ou nem sequer tinham sido inventados.

Seguem imagens das tecnologias utilizadas neste período consideradas como sinônimos de avanço tecnológico, expressas pela tabela 9.

Tabela 9 – Avanços tecnológicos

IMAGEM	NOME
	Jogos em cartucho
	Fita cassete

 A VHS tape is shown in its clear plastic case, lying on a teal background. The tape is partially inserted into the case. A small red logo with the word "TECMUNDO" is visible in the bottom right corner of the image.	<p>Video Home System (VHS)</p>
 Two gold-colored Compact Discs (CDs) are shown overlapping each other on a teal background. A small red logo with the word "TECMUNDO" is visible in the bottom right corner of the image.	<p>Compact Disc (CD)</p>
 A portable music player, likely a Walkman or Discman, is shown next to a pair of black headphones. The player is silver and black, and the headphones are black with a silver headband. A small red logo with the word "TECMUNDO" is visible in the bottom right corner of the image.	<p>Walkman ou Discman</p>
 A vintage cathode ray tube television (CRT) is shown on a teal background. It has a dark wood-grain or brown finish. A small red logo with the word "TECMUNDO" is visible in the bottom right corner of the image.	<p>Televisão (TV) e monitores de tubo</p>
 A handheld video game console, possibly a Game Boy, is shown on a teal background. It has a red and grey color scheme. A small red logo with the word "TECMUNDO" is visible in the bottom right corner of the image.	<p>Minigame</p>
 A vintage film camera is shown on a teal background. It has a silver and red color scheme. A small red logo with the word "TECMUNDO" is visible in the bottom right corner of the image.	<p>Câmera com filme</p>

	Mouse com esfera
	Disquete
	Telefone de disco
	Rádio FM

Tendo em vista a superação destas TIC pelas TDIC, notamos que as configurações atuais de nossa sociedade adquiriram uma complexidade perceptível, o que desafia os cursos de licenciatura a reformular sua matriz curricular, com a finalidade de preparar melhor os seus educandos para o exercício profissional em um contexto predominantemente tecnológico.

A democratização de acesso à informação exige estratégias que transformem em realidade. Esses novos enfoques que emergem na sociedade são destacados por Lévy (1999) como uma mudança qualitativa nos processos de aprendizagem, baseada em três necessidades: a quantidade, a adversidade e a velocidade. A primeira necessidade remete à dimensão do conhecimento e as informações já disponibilizadas; a segunda consiste na

possibilidade e a diferença presente nas diferentes fontes de informações; já, a terceira, move estes elementos em um processo de continuidade e auto-organização.

Quando refletimos sobre os contextos formativos iniciais tradicionais, de modo geral, constatamos que as práticas pedagógicas não estão em consonância com a realidade das novas dinâmicas da cultura digital, e não atendem de modo satisfatório as necessidades educativas dos nativos digitais. Desse modo, faz-se necessário criar possibilidades de reformulação nas formas de ensino-aprendizagem e produção de conhecimento, dinamizando a formação acadêmica e desenvolvendo metodologias compatíveis com os recursos digitais disponíveis.

No que se refere ao item 5 e 9, que consiste no respeito às necessidades apresentadas pelos educandos e a superação de qualquer tipo de exclusão e discriminação, a participação constitui um modo significativo de redução das desigualdades:

A participação constitui uma forma significativa de, ao promover maior aproximação entre os membros da escola, reduzir desigualdades entre eles. Portanto, está centrada na busca de formas mais democráticas de gerir uma unidade social. Define-se, pois, a gestão democrática como o processo em que se criam condições para que os membros de uma coletividade não apenas tomem parte, de forma regular e contínua, de suas decisões mais importantes, mas assumam responsabilidade por sua implementação. Isso porque democracia pressupõe muito mais do que tomar decisões: envolve a consciência de construção do conjunto da unidade social e de seu processo de melhoria contínua como um todo. (LÜCK, 2010, p. 57).

Essa assertiva nos faz compreender que a participação não é privilégio de determinados grupos sociais e sim é uma condição geral “[...] caracterizada pela reciprocidade expressa em todos os segmentos, meandros e momentos das interações na unidade social, seja do sistema de ensino, seja da escola, seja entre sistema e escola” (Ibid., p. 63).

A partir do item número 11, percebemos que está sendo expresso de maneira implícita um modelo de gestão baseado no viés participativo. Logo, no item 12, a participação está mais evidente, e destacamos que uma das atividades da gestão é contribuir com o processo de elaboração, execução e avaliação do projeto político pedagógico. A seguir, confirmamos no item 13 que a participação é uma dimensão enfatizada, o que revela uma determinada concepção de gestão:

Considera-se que o significado de gestão, [...], traz em si implícito o caráter participativo, assim como o traz a democracia. Em vista disso, as expressões “gestão participativa” e “democracia participativa” são, de certa forma, redundantes, tratando-se, no entanto, de uma redundância útil, no sentido de reforçar uma das dimensões mais importantes da gestão educacional democrática, sem a qual esta não se efetiva. (Ibid., p. 27).

Entendemos também que, em consonância com os itens 11, 12 e 13, a concepção de gestão permeia todos os segmentos do sistema, sendo este considerado como um todo, tanto em âmbito macro (gestão do sistema de ensino) como no micro (gestão de escolas).

Portanto, quando se fala sobre gestão educacional, faz-se referência á gestão em âmbito macro, a partir dos órgãos superiores dos sistemas de ensino e em âmbito micro, a partir das escolas. A expressão gestão educacional abrange a gestão de sistemas de ensino e a gestão escolar. Este trabalho, que focaliza a gestão como conceito abrangente, envolve, necessariamente, os dois âmbitos da ação, em vez de focalizar exclusivamente a escola. Isso porque entende-se que sua concepção deve estar presente no sistema todo, a fim de que possa ser efetivamente praticada no estabelecimento de ensino. (Ibid., p. 26).

Nessa direção, entendemos que para que os processos de gestão ocorram é imprescindível a participação em nível macro e micro, pois é contemplada como um “[...] processo inerente à gestão educacional [...]” (Ibid., p. 21).

A gestão participativa consiste

[...] no entendimento de que o alcance dos objetivos educacionais, em seu sentido amplo, depende da canalização e do emprego adequado da energia dinâmica das relações interpessoais ocorrentes no contexto de sistemas de ensino e escolas em torno de objetivos educacionais, concebidos e assumidos por seus membros, de modo a constituir um empenho coletivo em torno de sua realização. (Ibid., p. 22-23).

Conforme Lück (2010), esta participação concede aos sujeitos envolvidos o domínio de seu próprio trabalho, possibilitando que a autoria e a responsabilidade pelos resultados alcançados sejam assumidas de maneira autônoma: “Daí porque a participação competente é o caminho para a construção da autonomia” (Ibid., p. 23).

Em relação a participação voltada a construção, execução e avaliação do projeto político pedagógico, Luck (2010) defende que

A participação efetiva na escola pressupõe que os professores, coletivamente organizados, discutam e analisem a problemática pedagógica que vivenciam em interação com a organização escolar e que, a partir dessa análise, determinem caminhos para superar as dificuldades que julgarem mais carentes de atenção e assumam compromisso com a promoção de transformação nas práticas escolares. (Ibid., p. 33-34).

Nesse sentido, participar efetivamente não significa delegar a alguém poderes ou simplesmente distribuir tarefas a serem cumpridas. Participação implica em um trabalho

coletivo, junto aos sujeitos imersos na consecução de propostas definidas e também em assumir sua parcela de responsabilidade pelos resultados almejados. Nas palavras de Lück:

Participar implica compartilhar poder, vale dizer, implica compartilhar responsabilidades por decisões tomadas em conjunto como uma coletividade e o enfrentamento dos desafios de promoção de avanços, no sentido da melhoria contínua e transformações necessárias. (Ibid., p. 44).

O engajamento representa o nível mais elevado da participação e sua prática implica no estar presente, sugerir ideias, opiniões, analisar interativamente as situações emergentes, tomar decisões compartilhadas acerca de questões que perpassam o cotidiano educacional. Nestas situações é exigida uma postura comprometida com o encaminhamento e com as ações necessárias e adequadas à efetivação das decisões

No inciso primeiro do artigo sexto da Resolução que institui as DCN para os cursos de licenciatura pedagogia, constam doze alíneas em que são descritas a caracterização do núcleo de estudos básicos. Resumidamente, iremos elencar as ideias principais expostas no documento através da tabela abaixo:

Tabela 10 – Caracterização do Núcleo de Estudos Básicos

CARACTERIZAÇÃO DO NÚCLEO DE ESTUDOS BÁSICOS
1. Aplicação de princípios, concepções e critérios procedentes de diferentes áreas do conhecimento, com pertinência ao campo pedagógico.
2. Aplicação de princípios da gestão democrática em espaços escolares e não-escolares.
3. Observação, análise, planejamento, implementação e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais, em ambientes escolares e não-escolares.
4. Utilização de conhecimento multidimensional sobre o ser humano diante das situações de aprendizagem.
5. Aplicação em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas diferentes dimensões.
6. Realização de diagnóstico sobre necessidades e anseios dos diferentes segmentos da sociedade, relativamente à educação, para que possam ser considerados nos planos pedagógicos e na realização de atividades educativas.
7. Planejamento, execução e avaliação de experiências que considerem o contexto histórico e sociocultural do sistema educacional brasileiro, particularmente, no que diz respeito à Educação Infantil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental e à formação de professores e de profissionais na área de serviço e apoio escolar.
8. Estudo da Didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente.
9. Decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, relacionados aos primeiros anos de escolarização, referentes à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física.
10. Estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade atual.
11. Atenção às questões relativas à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não-escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática

educativa.

12. Estudo, aplicação e avaliação dos textos legais relativos à organização da educação nacional.

Verificamos que, no item número dois, o núcleo de estudos básicos é orientado por princípios da gestão democrática. Segundo a definição de Lück, esta "[...] ocorre na medida em que as práticas escolares sejam orientadas por filosofia, valores, princípios e ideias consistentes, presentes na mente e no coração das pessoas, determinando o seu modo de ser e de fazer" (LÜCK, 2011, p. 41). A autora sinaliza que são facetas múltiplas da gestão democrática a descentralização, a democratização, construção da autonomia e participação, que quando associadas entre si, têm a ver com as estruturas e expressões de poder na instituição educativa.

No inciso segundo do referido artigo, é descrito o núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos que é voltado para as áreas de atuação profissional priorizado pelo projeto político pedagógico das instituições. Esse núcleo possibilita investigações sobre os processos educativos e referentes à gestão, em diferentes situações circunstâncias institucionais como em escolas, espaços comunitários, assistenciais, empresariais, etc.; a avaliação, a criação e o uso de materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade sociocultural do povo brasileiro; o estudo, a análise e a avaliação das teorias educacionais para que sejam elaboradas propostas educacionais consistentes e inovadoras.

Passamos a falar sobre a diversidade sociocultural típica do povo brasileiro. Arroyo (2012) afirma que

Na medida em que outros educandos chegam com outras experiências sociais, outras culturas, outros valores, mostrando-se Outros Sujeitos nas relações políticas, econômicas, culturais, Outras Pedagogias são inventadas, outras formas de pensá-los e de pensar a educação, o conhecimento, a docência são reinventadas. (ARROYO, 2012, p. 11).

Atualmente, é necessário pensar em uma Nova Pedagogia para os nativos digitais que adentraram os espaços educativos. Sujeitos estes que colocam em "xeque" as concepções pedagógicas tradicionais, de modo que estas sejam repensadas nos processos de sua produção teórica e epistemológica, pois "Na medida em que esses coletivos exigem ser reconhecidos sujeitos políticos de uma tensa história de libertação/emancipação estão a exigir o

reconhecimento de serem sujeitos de Outras Pedagogias de libertação/emancipação” (Ibid., p. 16).

A questão central para esta Nova Pedagogia, não é romper totalmente com o modelo tradicional, mas implica na promoção de percursos mais exitosos que gerem a superação do abismo que os grupos populares trazem de sua condição oprimida, superando modos de ensino-aprendizagem abissais, subalternas.

