

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**Iris Cristina Datsch Toebe**

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA INTEGRAÇÃO DE  
TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NA FORMAÇÃO INICIAL DE  
PROFESSORES**

**Santa Maria, RS**

**2016**

**Iris Cristina Datsch Toebe**

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA INTEGRAÇÃO DE TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NA  
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Educação**.

Orientadora: Profa. Dra. Elena Maria Mallmann

Santa Maria - RS  
2016

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Toebe, Iris Cristina Datsch  
POLÍTICAS PÚBLICAS PARA INTEGRAÇÃO DE TECNOLOGIAS  
EDUCACIONAIS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES / Iris  
Cristina Datsch Toebe.- 2016.  
172 p.; 30 cm

Orientador: Elena Maria Mallmann  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa  
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em  
Educação, RS, 2016

1. Integração das Recnologias Educacionais 2. Formação  
de Professores 3. Políticas Públicas 4. Práticas  
Escolares 5. Fluência Tecnológico-Pedagógica I. Mallmann,  
Elena Maria II. Título.

**Iris Cristina Datsch Toebe**

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA INTEGRAÇÃO DE TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS  
NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Educação**.

**Aprovado em 31 de agosto de 2016:**

---

**Elena Maria Mallmann (UFSM)**  
(Presidente/Orientadora)

---

**Elena Maria Billig Mello (UNIPAMPA)**

---

**Simone Freitas Da Silva Gallina (UFSM)**

Santa Maria  
2016.

## DEDICATÓRIA

*Ao meu esposo Marcos Toebe, que não mediu esforços em me apoiar e incentivar no crescimento pessoal e profissional, sendo exemplo de dedicação e comprometimento!!*

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pelo maravilhoso dom da vida e pela infindável provisão em minha vida.

À Universidade Federal de Santa Maria e ao Centro de Educação, pela oportunidade de realização do curso de Mestrado em Educação.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa de fomento.

Ao meu esposo Marcos, pelo apoio, amor, carinho, compreensão e constante incentivo.

Aos meus pais Elio e Helga, aos quais não tenho palavras para agradecer por tudo o que fizeram em minha vida.

Aos meus irmãos Carlos, Marcos e Marcelo, e suas respectivas famílias pelos exemplos de vida.

À minha orientadora Elena Maria Mallmann, pelo companheirismo e dedicação na orientação deste trabalho e pela preocupação no meu crescimento pessoal e profissional.

Aos professores do PPGE, pelos preciosos ensinamentos.

Às professoras da banca, pelas sugestões de melhoria no trabalho.

Às colegas e amigas do grupo de pesquisa, pelo apoio, orientação e auxílio no desenvolvimento deste trabalho.

A todos os familiares, professores, colegas e amigos que me apoiaram incondicionalmente e que contribuíram, direta ou indiretamente, na realização deste trabalho.

Muito Obrigada!

## RESUMO

### **POLÍTICAS PÚBLICAS PARA INTEGRAÇÃO DE TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES**

AUTORA: Iris Cristina Datsch Toebe  
ORIENTADORA: Elena Maria Mallmann

As transformações tecnológicas observadas na sociedade em geral também vem ocupando espaço de estudo no campo da educação. As tecnologias educacionais apresentam possíveis mudanças e melhorias no que diz respeito ao processo de formação inicial de professores, uma vez que permitem a inovação curricular e metodológica, além de proporcionar a democratização da educação por meio da educação a distância. Neste sentido, esta pesquisa teve como objetivo analisar orientações das políticas públicas para integração das tecnologias educacionais nas práticas escolares dos cursos de formação inicial de professores (licenciatura em Pedagogia e Educação Especial) do Centro de Educação (CE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Em termos de metodologia, desenvolvemos pesquisa-ação percorrendo os pressupostos do ciclo espiral de Kemmis e McTaggart (1988) por meio de (re)planejamento, ação, observação e reflexão reforçando seus fundamentos na educação dialógico-problematizadora de Paulo Freire e Análise Textual Discursiva proposta por Moraes e Galiazzi (2011). Como instrumentos para produção de dados foram priorizados: questionários com perguntas abertas e fechadas; análise das políticas públicas educacionais para a formação de professores; análise dos projetos pedagógicos dos cursos; observações e acompanhamento do planejamento e desenvolvimento de disciplinas dos cursos de licenciatura. Após a análise, baseada na triangulação dos dados, foi possível perceber que as orientações das políticas públicas precisam estar melhor sistematizadas nos projetos pedagógicos de curso. Assim, a integração das tecnologias educacionais nas atividades curriculares dos cursos de formação de professores requer ações tanto no âmbito da gestão educacional quanto da performance docente. Conclui-se que o desenvolvimento de fluência tecnológico-pedagógica no ensino superior e educação básica é fundamental para ampliar inovação didático-metodológica baseada em interação, diálogo-problematizador e colaboração mediadas por tecnologias educacionais em rede.

Palavras-Chave: Tecnologias educacionais; Formação de professores; Diálogo-problematizador; Práticas escolares; Ensino-aprendizagem.

## **ABSTRACT**

### **PUBLIC POLICY FOR INTEGRATION OF EDUCATIONAL TECHNOLOGY IN THE INITIAL TRAINING OF TEACHERS**

Author: Iris Cristina Datsch Toebe

Advisor: Elena Maria Mallmann

The technological transformations observed in society in general have also occupied a space of study in the field of education. Educational technologies present possible changes and improvements regarding the initial teacher training process, since they allow for curricular and methodological innovation, as well as providing the democratization of education through distance education. In this sense, this research had as objective to analyze orientations of the public policies for the integration of the educational technologies in the school practices of the courses of initial formation of professors (licenciatura in Pedagogy and Special Education) of the Center of Education (CE) of the Federal University of Santa Maria (UFSM). In terms of methodology, we developed action research through the assumptions of the spiral cycle of Kemmis and McTaggart (1988) through (re) planning, action, observation and reflection reinforcing its foundations in Paulo Freire's dialogical-problematizing education and Discursive Textual Analysis Proposed by Moraes and Galiazzi (2011). As instruments for data production were prioritized: questionnaires with open and closed questions; Analysis of educational public policies for teacher education; Analysis of the pedagogical projects of the courses; Observations and follow-up of the planning and development of courses for undergraduate courses. After the analysis, based on the triangulation of the data, it was possible to perceive that the guidelines of the public policies need to be better systematized in the pedagogical projects of course. Thus, the integration of educational technologies into the curricular activities of teacher training courses requires action both in the educational management and in the teaching performance. It is concluded that the development of technological-pedagogical fluency in higher education and basic education is fundamental to expand didactic-methodological innovation based on interaction, dialogue-problematizing and collaboration mediated by networked educational technologies.

Keywords: Educational Technologies; Teacher Training; Dialogue-Problematizing; School Practices; Teaching-Learning.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Estrutura de apresentação da dissertação.	16
Figura 2 - Relação dos cursos oferecidos pelo CE da UFSM.	19
Figura 3 - Passos da espiral cíclica da pesquisa-ação.	22
Figura 4 - Tipos de Políticas Públicas e seus objetivos.	34
Figura 5 - Áreas constituintes das políticas públicas.	35
Figura 6 – Aspectos da Reflexão Crítica na formação de professores.	42
Figura 7 - Articulação entre ciência da educação e prática docente.	46
Figura 8 - Características de um professor pesquisador.	48
Figura 9 - Evolução das tecnologias educacionais.	50
Figura 10 - Relação entre atividades curriculares e performance docente.	53
Figura 11 - Amplitude da Fluência tecnológico-pedagógica.	55
Figura 12 - Tripé FIT, elaborado com base nos conceitos de Kafai et al (1999) e Schneider (2012).	57
Figura 13 - Questionários acoplados na plataforma Institucional.	62
Figura 14 - Dados gerados no questionário teste.	64
Figura 15 - Dados gerados do questionário teste em .pdf.	65
Figura 16 - Disposição dos cursos nos sites de busca da UFSM.	67
Figura 17 - Tela das atividades planejadas no Moodle.	69
Figura 18- Publicação de atividades em repositórios públicos.	70
Figura 19 - Organização dos dados no Moodle para categorização.	72
Figura 20 - Processo de Unitarização.	73
Figura 21 - Processo de Categorização.	74
Figura 22– Triangulação de dados.	77
Figura 23 - Etapas da pesquisa-ação.	78
Figura 24 - Atividades propostas no decorrer da docência orientada.	85
Figura 25 - Contextualização do plágio	86
Figura 26 - Mapas conceituais desenvolvidos pelos estudantes na disciplina de processos investigativos em educação.	87
Figura 27 – Relação de coerência entre Políticas Públicas-PPC-Práticas Curriculares.	94
Figura 28 - Relação de incoerência entre Políticas Públicas-PPC-Práticas Curriculares.	95

Figura 29 – Dendrograma obtido pelo método hierárquico de Ward, entre questões das seções 2 e 3, elaboradas na escala de notas Likert (de 1 a 5) com base nos 26 docentes entrevistados.	107
Figura 30 – Dendrograma obtido pelo método hierárquico de Ward, entre questões das seções 2 e 3, elaboradas na escala de notas Likert (de 1 a 5) com base nos 217 discentes entrevistados.	108
Figura 31 - Potencial para Formação Inicial de Professores.	109
Figura 32 - Potencial da integração das tecnologias educacionais em rede.	110
Figura 33 - Potencialidades da performance docente.	113
Figura 34 - Potencialidades a partir da coerência entre políticas públicas, PPC e Práticas curriculares.	114

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Matriz Dialógico-Problematizadora – Fonte: Elaborado pela autora.	26
Quadro 2 - Lista de documentos para categorização. Fonte: da autora.	71
Quadro 3 - Matriz Temático-Organizadora Fonte: da autora	76
Quadro 4 - Orientações para integração das tecnologias educacionais. Fonte: ATD Polícias Públicas e PPC	96
Quadro 5 - Matriz Temático-Analítica Fonte: a pesquisadora	111

## LISTA DE TABELAS

- Tabela 1 – Notas da segunda seção do questionário e estatísticas obtidas com base na avaliação de 26 respostas de docentes do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria no ano de 2015. 92
- Tabela 2 – Notas da terceira seção do questionário e estatísticas obtidas com base na avaliação de 26 respostas de docentes dos cursos do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria no ano de 2015. 100
- Tabela 3 – Notas para segunda seção do questionário e estatísticas obtidas com base na avaliação de 217 respostas de discentes dos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria no ano de 2015. 80
- Tabela 4 – Notas para terceira seção do questionário e estatísticas obtidas com base na avaliação de 217 respostas de discentes dos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria no ano de 2015. 99

## LISTA DE SIGLAS

ADE – Administração Escolar

AVEA – Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem

CAAE – Certificado de Apresentação para Apreciação Ética

CE – Centro de Educação

EAD – Educação a Distância

LDB – Lei e Diretrizes de Base

MDP – Matriz Dialógico Problematizadora

MTA – Matriz Temático Analítica

MTO – Matriz Temático Organizadora

PNE – Plano Nacional de Educação

PPC – Projeto Pedagógico do Curso

PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação

PRPGP – Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa

TV – Televisão

UFMS – Universidade Federal de Santa Maria

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>15</b>
<b>CAPÍTULO 1- PRÁTICA INVESTIGATIVA E CAMINHOS METODOLÓGICOS</b> .....	<b>17</b>
1.1 CONTEXTO DA PESQUISA .....	17
1.2 DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA .....	20
1.3 OBJETIVO GERAL .....	20
1.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	20
1.5 PESQUISA - AÇÃO .....	21
1.6 INSTRUMENTOS PARA PRODUÇÃO DE DADOS .....	28
<b>1.6.1 Questionário Survey</b> .....	<b>28</b>
<b>1.6.2 Observações e acompanhamento no desenvolvimento e planejamento de disciplinas (docência orientada)</b> .....	<b>29</b>
<b>1.6.3 Análise Textual Discursiva</b> .....	<b>30</b>
1.7 ANÁLISE DOS DADOS .....	31
<b>CAPÍTULO 2 – POLÍTICAS PÚBLICAS CURRICULARES PARA INTEGRAÇÃO DAS TECNOLOGIAS</b> .....	<b>33</b>
2.1 POLITICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS .....	33
2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES .....	36
<b>CAPÍTULO 3 –TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES</b> .....	<b>45</b>
3.1 ATIVIDADES CURRICULARES.....	51
3.2 FLUÊNCIA TECNOLÓGICO-PEDAGÓGICA.....	54
<b>CAPITULO 4 –RESULTADOS E DISCUSSÕES</b> .....	<b>59</b>
<b>CONCLUSÕES</b> .....	<b>110</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>116</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>122</b>
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES.....	123
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ESTUDANTES .....	129
<b>APÊNDICE C – ATD PROJETOS PEDAGÓGICOS EDUCAÇÃO ESPECIAL</b> .....	<b>134</b>
<b>APÊNDICE D – ATD PROJETOS PEDAGÓGICOS PEDAGOGIA</b> .....	<b>148</b>
<b>APÊNDICE E – ATD POLÍTICAS PÚBLICAS</b> .....	<b>153</b>

<b>APÊNDICE F – LINKS DE ACESSO AS ATIVIDADES FINAIS DOS ESTUDANTES DA DOCÊNCIA ORIENTADA .....</b>	<b>164</b>
<b>APÊNDICE G – GRÁFICOS DAS ANÁLISES.....</b>	<b>165</b>
<b>APÊNDICE H – ANÁLISE DE CORRELAÇÃO LINEAR DE PEARSON .....</b>	<b>167</b>





## INTRODUÇÃO

A integração das tecnologias no âmbito educacional, pode apresentar possíveis mudanças e melhorias no que diz respeito ao processo de formação inicial de professores. Isso porque, por intermédio do ensino-aprendizagem mediado por tecnologias educacionais, há possibilidade de expansão e democratização de acesso à escolarização (no caso deste estudo, à formação inicial), além da inovação metodológica e curricular. Neste sentido, acreditamos que as tecnologias educacionais flexibilizam as práticas escolares, tendo em vista que possibilitam o desenvolvimento de atividades em tempos e espaços distintos. Ademais, através da interatividade, potencializam interação em rede e isso pode gerar construção colaborativa de saberes.