A caracterização do núcleo de estudos integradores é mencionada no inciso terceiro e promove o enriquecimento da matriz curricular, incidindo na participação de: seminários e estudos do currículo, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, promovendo um contato direto com o corpo docente da instituição de educação superior; atividades práticas para que as vivências sejam experimentadas nas diferentes áreas do campo educacional, bem como o aprofundamento nos estudos, experiências e o uso de recursos pedagógicos; atividades envolvendo a comunicação e a expressão cultural.

Está explicitado no artigo sétimo a carga horária mínima de trabalho acadêmico efetivo, o que totaliza 3.200 horas, sendo que 2.800 horas são destinadas às atividades formativas como: auxílio a aulas, realização de seminários, participação em pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, assim como visitas em outras instituições educacionais e culturais, com a finalidade de promover atividades práticas de natureza diferenciada, assim como a participação em grupos de estudos cooperativos.

Às 300 horas são aplicadas no Estágio Supervisionado na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, considerando outras áreas específicas se for estabelecido pelo projeto político pedagógico da instituição. O restante, que contabiliza 100h, é destinado às atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas que contemplem o interesse dos estudantes, que podem ocorrer por meio da iniciação científica, atividades de extensão e de monitoria.

Citaremos apenas algumas dos aspectos que constam no artigo oitavo, que mediante o projeto político pedagógico da instituição, a integralização dos estudos deve ocorrer por meio de: disciplinas, seminários e atividades teóricas que darão o embasamento e o aprofundamento de estudos sobre teorias educacionais, que situam historicamente os processos de ensino e aprendizagem em diferentes contextos que proporcionem fundamentos para a prática pedagógica, o apoio ao corpo discente, a gestão e a avaliação de projetos tanto em nível micro quanto a nível macro; práticas de docência e de gestão educacional que oportunizem aos futuros pedagogos a observação e acompanhamento, a participação durante

o planejamento, na execução e na avaliação de aprendizagens obtidas, do ensino ou de projetos políticos pedagógicos, tanto no chão da escola quanto em outros espaços educativos; atividades complementares como monitoria, iniciação científica, atividades de extensão, diretamente orientada por um professor da instituição superior, seminários, eventos, estudos curriculares que propiciem vivências, de modo a propiciar vivências em diferentes modalidades e espaços formais e não-formais de educação.

Analisamos a seguir a Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica que tem por objetivos

I - sistematizar os princípios e as diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola;

II - estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, a execução e a avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica;

III - orientar os cursos de formação inicial e continuada de docentes e demais profissionais da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam. (BRASIL, 2010, p. 01).

As categorias projeto político pedagógico e gestão democrática ganham evidência no Título VII denominado Elementos Constitutivos para a Organização das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, junto a outros elementos como regimento escolar, sistema de avaliação, organização escolar, o professor e o programa de formação docente.

No capítulo primeiro, existe um maior detalhamento a respeito do projeto político pedagógico que é considerado mais do que um documento, pois é um dos meios viabilizadores da escola democrática para todos e também de qualidade social. A formulação do PPP deve ser articulada com a identidade escolar e de seus sujeitos, junto aos planos nacional, estadual e municipal da educação, levando em conta o contexto e as necessidades locais apresentadas pela escola e seus estudantes.

O projeto político pedagógico definido no artigo 44 como uma “[...] instância de construção coletiva que respeita os sujeitos das aprendizagens, entendidos como cidadãos com direitos à proteção e à participação social” (BRASIL, 2010, p. 14). Deve contemplar o diagnóstico da realidade dos sujeitos, a concepção sobre educação, o perfil dos sujeitos, o trabalho pedagógico, fundamentos da gestão democrática, compartilhada e participativa,

programas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, entre outros aspectos contidos nesta Resolução.

A autonomia da instituição educacional é um elemento que aparece e fundamenta-se na busca da própria identidade, que se propaga na construção do projeto político pedagógico e do regimento escolar. Freire (2014) considera a autonomia como um princípio pedagógico para educadores progressistas e é uma forma de libertação dos sujeitos das tendências neoliberais que vai se constituindo nas experiências de várias decisões que vão sendo tomadas de modo coletivo.

Decisões coletivas implicam na perspectiva da gestão democrática. Esta categoria e a organização escolar são contempladas no capítulo terceiro. Torna-se pressuposto da organização do trabalho pedagógico e da gestão da escola concebermos “[...] a organização e a gestão das pessoas, do espaço, dos processos e procedimentos que viabilizam o trabalho expresso no projeto político-pedagógico e em planos da escola, em que se conformam as condições de trabalho definidas pelas instâncias colegiadas” (BRASIL, 2010, p.16). A gestão democrática torna-se obrigatória no ensino público, bem como também para todas as instituições de ensino, o que implica a tomada de decisões coletivas e a participação da comunidade na gestão.

Nessa direção, o exercício da gestão democrática deve promover nas instituições educativas um espaço das

[...] diferenças e da pluralidade, inscrita na diversidade do processo tornado possível por meio de relações intersubjetivas, cuja meta é a de se fundamentar em princípio educativo emancipador, expresso na liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber. (BRASIL, 2010, p. 17).

A emancipação é uma categoria freiriana entendida como sinônimo de libertação, humanização em que os sujeitos são considerados “[...] seres da busca e se sua vocação ontológica é humanizar-se, podem, cedo ou tarde, perceber a contradição em que a “educação bancária” pretende mantê-los e engajar-se na luta por sua libertação” (FREIRE, 1983, p. 70). Na perspectiva emancipatória, todos os sujeitos envolvidos tomam decisões, produzem conhecimentos e aprendem juntos, despertando-se para a sua própria vocação ontológica que consiste em ser sujeito da própria realidade.

A maneira de gestar os processos educativos não comporta mais o ato de tomadas de decisões individuais e a propagação de valores que condicionam a atender aos ditames do mercado, às necessidades da produção voltada para o lucro, no entanto, visa a preparação de

profissionais comprometidos com um projeto de sociedade voltado para a construção integral, ética, estética, político e social dos sujeitos. Assim sendo, a gestão democrática promove a emancipação dos sujeitos envolvidos, na medida em que visa uma educação voltada para cidadania, superando a verticalização das relações e o autoritarismo no que se refere a organização curricular, conforme é detalhado no artigo 55, promovendo:

I - a compreensão da globalidade da pessoa, enquanto ser que aprende, que sonha e ousa, em busca de uma convivência social libertadora fundamentada na ética cidadã; II - a superação dos processos e procedimentos burocráticos, assumindo com pertinência e relevância: os planos pedagógicos, os objetivos institucionais e educacionais, e as atividades de avaliação contínua; III - a prática em que os sujeitos constitutivos da comunidade educacional discutam a própria práxis pedagógica impregnando-a de entusiasmo e de compromisso com a sua própria comunidade, valorizando-a, situando-a no contexto das relações sociais e buscando soluções conjuntas; IV - a construção de relações interpessoais solidárias, geridas de tal modo que os professores se sintam estimulados a conhecer melhor os seus pares (colegas de trabalho, estudantes, famílias), a expor as suas ideias, a traduzir as suas dificuldades e expectativas pessoais e profissionais; V - a instauração de relações entre os estudantes, proporcionando-lhes espaços de convivência e situações de aprendizagem, por meio dos quais aprendam a se compreender e se organizar em equipes de estudos e de práticas esportivas, artísticas e políticas; VI - a presença articuladora e mobilizadora do gestor no cotidiano da escola e nos espaços com os quais a escola interage, em busca da qualidade social das aprendizagens que lhe caiba desenvolver, com transparência e responsabilidade. (BRASIL, 2010, p. 17).

Destacamos no inciso III do referido artigo a importância do diálogo acerca da própria práxis pedagógica. No capítulo IV da Resolução, é abordado sobre O Professor e a Formação Inicial e Continuada. É proposto que, no âmbito da formação inicial e continuada, as instituições formativas dos profissionais da educação incluam em seus currículos e programas: o conhecimento da escola como uma organização complexa, cuja função é de promover a educação voltada para e na cidadania; a pesquisa de investigações referentes à área da educação; a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento tanto de sistemas quanto de instituições de ensino; e a inserção da temática da gestão democrática, enfatizando a construção do PPP, a partir do trabalho baseado na coletividade, tornando responsáveis todos os que fazem parte da instituição educativa.

Constatamos, no artigo 57, a valorização do pedagogo/gestor no entendimento de que valorizá-lo consiste em: “[...] valorizar a escola, com qualidade gestorial, educativa, social, cultural, ética, estética, ambiental” (BRASIL, 2010, p. 18). A valorização profissional também se associam à exigência de programas de formação inicial e continuada de docentes e não docentes, sendo que estes programas, atrelados a esta Diretriz, devem prepará-los para o

desempenho de suas atribuições que são: desenvolver um conjunto de habilidades cognitivas e, além disso, pesquisar, elaborar propostas e reconstruir conhecimento de modo coletivo, trabalhar em colaboração, compreender e utilizar os instrumentos produzidos ao longo da evolução tecnológica e desenvolver competências para integração com a comunidade.

Considerando essas atribuições, fica claro que a formação inicial não finda o desenvolvimento dos conhecimentos, saberes e habilidades mencionadas e, por isso, a importância da formação permanente que possibilite ao futuro pedagogo/gestor a aquisição de conhecimentos peculiares da profissão docente, a fim de se tornarem seres mais capacitados a atender as especificidades da sociedade que se modificam constantemente, o que implica em uma atualização permanente.

5 O CURSO DE PEDAGOGIA DA UFSM: PPP, PERFIL DOCENTE E DISCENTE

De acordo com o PPP da Pedagogia Presencial da UFSM, o Curso busca constantemente sua identidade, com a finalidade de possibilitar em âmbito nacional a diversidade de habilitações. No contexto da UFSM, devido a discussão gerada em torno do perfil e do espaço de atuação do pedagogo, houve em 1984 a última alteração curricular com as seguinte habilitações:

- Magistério para a Pré-Escola e Matérias Pedagógicas do 2º Grau.
- Magistério para as Séries Iniciais do 1ª Grau e Matérias Pedagógicas do 2ª Grau.

Em virtude das novas demandas referente a educação, foi estabelecido um consenso entre os docentes e discentes do referido curso, pois a matriz curricular necessitava de ajustes. Então, a Comissão de Reformulação Curricular do Curso de Pedagogia recebeu a incumbência de analisar, discutir e propor alterações baseada na Lei n. 9.394/96 que estabelece as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e de acordo com a Resolução CN/CP n. 2 de 19 de fevereiro de 2002, referente à duração e à carga horária dos cursos de licenciatura de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior, em 400 h (quatrocentas horas) de prática ao longo da formação inicial.

O corpo discente, docente e egressos do curso exporam algumas fragilidades na formação do pedagogo, afirmando que o currículo vigente estava priorizando o acúmulo de conhecimento, o que não contemplava o perfil discente desejado, pois os acadêmicos vivenciavam situações de ensino-aprendizagem desvinculadas da realidade escolar.

Considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, foi elaborado o atual currículo do Curso de Pedagogia: anos Iniciais do Ensino Fundamental (624) e Educação Infantil (625), o que prioriza a docência como a base da formação a partir da relação teórico-prática, com o propósito de fortalecer vínculos entre escola e universidade.

O PPP do Curso, foi construído pela Comissão de Reestruturação a partir destas verificações, de estudos e consultas realizadas com a comunidade local e nacional. No projeto consta a nova matriz curricular que

[...] refletisse e integrasse as necessidades do contexto histórico no qual estava inserido, corroborando com possibilidades futuras para a formação do professor, em consonância com o projeto de uma sociedade mais justa, democrática e participativa. (PPP, 2007, p. 02).

A partir deste excerto, percebemos que o perfil de pedagogo desejado é aquele que integra em suas práticas a relação entre a formação e a ação docente. Ainda, verificamos dois termos “democrática” e “participativa” – embora estas categorias referiram-se a um projeto de sociedade, para tê-las no contexto formativo inicial, entendemos que é necessário desenvolver práticas de gestão que sejam democráticas e que integrem a comunidade acadêmica e a sociedade na tomada de decisões. Nesse fragmento que consta no PPP, está implícita a concepção de gestão desejada.