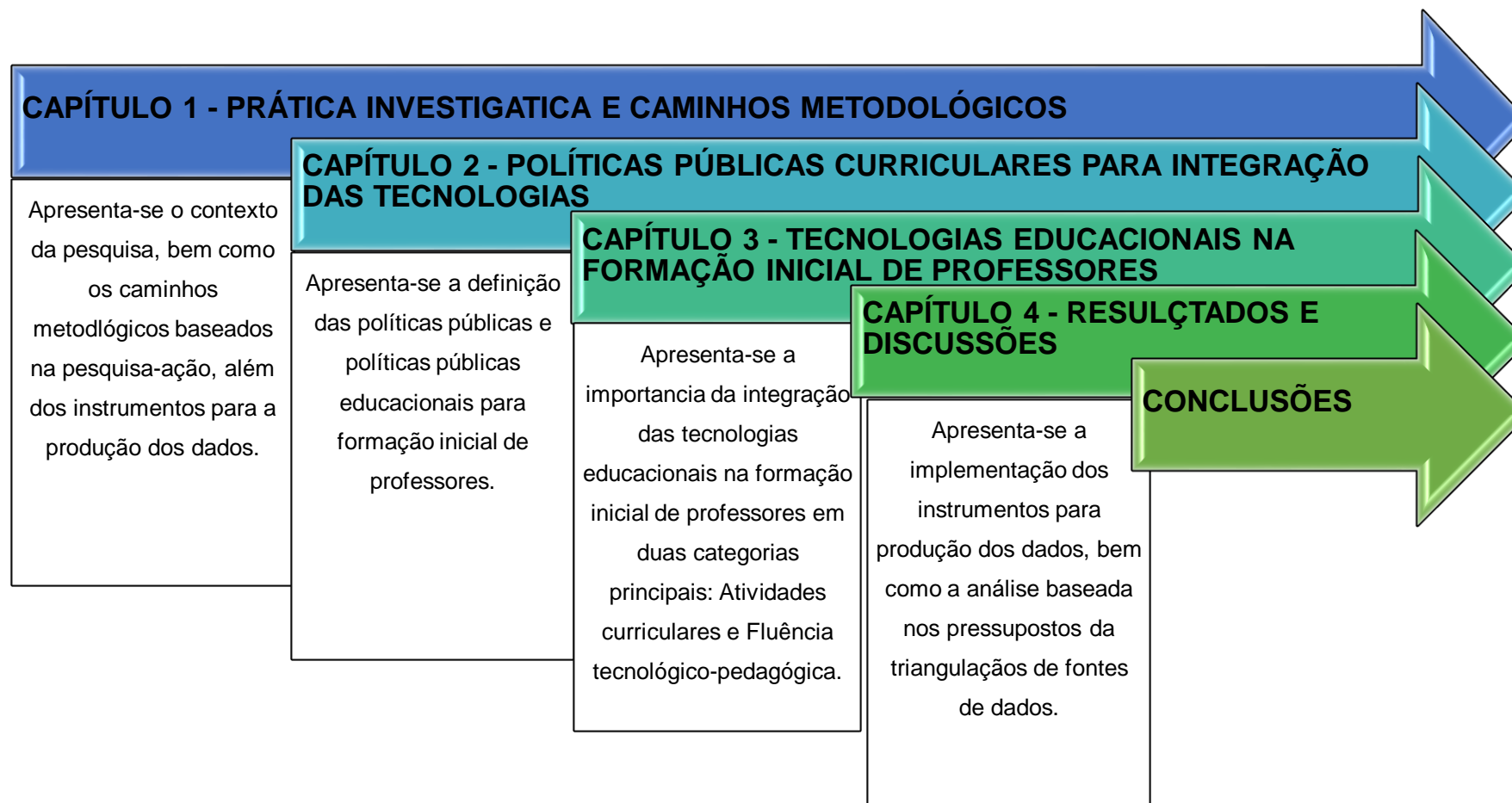
Para mediar situações de ensino-aprendizagem com a integração das tecnologias na formação inicial, é fundamental que os professores que atuam na formação inicial estejam preparados e em constante formação para atenderem as necessidades de cada situação. Isso poderá refletir direta ou indiretamente na prática profissional dos estudantes dos cursos de licenciatura do Centro de Educação (CE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) - contexto desta pesquisa. Por isso, a importância de se trabalhar com formações sustentadas na integração das tecnologias educacionais, e desse modo, potencializar o processo ensino-aprendizagem.

A justificativa desta pesquisa ocorre pela necessidade de entender a integração das tecnologias educacionais, considerando a indução das políticas públicas para a integração das tecnologias na educação. Também pela possibilidade de perceber como esta integração pode contribuir na formação inicial de professores, considerando que essa integração poderá apresentar possibilidades para qualificação da prática profissional dos estudantes dos cursos de licenciatura do CE da UFSM.

Nesta perspectiva, destacamos a importância de compreender se a integração das tecnologias educacionais em rede, implementadas nos Cursos de Graduação (Licenciatura em Pedagogia e Educação Especial) do CE da UFSM, influencia no processo ensino-aprendizagem dos estudantes.

Essa dissertação está estruturada em quatro capítulos conforme Figura 1.

Figura 1- Estrutura de apresentação da dissertação.



Fonte: da autora.

## **CAPÍTULO 1- PRÁTICA INVESTIGATIVA E CAMINHOS METODOLÓGICOS**

### **1.1 CONTEXTO DA PESQUISA**

Esta pesquisa nasceu de uma trajetória de estudo que teve início em minha<sup>1</sup> formação acadêmica. No decorrer da graduação de Licenciatura em Pedagogia, algumas atividades curriculares foram desenvolvidas na plataforma Moodle (discussões em fóruns, atividades extraclasse). Na UFSM o Moodle é Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem (AVEA) institucionalizado que dispõe de ferramentas e recursos para atividades síncronas e assíncronas, como apoio a discussões realizadas em sala de aula, estendendo-as durante a semana, ou atividades extraclasse.

As salas do CE onde as aulas eram/são ministradas, são equipadas com recursos tecnológicos que possibilitam o acesso à internet. O CE também possuía/possui um laboratório de informática, além disso, nos corredores dos prédios há computadores conectados à rede com o intuito de facilitar o acesso, os quais estão disponíveis a comunidade acadêmica.

Apesar desse aporte tecnológico disponível, é possível observar com base nas aulas desenvolvidas no decorrer do curso de graduação que ainda existe certo receio em relação a integração das tecnologias educacionais, tanto por parte dos estudantes como por parte de alguns professores que atuam nos cursos de formação inicial. O curioso é que os mesmos que alegavam dificuldades de acesso à rede, possuíam e participavam ativamente de redes sociais como o facebook, o email entre outros.

A partir dessas observações, realizadas no decorrer da formação acadêmica (2010 – 2014), foi desenvolvido o trabalho de conclusão de curso - TCC com o intuito de diagnosticar as possibilidades de integração das tecnologias educacionais previstas nos Projetos Pedagógico dos Cursos - PPC para implementação, nos cursos de Licenciatura em Pedagogia do CE da UFSM, analisando as políticas públicas educacionais vigentes para formação de professores. O projeto do TCC, estava

---

<sup>1</sup> Num primeiro momento farei uso da primeira pessoa no singular para me referir a trajetória acadêmica que percorri. No restante do texto farei uso da primeira pessoa do plural.

vinculado ao projeto de pesquisa “tecnologias educacionais em rede na formação inicial e continuada de professores: impacto das políticas públicas nas práticas escolares” sob orientação da Profa, Dra. Elena Maria Mallmann, com o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) 49316015.4.0000.5346, e aprovado pelo comitê de ética desta instituição sob o parecer: 1.298.671.

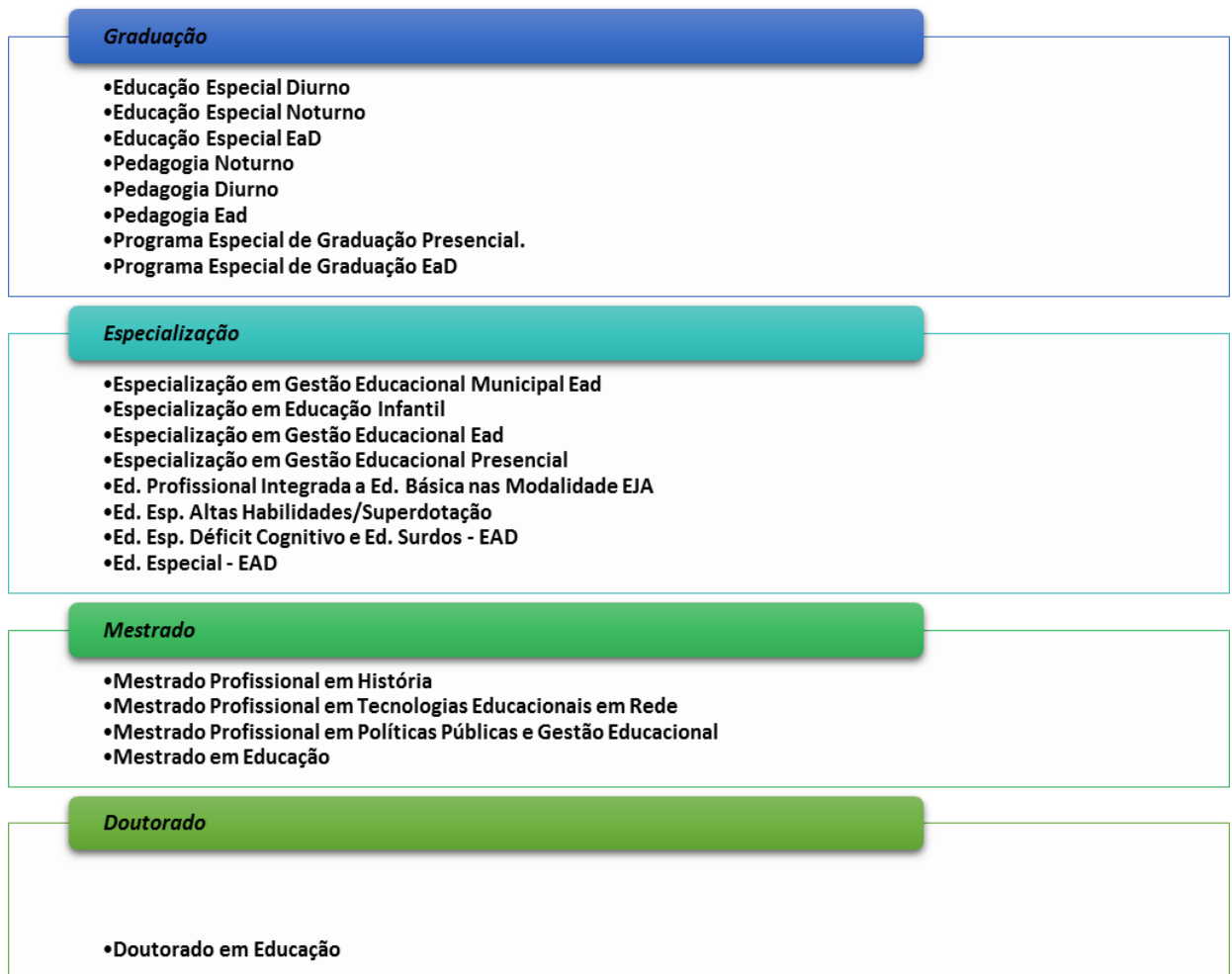
Com essa pesquisa inicial concluímos que o processo ensino-aprendizagem pode ser potencializado com a integração das tecnologias educacionais. E ainda, que há um *deficit* nos PPC dos cursos de Pedagogia presenciais (noturno e diurno) quanto a orientação para integração das tecnologias educacionais, destacando uma possível reformulação desses. Sendo fundamental a continuidade nos estudos e pesquisas nesta temática, atualmente em nível de mestrado.

Neste sentido, nossa inquietação com relação a essa temática, surgindo assim algumas questões importantes para reflexão. Entre elas, sobre o receio da integração das tecnologias no contexto da formação inicial de professores por parte dos professores e estudantes, sendo que há um aporte tecnológico em potencial para a educação, institucionalizado.

Entendemos que a integração das tecnologias está além da perspectiva técnica, perpassa uma perspectiva problematizadora e crítica. Neste sentido, destacamos que o desenvolvimento da performance docente está atrelado também ao processo de integração na formação inicial de professores. A performance docente se configura “no desenvolvimento de competências para transposição de saberes lançando mão das possibilidades da hipermídia para gerar ensino-aprendizagem.” (JAQUES e MALLMANN, 2014, p.50).

No CE da UFSM estão alocados 21 cursos de graduação e pós-graduação com aproximadamente 2.364 discentes matriculados e 126 docentes. Os cursos ofertados estão apresentados na Figura 2.

Figura 2 - Relação dos cursos oferecidos pelo CE da UFSM.