Para analisar os preceitos legais vigentes e promover novas implementações, a Direção do Centro de Educação instaurou a Comissão de Estudos sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de graduação em Pedagogia, licenciatura, atendendo o que consta nas DCN. Então, essa Comissão encaminhou aos departamentos do Curso as contribuições e sugestões propostas à reformulação curricular para que, em um processo democrático, fossem discutidas.

No documento atual, ficou estabelecido: a docência na formação do pedagogo, a relação entre os pressupostos teóricos e as práticas educativas e a aglutinação entre as habilitações Anos Iniciais e Educação Infantil, a fim de cumprir o que consta no artigo 4º da Resolução CNE/CP de 15 de maio de 2006, que define que o egresso do Curso de Licenciatura em Pedagogia poderá atuar na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) (sendo que está ainda necessita se consolidada a partir dos diferentes tipos de conhecimento em suas especificidades) e em áreas que necessitam da presença dos conhecimentos pedagógicos, exceto no Ensino Médio, pois a formação do professor está voltada para as etapas iniciais da Educação Básica.

Em síntese, o Curso busca uma visão aberta de educação, o que possibilita

[...] construir competências relevantes, nas quais o domínio de saberes da docência, da postura autônoma, de atitudes cidadãs, do domínio de conhecimentos e de estratégias flexíveis, promova continuamente desafios e, conseqüentemente, consolide a formação e a ação profissional do professor. (PPP, 2007, p. 04).

Ao analisar o excerto acima, verificamos que aparece a expressão “postura autônoma” que está em consonância com uma das categorias da gestão que é a autonomia. O PPP expressa a dimensão humanizadora como uma perspectiva a ser adotada:

Reconstruir a educação, retomando suas bases fundadoras frente às demandas da contemporaneidade, sem perder o horizonte humanizador da atividade docente, é um grande desafio para o Curso de Licenciatura em Pedagogia que tem na sua identidade a formação de professores. Ressaltamos também que essa proposta formadora dá ênfase aos processos articulados de ensino, pesquisa e extensão na formação profissional do professor. (PPP, 2007, p. 03).

5.1 Perfil docente e discente do PPP

Os docentes e discentes devem vivenciar situações de ensino e aprendizagem que estabeleçam relações e vínculos com os as situações práticas que emergem do contexto escolar. No que se refere ao perfil de profissional desejado, o documento expressa que:

Pretendemos chegar à formação de um profissional capacitado para agir nas diversas realidades educacionais no decorrer de sua atividade docente e contribuir, mesmo reconhecendo os limites de ação da educação escolar, para a transformação da sociedade, resgatando-se o aspecto social como fonte de reflexão profissional, geradora de saberes. (PPP, 2007, p. 03).

O PPP prevê a inserção ativa do discente no contexto da escola, para promover a integração entre escola públicas e privadas com a universidade. Foi elaborado em consonância com a Resolução CNE/CP n. 1 de maio de 2006 que estabelece as Leis de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, licenciatura, e seus pareceres que lhe deram origem. As DCN propõem a unificação entre as Habilitações Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O Curso obteve a reestruturação curricular aprovada em 2004, que implantou as duas matrizes em vigor desde 2005. O modelo da estrutura curricular proposta aponta um perfil de profissional desejado que

Tenha significativo domínio de conhecimentos dos campos de ensino que trabalhará no cotidiano de suas atividades profissionais e, ao mesmo tempo, compreenda que esse conhecimento necessita ser redimensionado diante de situações específicas, o que lhe exigirá competências pedagógicas e metodológicas na sua atuação docente. (PPP. 2007, p. 6).

A reorientação curricular possibilita ao futuro pedagogo uma formação acadêmica que contemple saberes, habilidades e competências inerentes à docência para a Educação Infantil, Anos Iniciais e modalidade da EJA; o desenvolvimento profissional docente em nível superior; a formação profissional que estabelece relações com a prática educativa, fundamentada no viés problematizador, crítico e competente; articulação entre os saberes

educativos, os conhecimentos disciplinares e práticos; ampliação no repertório de conhecimentos da docência e suas possibilidades no trabalho cotidiano do professor.

Na seção de objetivos do PPP, consta de modo geral e específico, o perfil de profissional desejado. Como objetivo geral, o Curso pretende formar profissionais capazes de atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como nas diversas modalidades de ensino e/ou nas demais áreas em que sejam considerados os conhecimentos pedagógicos.

Especificamente, têm-se como objetivos

- destacar o compromisso profissional do pedagogo frente a sua área de atuação na Educação Básica e em espaços nos quais sejam necessários conhecimentos pedagógicos;
- possibilitar o aprofundamento de saberes disciplinares básicos para a atuação profissional do pedagogo;
- potencializar situações para a compreensão de saberes metodológicos relacionados aos diferentes saberes;
- aprofundar o conhecimento sobre a complexidade da educação no contexto sociocultural;
- desenvolver atitudes investigativas que conduzam à realização da pesquisa educacional;
- enfatizar a compreensão da Educação de Jovens e Adultos;
- enfatizar a compreensão das políticas de inclusão no contexto do trabalho educativo como reconhecimento e valorização da diversidade;
- desenvolver conhecimentos teóricos e práticos sobre o processo educacional de modo abrangente e flexível, possibilitando que a formação esteja em interface com as transformações dos contextos sociais e educacionais;
- formar um profissional capaz de agir nas mais diferentes modalidades de ensino na busca de soluções dos problemas complexos da realidade educacional de forma preventiva (evasão, repetência, analfabetismo, violência, entre outros), favorecendo a reflexão crítica acerca dos valores éticos que devem permear o pensar e o agir profissional;
- estabelecer relações colaborativas, através de convênios, com instituições educativas da região de Santa Maria, de maneira que possam ser estabelecidos vínculos mais profícuos entre a Universidade e a Comunidade; (PPP, 2007, p. 7).

Na seção perfil desejado do formando, a docência é contemplada como base de formação, sendo que o futuro pedagogo necessita estabelecer relações entre os pressupostos teóricos aprendidos ao longo do Curso com as situações práticas que emergem dos contextos escolares e não-escolares. Esse profissional deverá estar apto para criar e desenvolver propostas educativas para as diferentes realidades educativas, considerando a importância do trabalho coletivo. Ainda, o discente necessita desenvolver uma postura política e ética que [...] estimule a difusão e a construção do conhecimento, possibilitando aos seus futuros alunos e colaboradores condições de descoberta (ou redescoberta) do prazer de aprender (PPP, 2007, p. 19).

Em relação a esta postura ética e política, trazemos para o diálogo Freire (1987) que considerava a educação como um ato político:

[...] é neste sentido também que, tanto no caso do processo educativo quando no do ato político, uma das questões fundamentais seja a clareza em torno de a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, fazemos a educação de a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, desenvolvemos tanto mais percebemos a impossibilidade de separar o inseparável: a educação da política (FREIRE, 1987, p. 27).

A ação pedagógica desenvolvida por este profissional comprometido deverá ser fundamentada na dialogicidade, na cooperação, participação, iniciativa e criatividade e é necessário que este seja um pesquisador da própria prática.

Com base nas DCN, o pedagogo, em seu processo formativo inicial, deve: atuar com ética e comprometimento; primar pelo desenvolvimento da aprendizagem na Educação Infantil e Anos Iniciais, compreendendo o processo, cuidando e educando; considerar que os seus educandos consistem em um público heterogêneo, então, é necessário combater com qualquer tipo de preconceito e atitudes discriminatórias; desenvolver práticas educativas em espaços educativos formais e/ou informais de modo crítico; ser participante ativo dos processos de gestão, contribuindo na elaboração, desenvolvimento e avaliação de projetos; promover um trabalho baseado na cooperação, no trabalho em equipe que transcenda os “muros da escola”, adentrando a sociedade, o núcleo familiar e a comunidade; assumir uma postura investigativa no contexto profissional, social e político que circunda os espaços escolares e não-escolares; investigar os contextos educativos, analisando sua própria prática, sistematizando e socializando a ação pedagógica desenvolvida; compartilhar saberes oriundos da prática docente com diferentes educadores de outras disciplinas.

Na seção áreas de atuação do pedagogo, está evidenciado que as áreas foram ampliadas, a partir da Resolução CNE/CE n. 1 de 15 de maio de 2006. A preocupação existente é da não constituição de uma formação generalista, conforme está expresso no artigo terceiro, parágrafo único do Projeto de Resolução que faz parte do Parecer n. 3 CNE/CP do dia 21 de fevereiro de 2006, que estabelece as DCN para o Curso de Pedagogia, licenciatura, que, como central na formação, determina:

- I – o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;
- II – a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;

III – a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino. (MEC, 2006)

Conforme foi explicitado anteriormente, o estudante de Pedagogia será capaz de atuar na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na modalidade da EJA e em áreas que considerem o conhecimento pedagógico, em concordância com o CNE/CP (MEC, 2006) que possibilita ao estudante trabalhar com uma gama de informações e habilidades, composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos em diálogo com saberes práticos que serão consolidados no exercício da profissão.

Os docentes deverão colaborar com o desenvolvimento do Curso em sua totalidade, a partir da elaboração de projetos e a integração da universidade e comunidade, entre professores formadores, em formação inicial e aqueles que estão em serviço. A nova matriz curricular requer que sejam desenvolvidas atividades de ensino, pesquisa e extensão, possibilitando a participação dos educadores/educandos em formação inicial para a docência, ultrapassando as relações estabelecidas na escola. O PPP do Curso destaca a necessidade da articulação colaborativa entre o corpo docente atuante e outras instâncias educacionais.

Na seção estratégias pedagógicas, o PPP descreve a estrutura e o conjunto de disciplinas que compõem a matriz curricular do Curso, prevendo a relação teoria-prática desde o 1º semestre, promovendo a inserção no cotidiano escolar a partir do 3º semestre. O Curso possibilita a entrada anual, através de regime semestral, matrícula por disciplinas e em turno único de funcionamento.

Já mencionamos anteriormente que o documento analisado está com sintonia com os pressupostos da Resolução CNE/CP n. 1 de 15 de maio de 2006, que institui as DCN, amparada pelos Pareceres CNE/CP n. 5 e n. 3, os quais apresentam as prerrogativas teóricas que fundamentam as DCN.

Considerando as bases legais, a Comissão de Estudo, instaurada pela Direção do Centro de Educação, responsável pelo estudo e análise à adaptação legal pertinente aos Cursos de Pedagogia, após o diálogo com o corpo docente, optou pela aglutinação das duas matrizes curriculares, devido a publicação das DCN que previa a possibilidade das “habilitações”, o que posteriormente foi extinto pelas Diretrizes.

Então, na nova matriz curricular, que entrou em vigor no 1º semestre letivo de 2007, foram mantidos as discussões anteriormente estabelecidas que se referem ao processo de criação, implementação e desenvolvimento das propostas sugeridas pela comunidade do CE,

principalmente em função da reforma curricular do curso, ocorrida em 2004, cuja matriz será extinta antes mesmo de se formar uma turma.

Buscando configurar a identidade do Curso de Licenciatura em Pedagogia (diurno), este passou a ser organizado em três núcleos, em que perpassam oito semestres e o currículo segue a perspectiva “dinâmico-dialógico”, que prevê o diálogo permanente entre os semestres e as disciplinas que constituem a configuração do período letivo.

Os três núcleos estão expressos na tabela abaixo:

Tabela 11 – Caracterização dos núcleos

NÚCLEOS	CARACTERIZAÇÃO
1) Núcleo de Estudos Básicos (NEB)	São recomendadas para cada semestre, integrando o conhecimento do educando sobre a realidade em que está inserido, tendo em vista o trabalho pedagógico junto a sua área de atuação bem como a iniciação da pesquisa e do ensino. As disciplinas que compõem o NB são de caráter obrigatório e de natureza científico-cultural, totalizando 1.560 horas.
2) Núcleo de aprofundamento e diversificação dos estudos (NAD)	Caracteriza-se pela formação do professor/investigador, que ao inserir-se em espaços educativos informais e formais, busca a ação pedagógica através de proposta educativas com a finalidade da participação do pedagogo no âmbito em que atua.
3) Núcleo de estudos integradores (NI)	É representado pelos Eixos Articuladores, cuja finalidade é promover a articulação entre todas as disciplinas do semestre. São sistematizadas como Disciplinas Complementares de Graduação (DCG); embora as Práticas Educativas (PED's) são tidas como DCG's, essa modalidade de oferta disciplinar é concebida pela coordenação do Curso como obrigatória, que tenha uma nota para a aprovação. A aprovação ou a reprovação dependerá da participação e presença dos estudantes nas atividades que são coordenadas por todos os professores que ministram a disciplina no semestre.

Nas tabelas a seguir, consta o conjunto de disciplinas por semestre do Núcleo de Estudos Básicos:

Tabela 12 – Disciplinas do núcleo básico - 1º semestre

DISCIPLINAS DO NB – 1º SEMESTRE	CARGA HORÁRIA
Pesquisa em Educação I: Metodologia Científica	30h
Educação Especial: Fundamentos	30h
Filosofia da Educação I	60h
História da Educação	60h
Introdução à Pedagogia	60h
Psicologia da Educação I	60h
Sociologia da Educação I	60h

Tabela 13 – Disciplinas do núcleo básico - 2º semestre

DISCIPLINAS DO NB – 2º SEMESTRE	CARGA HORÁRIA
Pesquisa em Educação II: Bases Epistemológicas da Pesquisa	30h
Políticas Públicas na Educação Básica	60h
História da Educação Brasileira	60h
Comunicação e Língua Portuguesa	60h

Tabela 14 – Disciplinas do núcleo básico - 3º semestre

DISCIPLINAS DO NB – 3º SEMESTRE	CARGA HORÁRIA
Gestão da Educação Básica	60h
Pesquisa em Educação III: Bases Metodológicas	60h
Educação Especial: Processos de Inclusão	30h
Didática	60h
Tecnologias da Informação e da Comunicação Aplicadas à Educação	60h

Tabela 15– Disciplinas do núcleo básico - 4º semestre

DISCIPLINAS DO NB – 4º SEMESTRE	CARGA HORÁRIA
Educação Física	30h
Artes Visuais e Educação	60h
Ciências e Educação I	60h
Contextos Educativos na Infância I	60h
Educação Matemática I	60h
Geografia e Educação I	60h

Tabela 16 – Disciplinas do núcleo básico - 5º semestre

DISCIPLINAS DO NB – 5º SEMESTRE	CARGA HORÁRIA
Contextos Educativos na Infância II	60h
História e Educação I	60h
Língua Portuguesa e Educação	60h
Processos de Leitura e da Escrita I	60h

Tabela 17 – Disciplinas do núcleo básico - 6º semestre

DISCIPLINAS DO NB – 6º SEMESTRE	CARGA HORÁRIA
Políticas e Gestão das Modalidades Educativas	60h
Educação Musical	60h
Jogo Teatral e Educação	60h

Abaixo, seguem as disciplinas que caracterizam o Núcleo de aprofundamento e diversificação dos estudos (NAD):

Tabela 18 – Disciplinas do núcleo de aprofundamento e diversificação

DISCIPLINAS DO NAD	CARGA HORÁRIA
Pesquisa IV	60h
TCC I	30h
TCC II	30h
Psicologia da Educação II	60h
Filosofia da Educação II	60h
Sociologia da Educação II	60h
Currículo: teoria e história	30h
Libras	60h
Literatura Infantil	30h
Artes Visuais e Educação II	30h
Oralidade, Leitura e Escrita	30h
Ciências e Educação II	60h
Educação Matemática II	60h
Geografia e Educação II	30h
Organização da Ação Pedagógica	60h
Educação Física e Movimento Humano	60h
Educação Musical para a Infância	30h
História e Educação II	30h
Jogo Teatral	30h
Língua Portuguesa	30h
Processos de Leitura e da Escrita	60h
Mínimo de 3 DCG's	90h

Logo a seguir, temos a composição do Núcleo de estudos integradores, formado pelas respectivas disciplinas

Tabela 19– Disciplinas do núcleo de estudos integradores

DISCIPLINAS DO NI	CARGA HORÁRIA
PED I: Educação, Tempos e Espaços	240h
PED II: Conhecimento e Educação	
PED III: Contextos e Organização Escolar	
PED IV: Saberes e Fazeres na Educação Infantil	
PED V: Saberes e Fazeres nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	
PED VI: Saberes e Fazeres da Educação nas suas Diferentes Modalidades	
PED VII: Saberes e Fazeres na Educação Básica	
PED VIII: Docência Reflexiva na Educação Básica	
Prática de Inserção e Monitoria na Educação Básica (7º Semestre)	90h
Estágios Supervisionados (8º Semestre)	300h
Atividades Complementares de Graduação (ACG's) – (105h)	105h

Então, a carga horária das PED, somadas as de Prática de Inserção e Monitoria na Educação Básica (7º Semestre), adicionadas as 300h – 150h na Educação Infantil e 150h nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental - de Estágio Supervisionado, totalizam parte da carga horária que necessita ser cumprida. Os educandos somente poderão realizar os estágios se cumprirem todas as disciplinas exigidas pelo Curso.

As ACG integralizam o total de 105h, tendo como finalidade o aproveitamento de conhecimentos adquiridos pelo futuro pedagogo em estudos e práticas, visando a integralização curricular. Estão de acordo com o inciso III, do artigo 7º das DCN e as 105h atendem a obrigatoriedade que consta na Resolução CNE/CP n. 1 de 15 de maio do ano de 2006 e amparadas pela Resolução UFSM/CEPE.

As carga horária da PED, somadas a carga horária das ACG, constituem este núcleo. Desse modo, a matriz curricular do Curso atende o mínimo de carga horária exigido pelas DCN, conforme está estabelecido no artigo 7º, inciso I, II e III.

Encontramos na seção Recursos humanos e materiais explicitamente o tipo de gestão acadêmico-administrativa do Curso (promover a união dos docentes e discentes para discutir questões referentes ao mesmo). Esperávamos que no PPP estivesse destacado a concepção de gestão educacional adotada pelo mesmo, entretanto, consta como será realizada a administração e as atribuições do coordenador. Destacamos apenas uma disciplina intitulada Tecnologias da Informação e da Comunicação Aplicadas à Educação com 60h que compõe o NB que contempla a inserção das TDIC no currículo da formação inicial do referido Curso.

Alicia Fernández (2001) apresenta em sua obra *Os Idiomas do Aprendiz* os conceitos: "ensinante" e "aprendente" que na ótica da autora estes termos não são sinônimos de professor e aluno, educador e educando, respectivamente. Então, esses conceitos não devem ser confundidos, pois professor e aluno se referem "[...] a lugares objetivos em um dispositivo pedagógico" (FERNÁNDEZ, 2001, p. 53) enquanto os termos propostos são caracterizados pela dimensão subjetiva e estabelecem relações com as experiências oriundas do meio, mas não são determinados por elas.

Considerando a presença da subjetividade, estes sujeitos podem ser contemplados em todos os lugares objetivos, porém com olhares diferenciados: ou seja, o construtivismo, baseado nos estudos piagetianos denomina estes sujeitos de epistêmico; a psicanálise chama de sujeito desejante; e o campo da psicopedagogia trata como sujeito aprendente-ensinante-sujeito autor, conforme a figura abaixo demonstra:

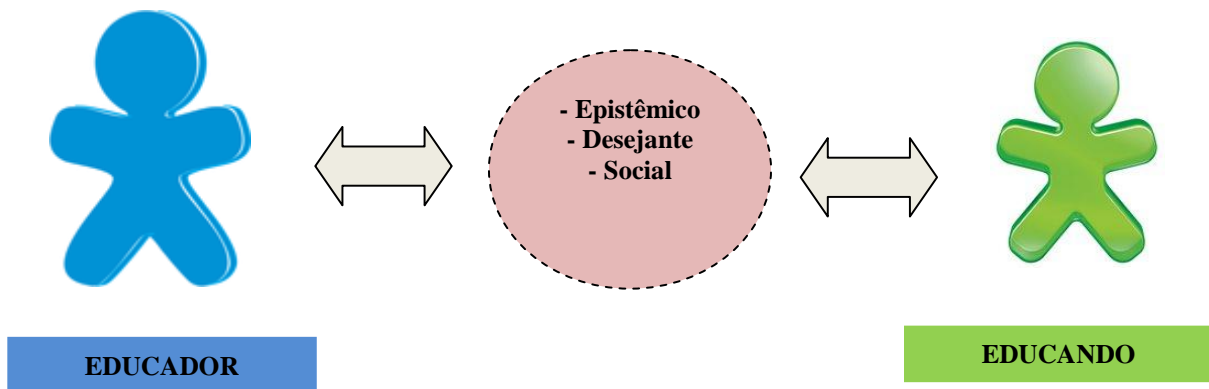


Figura 5 - Sujeito aprendente-ensinante-autor

Esta figura expressa as ideias de Fernández que considera ensinantes e aprendentes:

[...] como posições subjetivas - em relação ao conhecimento. Tais posicionamentos (aprendente-ensinante - podem ser simultâneos e estão presentes em todo vínculo (pais-filhos, amigo-amigo, aluno-professor...). Assim como não se poderia ser aluno e professor de seu aluno ao mesmo tempo, ao contrário, só quem se posiciona como ensinante poderá aprender e quem se posiciona como aprendente poderá ensinar. (Ibid., p. 54).

Percebemos que estes conceitos não abrangem somente a área educacional, mas compreendem o núcleo familiar, os laços de amizade e afetivos. A autora também defende a posição de que não é possível ser aluno e professor do próprio aluno e compreende que o ensinante é aquele que aprende e o aprendente é considerado ensinante. Esta forma de

compreensão corrobora com o que Freire (2014), em *Pedagogia da Autonomia*, disse que: "Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender [...]" (FREIRE, 2014, p. 25) e, nessa direção, compreendemos à luz da perspectiva freiriana que o processo de ensinar não pode existir sem o processo de aprender e vice-versa.

Passamos a definir os conceitos propostos pelo autor supracitado, começando pelo sujeito aprendente que é pensado como

[...] aquela articulação que vai armando o sujeito cognoscente e o sujeito desejante sobre o organismo herdado, construindo um corpo sempre em interseção com o ouro (Conhecimento-Cultura...) e com outros (pais, professores, meios de comunicação). (Ibid., p. 55).

A definição de aprendente é elaborada a partir da relação estabelecida com o sujeito ensinante, que é vista como posição de subjetividade, presente em uma mesma pessoa em um mesmo período. O ensinante se constitui a partir do posicionamento do aprendente, pois sabemos que "Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro" (FREIRE, 2014, p. 25).

O sujeito aprendente é definido "[...] como uma posição subjetiva coexistente e simultânea com outra posição subjetiva que chamamos ensinante ou "sujeito ensinante" (Ibid., p. 59). Então, para que ocorra efetivamente a aprendizagem, o sujeito necessita aprender-ensinar, ou seja, perpassar as posições de aprendente-ensinante que não se caracterizam como algo concreto e sim intrasubjetivo que se origina da intersubjetividade: "[...] além disso, o pensar é sempre um apelo ao outro, uma confrontação com o pensamento do outro" (Ibid., p. 59).

Nessa perspectiva, podemos pensar o confronto com o pensamento do outro como o diálogo entre ensinantes e aprendentes, pois o diálogo consiste na conversação entre duas ou mais sujeitos que, em algumas vezes, é desenvolvido a partir de pensamentos e de pontos de vistas diferenciados.

Na obra *Educação como Prática da Liberdade*, Freire (2011) aborda o diálogo, definindo-o como uma relação horizontal de A com B, ao contrário de A para B. Emerge de uma matriz crítica, gerando a criticidade e nutre-se

[...] do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então,

uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. (FREIRE, 2011, p. 141).

Na relação estabelecida de A com B, nasce o diálogo que desencadeará processos comunicativos e intercomunicativos. Isso somente pode ser consolidar se houver um relacionamento de sintonia entre os polos, alicerçados na matriz da amorosidade, humildade, esperança, fé, confiança, criticidade, etc.

Se a situação exposta não ocorrer, haverá o antidiálogo que perpassa a nossa formação histórico-cultural e implica em relações antagônicas, pois ao contrário do diálogo, estabelece uma relação vertical de A sobre B. Na verticalidade desta relação há desamor e a criticidade não é gerada, pois é quebrada a sintonia entre os polos. Nesse sentido “[...] o antidiálogo não comunica. Faz comunicados” (Ibid., p. 142).