Fonte: da autora

A pesquisa foi desenvolvida especificamente nos cursos de Licenciatura em Educação Especial Diurno; Licenciatura em Educação Especial Noturno; Licenciatura em Educação Especial EaD; Licenciatura em Pedagogia Noturno; Licenciatura em Pedagogia Diurno; Licenciatura em Pedagogia EaD. Estes cursos foram selecionados devido ao vínculo no decorrer da graduação (realizando disciplinas obrigatórias e complementares) e no decorrer do mestrado (docência orientada), o que permite o acompanhamento das atividades, bem como a interação com docentes e discentes, fato importante para o desenvolvimento da pesquisa-ação. Além disso, o recorte metodológico da pesquisa ocorreu nos cursos de formação inicial do CE. O Programa Especial de Graduação possui várias especificidades curriculares e/ou pedagógicas implicando incompatibilidades entre possíveis triangulações dos dados.

Por isso, optamos por não contemplar esse curso tanto da modalidade presencial quanto a distância nesse estudo. Por hora, indicamos que futuramente poderá ser objeto de análises mais detalhadas com vistas à contemplar objetivos de pesquisa semelhantes aos implementados nesse percurso de mestrado em educação.

## 1.2 DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

Qual o impacto das orientações das políticas públicas para integração das tecnologias educacionais nas práticas escolares dos cursos de formação inicial de professores?

## 1.3 OBJETIVO GERAL

Analisar o impacto das orientações das políticas públicas para integração das tecnologias educacionais nas práticas escolares dos cursos de formação inicial de professores (licenciatura em Pedagogia e Educação Especial) do Centro de Educação (CE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

## 1.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Analisar as políticas públicas educacionais vigentes para formação de professores e os projetos pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Educação Especial.

Identificar quais são as tecnologias educacionais integradas nas atividades curriculares dos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Ed. Especial do CE da UFSM;

Diagnosticar recursos e atividades de estudo para integração das tecnologias educacionais em rede no processo ensino-aprendizagem no curso de formação inicial de professores.

### 1.5 PESQUISA - AÇÃO

Ao considerar a problemática de pesquisa: Qual o impacto das orientações das políticas públicas para integração das tecnologias educacionais nas práticas escolares dos cursos de formação inicial de professores? Temos na pesquisa-ação a contemplação teórico-metodológica essencial para, de fato, impulsionar um enfoque qualitativo e quantitativo deste trabalho investigativo. Segundo Nunes e Infante (1996), a pesquisa-ação:

busca desenvolver técnicas e conhecimentos necessários ao fortalecimento das atividades desenvolvidas. Utilizando dados/achados da própria organização e valorizando o saber e a prática diária dos profissionais envolvidos, aliados aos conhecimentos teóricos e experiências adquiridas pelos pesquisadores, essa metodologia constituirá um novo saber que aponta propostas de solução dos problemas diagnosticados. (p.97)

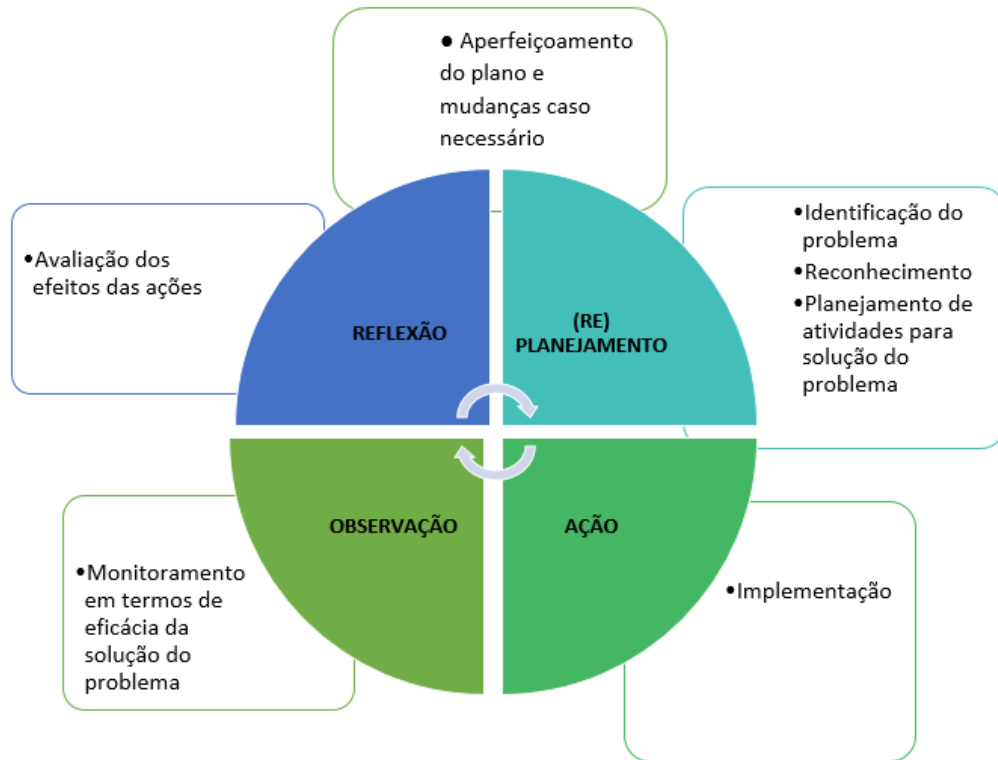
Visto que,

a pesquisa-ação é um processo em que as modificações introduzidas na prática são constantemente avaliadas no decorrer do processo de intervenção e o feedback obtido do monitoramento da prática é traduzido em modificações, mudanças de direção e redefinições, conforme necessário, trazendo benefícios para a prática. (ENGEL, 2000, p.184)

De acordo com proposição de Kemmis e McTaggart (1988), a pesquisa-ação requer ações colaborativas e investigação participativa junto a todos os envolvidos no processo investigativo. Pois conforme Elliott (1978) “A investigação-ação necessariamente envolve os participantes em auto-reflexão sobre suas situações, como sócios ativos na investigação.” Assim, a reflexão sobre a prática docente, de modo a identificar possíveis problemas torna-se fundamental, com o intuito de elaborar aperfeiçoar o plano de ações para nova implementação. Possibilitando o desenvolvimento da pesquisa-ação emancipatória.

A pesquisa-ação se sustenta nas etapas de planejamento, ação, observação, reflexão e replanejamento apresentadas na espiral cíclica (Figura 3).

Figura 3 - Passos da espiral cíclica da pesquisa-ação.



Fonte: Adaptado de Kemmis e McTaggart (1988).

A pesquisa-ação educacional emancipatória, segundo De Bastos e Borba (2013) permite aos professores (e demais profissionais da educação) uma prática educativa auto-reflexiva, possibilitando a ressignificação ou redefinição de sua prática. Isso porque o movimento cíclico da pesquisa-ação permite uma reflexão crítica e um replanejamento das ações para uma nova ação. Neste sentido, o diálogo-problematizador, práticas educativas colaborativas e inovações curriculares são consequência desse processo. A resolução de situações-limites permite a construção e apropriação de novos conhecimentos, provocando assim, mudanças na sociedade por meio das interações dialógicas desenvolvidas por cidadãos críticos e reflexivos, fruto de uma educação emancipatória potencializada pelo processo da pesquisa-ação educacional.

Assim, as potencialidades da pesquisa-ação educacional emancipatória para criar e transformar a realidade escolar perpassam o diálogo-problematizador; reflexão crítica em relação a prática, ou, auto-reflexão; replanejamento das práticas



educativas; práticas colaborativas; resolução de situações-limites e reorganização do conhecimento. (DE BASTOS e BORBA, 2013)

Segundo Gil (2008, p. 151),

O planejamento da pesquisa-ação difere significativamente dos outros tipos de pesquisa. Não apenas em virtude de sua flexibilidade, mas, sobretudo, porque, além dos aspectos referentes à pesquisa propriamente dita, envolve também a ação dos pesquisadores e dos grupos interessados, o que ocorre nos mais diversos momentos da pesquisa.

Seguindo o movimento cíclico da pesquisa-ação (planejamento, ação, observação, reflexão e replanejamento), inicialmente, foram planejados e elaborados questionários do tipo *survey*. Estes foram implementados para se “adquirir informações sobre as características, ações ou opiniões de um grande grupo de pessoas, representantes de uma população” (TANUR apud PINSSONNEAULT & KRAEMER, 1993, p. 6), população essa que se constitui nos sujeitos de pesquisa (professores e estudantes de cursos de graduação/licenciatura em pedagogia e educação especial presenciais e a distância do CE/UFSM).

Paralelamente à aplicação dos questionários, também foram realizadas observações e reflexões participativas, no contexto de pesquisa, sobre as práticas pedagógicas, bem como análise das políticas públicas e dos projetos pedagógicos dos cursos envolvidos. Os dados produzidos foram submetidos a análises estatísticas e análises descritivas. No desenvolvimento da pesquisa-ação, foram realizadas alterações na estrutura dos questionários com base nas informações obtidas nas avaliações iniciais e, posteriormente, foram aplicados aos docentes formadores e discentes em formação, visto que “a pesquisa-ação é um processo em que as modificações introduzidas na prática são constantemente avaliadas no decorrer do processo de intervenção e o *feedback* obtido do monitoramento da prática é traduzido em modificações, mudanças de direção e redefinições, conforme necessário, trazendo benefícios para a prática. (ENGEL, 2000, p.184).

Conforme Bellia (2008, p. 26),

O pesquisador, na pesquisa-ação deve ter o cuidado para que a mesma não perca o caráter científico, devendo se ater na preservação da metodologia escolhida e fazer com que os envolvidos adquiram um conhecimento maior sobre a realidade pesquisada. É importante que a pesquisa-ação não perca de vista todo o processo a respeito do problema, caso contrário corre o risco de deteriorar a sua verdadeira função que é a

participação para a transformação. Na pesquisa-ação é praticamente impossível ter uma rigidez nos procedimentos metodológicos, pois ela é flexível e vai se modificando em razão dos fatos novos que vão surgindo durante o desenrolar da mesma.

Considerando a flexibilidade metodológica da pesquisa-ação, para dar sequência no desenvolvimento da pesquisa, os dados coletados nos questionários foram tabulados, analisados e interpretados com base nas matrizes cartográficas apresentadas por Mallmann (2008). Segundo Kemmis e McTaggart (1988), a matriz é baseada na Tábua Aristotélica de Invenção, que visa à criação de uma estrutura para examinar e discutir, sistematicamente, um determinado assunto, que segundo Mallmann (2015, p.83) esse procedimento é “subsídio para organizar processualmente evidências em cada uma das etapas metodológicas de uma pesquisa-ação educacional: delimitação da preocupação temática; produção/análise de dados; e conclusões/afirmações”. Neste sentido, o encadeamento entre tema, contexto e sujeitos para a interpretação do problema torna-se fundamental, pois possibilita o desenvolvimento de ações colaborativas que permitirão a apropriação e sistematização do conhecimento.

A construção da matriz é um processo em que se destacam ações de organização em torno do tema a ser pesquisado, ou seja, o momento onde os quatro aspectos fundamentais (professor; estudante; tema e contexto) são confrontados entre si, para a problematização. Desse modo, Mallmann (2008, p.186), destaca que dependendo de cada situação de pesquisa a matriz poderá ser estendida, de modo a integrar mais elementos e ampliar o número de questões e até mesmo alterá-las. Para isso, serão consideradas as três etapas descritas pela autora:

a) *Matriz Dialógico-Problematizadora (MDP)*: Se caracteriza pela sinalização dos passos a serem seguidos no decorrer da pesquisa, preocupando-se com a temática e os aspectos que deverão ser priorizados. A MDP é constituída por um quadro de 16 questões organizadas a partir do problema de pesquisa. (Quadro 1)

Neste sentido, foi elaborada a MDP em forma de um quadro, no qual os quatro componentes educativos foram colocados em ambos os eixos, formando uma matriz com os seguintes componentes:

**Professores:** dos cursos de graduação (licenciatura em Pedagogia e Educação Especial) do CE da UFSM.

**Estudantes:** dos cursos de graduação (licenciatura em Pedagogia e Educação Especial) CE da UFSM.

**Tema:** políticas públicas de integração das tecnologias educacionais em rede.

**Contexto:** práticas escolares de integração das tecnologias educacionais em rede na formação inicial de professores.

Os componentes citados - professores, estudantes, tema e contexto - foram confrontados entre eles para elaborar questões investigativas. A formulação dessas questões parte do primeiro elemento, em relação a ele mesmo, ou seja, o que é esperado dos professores com relação aos professores no que se refere à integração das tecnologias educacionais?

Do mesmo modo, os demais elementos do quadro foram preenchidos, sempre utilizando como guia o primeiro elemento e construindo a pergunta em relação a este. Finalizando a primeira linha, iniciou-se a construção da segunda, formulando novas perguntas com o foco, nos estudantes e, assim, sucessivamente, na terceira com o foco no tema e na quarta linha no contexto. Após a problematização de todos componentes envolvidos, foi possível elaborar o problema de pesquisa propriamente dito, “Qual o impacto das orientações das políticas públicas para integração das tecnologias educacionais nas práticas escolares dos cursos de formação inicial de professores?”. Segue apresentação da MDP no quadro 1.

Quadro 1 - Matriz Dialógico-Problematizadora.