O principal desafio nos processos de ensino e aprendizagem consiste em superar relações antidialógicas e domesticadoras, promovendo uma educação libertadora. Em *Pedagogia da Esperança*, Freire (2011) aborda sobre a importância do diálogo entre educadores-educandos. O diálogo estabelecido entre estes não os torna iguais, no entanto “[...] marca a posição democrática entre eles ou elas” (Ibid., p. 162). Isto implica que cada sujeito é peculiar e possui determinadas especificidades, o que o torna diferente em seu modo de ser/estar/pensar/agir *no e com* o mundo.

No diálogo freiriano, os sujeitos dialógicos, além de conservar suas especificidades, a defendem e crescem a partir do contato com o outro. Por isso: O diálogo [...] não nivela, não reduz um ao outro. Não é favor que um faz ao outro. Nem é tática manhosa, envolvente que um usa para confundir o outro. Implica, ao contrario, um respeito fundamental dos sujeitos nele engajados, que o autoritarismo rompe ou não permite que se constitua. (Ibid., p. 162-163).

Nas relações dialógicas, o ensinante não é considerado como o único e exclusivo detentor do saber e considera o ato de ensinar que estabelece elos de ligação com o ato de aprender. Ensinar-aprender torna-se possível através do pensamento crítico do ensinante que instiga o aprendente a pensar criticamente.

Entretanto, o dialogar não pode ser interpretado ou, até mesmo, confundido com um mero “bate-papo”, pois nele precisa estar presente a dimensão pedagógica que “[...] implica tanto o conteúdo ou objeto cognoscível em torno de que gira quanto a exposição sobre ele feita pelo educador ou educadora para os educandos” (Ibid., p. 163).

Percebemos que o diálogo ocorre em uma perspectiva diferenciada daquela que está presente na essência das relações pedagógicas de cunho tradicional: todas as manifestações orais dos participantes são consideradas, e os sujeitos sentem-se livres e a vontade para “dizer a sua palavra”.

Para que a real aprendizagem aconteça, Fernández (2001) considera o diálogo como um componente que integra conhecimentos e saberes antigos com novos conhecimentos para que haja assim novas aquisições e ainda ressalta que "quem ensina precisa pôr em jogo esse saber" (Ibid., p. 59).

O sujeito aprendente-ensinante é compreendido também como sujeito autor: "Um sujeito constitui-se como autor (processo que é um contínuo, nunca acabado e iniciado inclusive antes do nascimento) a partir da mobilidade entre seus posicionamentos ensinantes e aprendentes" (Ibid., p. 60).

No processo de aprendizagem, ao elaborar novos saberes, o educando [...] constrói (transforma) os conhecimentos que incorpora (de que se apropria), mas, por sua vez, transforma a situação educativa e o professor e/ os seus companheiros para poder apropriar-se de seu "sujeito autor". (Ibid., p. 61).

Podemos dizer que o sujeito pode se auto(trans)formar e transformar as situações que perpassam os contextos educativos em que estão inseridos.

É importante ressaltar que o sujeito autor, a partir de onde aprende, somente se potencializa/ auto(trans)forma quando deixa revelar o sujeito ensinante que emerge dentro de si.

O termo ensinante não é apenas um conceito, mas é visto também como função. conforme assevera Fernández (2001, p. 62): "[...] diferentes instâncias, situações e pessoas cumprem uma função ensinante". No contexto da cultura digital, os educadores não são os únicos a ensinar e "dividem" este espaço com as TDIC, pois acessam regularmente a internet em computadores, celulares, ipods, ipeds, o que possibilita ao sujeito estar em mais de um local ao mesmo tempo, através das redes virtuais.

Sendo assim, os objetos mencionados acima podem exercer a função ensinante e são nítidas as diferenças entre um objeto e um sujeito ensinante autoritário, conforme a tabela¹¹ explicita:

¹¹ Esta tabela foi inspirada na obra de Fernández (2001).

Tabela 20 – Função ensinante dos objetos e sujeitos

FUNÇÃO ENSINANTE DOS OBJETOS	FUNÇÃO ENSINANTE DOS SUJEITOS
De modo síncrono, os educandos frente ao computador tem a possibilidade de acessar várias informações ao mesmo tempo, realizando mais de uma atividade.	Os sujeitos ensinantes podem dizer aos educandos quais os melhores caminhos de acesso para chegar aos objetivos propostos.
Diante de alguma dúvida, o educando pode acessar a internet, digitar sua dúvida e realizar uma busca a qualquer momento.	Diante das dúvidas dos educandos, os sujeitos ensinantes podem provocar ao aprofundamento da pesquisa em diferentes fontes midiáticas.

Atualmente, as TDIC, principalmente os aparelhos que possibilitam o acesso a internet, recebem a função de ensinante e, de modo geral, surgiram com uma intensidade maior do que as próprias instituições educativas, pois as mesmas perpassam todas as instâncias sociais. Ao adentrar avenidas, escolas, universidades, hospitais, residências, iremos presenciar pessoas concentradas frente a um aparelho tecnológico acessando suas redes sociais, aplicativos e informações de seu interesse. Vemos o diálogo adentrando o espaço virtual, através da comunicação de pessoas que encontram-se milhares de quilômetros de distância.

As informações obtidas pela internet são utilizadas como "argumento de autoridade", conforme explicitado por Fernández (2001, p. 63). Com base em Fernández (2001), seguem, abaixo, frases argumentativas mais utilizadas, nas quais podemos perceber o que se dizia antes e o que é dito hoje com os adventos tecnológicos

Tabela 21 – Frases referentes a função ensinante dos objetos e sujeitos

FRASES REFERENTES A FUNÇÃO ENSINANTE DOS OBJETOS	FRASES REFERENTES A FUNÇÃO ENSINANTE DOS SUJEITOS
"Eu li naquele site!"	"Li no livro."
"Vi na internet!"	"Aprendi na escola!"
"Assisti um vídeo na internet!"	"A professora me disse."
"Copiei e coleí de um texto da internet."	"Realizei uma pesquisa nos livros."
"Estou digitando em meu computador."	"Estou escrevendo em meu caderno."

Estas frases expressam algumas mudanças produzidas pela inserção das TDIC e podemos analisar de outra forma o contexto digital de aprendizagem, considerando a função ensinante dos sujeitos.

Vamos analisar apenas o "me disse" da frase: "A professora me disse". Nessa frase há alguém que diz algo, há algo sendo dito e alguém que ouve a informação. Na frase: "Vi na

internet!", o "Vi" é como houvesse três personagens, ou seja, três em um: "sabemos que, para que a aprendizagem aconteça, necessita da presença e da diferença entre três instâncias: aprendente-ensinante-conhecimento (Ibid., p. 64).

Analisando esta tríade, na primeira frase, temos um sujeito ensinante, acompanhado de três termos, elucidado por Fernández (2001, p. 64): "a) quem disse (lugar ensinante); b) o dito (conhecimento-informação); c) quem recorda e enuncia (lugar aprendente)".

Na segunda frase: "Vi na internet!", existe uma distância entre os três termos, pois se compararmos com a primeira frase, percebemos que o conhecimento transmitido pelo ensinante pode ser questionável, pois ouvimos com mais facilidade a mensagem enviada e também podemos dar ou não credibilidade para a fala deste sujeito; o que vimos, se torna mais difícil questionar porque

[...] a distância necessária entre o ensinante, o aprendente e o objeto de conhecimento ficou reduzida. No posicionamento aprendente diante do ensinante humano, facilita-se o trabalho de interpretação e, portanto, o trabalho de pensamento, na medida em que se introduz uma diferença entre o falado e o falante. (Ibid., p. 64).

Se analisarmos, as informações disponibilizadas na internet possuem mais impactos ou tornam-se mais reais do que a palavra do sujeito ensinante, sendo que esta deixa mais espaço para a pergunta, pois é aberta ao diálogo.

5.2 Sujeito autobiógrafo

Ao trabalhar com o conceito de sujeito aprendente, o campo psicopedagógico não pode deixar de "[...] pensá-lo como devir, situando-o em tempo e história" (FERNÁNDEZ, 2001, p. 68). Então, a história não é compreendida como sinônimo de linearidade, uma vez que aprender é um reconhecimento da passagem do tempo, do processo em que se elabora a aprendizagem, o que implica na autoria.

O ato de aprender supõe a historicidade do sujeito, pois historiar-se é quase sinônimo de aprender, pois sem esse sujeito ativo e autor que significa o mundo, significando-se nele, a aprendizagem irá converter-se na memória das máquinas, ou seja, em uma tentativa de cópia. (Ibid., p. 68).

Neste sentido, o pensamento freiriano dialoga em sintonia com Fernández, ao afirmar que

Acho que uma das boas coisas que um jovem, uma jovem, um adulto, um homem velho, qualquer um de nós tem como tarefa histórica, é assumir o seu tempo, integrar-se, inserir-se no seu tempo. Para isso, porém, mais uma vez, eu chamo a atenção dos moços para o fato de que a melhor maneira de alguém assumir o seu tempo, e assumir também com lucidez, é entender a história como possibilidade. O homem e a mulher fazem a história a partir de uma dada circunstância concreta, de uma estrutura que já existe quando a gente chega ao mundo. Mas esse tempo e esse espaço têm que ser um tempo-espaço de possibilidade, e não um tempo-espaço que nos determina mecanicamente. [...] O futuro não é um pré-dado. Quando uma geração chega ao mundo, seu futuro não está predeterminado, preestabelecido. [...] O futuro é algo que se vai dando, e esse "se vai dando" significa que o futuro existe na medida em que eu ou nós mudamos o presente. E é mudando o presente que a gente fabrica o futuro; por isso, então, a história é possibilidade e não determinação. (FREIRE, 1991, p. 90).

Percebemos a necessidade da compreensão da realidade, procurando analisar a relação entre o futuro e o passado para entender o que se passa nos processos de aprendizagem, pois "[...] aprender é construir espaços de autoria e, simultaneamente, é um modo de ressituar-se diante do passado" (FERNÁNDEZ, 2001, p. 69).

A leitura da realidade “[...] não é só dado objetivo, o fato concreto, senão, também, a percepção que o homem tem dela” (FREIRE, 1976, p. 32). Assim,

O homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade se não for ajudado a tomar consciência da realidade e da sua própria capacidade para transformar [...]. Ninguém luta contra forças que não entende, cujas formas e contornos não discirna; [...] A realidade não pode ser modificada senão quando o homem descobre que é modificável e que ele o pode fazer. (FREIRE, 1977, p. 48).

Pertinente também lembrarmos Paulo Freire no que diz respeito ao "compromisso do profissional com a sociedade", sempre resultante de uma racionalização crítica do sujeito frente a uma realidade inacabada. A primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir. É preciso saber-se no mundo e, se a forma pela qual se está no mundo condiciona a consciência deste estar. Não existindo a reflexão inexistem também a possibilidade de transpor os limites que são impostos pelo próprio mundo e comprometer-se com a sua transformação.

Parafraseando Aulagnier, Fernández (2001) aborda sobre a importância dos sujeitos se constituírem como biógrafos da sua própria história diante da cultura digital em que estão

inseridos. Em contrapartida, com as inovações tecnológicas, os sujeitos sentem dificuldade em criar suas autonarrativas, pois, ao receberem informações da internet, por exemplo, nesta a narração já vem determinada, estereotipada, promovendo fragilidades nos processos de autoria e inibindo a capacidade de reinvenção dos saberes.

Então, frente a cultura digital e os aparatos tecnológicos que nos são proporcionados, é preciso potencializar o uso das máquinas transformando-as em um recurso didático-pedagógico, pois é necessário "[...] construir tempo dentro do tempo" e, portanto, construir-nos humanos dentro da vertiginosidade do tempo" (Ibid., p. 71). Aos ensinantes e aprendentes que se caracterizam como os imigrantes digitais, cabe vislumbrar as possibilidades tecnológicas sob o olhar de um forasteiro, na tentativa de contemplar o novo como algo diferente e frente ao novo, que se sintam desafiados a desvelar o desconhecido, mas sem perder de vistas as relações instituídas no passado e sua singularidade.

5.3 Projeto Político Pedagógico do Curso - PPP

A partir das obras de Veiga as quais se referem ao projeto político pedagógico em diálogo com os pressupostos freirianos, buscamos apresentar reflexões sobre a sua construção, tendo em vista que este é um instrumento organizador do trabalho pedagógico das instituições. Primeiramente, conceituaremos o projeto político pedagógico e, posteriormente, abordaremos as concepções do projeto a partir da ótica estratégico-empresarial e da ótica emancipadora.

De acordo com o dicionário online Michaelis, a palavra projeto significa plano para a realização de um ato; desígnio e intenção. No texto Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção coletiva, Veiga (2011b) conceitua etimologicamente o termo que vem do latim *projectu*, participio passado do verbo *projicere*, que significa lançar para diante.

Em nosso cotidiano, quando estamos projetando algo, temos a tendência de ficar pensando, planejando nossas ações constantemente em prol daquilo que desejamos. Desse modo é que o projeto político-pedagógico deve ser considerado nas instituições, pois geralmente ele se torna algo esquecido e somente é lembrado em momentos esporádicos.

Infelizmente este é tido como uma tarefa burocrática e, após sua elaboração, é engavetado. É consultado, de modo geral, apenas quando pesquisadores precisam ter acesso ao documento. Nesse sentido, a autora contribui ao dizer que:

O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola (VEIGA, 2011b, p. 12-13).

Conforme Gadotti (1994) todo projeto implica em rupturas:

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade e em função da promessa de cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores (1994, p. 579).

A construção do projeto só ocorre de maneira coletiva, na qual todos os sujeitos que compõem a comunidade da instituição devem estar engajados nos processos de elaboração, tomada de decisões, ações e reavaliação das propostas desenvolvidas.

Mas, para que haja um engajamento por parte da comunidade, é necessário que se tenha o conhecimento das dimensões do projeto que são as dimensões política e pedagógica.

Mediante Veiga (2011b), o projeto busca um direcionamento e desenvolve ações intencionais coletivas e, por esta razão, é considerado político, pois está totalmente articulado com os interesses reais e coletivos sociais, como, por exemplo, contribuir para uma formação crítica e reflexiva de um cidadão comprometido que esteja preparado para atuar na sociedade.

A dimensão pedagógica se consolida na própria intencionalidade da instituição que é formação de um tipo de cidadão que participa ativamente das decisões. Pedagógico, refere-se a definição de ações educativas e a caracterização das instituições de cumprirem seus propósitos e intenções. Essas dimensões não aparecem separadas e estabelecem uma relação de indissociabilidade, pois se complementam.

Nessa direção, o projeto político pedagógico necessita ser contemplado na reciprocidade de suas dimensões, como um processo contínuo de reflexão e diálogo acerca dos problemas institucionais na busca de possibilidades de concretização da sua intencionalidade.

Quando este passa a constituir-se como um processo democrático de decisões, busca eliminar as relações de competição, de corporativismo e autoritárias que permeiam o cenário das instituições. Rompe com os efeitos da divisão de trabalho que reforça a segregação e hierarquiza os poderes de decisão a uma classe mais favorecida.

Este entendimento leva ao rompimento com o modelo taylorista-fordista que consiste em formas de organização de produção industrial que revolucionaram o trabalho fabril durante o século XX e visavam a maximização da produção e do lucro. Na perspectiva de Taylor, o funcionário deveria apenas cumprir a sua tarefa em um menor tempo possível durante a produção, não tendo a necessidade de conhecimento do modo como se alcança o resultado final. O taylorismo foi aperfeiçoado na divisão técnica do trabalho, no qual o detentor do conhecimento produtivo era o gerente que exercia também a função de fiscal destinado a cada etapa de produção.

Já Ford desenvolveu o sistema de organização do trabalho industrial denominado de fordismo, que se caracterizou pela introdução das linhas de montagem, na qual cada operário realizada, em local determinado, uma tarefa específica. Nessa perspectiva, as máquinas que ditavam o ritmo de trabalho e o funcionário da fábrica exercia uma única tarefa em que possuía especialização e repetia esta durante toda a jornada de trabalho.

Essas duas perspectivas tinham objetivos em comum: ampliação da produção em um menor espaço de tempo e dos lucros dos detentores dos meios de produção através da força de trabalho explorada.

Ao trazer para o contexto educacional, a maioria dos gestores reproduzem essas perspectivas nas instituições, os quais possuem especialização em um campo de saber específico que impossibilita transitar por outras áreas de conhecimento. A arte de saber fica reduzida ao manejo, conhecimento de técnicas e inferências de saberes desvinculados do contexto social.

No cotidiano das instituições educativas, percebemos claramente esses casos quando profissionais da área da educação dizem: “A mim compete somente esta ou aquela função. Este setor é de responsabilidade do diretor”. O que leva a dificuldade dos gestores irem além do modelo de Taylor e Ford, deve-se a ausência de referencial para apoiar e orientar os gestores de sistemas na realização de seu trabalho.

Quando se fala em tomada de decisões de modo democrático, implica que as decisões necessitam ser tomadas junto ao coletivo. Em alguns casos, as decisões são tomadas apenas pelo diretor ou por um grupo de pessoas da comunidade institucional que desconhece o contexto sociocultural do espaço em que estão inseridos e realizam as ações a partir do seu ponto de vista, não atribuindo importância aos demais argumentos.

Assim, o projeto político pedagógico relaciona-se com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da instituição educativa em sua totalidade e

como organização da sala de aula, o que inclui a valorização do contexto sociocultural, tendo em vista a visão da totalidade institucional.

Então, a construção do projeto político-pedagógico passa pela relativa autonomia institucional “[...] de sua capacidade de delinear sua identidade” (VEIGA, 2011b, p.14). Isso implica no resgate da instituição como um espaço público, de compartilhamento de saberes a partir do diálogo, baseado na reflexão coletiva.

Para que isto se concretize por intermédio de ações, é fundamental ter a clareza de qual o referencial teórico embasa a nossa prática pedagógica, o que contribui para a compreensão da mesma. A autora supracitada sugere que estejamos alicerçados nos pressupostos teóricos críticos que partam de uma prática social engajada em encontrar soluções para os problemas educacionais. Ainda mais “[...] uma teoria que subsidie o projeto político-pedagógico e, por sua vez, a prática pedagógica que ali se processa deve estar ligada aos interesses da maioria da população” (VEIGA, 2011b, p. 14). Faz-se necessário também, ter domínio das bases teórico-metodológicas que são indispensáveis à concretização das concepções assumidas no coletivo.

Quando falamos em coletividade, torna-se importante ressaltarmos que as decisões e a própria construção do projeto político pedagógico precisam emergir da própria instituição com o apoio de professores e pesquisadores. Não poderão ser tomadas decisões ou construir-se um projeto por alguém que não faça parte da comunidade institucional. Em contrapartida, isso é o que ocorre na maioria das instituições educacionais na construção do projeto, pois quem o redige geralmente é o professor que possui uma escrita “melhor” considerando a opinião grupo de professores ou quando não se tem alguém “capacitado”, outras instâncias são contratadas para elaborar o documento. Realizar o processo inverso consiste em um grande desafio na gestão e implica em uma mudança na concepção do projeto político-pedagógico.

6 APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS DO PPP EM RELAÇÃO À IDEIA DE EDUCAÇÃO NA CULTURA DIGITAL

Nos processos de ensino e aprendizagem, as TDIC apresentam-se como meios, recursos didático-pedagógicos que potencializam possibilidades de aprendizagem. Masetto (2000) argumenta que a tecnologia em si não irá solucionar todos os problemas educacionais do Brasil, mas se for utilizada de forma adequada, tem potencial para colaborar com a formação dos educandos. Ela somente terá importância se possibilitar o alcance dos objetivos dos processos de ensino-aprendizagem.

O autor destaca que para o professor desenvolver habilidades para trabalhar com as TDIC que não domina, a fim de proporcionar aulas atrativas e inovadoras, necessita haver uma "[...] grande mudança de mentalidade, de valores e de atitude de nossa parte" (MASETTO, 2000, p. 142).

Promover a integração das TDIC na educação não implica em superar as técnicas de ensino expositivas e recursos audiovisuais considerados modernos pela escola tradicional. Não se trata de substituir o quadro-negro e o giz por slides [projektor multimídia] [no lugar das transparências/retroprojektor], pois as estratégias pedagógicas e os recursos das hipermídias digitais devem ser selecionados mediante o planejamento da aprendizagem, sendo que

[...] as técnicas precisarão estar coerentes com os novos papéis tanto do aluno, como do professor: estratégias que fortaleçam o papel de sujeito da aprendizagem do aluno e o papel de mediador, incentivador e orientador do professor nos diversos ambientes de aprendizagem. (Ibid., p. 143).

Neste excerto, é mencionado sobre os novos papéis do educador e do educando, papéis estes que podemos remeter aos conceitos de ensinantes-aprendentes do Século XXI, conforme detalhamos no capítulo anterior.

Ao realizar a análise do PPP do Curso de Pedagogia, verificamos a existência de apenas 01 disciplina que compõe a matriz curricular, totalizando a carga horária de 60h, intitulada Tecnologias da Informação e da Comunicação aplicadas à Educação. É lógico, afirmarmos que uma disciplina de 60h não dá conta de atender os desafios formativos proporcionados pela cultura digital.

O fato do Curso ofertar essa disciplina sinaliza a importância da inserção das tecnologias como uma forma de mediação pedagógica nas práticas do futuro pedagogo, mas

ocorre que essa disciplina encerra e não existe a continuidade, no que se refere à aplicabilidade das TIC relacionadas às demais disciplinas do currículo.

No documento em evidência, consta que o projeto está com consonância com as DCN no que se refere a carga horária mínima exigida, no entanto, não localizamos nenhum objetivo voltado para a formação tecnológica do educando de Pedagogia, aspecto mencionado nas diretrizes.

Passamos a abordar sobre a desvalorização das tecnologias, mediante Masetto (2000), embora sua utilização potencializa os processos de ensino-aprendizagem. Esse desprestígio ocorre também no âmbito do ensino superior devido a convicção de que o papel das instituições educativas em todos os níveis é a de educar os educandos.

A problemática central está no fato da concepção que se tem de educação, pois existe a crença de que educar é sinônimo de transferir conhecimentos de diferentes áreas dos saberes e isto pode ser considerado um "ritual" que surge desde o início da escolaridade e se prolonga ao longo do ensino superior:

[...] desde a alfabetização, passando por matemática, língua portuguesa, ciências, história, geografia, física, biologia e outras, até aqueles conhecimentos próprios de uma formação profissional nos currículos de graduação de uma faculdade - e exigir deles memorização das informações que lhes são passadas e sua reprodução nas provas e avaliações. (Ibid., p. 134).

Nessa perspectiva, a formação deste educador é voltada para a supervalorização dos conteúdos, privilegiando a técnica da aula expositiva para a inferência de conhecimentos que se caracteriza em uma educação dissertadora que enfatiza "[...] a "sonoridade" da palavra e não sua força transformadora" (FREIRE, 1983, p. 66). Em nossos dias, os cenários educativos são permeados por práticas curriculares tradicionais de ensino. Os conhecimentos são transferíveis aos alunos, de modo que, estes tornam-se sujeitos passivos em relação aos saberes ensinados, onde o professor considera-se o detentor do saber. Nesse sentido, mediante os princípios de Freire (1983), a perspectiva pedagógica tradicional é semelhante ao ensino bancário, no qual o conhecimento é depositado na mente humana, semelhante a um depósito bancário.

Ainda mais, em conformidade com os pensamentos do autor:

Na medida em que esta visão "bancária" anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz o interesse dos

opressores: para êstes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação. (FREIRE, 1983, p.68).

Nesta concepção de ensino bancário, a relação entre educador e educando ocorre no sentido vertical, no qual, o professor encontra-se em um nível de conhecimento superior em relação aos seus alunos. Segundo Freire (1983), o educador atua no espaço da sala de aula como um agente, cuja tarefa é “encher” os educandos de conteúdos.