**Professores:** dos cursos de graduação (licenciatura em Pedagogia e Educação Especial) do CE da UFSM.

**Estudantes:** dos cursos de graduação (licenciatura em Pedagogia e Educação Especial) do CE da UFSM.

**Tema:** políticas públicas de integração das tecnologias educacionais em rede na formação inicial de professores.

**Contexto:** práticas escolares de integração das tecnologias educacionais.

MDP	[1]Professores	[2] Estudantes	[3] Tema	[4]Contexto
Professores [A]	[A <sub>1</sub> ] Os professores que atuam nos cursos de formação de professores (licenciatura em Pedagogia e licenciatura em Educação Especial) no CE da UFSM dialogam entre si sobre as políticas públicas de integração das tecnologias educacionais em rede?	[A <sub>2</sub> ] Os professores interagem com os estudantes mediados pelas tecnologias educacionais em rede de acordo com as orientações das políticas públicas para formação inicial de professores?	[A <sub>3</sub> ] Os professores acessam e analisam as políticas públicas que orientam a integração das tecnologias educacionais em rede na formação inicial de professores?	[A <sub>4</sub> ] Os professores desenvolvem práticas escolares de integração das tecnologias educacionais em rede na formação inicial de professores de acordo com a orientação das políticas públicas?
Estudantes [B]	[B <sub>1</sub> ] Existe interação entre estudantes e professores sobre os conteúdos curriculares das disciplinas mediados por tecnologias educacionais em rede?	[B <sub>2</sub> ] Os estudantes integram as tecnologias educacionais em rede para gerar novos conhecimentos de modo colaborativo durante o curso de formação inicial conforme previsto nas orientações políticas públicas?	[B <sub>3</sub> ] Os estudantes estudam as políticas públicas e os PPC do campo da formação inicial de professores problematizando as orientações para integração das tecnologias educacionais em rede na atividade docente?	[B <sub>4</sub> ] Os estudantes dos cursos de licenciatura desenvolvem práticas de integração das tecnologias educacionais para resolução de situações-limites encontradas durante o processo formativo?
Tema [C]	[C <sub>1</sub> ] As políticas públicas que orientam a integração das tecnologias educacionais em rede geram inovação pedagógica nos cursos de formação inicial de professores?	[C <sub>2</sub> ] As orientações das políticas públicas educacionais para integração das tecnologias são compreendidas pelos estudantes dos cursos de formação inicial no sentido de subsidiar a atuação docente na educação básica?	[C <sub>3</sub> ] As orientações para integração das tecnologias educacionais previstas nas políticas públicas educacionais são contempladas nos PPC dos cursos de formação inicial de professores?	[C <sub>4</sub> ] As tecnologias educacionais em rede permitem implementar integração de acordo com as linhas de fomento e indução priorizadas nas políticas públicas nos últimos anos?
[D] Contexto	[D <sub>1</sub> ] A integração das tecnologias educacionais em rede nos cursos de formação inicial de professores fortalece o desenvolvimento de práticas escolares docentes com ferramentas de recursos e atividades da web 2.0 conforme diretrizes e parâmetros estabelecidos nas políticas públicas?	[D <sub>2</sub> ] A integração das tecnologias educacionais em rede nos cursos de formação inicial de professores fortalece o desenvolvimento de práticas escolares discentes com ferramentas de recursos e atividades da web 2.0 conforme diretrizes e parâmetros estabelecidos nas políticas públicas?	[D <sub>3</sub> ] Quais são as influências operacionais das orientações das políticas públicas educacionais são perceptíveis nas práticas escolares nos cursos de formação inicial de professores tendo em vista o fomento e indução para integração de tecnologias educacionais em rede ao longo dos últimos anos?	[D <sub>4</sub> ] Em quais tecnologias da web 2.0 são amparadas as práticas escolares de integração das tecnologias educacionais em rede na formação inicial de professores ?

Fonte: Elaborado pela autora.

b) *Matriz Temático-Organizadora (MTO)*: Observação e registro da investigação, e ainda, sistematização, avaliação e reflexão constantes. Tem como objetivo, organizar os dados concomitantemente com as atividades, para que não se perca o foco inicial da pesquisa, permitindo avaliação constante e, se necessário, adequações na MDP. Segundo Mallmann (2015, p.92), “Os registros da MTO sinalizam, muitas vezes, a necessidade de avanços significativos na reestruturação do próprio percurso metodológico interpretativo-crítico previsto inicialmente.”

Nesta perspectiva, a MTO será apresentada mais detalhadamente no capítulo dos resultados e discussões no Quadro 3.

c) *Matriz Temático-Analítica (MTA)*: Análise e reflexão dos dados como na MTO, permitindo também adaptações na MDP. Nessa etapa é possível a avaliação mais criteriosa dos dados, destacando se são pertinentes ou não de acordo com os objetivos estabelecidos, com a elaboração de respostas aos objetivos gerais e específicos, ou seja, é a etapa de análise interpretativa dos dados produzidos (Quadro 5).

Essas matrizes auxiliaram, respectivamente, na delimitação temática, no registro e na elaboração de respostas ao problema de pesquisa. Apoiada na cartografia matricial, a análise dos resultados deu-se através da triangulação dos dados obtidos nas observações, no registro de cada etapa da prática investigativa, na participação e intervenção no contexto de pesquisa e na compilação das respostas às problematizações elucidadas nos questionários *survey*.

A relevância deste método de pesquisa em educação é, segundo FREIRE (1987), interferir na ordem social, uma vez que toda ação cultural é sempre uma forma sistematizada e deliberada de ação que incide sobre a estrutura social, ora no sentido de mantê-la como está ou mais ou menos como está, ora no de transformá-la (p.178).

Para Freire, ação cultural ou está a serviço da dominação ou a serviço da libertação dos homens. Em seu livro “Pedagogia do Oprimido”, FREIRE (1987) aborda a necessidade de se criar uma teoria de ação para os oprimidos, visto que os opressores, para oprimir, utilizam-se da teoria da ação opressora. A intenção é que se crie uma prática dialógica na escola, visando a chamada por ele práxis libertadora.

Neste sentido, Engel (2000) afirma que:

A pesquisa-ação é auto-avaliativa, isto é, as modificações introduzidas na prática são constantemente avaliadas no decorrer do processo de intervenção e o feedback obtido do monitoramento da prática é traduzido em modificações, mudanças de direção e redefinições, conforme necessário, trazendo benefícios para o próprio processo, isto é, para a prática, sem ter em vista, em primeira linha, o benefício de situações futuras. (p.184)

Assim, a pesquisa-ação é considerada um processo eminente interativo, sendo fundamental auto-observação e reflexão sobre as ações práticas, possibilitando a transformação da realidade e construção de novas percepções sobre a práxis educativa. Pois o processo cíclico da pesquisa-ação torna-se essencial para a transformação do pesquisador no que diz respeito a reflexão crítica de suas ações para transformação da sua prática.

## 1.6 INSTRUMENTOS PARA PRODUÇÃO DE DADOS

Neste item serão apresentados os instrumentos implementados para o levantamento e produção dos dados. Assim, elaboramos três instrumentos principais: a) Questionário *survey*; b) Observações e acompanhamento no desenvolvimento e planejamento de uma disciplina por meio da docência orientada; e, c) Análise Textual Discursiva da Políticas públicas para formação de professores e dos PPC de Licenciatura em Educação Especial e Licenciatura em Pedagogia nas modalidades presencial (diurno e noturno) e EaD.

Estes instrumentos serão apresentados e descritos na sequência. Posteriormente nos Resultados e Discussões – Cap – 4, será apresentada detalhadamente a elaboração e implementação de cada instrumento

### 1.6.1 Questionário *Survey*

O questionário *survey* é um instrumento que permite o levantamento de dados por amostragem, assegurando melhor representatividade em relação a população

estudada (GÜNTHER, 2003). E ainda, segundo Babbie (2001), é uma pesquisa exploratória para levantamento de informações e produção de dados de uma amostra ou população. Este tipo de questionário permite uma visão mais ampla da situação, pois possibilita a elaboração de questões abertas e fechadas contemplando o diagnóstico de diversas variáveis. Fink & Kosecoff (1985) apud Günther (2003), “definem *survey*, termo inglês geralmente traduzido como levantamento de dados, como “método para coletar informação de pessoas acerca de suas ideias, sentimentos, planos, crenças, bem como origem social, educacional e financeira””.

Além disso, a estrutura das questões que compõem o questionário *survey*, é acoplada a determinados tópicos, com o intuito de medir a opinião, o interesse e aspectos informacionais da população a ser estudada. (Yaremko, et al, 1986 apud Günther, 2003).

### **1.6.2 Observações e acompanhamento no desenvolvimento e planejamento de disciplinas (docência orientada)**

As observações e acompanhamento da docência orientada, foram desenvolvidas no curso de Licenciatura em Educação Especial Noturno, na disciplina de Processos Investigativos em Educação – ADE 1038, esta está alocada no departamento de Administração Escolar no CE. Segundo Coutinho (2009, p.23):

A **observação participante** é uma estratégia muito utilizada pelos professores/investigadores, que consiste na técnica da observação direta e que se aplica nos casos em que o investigador está implicado na participação e pretende compreender determinado fenômeno em profundidade.

Neste sentido, foi realizado o acompanhamento e participação no planejamento e desenvolvimento das aulas, tendo como foco de observação a integração das tecnologias educacionais na formação inicial de professores. Nesse processo, foram produzidas imagens de tela das atividades planejadas e realizadas pelos estudantes, bem como anotações em relação a participação (interação/interatividade) dos discentes. Tendo como definição de interação, a relação

estabelecida entre os sujeitos (discente/docente; discente/discente) e, interatividade, a relação entre os sujeitos e as tecnologias.

### 1.6.3 Análise Textual Discursiva

A análise textual discursiva “corresponde a uma metodologia de análise de dados e informações qualitativas com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos” (Moraes e Galiuzzi, 2011, p.7). Neste sentido, a análise textual discursiva perpassa três etapas: unitarização, categorização e comunicação. Assim, segundo Moraes e Galiuzzi (2011),

a análise textual discursiva é descrita como um processo que se inicia com uma unitarização em que os textos são separados em unidades de significado. Estas unidades por si mesmas podem gerar outros conjuntos de unidades oriundas da interlocução empírica, da interlocução teórica e das interpretações feitas pelo pesquisador. Neste movimento de interpretação do significado atribuído pelo autor exercita-se a apropriação das palavras de outras vozes para compreender melhor o texto. (p.02)

Após a unitarização é realizado o processo de categorização, que reúne e articula os significados semelhantes, gerando categorias possíveis de análise. Moraes e Galiuzzi (2011) enfatizam que

o processo de categorização precisa investir na definição e explicitação do núcleo das categorias emergentes, deixando que se estabeleçam entrelaçamentos na superposição das fronteiras, garantindo-se desta forma a constituição de um todo integrado. A superação da fragmentação na análise textual discursiva implica não pretender estabelecer limites precisos entre as categorias. (p.09).

Ainda, de acordo com Moraes e Galiuzzi (2011),

A combinação da unitarização e categorização corresponde a movimentos no espaço entre ordem e caos, em um processo de desconstrução que implica construção. A unitarização representa um movimento para o caos, de desorganização de verdades estabelecidas. A categorização é movimento construtivo de uma ordem diferente da original. (p.09).



A partir dessas etapas, acontece o processo de comunicação, pois “a proposta não tem por objetivo reproduzir os textos iniciais, mas sim tecer um novo escrito, denominado de metatexto, o qual estabelece com os textos originais uma relação de coerência” (DALMOLIN, 2014, p.45).

## 1.7 ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados foi realizada por meio da triangulação, que é utilizada para análise de dados obtidos por múltiplos métodos ou instrumentos. Neste sentido, “Triangular significa utilizar múltiplos métodos para a análise de um mesmo fato ou fenômeno em uma pesquisa”. Tendo como principal base teórica o positivismo. (JICK, 1979; MATHISON, 1988; BLAIKIE, 1991; MORSE, 1991; DUFFY, 2007 apud. TEIXEIRA et al, 2013).

Essa técnica é usada principalmente na área das ciências sociais combinando no mínimo dois métodos de coleta, quantitativa e qualitativa, permitindo assim, uma análise mais profunda e detalhada dos dados, gerando maior confiabilidade e/ou validação da pesquisa. (TEIXEIRA et al, 2013). Nesta perspectiva Duarte (2009, p.14) salienta a “noção de complementaridade de métodos”, que tem por objetivo “produzir um retrato do fenômeno em estudo que seja mais completo do que o alcançado por um único método.”

A triangulação de dados também é conhecida como “métodos mistos”, “modelos mistos”, “métodos múltiplos”. Porém, “a “triangulação” constitui o mais utilizado na literatura, sendo percebido por vários autores como um conceito central na integração metodológica” (DUARTE, 2009).

Ainda, segundo Duarte (2009, p.14) a “triangulação consiste não em retirar conclusões fidedignas e precisas mas em permitir que os investigadores sejam mais críticos, e até cépticos, face aos dados recolhidos.” Neste sentido, a triangulação foi realizada de modo a confrontar e comparar os dados produzidos pelos instrumentos com a literatura.



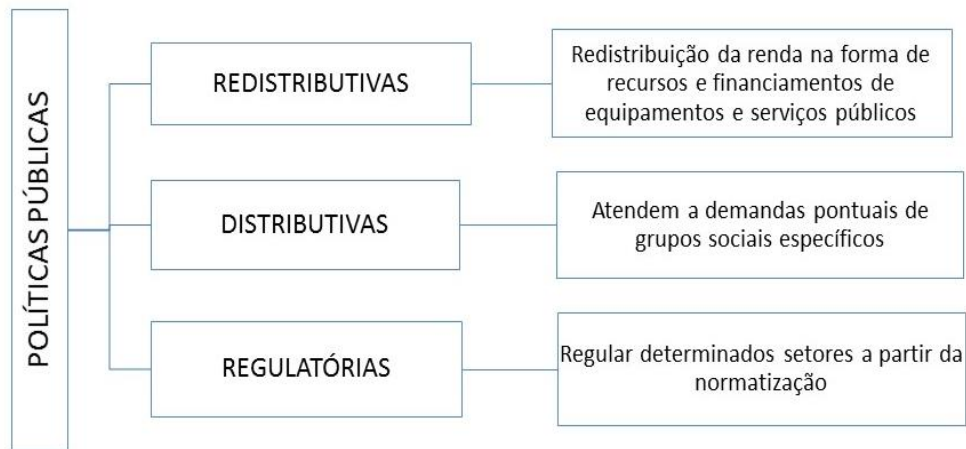
## **CAPÍTULO 2 – POLÍTICAS PÚBLICAS CURRICULARES PARA INTEGRAÇÃO DAS TECNOLOGIAS**

### **2.1 POLITICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS**

Para estabelecer relação entre políticas públicas e a integração das tecnologias educacionais, é importante compreender o conceito de políticas públicas. Neste sentido, alguns autores as definem como um conjunto de decisões políticas, e não uma decisão isolada, diretrizes, princípios norteadores de ações do poder público, voltadas para a solução de problemas da sociedade (TEIXEIRA, 2013.). Nesta perspectiva, Azevedo (2003) afirma que “em um plano mais concreto o conceito de política pública implica considerar os recursos de poder que operam na sua definição e que têm nas instituições do Estado, sobretudo na máquina governamental o seu principal referente”. Indo assim ao encontro com Oliveira et al (2010), o qual defende que “política pública, do ponto de vista etimológico, refere-se à participação do povo nas decisões da cidade, do território”, ou seja, políticas públicas são reivindicações da população sancionadas por órgãos governamentais com a finalidade de direcionar as ações de instituições e dos cidadãos para com a sociedade.

As políticas públicas são apresentadas em três tipos (redistributiva, distributiva e regulatória), para que estas possam ser compreendidas de fato. Destacamos as reflexões de Azevedo (2003) na Figura 4, identificando os objetivos principais de cada uma.

Figura 4 - Tipos de Políticas Públicas e seus objetivos.



Fonte: Adaptado de Azevedo (2003).

Assim, pode-se dizer que as políticas públicas são previstas para atender uma demanda social, na qual as arrecadações feitas pelo governo são transformadas em recursos para investimento público, como a saúde e saneamento básico, com a finalidade de minimizar as diferenças econômicas da sociedade. Neste sentido, entende-se que as orientações para as políticas públicas educacionais estão acopladas as políticas redistributivas, visto que correspondem a redistribuição da renda na forma de recursos e financiamento de equipamentos e serviços públicos.

Segundo Possoli (2009, p.2), as políticas públicas educacionais fazem parte das políticas estruturais, pois “têm por função reger todas as decisões que dizem respeito às instituições de ensino, em todas as suas modalidades”. Entre elas, “auxiliar na busca da redução de desigualdades por meio da elevação do nível cultural da população em geral, formar cidadãos capazes de decidir os próprios rumos que querem para as suas sociedades,”. Os agentes definidores das políticas públicas educacionais, correspondem a comunidade escolar, tendo como áreas constituintes todas as áreas “Área econômica; Área política; Área militar e Área social”, pois as áreas constituem um processo de interação dinâmica entre elas (todas interagem com todas), conforme apresentado na Figura 5.

Figura 5 - Áreas constituintes das políticas públicas.



Fonte: Possoli (2009,p.239).

As políticas públicas educacionais dizem respeito as demandas para a educação escolar, as quais preveem normativas e orientações de investimento, organização e gestão no âmbito escolar, em todos os níveis e modalidades da educação. Segundo Oliveira (2010), “políticas públicas educacionais é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação”, porém “as políticas educacionais só se efetivam realmente na prática dos professores” (MELLO, 2010, p.48). Neste sentido, implica aos profissionais da educação desenvolver as práticas curriculares coerentes com as orientações previstas, bem como a sociedade em geral, fiscalizar os investimentos de recursos públicos destinados à educação, de modo que esta tenha condições de atingir os objetivos de democratização e qualidade de ensino.

Nesta perspectiva, salienta-se que o sucesso no desenvolvimento da educação, depende em grande parte do envolvimento da sociedade e sua cultura. Segundo Chauí (2008, p.55), “Avalia-se o progresso de uma civilização pela sua cultura e avalia-se a cultura pelo progresso que traz a uma civilização.” Ou seja, está intrínseco ao sistema educacional a participação ativa dos cidadãos, sendo fundamental esse envolvimento para discutir as normas (leis) das políticas públicas,

cobrar que sejam cumpridas e cumpri-las, a partir das demandas existentes na sociedade.

## 2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

A educação envolve um processo ensino-aprendizagem contínuo e presente em toda a mudança social e cultural. Mudanças essas, que ao longo dos tempos, vem transformando tanto o modo de pensar como o de se fazer a educação. Em consequência disso os currículos para formação de professores vêm sofrendo alterações significativas, buscando integrar novas perspectivas e métodos para o desenvolvimento de uma educação de qualidade. De acordo com Silva (2001), primeiramente o currículo era visto e pensado conforme o desenvolvimento fabril, isto é, “era visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos”.

Com o passar do tempo e o surgimento de novas teorias de educação, o currículo tem avançado e assim também ampliado seus conceitos e funcionalidades. De acordo com sua organização e orientação, tem-se a possibilidade de minimizar diferenças sociais e culturais. Pois, segundo Veiga (1998, p.11-35) “o currículo não pode ser separado do contexto social, uma vez que ele é historicamente situado e culturalmente determinado”. Dessa forma, dependendo da organização e estruturação do currículo, é possível através dele, democratizar o ensino e oportunizar novas experiências e perspectivas para o desenvolvimento da autonomia também aos “menos favorecidos” ou “classes dominadas” conforme destaca Silva (2001).

Na perspectiva de democratização de ensino e o direito de acesso à educação a todos, as tecnologias de informação e comunicação tem se dissipado em grandes proporções nas últimas décadas, possibilitando assim a comunicação em diferentes espaços e localizações geográficas de modo síncrono e assíncrono. No âmbito educacional também as tecnologias vêm se apresentando, embora, ainda, em menor escala. Visto que as políticas públicas e fomento orientam a integração das tecnologias nas instituições educacionais para a formação inicial de professores.

As políticas públicas externas e os órgãos de economia, como o Banco Mundial, interferem diretamente no âmbito educacional, pois estes orientavam a privatização da educação superior, devido a não atender a um padrão de qualidade e a expansão de oportunidades educacionais. (DOURADO, 2002). A partir dos anos 90, inicia-se a reestruturação da educação superior com a aprovação da Lei de Diretrizes e Base – LDB/1996 (Lei nº 9.394, de 1996) e do Plano Nacional de Educação – PNE/2014-2024 (Lei 13.003/2014) o que representou um grande avanço em âmbito geral de políticas públicas, porém, ainda estava em destaque o déficit de recursos e as possíveis privatizações. Além disso, a visão economicista e tecnocrática, visão predominante do neoliberalismo, prioriza o desenvolvimento da educação baseada no desenvolvimento econômico, negligenciando as implicações sociais e humanas que isso poderá acarretar. (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2012).

Devido ao crescimento econômico e o crescente avanço na industrialização, houve a necessidade de uma reforma dos sistemas educativos. Essa reforma ficou a cargo de agências internacionais, como o Banco Mundial, os quais reiteram que: “Novos tempos requerem nova qualidade educativa, o que implica mudanças nos currículos, na gestão educacional, na avaliação dos sistemas e na profissionalização dos professores”. (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2012, p. 43). Sendo que essas orientações se encontram nas políticas públicas educacionais atuais.

Nesta perspectiva, a integração das tecnologias educacionais, está inerente a cultura da instituição e/ou da comunidade acadêmica, demonstrando ter grande influência nesse processo, pois é a partir da cultura estabelecida que determina menor ou maior resistência com relação ao novo. Chauí (2008, p.66), em relação ao envolvimento da sociedade nas decisões políticas, destaca que “à participação nas decisões de política cultural é o direito dos cidadãos de intervir na definição de diretrizes culturais e dos orçamentos públicos, a fim de garantir tanto o acesso quanto à produção de cultura pelos cidadãos”. Nesta perspectiva, também a comunidade escolar tem o direito de participar nas decisões educacionais e curriculares.

Ainda, segundo CHAUI (2008), é possível conceituar: A *cultura* como sendo um modo ou questões em comum de uma sociedade, é determinada pelas condições materiais e históricas. De modo que o trabalho, o lúdico e o lazer tornam-se característicos daquela sociedade, sendo a sociedade ou população a produtora e detentora da cultura, cabe ao estado garantir o direito de acesso. Nesta perspectiva, também, a *democracia* se caracteriza por ser um regime político que possibilita

discussões a fim de solucionar situações e não o consenso. Neste regime o povo tem voz no espaço político para reivindicar, contribuir e participar dos direitos existentes, além de contribuir para criar novos direitos. As definições desses conceitos também se aplicam para o âmbito educacional, reforçando assim o papel fundamental da sociedade para transformar a educação e elaborar currículos ajustados de acordo com as especificidades de cada contexto.

Nas instituições de ensino há uma preocupação constante sobre o que é necessário ensinar aos estudantes de modo que esses, ao concluírem os cursos de formação, possam participar das decisões sociais e políticas exercendo a criticidade e autonomia, além de estarem preparados para atuarem profissionalmente. Para isso, são elaborados PPC que devem estar de acordo com as orientações dispostas nas políticas públicas educacionais. Neste sentido, Veiga (1998, p.11-35) destaca que,

O projeto político-pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão.

Além disso, “o projeto político-pedagógico, como proposta, deve constituir-se em tarefa comum do corpo diretivo e da equipe escolar” (VEIGA 2009, p.165). Isso nos remete à construção e reformulação colaborativa dos PPC de formação inicial de professores, ou seja, não é responsabilidade apenas dos professores de determinadas disciplinas ou áreas, mas sim de todo o corpo docente e comunidades escolar. “A ideia-chave de projeto é, então, de unidade e considera o coletivo em suas dimensões de qualidade técnico-política e de democracia participativa.” (VEIGA, 2009, p.165). Neste sentido, se faz necessário entender que “A dimensão política do movimento coletivo está intimamente articulada ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e concretos dos envolvidos. [...] indica um rumo, uma direção, um compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade.” (VEIGA, 2004, p.81)

Para a formação de professores, são estabelecidas leis, resoluções, portarias e decretos que conduzem à elaboração mais consistente de um plano curricular para nortear o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Para Sacristán, Gómez (1998, p.125), “o termo currículo refere-se à carreira, a um percurso que deve ser



realizado e, por derivação, a sua representação ou apresentação. A escolaridade é um percurso para os alunos/as, e o currículo é seu recheio, seu conteúdo, o guia de seu progresso pela escolaridade”. Pensando que a construção do currículo é um processo orgânico e de movimento cíclico de avaliação e (re)elaboração, se esse “percurso” não for bem articulado, poderá apresentar incoerências na construção dos PPC, conseqüentemente um déficit nos conteúdos estabelecidos e no desenvolvimento metodológico. Segundo Veiga (2004, p.26), “o conhecimento escolar é dinâmico e não uma mera simplificação do conhecimento científico, [...]. Daí a necessidade de promover, na escola, uma reflexão aprofundada sobre o processo de produção do conhecimento escolar, uma vez que ele é, ao mesmo tempo, processo e produto”. Ainda neste sentido, Veiga (1998, p.11-35), enfatiza que “é preciso entender que o projeto político-pedagógico da escola dará indicações necessárias à organização do trabalho pedagógico, que inclui o trabalho do professor na dinâmica interna da sala de aula.”

Neste sentido a Resolução CNE/CP Nº2, de 1º de julho de 2015, referente a formação inicial e continuada de professores, no exercício da docência prevê “que a ação do profissional é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional” (Art. 2º “§ 2º). Também no Art. 4º, destaca que o PPC precisa estar em consonância com os demais projetos institucionais, bem como com as orientações propostas nas políticas educacionais para desenvolver uma educação de qualidade.

A instituição de educação superior que ministra programas e cursos de formação inicial e continuada ao magistério, respeitada sua organização acadêmica, deverá contemplar, em sua dinâmica e estrutura, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão para garantir efetivo padrão de qualidade acadêmica na formação oferecida, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC). (Resolução Nº2, de 1º de julho de 2015, p.5)

No entanto, é importante destacar que o processo de elaboração de um PPC é de certo modo complexo devido à “imprecisão que provém da própria amplitude dos conteúdos curriculares” (SACRISTÁN, GÓMEZ, 1998). Além disso, o currículo é entendido por Sacristán, Gómez (1998, p. 245), como “um projeto global e integral de

cultura e de educação, no qual se deve observar não apenas os objetivos relacionados com os conteúdos de matérias escolares, mas também outros que são comuns a todas elas”. Ou seja, quanto mais específico o curso, mais complexo esse processo.

Sacristán, Gómez (1998) e Libâneo, Oliveira, Toschi (2012), definem que projeto pedagógico, “consiste em dar um sentido, um rumo, às práticas educativas, onde que sejam realizadas, e firmar as condições organizativas e metodológicas para a viabilização da atividade educativa”.

A Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002<sup>2</sup> (p.3) para formação de professores, orienta:

*Parágrafo único. A aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas. Art. 6º Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas: I - as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática; II - as competências referentes à compreensão do papel social da escola; III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar; IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico; V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica; VI - as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional. (Grifo nosso)*

A partir disso, salienta-se a importância do docente transitar pelas políticas públicas educacionais, pois elas permitem um suporte de orientação para elaboração e estruturação dos PPC, de modo a desenvolver um currículo mais articulado entre teoria e prática.

Em sua obra, Silva (2001) defende que a definição do conceito “currículo” é variável de acordo com as especificidades que caracterizam diferentes teorias. Porém, destaca que o papel do currículo é fundamental para selecionar e justificar a importância de desenvolver determinados conhecimentos e saberes, considerando um determinado estereótipo de pessoa como sendo ideal. Para que isso seja possível é fundamental que os docentes estejam atentos as orientações estabelecidas nas políticas públicas, pois a partir delas é sustentada a importância do acesso e

---

<sup>2</sup> Esta normativa foi revogada e substituída pelas novas diretrizes curriculares nacionais para formação inicial e continuada de profissionais do magistério da Educação Básica, estabelecidas pelo Parecer CNE/CP nº 02/2015 e pela Resolução CNE/CP nº 02/2015.

aperfeiçoamento tecnológico dos docentes para desenvolvimento da prática pedagógica.

Desse modo, a LDB/96 prevê o acesso democrático a educação a todos os cidadãos. Também salienta que os professores precisam dominar as tecnologias e os conteúdos curriculares para formar cidadãos fluentes tecnologicamente, com pensamento crítico, capazes de participar das decisões políticas, econômicas e sociais que envolvem a comunidade onde está inserido. Conforme orientações dispostas na Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002 que:

Art. 2º A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para: I - o ensino visando à aprendizagem do aluno; II - o acolhimento e o trato da diversidade; III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural; IV - o aprimoramento em práticas investigativas; V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares; VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores; VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.

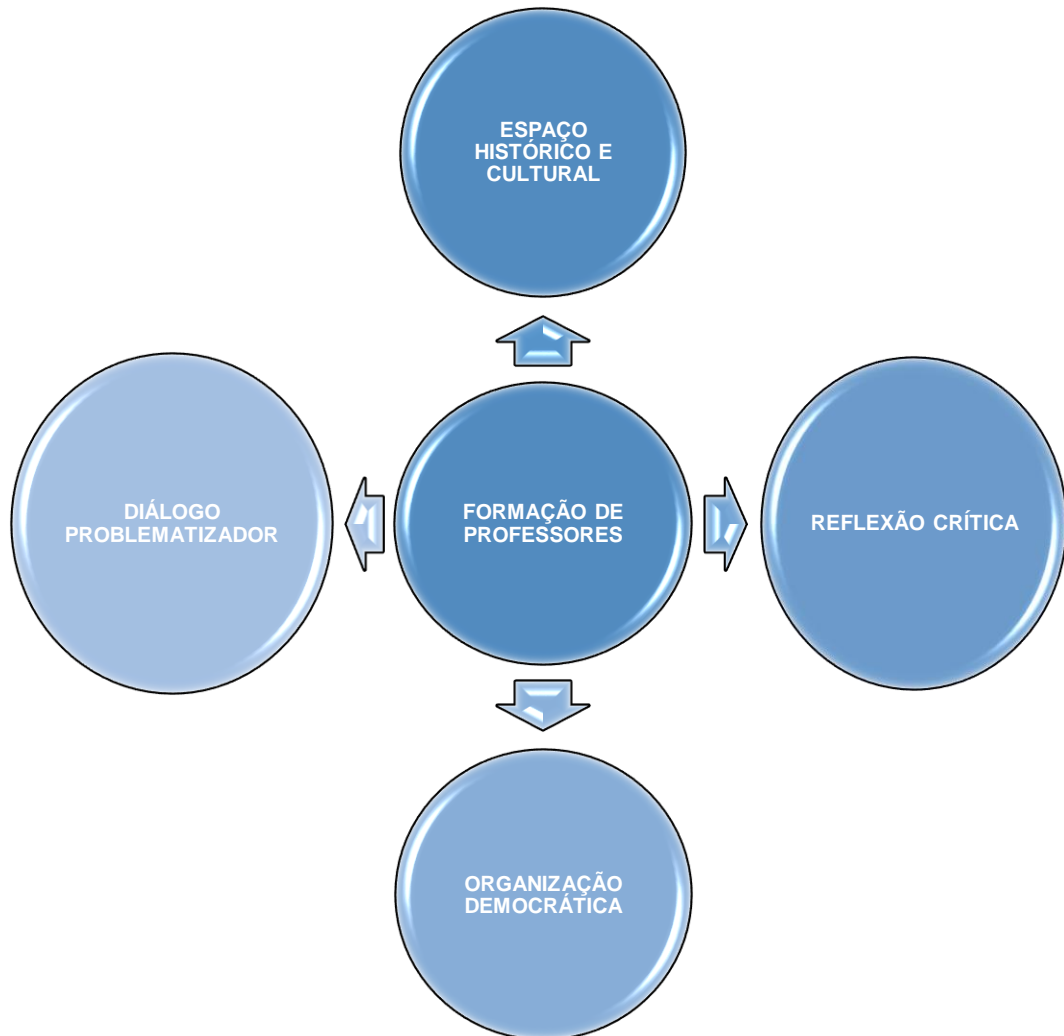
Além disso, para que o processo ensino-aprendizagem seja efetivamente potencializado, se faz necessário que o professor esteja inserido no contexto da comunidade, de modo a garantir que os conteúdos curriculares estejam em sintonia e conectados com a cultura local, contribuindo para a construção de sujeitos autônomos, críticos, fluentes emancipatoriamente. Neste sentido, Veiga (2003, p.275), destaca que “a inovação emancipatória ou edificante é de natureza ético-social e cognitivo-instrumental, visando à eficácia dos processos formativos sob a exigência da ética. A inovação é produto da reflexão da realidade interna da instituição referenciada a um contexto social mais amplo.”

Desse modo, é fundamental que os docentes desenvolvam a fluência tecnológico-pedagógica nos três níveis (técnico, prático e emancipatório) para que possam propor inovação metodológica e projetos de aperfeiçoamento e capacitação docente.

Neste sentido, pode-se afirmar que a reflexão crítica permeia o processo de organização escolar democrático, pois, segundo Freire (1981) a teoria do conhecimento aliado à “unidade entre prática e teoria, ação e reflexão” (p.117), é a que predomina seu pensamento e conduta. Pois “O ato de conhecer envolve um movimento dialético que vai da ação à reflexão sobre ela e desta a uma nova ação”(p.

11). É a partir dessa reflexão que o docente terá condições de dialogar com os discentes, considerando o espaço histórico e cultural envolvidos naquele contexto. (Figura 6)

Figura 6 – Aspectos da Reflexão Crítica na formação de professores.



Fonte da autora (baseado em FREIRE, 1981).

A reflexão crítica e o diálogo-problematizador, segundo Freire (1981), são fundamentais para que o processo de autoconhecimento seja desenvolvido a partir do contexto do educando, conforme destaca, “O diálogo engaja ativamente a ambos os sujeitos do ato de conhecer educador-educando e educando-educador”. Além disso, destaca a importância do domínio cultural, histórico e moral, o qual permite que os sujeitos envolvidos neste processo possam se envolver em novas experiências.

Nesta perspectiva, Bosi (1996) destaca a educação pelo conhecimento como um de seus elementos-chave, trazendo a reflexão crítica e de superação como processo de transformação e humanização da sociedade. Reforçando ainda a coexistência e contextualização histórico e cultural para uma organização escolar democrática. Além disso defende que o Estado tem como dever proporcionar a educação aos cidadãos, bem como o acesso à cultura brasileira.

Assim, pode-se dizer que por meio do diálogo e reflexão crítica, os educadores têm condições e o dever de rever sua prática de modo a formarem cidadãos autônomos e críticos. Também as orientações dispostas nas políticas públicas educacionais preveem a democratização do ensino por meio da educação em todas as modalidades, como a educação a distância e a permanência, a todos os cidadãos brasileiros. Além disso, orientam que é fundamental que os educadores tenham o domínio pedagógico, bem como estarem envolvidos no contexto educacional, sendo conhecedores da história e cultura da sociedade.

Neste sentido, Dourado (2002, p. 238) diz que é fundamental compreender as tecnologias como

ferramentas produzidas e apropriadas socialmente, uma vez que as novas tecnologias incorporam e disseminam discursos sociais e políticos, cuja análise e interpretação não são uniformes ou padronizadas, o que exige métodos de análise e críticas capazes de articular sua inserção na economia política e nas relações sociais em que são criadas, veiculadas e recebidas.

Ou seja, para que a integração das tecnologias educacionais seja possível nos cursos de formação inicial de professores, é fundamental atender as orientações previstas nas políticas públicas. Para que isso ocorra de fato, uma análise crítica por parte da comunidade acadêmica em relação as políticas públicas e PPC dos cursos se faz necessária, de modo que seja compreendido o papel significativo das tecnologias educacionais no processo de formação.

Neste sentido a Resolução Nº 1, de 30 de setembro de 1999, orienta:

Art. 2º Visando assegurar a especificidade e o caráter orgânico do processo de formação profissional, os institutos superiores de educação terão projeto institucional próprio de formação de professores, que articule os projetos pedagógicos dos cursos e integre:

[...]

III – as características da sociedade de comunicação e informação.

Essa integração possibilita formação de profissionais capacitados para a prática pedagógica inovadora, que, de fato, sistematizam a integração das tecnologias educacionais em rede em favor da educação dialógico-problematizadora. Esse assunto será abordado com maior ênfase no próximo capítulo.

### **CAPÍTULO 3 – TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES**

A temática “formação de professores” vem sendo integrada nas discussões e estudos no Brasil de modo mais amplo desde o final da década de 1970. A partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, esse tema é abordado de modo mais intenso e dinâmico nas pesquisas desenvolvidas nas instituições de ensino (MARTINS, 2010). Apesar dos diversos estudos realizados, ainda se faz necessário implementar ações de estratégias para a formação de professores no contexto da integração das tecnologias educacionais, visto o potencial inovador que essas podem proporcionar ao processo ensino-aprendizagem dos futuros docentes, bem como em suas práticas na educação básica.

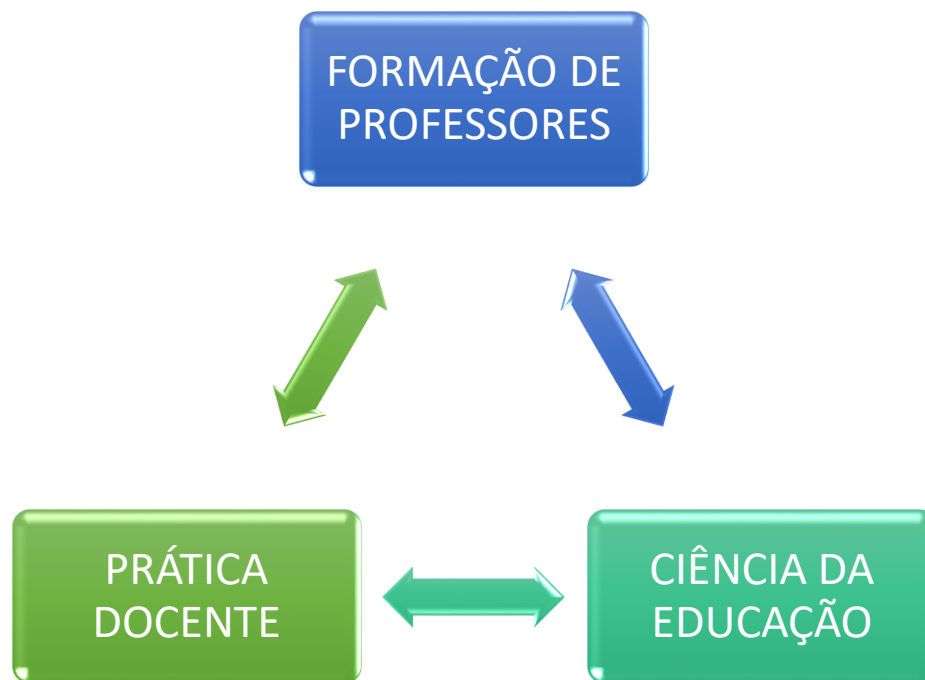
Na obra “Saberes Docentes e Formação Profissional”, Maurice Tardif (2014, p.33) destaca que “os professores ocupam uma posição estratégica no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que elas produzem e mobilizam com diversos fins”. Sendo estes, responsáveis pela transposição dos conhecimentos técnicos e científicos, de modo que a sociedade compreenda suas especificidades, relacionando-as com ações e experiências cotidianas. O autor também nos apresenta a ideia de que o professor deve ser “alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos” (TARDIF, 2014, p.39).

Para nós, a docência precisa ser compreendida na perspectiva do professor-pesquisador, o qual está intimamente relacionado com as características de pesquisa, capacitação e aperfeiçoamento constante de suas ações práticas docentes.

A formação também envolve o desenvolvimento de práticas de pesquisa e reflexão crítica em relação a prática profissional do docente, as quais deverão estar diretamente relacionados a ciência da educação. Sendo a “articulação entre a ciência da educação e a prática docente fundamental ao desenvolvimento ativo de pesquisa que se estabelece, concretamente, através da formação inicial e continuada de professores”, pois é “no decorrer da sua formação que os professores entram em

contato com as ciências da educação” (TARDIF 2014, p.37). A partir desse processo desenvolvem a reflexão crítica sobre a própria prática (Figura 7).