Esse modelo educativo foi denominado por Freire (1983) de educação bancária, uma vez que sua preocupação central era o depósito de dados descontextualizados na cabeça dos alunos e sua ênfase está, pois, na reprodução do conhecimento e na negação da diversidade.

Diante disso, podemos dizer que existe uma preocupação maior com uma educação centrada nas habilidades e competências do que com uma educação voltada para a sensibilidade humana. Podemos contemplar isto nas grades curriculares das instâncias educativas. Quando se fala em currículo, surge a seguinte questão: mas, do que trata este termo? Palavras e expressões como currículo, grade curricular, atividades curriculares, matérias de estudo ou matérias de ensino, disciplinas escolares, componentes curriculares, programas, matriz curricular fazem parte da rotina de quem atua em contextos educativos.

Não concebemos o currículo como "grade", mas utilizamos esta expressão para explicar nossa compreensão das matrizes atuais. Entendemos que o conjunto de disciplinas estão envoltos em uma redoma, semelhante a uma prisão; as disciplinas constituem-se em saberes enjaulados, cada uma presa em sua cela. Em cada cela, há um carcereiro, cuja função é manter e vigiar os prisioneiros.

Em nossa analogia, o carcereiro, com suas narrativas autoritárias, representa a figura do professor de cada disciplina e os vigiados são os educandos, que impossibilitados de estabelecer diálogos com outras áreas do saber, são mantidos presos. Como gratificação por se manterem serenos e passivos, recebem conteúdos que são os "retalhos da realidade", desconexos da realidade apresentada "lá fora"; os vigiados contemplam o "Sol nascer quadrado" dentro da cela, que, em outras palavras, são impossibilitados de ver o conhecimento sob diferentes olhares, diferentes dimensões, diferentes perspectivas.

Esta situação é comum nos cursos de formação de professores. A articulação das disciplinas não acontecem e os educandos são incentivados a valorizar o domínio de conteúdo nas áreas específicas em detrimento das disciplinas pedagógicas. Embora as disciplinas pedagógicas existam no referido curso, constatamos que a carga horária de algumas são reduzidas para 30h:

Tabela 22 – Disciplinas com carga horária reduzida

DISCIPLINAS COM CARGA HORÁRIA REDUZIDA	
Pesquisa	30h
Educação Especial: Processos de Inclusão	30h
Educação Física	30h
Trabalho de Conclusão de Curso	30h
Literatura Infantil	30h
Artes Visuais e Educação II	30h
Oralidade, Leitura e Escrita	30h
Geografia e Educação II	30h
Educação Musical para a Infância	30h
História e Educação II	30h
Jogo Teatral	30h
Língua Portuguesa	30h

Por coincidência, essas disciplinas compõe o elenco de matérias escolares que são "pouco cobradas" ou em outros casos como Educação Musical, Jogo Teatral, por exemplo, não são consideradas em processos seletivos para o ingresso no ensino superior.

Voltando a desvalorização da tecnologia em educação, esta situação constitui o que foi vivenciado nas décadas de 1950 e 1960, quando se procurou impor o uso de técnicas nas escolas, baseadas no viés comportamentalista, que defendiam a autoaprendizagem e o ritmo de cada educando, as quais

[...] impunham excessivo rigor e tecnicismos para se construir u plano de ensino, definir objetivos de acordo com determinadas taxionomias, implantar a instrução programada, a estandardização de métodos de trabalho para o professor e de comportamentos esperados dos alunos. (Ibid., p. 134).

A perspectiva tecnicista incitou várias críticas dos educadores do período a uma atitude geral de rejeição quanto a utilização das tecnologias no âmbito educacional. Com base nos estudos de Masetto (2000), também houve o surgimentos de programas de Qualidade Total implantados nas empresas e transferidos para a escola, nos quais produtividade e eficiência eram consideradas palavras-chave.

A falta de autonomia do professor durante a execução dos programas era notável, pois os materiais desconsideram as especificidades dos sujeitos e contextos envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem. Em contrapartida, o paradigma atual de educação necessita da nova configuração no papel do professor, pois sua função resume-se em realizar determinados procedimentos estabelecidos pelas políticas públicas, transformando-se em um

profissional denominado por Kuenzer (1999) de “professor tarefeiro”, comprometido com os padrões mercadológicos.

Nessa direção, entendemos que são retirados do trabalho docente as etapas fundamentais do planejamento, restando-lhe apenas a função de executor de planos e programas elaborados por outras instâncias. Essa concepção se concretiza ainda na rede pública de ensino com a inserção de um aumento crescente de apostilas, programas prontos e avaliações de aprendizagem elaboradas pelas secretarias de educação e pelo Ministério de Educação e Cultura.

Retomando a discussão do uso das tecnologias, é importante ressaltar que

No entanto, há questões subjacentes às expressões eficácia, eficiência, tecnologia, que interessam seriamente ao processo de aprendizagem e que não podem ser desconsideradas, como por exemplo a busca dos melhores recursos para que a aprendizagem realmente aconteça, o acompanhamento contínuo do aprendiz motivando-o em direção aos objetivos educacionais, a possibilidade da interação a distância, a avaliação do processo e dos resultados da aprendizagem esperada, a reconsideração do relacionamento professor-aluno e aluno-aluno. (Ibid., p. 136).

Tendo em vista essas considerações, a desvalorização da tecnologia, bem como desses outros aspectos, trouxe para o campo da educação o descompromisso com o processo de aprendizagem na formação humana e cidadã.

Estabelecer relações dialógicas entre as disciplinas do Curso, possibilitará ao futuro pedagogo a oportunidade de entrar em contato com novas informações, pesquisas e produções científicas, a fim de promover a construção do conhecimento a partir da integração de recursos tecnológicos. Assim sendo, as técnicas não irão se justificar por si próprias, mas pelos objetivos que se pretenda que elas alcancem - objetivos de ensino e aprendizagem.

Evidenciamos que, na cultura digital, há necessidade de variar estratégias tanto para motivar os ensinantes-aprendentes quanto para atender os diferentes ritmos, tempos, espaços e formas de ensino-aprendizagem, pois existe uma heterogeneidade no que se refere à maneira de ensinar-aprender, conforme dia Masseto (2000, p. 144): "Nem todos aprendem do mesmo modo e no mesmo tempo".

No que se refere a tecnologia e a mediação pedagógica, Masseto (2000) instiga como fazer para que o uso da tecnologia em educação, principalmente nos cursos universitários de graduação, possa desenvolver uma mediação pedagógica

A categoria que está evidenciada é a mediação pedagógica que se refere ao ensinante, é definida como

[...] a atitude, o comportamento do professor que se coloca como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e a sua aprendizagem - não uma ponte estática, mas uma ponte "rolante", que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos. É a forma de se apresentar e tratar um conteúdo ou tema que ajuda o aprendiz a coletar informações, relacioná-las, organizá-las, manipulá-las, discuti-las e debatê-las com seus colegas, com o professor e com outras pessoas (interaprendizagem), até chegar a produzir um conhecimento que seja significativo para ele, conhecimento que se incorpore ao seu mundo intelectual e vivencial, e que o ajude a compreender sua realidade humana e social, e mesmo a interferir nela. (MASSETO, 2000, p. 144-145).

Assim sendo, a mediação pedagógica promove a abertura de um caminho e novas relações com os aprendentes. Na tabela abaixo, são apresentadas as caracterizações desta mediação

Tabela 23 – Características da mediação pedagógica

CARACTERÍSTICAS DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA
Diálogo permanente
Troca de experiências
Debate de dúvidas, questões e problemas
Apresentação de perguntas orientadoras
Orientação nas fragilidades técnicas ou de conhecimento
Dinamismo do processo de aprendizagem
Possibilitar as situações-problemas e desafios
Desencadear e incentivar reflexões
Criar intercâmbio entre a aprendizagem e a sociedade real
Estabelecer conexões entre o conhecimento adquirido e novos conceitos, fazendo a ponte com outras situações análogas
O aprendiz deve ser colocado frente a questões éticas, sociais, profissionais conflitivas ou não
Desenvolver-se criticamente no que se refere à quantidade e à validade das informações obtidas
Cooperar para que seja inserido no processo ensino-aprendizagem as novas tecnologias
Colaborar para que se aprenda a comunicar conhecimentos mediante meios convencionais e novas tecnologias.

O ensinante que se propõe a adotar uma postura de mediador pedagógico, precisa ter nove características, apontadas por Masseto. A primeira delas remete ao processo de ensino, que deve estar centrado na aprendizagem do educando - considerado centro destes processos.

A segunda característica está voltada para a relação educador-educando. Para o autor:

[...] constituem-se como célula básica do desenvolvimento da aprendizagem, por meio de uma ação conjunta, ou de ações conjuntas em direção à aprendizagem; de relações de empatia para se colocar no lugar do outro seja nos momentos de incertezas, dúvidas, erros, seja nos momentos de avanço e de sucesso; sempre de confiança no aprendiz. (Ibid., p. 168).

A próxima particularidade é a corresponsabilidade e parcerias que são consideradas atitudes básicas, o que inclui o planejamento das atividades, a realização e a avaliação. Posteriormente, temos o entendimento do educando que se encontra na educação superior: ele é um adulto e é preciso estabelecer um clima de mútuo respeito para todos os participantes. A ênfase em estratégias cooperativas de aprendizagem é necessária, pois se deve

[...] estabelecer uma atmosfera de mútua confiança, envolver os aprendizes num planejamento em conjunto de métodos e direções curriculares com base no diagnóstico de suas próprias necessidades, encorajá-los a identificar os recursos e estratégias que lhes permitam atingir os objetivos, envolvê-los na avaliação de sua aprendizagem, principalmente através do uso de métodos de avaliação qualitativa. (Ibid., p. 168-169).

O domínio profundo de sua área de conhecimento é a próxima atribuição do educador mediador. Nessa direção, a construção do conhecimento é tratado como o eixo da articulação da prática educativa e ela não pode ser excluída; a pesquisa deve ser incentivada e ser uma prática desenvolvida pelos educandos.

A sexta característica é a criatividade, entendida como uma atitude que instigue educando a buscar possibilidades para situações incertas, imprevisíveis, considerando as especificidades de cada um. No entendimento de Freire (2014), o professor deve refinar a curiosidade do educando, que consiste na necessidade ontológica que caracteriza os processos de criar e recriar a própria existência humana, pois "é enquanto epistemologicamente curiosos que conhecemos, no sentido de que produzimos o conhecimento e não apenas mecanicamente o armazenamos na memória" (FREIRE, 1994, p. 148). Nessa direção, a curiosidade passa a emergir para potencializar a produção dos conhecimentos.

O diálogo é outra condição para a mediação pedagógica e esta categoria está presente junto às TDIC, com outra dimensão de espaço e tempo; as tecnologias possibilitam que os educandos acessem aos seus professores quando for necessário, não precisando esperar para dialogarem apenas no próximo encontro presencial.

Subjetividade e individualidade são outras dimensões da mediação pedagógica. É necessário compreender que o educador é um ser humano e como todas as pessoas é alguém que é provido de sentimentos, reações, compromissos, inclusive momentos de indisposição para o diálogo. O educando também é um indivíduo e, quando estabelece diálogo em espaços virtuais, o professor deve ter conhecimento de quem é este sujeito.

O nono e último elemento é a linguagem que consistem em palavras e expressões. Para Masseto (2000), a comunicação e a expressão são elementos que corroboram para a aprendizagem e quando estes ocorrem à distância, é importante ter conhecimento de que o interlocutor não ouvirá o tom das palavras, reações instantâneas, entre outros aspectos. O educador deverá atentar para a expressão e comunicação para que elas potencializem as condições de ensino e aprendizagem.

Assim sendo, o uso de tecnologias em cursos presenciais possibilita a dinamização das aulas, deixando-as mais vivas, atrativas e participativas e cooperando para o processo de ensino-aprendizagem à distância, virtual. É importante ressaltar que não se pode pensar no uso de uma TDIC de modo isolado, seja na educação presencial ou virtual, visto que o planejamento do processo de ensino e aprendizagem necessita ser contemplado em sua totalidade e em cada uma de suas dimensões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho monográfico, buscamos analisar as concepções de gestão educacional que permeiam o PPP do curso de Licenciatura em Pedagogia Diurno Presencial da Universidade Federal de Santa Maria, como estas aproximam-se/distanciam-se da ideia de educação na cultura digital. Esta análise ocorreu mediante a compreensão da ênfase dada à formação do pedagogo/gestor nas políticas públicas de formação de professores; da análise a importância dada pelas políticas públicas de educação, específicas a formação de professores, aos processos auto(trans)formativos do pedagogo/gestor na cultura digital; e da identificação de quais concepções de gestão educacional predominam no PPP do Curso de Licenciatura em Pedagogia Diurno Presencial da UFSM e que relações estabelecem com a cultura digital.