Figura 7 - Articulação entre ciência da educação e prática docente.



Fonte: Baseado em TARDIF 2014, p.37.

A partir disso, é possível entender que a formação não se dá somente no contexto prático, mas também na interlocução de referenciais teóricos que compõem esse processo. A prática docente articulada à ciência da educação na produção de conhecimento mobiliza diversos saberes docentes. Tardif (2014, p.36) define “o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”, ou seja, o saber docente se dá a partir da articulação de conhecimentos oriundos dos saberes socioculturais, de métodos pedagógicos institucionais e de experiências decorrentes da prática profissional docente.

Porém, entendemos que a prática docente e a formação inicial e continuada estão relacionadas de modo cíclico, perpassando os pressupostos da pesquisa-ação interligados à Educação Dialógico Problematizadora (EDP). Isso porque a prática docente deverá ser potencializada a partir da formação inicial e continuada e, a



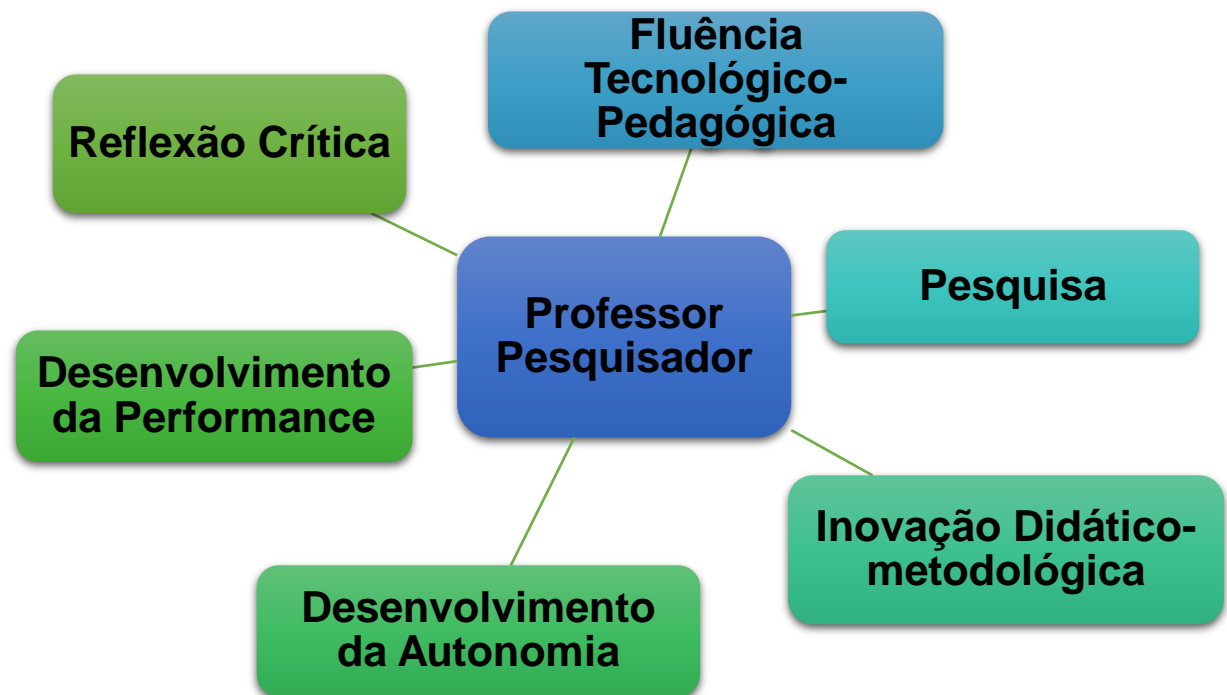
formação poderá ser (re)pensada de modo a contribuir no aperfeiçoamento e desenvolvimento da prática.

No texto “Ser professor no século XXI” de Gonçalves et al (2012), o qual discute a formação de professores e a prática docente, destaca que “assim como as informações e a tecnologia evoluem, a educação também deve seguir evoluindo e se modernizando” (p.23). Isso nos remete a reflexões acerca da integração das tecnologias na formação de professores, bem como, qual a perspectiva em relação aos professores formadores. Neste sentido Gonçalves et al (2012, p.23), ressalta que é fundamental a apropriação das TIC por parte do professor, para que assim este possa trazer “coisas novas para sala de aula e para o conhecimento do aluno.” A partir disso, pensamos que o simples fato de trazer coisas novas na sala de aula não implica na integração das tecnologias educacionais de modo a potencializar o processo ensino-aprendizagem, mas se o professor aliar as inovações tecnológicas com o desenvolvimento da fluência tecnológico-pedagógica e, estar em constante formação será capaz de potencializar esse processo.

A formação teórico-prática do professor poderá contribuir para melhorar a qualidade do ensino, “haja vista que são as transformações sociais que irão gerar transformações no ensino ou vice-versa” (p.23).

Entendemos que as características de um professor pesquisador estão diretamente relacionadas ao desenvolvimento da performance docente, que se dá a partir do aperfeiçoamento das práticas docentes, formação inicial e à construção da fluência tecnológico-pedagógica (Figura 8).

Figura 8 - Características de um professor pesquisador.



Fonte: da autora.

Assim, o professor pesquisador que desenvolve a performance docente e ao aperfeiçoamento e desenvolvimento da fluência tecnológico-pedagógica, poderá gerar inovação didático-metodológica e curriculares, potencializando por meio do diálogo-problematizador sua própria prática. Entendemos que a inovação didático-metodológica não está ligada somente à tecnologia, perpassa também o desenvolvimento pedagógico e está atrelada a perspectiva dialógica problematizadora.

As tecnologias da informação e comunicação vem ocupando um espaço na sociedade cada vez mais abrangente. Isso também ocorre no âmbito educacional, onde profissionais capacitados desenvolvem atividades curriculares mediados pelas tecnologias educacionais em rede, adaptando e re-elaborando materiais e recursos tecnológicos já disponíveis na mídia, de modo contextualizado. Neste sentido Oliveira (2002, p.30) destaca que “Os objetos se modificam na mão de cada usuário que, embora respeitando as funções dos respectivos aparelhos, o faz sempre de um modo

que é único, singular”. Nesta perspectiva, também Alves (2002, p.19), destaca que “a tecnologia não só é mediação com o mundo e com os outros, mas funciona para nós como possibilidade de entendimento dele”. Isso nos remete a necessidade de conhecer e integrar as tecnologias disponíveis no contexto histórico e cultural, potencializando as práticas curriculares para o ensino-aprendizagem.

Desse modo, para entender a abrangência das tecnologias no âmbito educacional como mediação para construção do conhecimento, é fundamental perpassar brevemente por sua história. A final, o que são tecnologias? Segundo Kenski (2003, p.16), tecnologia é:

Tudo o que utilizamos em nossa vida diária, pessoal e profissional – utensílios, livros, giz e apagador, papel, canetas, lápis, sabonetes, talheres... – são formas diferenciadas de ferramentas tecnológicas. Quando falamos da maneira como utilizamos cada ferramenta para realizar determinada ação, referimo-nos à técnica. A tecnologia é o conjunto de tudo isso: as ferramentas e as técnicas que correspondem aos usos que lhes destinamos, em cada época.

Assim, pode-se dizer que a escrita é uma das principais ferramentas para o desenvolvimento de tecnologias em potencial para a educação, isso porque, é por meio dela que a comunicação se propaga e perpassa todos os continentes (LÉVY, 2010). No final do século XX, inicia-se a integração do quadro negro e giz na sala de aula, essa tecnologia permitiu que os docentes apresentassem o conteúdo em forma de esquemas, desenhos e sínteses, melhorando desse modo a visualização e retenção do conteúdo pretendido.

Mais tarde com a chegada do livro didático, a prática docente torna-se “mais fácil”, pois já não é mais preciso desenvolver a habilidade de desenhar no quadro negro, já que os livros traziam imagens coloridas e esquemas mais atrativos aos olhos da comunidade escolar. Além disso, as imagens e gravuras que recheavam essa tecnologia vinham acompanhados da linguagem verbal, contextualizadas e explicativas. Porém o quadro negro permanecia na sala como apoio, pois era onde os docentes destacavam conteúdos e questões importantes a serem reforçados. É com esse intuito que os quadros, embora em versões modificadas (evoluídas) continuam com seu espaço reservado nas salas de aula. (BARRETO, 2002, p.50).

Com o passar dos anos, novas tecnologias vêm se integrando no âmbito escolar, como a Televisão – TV, computador, entre outros, classificadas como midiáticas. Essas tecnologias permitem uma dinâmica diferenciada no planejamento

e prática docente, pois é possível a inserção de sons e movimentos, além do acesso a informação em tempo real. Com isso também a articulação de diferentes linguagens e metodologias se torna possível, conforme apresentado na Figura 9.

Figura 9 - Evolução das tecnologias educacionais.



Fonte: da autora (baseado em Barreto, 2002).

Assim, é importante destacar que tanto na integração do quadro negro como com a do livro didático, a linguagem escrita predominava, segundo Barreto (2002, p.50) essa prática “representa a trajetória preferencial da escola: a que vai do escrito para o escrito, sendo o retorno a “prova” da aprendizagem”. Já com a integração das tecnologias midiáticas, houve a articulação de linguagens, fundamental para a produção de sentidos. No entanto, para que a integração das tecnologias seja efetivada é preciso repensar o espaço educativo, bem como a prática docente. Esse processo, requer determinação e motivação por parte dos docentes, pois conforme Lagarto (2013, p.149), “não é fácil ao docente que planifica, ensina e avalia de uma determinada forma, e tem obtido sempre bons resultados, ser tentado a mudar os seus

métodos”. Porém, é fundamental que eles percebam o quanto as tecnologias estão inseridas na sociedade e no âmbito educacional, e que se essas tecnologias são integradas e manipuladas de acordo com cada contexto, proporcionam suporte para o desenvolvimento de atividades colaborativas e conseqüentemente a interação entre os discentes e docentes.

Neste sentido, o desenvolvimento da fluência tecnológico-pedagógica é essencial para a potencialização do processo ensino-aprendizagem na formação de professores, este tema será abordado com maior ênfase no próximo tópico.

### 3.1 ATIVIDADES CURRICULARES

A integração das tecnologias educacionais na formação inicial de professores tem se destacado como fator imprescindível para o processo ensino-aprendizagem, além de certo desconforto e desafios aos professores que atuam tanto na formação inicial como na educação básica. Segundo a Rodrigues Júnior (2014.p.6) “É possível perceber que essas tecnologias trouxeram certas inquietações aos professores, principalmente aqueles considerados tradicionais em seu tempo, pois, essas novas ferramentas de ensinar e aprender exigem práticas pedagógicas diferenciadas”.

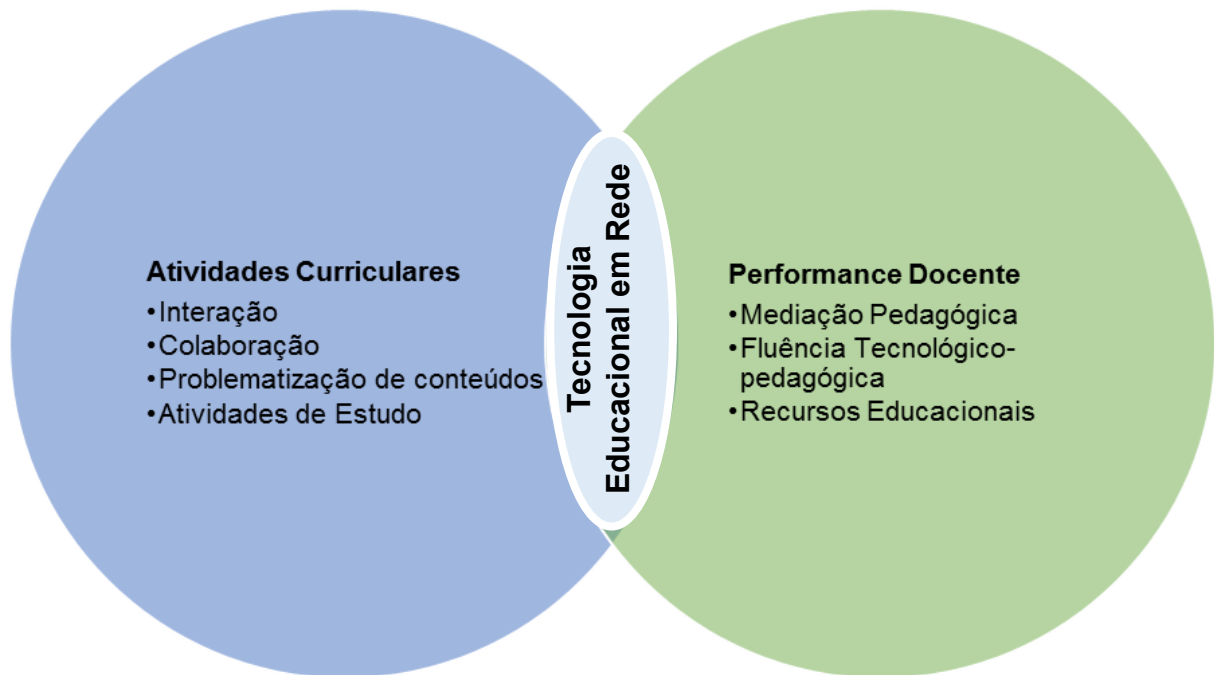
Neste sentido, destacamos a importância do desenvolvimento da fluência tecnológico-pedagógica já no processo de formação inicial, possibilitando práticas escolares que proporcionem espaços de interação entre estudantes e professores por meio de atividades curriculares mediadas por tecnologias educacionais. Pois, segundo Mercado (2016, p.264) “Os desafios atuais postos aos professores universitários exigem dispor de ambientes que permitam a autoria de conteúdos, a interação, a mediação pedagógica, a produção de conhecimento colaborativo e o desenvolvimento de competências na utilização de Tecnologias da informação e comunicação (TIC).” Além disso, a performance docente torna-se fator essencial para a potencialização da integração das tecnologias na formação inicial de professores, visto que o envolvimento permanente dos professores neste processo é fundamental para o desenvolvimento de inovações metodológicas e curriculares que primam para autonomia dos estudantes, bem como a reflexão crítica. O desenvolvimento

emancipatório, poderá permitir aos futuros professores aprimorar a capacidade para transposição didática no desenvolvimento de atividades curriculares que potencializam o processo ensino-aprendizagem.