Entendemos que a gestão implica em um processo que envolve um ou mais interlocutores, com os quais se dialoga em prol da busca de respostas para as situações emergentes. Atualmente, os cenários educativos são permeados pelos desafios da cultura digital e carecem de uma formação apoiada na partilha de experiências que exploram, demonstram e analisam as possibilidades inovadoras da integração das TDIC na matriz curricular dos cursos.

Como os adventos tecnológicos adentraram os espaços formais e informais da educação, podemos fazer a seguinte analogia: se fizemos dos computadores nossa "moradia virtual", a internet pode ser considerada como os muros que cercam esta morada. Geralmente, encontramos nos muros das moradias as famosas "pixações" em que são expressas frases de protesto, assinaturas pessoais ou de um determinado grupo e até mesmo declarações de amor. Assim sendo, na "vida virtual" estas manifestações de amor, ódio, impressões pessoais estão sendo expostas ou "postadas" nos murais do Facebook¹². Isso comprova que a nossa sociedade está intimamente conectada às tecnologias, por isso, torna-se urgente a inserção das tecnologias no âmbito formativo a fim de potencializar o processo de ensino-aprendizagem,

Ao realizarmos a análise do PPP do Curso de Licenciatura em Pedagogia Diurno/UFSM, percebemos que há uma preocupação em promover uma aproximação da cultura digital no currículo, no entanto, ainda existem fragilidades que desencadeia o afastamento desta perspectiva, pois encontramos apenas uma disciplina, intitulada

¹² Rede social lançada no ano de 2004, na qual os usuários publicam, compartilham, comentam e curtem informações disponibilizadas no meio virtual.

Tecnologias da Informação e da Comunicação Aplicadas à Educação com 60h que compõe o Núcleo de estudos básicos da matriz curricular. O PPP do Curso está em consonância com as DCN no que se refere à carga horária mínima exigida, contudo, não localizamos nenhum objetivo que contemple a formação para a fluência tecnológica do futuro pedagogo/gestor, sendo esta um aspecto considerado importante nas diretrizes.

Em relação às disciplinas complementares, não encontramos na listagem disponibilizada no site do Curso de Pedagogia e no PPP, as que contemplem a integração das TDIC. No entanto, sabemos da existência de uma DCG que não consta no site do referido Curso, mas que é ofertada aos estudantes, como é o exemplo da disciplina: Ensino-Aprendizagem em Ambientes Virtuais de Ensino-Aprendizagem de 30h, ministrada pela Prof.^a Dr.^a Adriana Moreira da Rocha.

No currículo do Curso, também não são especificadas todas as disciplinas complementares. Existe apenas a carga horária total que precisa ser cumprida nas DCG, pois não há como prever quais disciplinas serão ofertadas nos semestres.

Com relação às políticas públicas, mais precisamente às Resoluções que foram analisadas, constatamos uma ênfase significativa dada à formação do pedagogo/gestor, pois busca-se um perfil docente e discente comprometido com as (trans)formações sociais. Estão explicitadas categorias como "democrática", "participativa", "autonomia" que evidenciam um modelo de gestão almejado e, no que se refere à formação de professores, busca-se uma formação baseada na dimensão humana, entretanto, a dimensão tecnológica é abordada brevemente e de forma minimalista.

Da mesma forma, no PPP do Curso percebemos que não está explícito um modelo de gestão, e sim, encontram-se de maneira implícita algumas concepções através das expressões "democrática" e "participativa", o que implica em formas de gestar.

Concluimos que o PPP somente desempenhará a função de instrumento de organização pedagógica das instituições educativas se for construído coletivamente com o objetivo de potencializar os processos de ensino-aprendizagem na cultura digital. A participação da comunidade nas formas de gestar é imprescindível neste processo, pois implica na construção de novas possibilidades de construção do projeto o que pode desencadear a (trans)formação da realidade frente os desafios propostos pela cultura digital.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre: imagens e autoimagens**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. **Novos Sujeitos, Novas Pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Tradução: Lucie Didio. Brasília: Plano, 2002.

BARRETO, R. G. Novas tecnologias na educação presencial e a distância II. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003, p. 109-118.

BATISTA, S. H. S. S. e cols. **Tempo de SARESP: lições de um espelho**. São Paulo, 2000. Disponível em: <<http://pcsjcampos.blogspot.com.br/2009/03/licoes-de-um-espelho.html>>. Acesso em: 22 jul. 2014.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394. **Diário Oficial da União - DOU**. Brasília: DF, 21 dez, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 22 jul. 2012.

_____. Ministério da Educação (MEC) Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n. 1. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União - DOU**. Brasília, DF, 18 de Fevereiro de 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2014.

_____. Resolução CNE/CP n. 1. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União - DOU**. Brasília, DF, 15 de maio de 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2014.

_____. Resolução n. 4. Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União - DOU**. Brasília, DF, 13 de julho de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2014.

CARNEIRO, B. P. B. C.; NOVAES, I. L.; FIALHO, N. H. A utilização da metodologia de sense-making no campo da gestão educacional. UNEB. In: **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, n. 34, 2011, Natal. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT05/GT05-654%20int.pdf>>. Acesso no período de outubro a dezembro de 2013.

CECÍLIO, S.; SOUSA, P. P de. Entre senhas e telas: as reconfigurações do trabalho docente. In: **Revista Educação**. v. 34, n. 2, p.301-404, mai./ago. Santa Maria: UFSM, 2009. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/249/0>>. Acesso no período de outubro a dezembro de 2013.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA. **Projeto Político Pedagógico**. Santa Maria, [s.n.]. Disponível em: <<http://pedagogiadiurno.wordpress.com/ppp/>>. Acesso em: 01 jun. 2014.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. In: **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**, n.116, Campinas: Editores Associados, n.116, p. 245-262. jul. 2002.

CURY, M. V. da. **Jonh Dewey: uma filosofia para educadores em sala de aula**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P. C. **Interfaces da docência (des)conectada: usos das mídias e consumos culturais de professores**. UFSC. In.: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, n.33, 2010, Caxambú. Disponível em:<<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT16-6512--Int.pdf>>. Acesso no período de outubro a dezembro de 2013.

FERNÁNDEZ, A. **Os idiomas do aprendente: análise das modalidades ensinantes com famílias, escolas e meios de comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**. São Paulo, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000300013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso no período de outubro a dezembro de 2013.

FIORIN, B. P. A. **Trabalho e Pedagogia: considerações a partir dos discursos de pedagogas na escola**. 2012. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012. Disponível em: <http://cascavel.cpd.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4396>. Acesso no período de outubro a dezembro de 2013.

FERREIRA, N. S. C. (Org.). Formação continuada e gestão da educação. In: FERREIRA, N. S. C. **Formação continuada e gestão da educação no contexto da “cultura globalizada”**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 17-42.

_____. Formação continuada e gestão da educação. In: BARROSO, J. **A formação dos professores e a mudança organizacional das escolas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p.117-143.

FERREIRA, N. S. C.; BITTENCOURT, A. B. (Orgs.). Formação humana e gestão da educação: a arte de pensar ameaçada. In: FERREIRA, N. S. C. **Formação humana, práxis e gestão do conhecimento**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 51-82.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade: e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

_____. **Cartas à Cristina.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. **Cartas a Guiné-bissau:** registros de uma experiência em processo. 1.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. **Educação como prática da liberdade.** 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **Educação na Cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Política e Educação:** ensaios. São Paulo: Cortez, 1993. (Coleção questões da nossa época, 23).

_____. **Professora, sim; Tia, não:** cartas a quem ousa ensinar. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREITAS, M. T. A. Janelas sobre a utopia: computador e internet a partir do olhar da abordagem histórico-cultural. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, n. 32, 2009, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2009, p. 1-14.

GADOTTI, M. Pressupostos do projeto pedagógico. In: **MEC, Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos.** Brasília, 28/8 a 2/9/94.

GIMENO SACRISTÁN, J. et. al. Educar por competências: o que há de novo? In: GIMENO SACRISTÁN, J. **Dez teses sobre a aparente utilidade das competências em educação.** Porto Alegre: Artmed, 2011. p.13-63.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

IUNES, N. P.; LEITE, M. C. L. **A gestão democrática recontextualizada na escola em experiências de democracia participativa.** UFPel. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, n.33, 2010, Caxambú. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT05-6273--Int.pdf>>. Acesso no período de outubro a dezembro de 2013.

KUENZER, A. Z. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. **Educação e Sociedade**, v. 20, n.68, p.163-183, dez. 1999. Campinas. Disponível ¹³⁵ em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300009>. Acesso em: 30 jun. 2014.

LÉVY, P. **Cibercultura.** Tradução: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÜCK, H. **A gestão participativa na escola**. 8. ed. Petrópolis, Vozes: 2010.

_____. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 7. ed. Petrópolis, Vozes: 2011.

MICHAELIS. Dicionário Online – Dicionário Michaelis – UOL. In: **Projeto**. Disponível em <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=projeto>>. Acesso em: 13 dez. 2013.

MORAN, J. M.; MASSETO, M. T.; BEHRENS, M. A. Novas tecnologias e mediação pedagógica. In: MORAN, J. M. **Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas**. 10 ed. Campinas: Papirus, 2000. p. 11-65.

_____. Novas tecnologias e mediação pedagógica. In.: MASSETO, M. T. **Mediação pedagógica e o uso da tecnologia**. 10 ed. Campinas: Papirus, 2000. p. 133-173.

MOROSINI, Marília Costa (Coord. e Org.). **Educação Superior em Periódicos Nacionais (1968-1995)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2001.

PIMENTA, S. G. (Org.). Pedagogias e Pedagogos: caminhos e perspectivas. In: LIBÂNEO, J. C. **Ainda as perguntas: o que é pedagogia, que é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 63-100.

PINO, I.; ZUIN, A. A. S. (orgs.). Apresentação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 967-972, out./dez., 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n121/a02v33n121.pdf>>. Acesso no período de outubro a dezembro de 2013.

PRENSKY, M. **Nativos Digitais, Imigrantes Digitais**. On the Horizon (NCB University Press, Vol. 9, n. 5, Outubro, 2001. Disponível em: <<http://docs.google.com/document/d/1XXFbstvPZIT6Bibw03JSsMmdDknwjNcTYm7j1a0noxy/mobilebasic>>. Acesso em: 05 mai. 2013.

_____. O papel da tecnologia no ensino e na sala de aula. **Conjectura**, v.15, n. 2, p. 201-204, 2010. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/335/289>>. Acesso em: 04 jun. 2013.

_____. **From Digital Natives to Digital Wisdom: Hopeful Essays for 21st Century Learning**. United States: Corwin, 2012.

ROSSATO, R. Práxis. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 325-327.

SCHNEIDER, M. P. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores 136 da educação básica: das determinações legais às práticas institucionalizadas**. 2007. 199 f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1999.

SEVERINO. A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, A. M. da. **O Computador na Educação e a Formação Docente: perspectivas de professores dos anos iniciais do ensino fundamental.** UNESP. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, n.36, 2013, Goiânia. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt08_trabalhos_pdfs/gt08_2810_texto.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2014.

STÜRMER, A.B.; FERREIRA, L.S. A gestão democrática nas escolas públicas de Santa Catarina. In.: **Revista Educação.** V. 35, n. 1, p.155-168, jan./abr. Santa Maria: UFSM, 2010. Disponível em:<<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/viewFile/1372/796>>. Acesso no período de outubro a dezembro de 2013.

VALENTE, J. A. (Org.). **Computadores e conhecimento: repensando a educação.** Campinas: Gráfica Central da UNICAMP, 1993.

VEIGA, I. P. A. Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. A. (org.). **Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível.** 29. ed. Campinas: Papyrus, 2011. p.11-35.