As atividades curriculares ultrapassam o simples fato de resolver questões ou atividades de leitura, compreende-se aqui como atividades curriculares o desenvolvimento e apropriação de recursos educacionais, integrados na prática docente bem como as atividades pedagógicas implementadas pelos professores e estudantes, as quais potencializam o desenvolvimento e elaboração de materiais didáticos convergentes entre as modalidades de ensino. Aliado a esse processo também está o desenvolvimento da performance docente, que “consiste na mediação pedagógica baseada essencialmente no princípio da interação com os estudantes” (MALLMANN, 2008, p.83).

Neste sentido, entendemos que há um movimento entre a performance docente e atividades curriculares, perpassando a mediação pedagógica para integração, apropriação e construção de recursos educacionais e material didático em potencial para a convergência entre as modalidades de ensino. O qual permite o desenvolvimento da prática pedagógica potencializada pela interação entre pares e entre estudantes e professores, bem como pelo diálogo-problematizador (Figura 10).

Figura 10 - Relação entre atividades curriculares e performance docente.



Fonte: a autora.

Quando se tem a preocupação na formação inicial de professores em relação à potencialização da performance docente, há conjuntamente a busca por capacitações e formação continuada. Isso reflete significativamente nas atividades curriculares, porém há uma preocupação em relação ao acesso e permanência aos programas e cursos oferecidos. Para minimizar a distância e as dificuldades neste sentido, os cursos EaD são opção a ser considerada, devido a democratização do acesso ao ensino de qualidade garantido pela legislação. Oliveira, Silva e Pereira (2013, p.5), destacam a importância dos cursos oferecidos pelas instituições de ensino na modalidade EaD, principalmente para professores que já atuam na educação básica,

Os educadores encontraram nas formações iniciais e continuadas ministradas na modalidade EAD, que se realizam em ambientes virtuais de aprendizagem, um meio satisfatório e flexível, que possibilita aliar o exercício da docência às necessidades de estudos e atualizações constantes.

Como podemos perceber, além das possibilidades de acesso aos cursos de formação inicial e continuada, os AVEA dispõem de ferramentas e recursos importantes para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, potencializado, pois possibilitam a elaboração de recursos educacionais e materiais

interativos, atividades e trabalhos colaborativos, tornando esse processo menos linear, e assim, contribuindo significativamente na construção do conhecimento.

No entanto, é fundamental entender que a potencialização desse processo, ensinar e aprender, na sua totalidade dependerá da fluência tecnológico-pedagógica tanto dos professores como dos estudantes. De acordo com Costa et al. (2012, p.24)

Reconhecimento da utilidade dos computadores na aprendizagem e por uma expectativa positiva perante os possíveis impactos que essas ferramentas poderão ter no rendimento escolar dos alunos. Esta atitude favorável só faz sentido, no entanto, se cada professor estiver na posse do conhecimento sobre o que pode ser feito com as tecnologias disponíveis, para depois articulá-las com os objetivos curriculares.

Digamos que não basta reconhecer a importância das tecnologias e estar motivado para a sua utilização, mas que é imprescindível ter algum conhecimento tecnológico, sem o qual será difícil uma tomada de decisão fundamentada e esclarecida. Tratar-se-ia, neste caso, de procurar saber que tecnologias existem, o que permitem fazer, qual o seu grau de dificuldade em termos de aprendizagem, que requisitos técnicos são necessários para poderem ser utilizadas pelos alunos.

Assim, pode se dizer que além de reconhecer a importância da integração das tecnologias educacionais, faz-se necessário perceber o potencial destas no desenvolvimento das atividades curriculares.

Nesta perspectiva, cabe ressaltar um aspecto considerado essencial para o desenvolvimento de um curso de formação de professores em potencial, o qual se refere a coerência entre PPC e as políticas públicas vigentes para formação de professores. Além disso, o PPC deve prever estratégias pedagógicas alinhadas com o objetivo do curso e o perfil do egresso, se o PPC não estiver coerente com as políticas educacionais e não houver um alinhamento entre seus objetivos, não existirá articulação entre teoria e prática, refletindo de modo negativo na formação dos futuros professores.

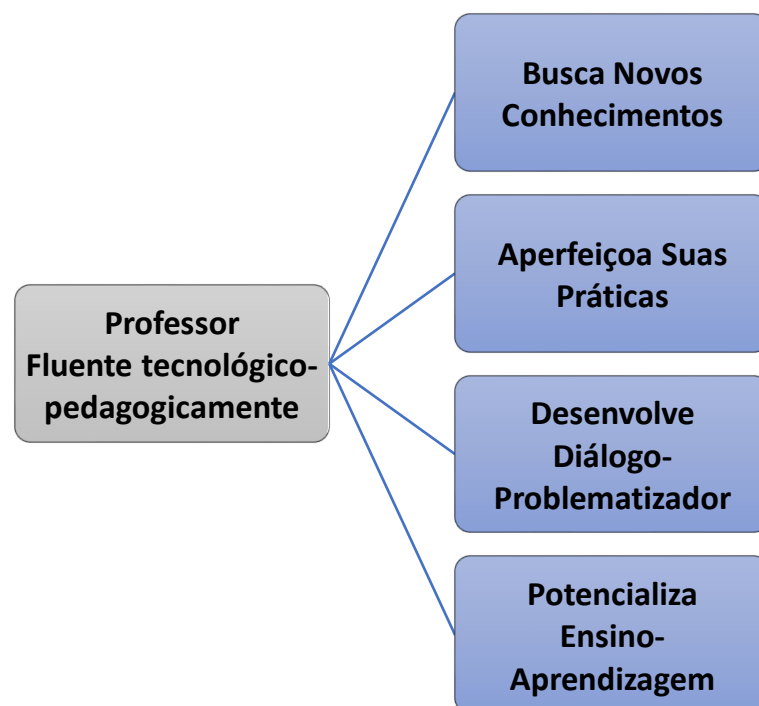
### 3.2 FLUÊNCIA TECNOLÓGICO-PEDAGÓGICA

A integração das tecnologias educacionais nos cursos de formação de professores, prevista nas políticas públicas, pode permitir inovação curricular e metodológica, isso porque os aparatos tecnológicos dispõem de uma vasta gama de



ferramentas e recursos em potencial para o desenvolvimento de atividades curriculares de modo colaborativo. Além disso, o docente que desenvolve fluência tecnológico-pedagógica, também poderá propor o diálogo-problematizador, buscar novos conhecimentos e aperfeiçoar a sua prática de modo a potencializar o processo ensino-aprendizagem (Figura 11).

Figura 11 - Amplitude da Fluência tecnológico-pedagógica.



Fonte: Da autora.

Segundo Amante (2013, p.166), o conjunto de potenciais das tecnologias, podem ser usadas “para tornar os processos e práticas de educação mais justos e equitativos”, pois possibilita a democratização do acesso à educação por meio da Educação a Distância (EaD). Ainda, segundo Amante (2013, p.175), “À Escola de hoje pede-se que ajude a transformar a informação em conhecimento.” Neste sentido Kemski (2003) destaca que a revolução do ensino não acontece pelo fato de integrar as tecnologias, mas sim a partir de que modo elas são utilizadas para mediação. Além disso, a interação, a comunicação e a transposição didática dos saberes em conteúdos curriculares depende muito mais das práticas e das concepções dos envolvidos do que das tecnologias propriamente ditas.

Assim, para que o professor tenha clareza de suas atribuições e possibilidades com a integração das tecnologias educacionais, é fundamental que este desenvolva a fluência tecnológico-pedagógica, pois esta permite a apropriação de recursos e ferramentas, com as quais poderá desenvolver inovações didático-metodológicas, possibilitando maior flexibilidade para realização das atividades e, conseqüentemente, para a construção de novos conhecimentos.

Para tanto, as políticas públicas têm gerado amplos impactos nas práticas escolares mediadas por tecnologias educacionais em rede. Segundo Santos (2005),

as políticas públicas se constituem em ponto primordial nas práticas escolares, para que a escola possa utilizar novas tecnologias e assim apropriar-se das mesmas de maneira dinâmica, na perspectiva de mudança e de oportunidade. A manifestação sobre a utilização das tecnologias em contextos educativos é sempre enorme e apoiado em razões relacionadas com a atualidade e o aumento da produtividade.

Portanto, a integração de recursos tecnológicos é necessária no trabalho pedagógico para facilitar, diversificar e melhorar o nível de aprendizagem. Também, é importante destacar que é fundamental a existência de ambientes estruturados que dispõem de aparatos tecnológicos favoráveis, para que o aluno desenvolva projetos individuais, receba orientação, assista às aulas, participe de discussões, faça avaliações, interaja com os colegas e professores, seja incentivado para o trabalho independente e colaborativo no sentido de internalizar e sistematizar as informações para criar conhecimento que podem ser aplicadas de maneira significativa e crítica.

Para que esse processo seja possível, é fundamental que os docentes desenvolvam fluência tecnológico-pedagógica. Um processo contínuo, em que os indivíduos desenvolvam a capacidade de criar, adaptar e compartilhar informações e não somente repetí-los, isso é, segundo Kafai (1999), o desenvolvimento de fluência tecnológica. Esse processo, divide-se em três níveis denominados, habilidades contemporâneas – Conceitos fundamentais – capacidades intelectuais, perpassando as noções básicas de manusear tecnologias (ligar, desligar, identificar sua aplicabilidade) até a capacidade de problematização e construção de conhecimento por meio da integração destas de modo contextualizado. Kafai (1999).

Neste sentido, Schneider (2012), classifica os três níveis de fluência como: técnico – prático – emancipatório, conforme apresentado na Figura 12.

Figura 12 - Tripé FIT, elaborado com base nos conceitos de Kafai et al (1999) e Schneider (2012).



Fonte: Mallmann, et all, 2014.

O fato de estes níveis estarem classificados de forma separada na Figura 12, não significa que um possa excluir o outro, mas sim que, durante este processo de desenvolvimento todos estão interligados. Para ser fluente tecnologicamente é necessário desenvolver aptidões, ter a capacidade de apropriar-se dos princípios e aplicabilidades dos recursos digitais educacionais, nas mais diversas situações que envolvem o uso das tecnologias educacionais (SCHNEIDER, 2012).

Ao encontro desses entendimentos, os estudos de Bagetti (20015 p.80) sobre a temática, definem que “o desenvolvimento de fluência tecnológica, ao perpassar pelos níveis técnico, prático e emancipatório, apresenta-se como uma ação potencializadora de interatividade e interação”, em atividades curriculares. Ao relacionar essas possibilidades no contexto da integração das tecnologias educacionais, percebe-se que o desenvolvimento e/ou aprimoramento da fluência tecnológica se torna basilar para promover ensino-aprendizagem nas práticas pedagógicas (BAGETTI, 2015). Ainda neste sentido, entendemos que a fluência tecnológico-pedagógica está além do desenvolvimento técnico, segundo Mallamn, Schneider e Mazzardo (2013, p.5) fluência tecnológico-pedagógica é conceituada como:

a capacidade de mediar o processo de ensino-aprendizagem com conhecimentos sobre planejamento, estratégias metodológicas, conteúdos, material didático, tecnologias educacionais em rede com destaque para os AVEA, realização de ações com os alunos para desafiar, dialogar, problematizar, instigar a reflexão e a criticidade, incentivar a interação com o grupo e interatividade com ambiente e materiais didáticos, o desenvolvimento de trabalhos colaborativos, a autonomia, autoria e coautoria, a emancipação, monitorar o estudo e realização das atividades dos alunos identificando dificuldades e propondo soluções, manter boa comunicação no ambiente virtual com todos os envolvidos, reflexão sobre as potencialidades didáticas dos recursos utilizados, práticas didáticas implementadas e sobre a própria atuação.

A partir disso, é possível dizer que o docente tem sim um papel fundamental para que a integração das tecnologias educacionais seja de fato um potencial na formação de professores. Segundo Amante (2013, p.175-176), “o professor está lá sim, para orientar, para instigar a reflexão, a crítica, para ajudar a selecionar informação e fontes credíveis, para trabalhar com os alunos e liderar o grupo tendo em vista o objetivo comum.” Ou seja, a integração pode ser um meio pelo qual o processo ensino-aprendizagem seja potencializado, porém vai depender da prática pedagógica a sua eficiência.

A formação inicial de professores tem como base a construção do conhecimento através da ação-reflexão-ação centrada no ensino-aprendizagem de conteúdos curriculares. Assim, é imprescindível que o professor desenvolva a reflexão crítica de modo a avaliar a suas práticas pedagógicas, pois estas refletem diretamente no ensino. Também neste mesmo viés, é fundamental que os estudantes avaliem o processo de aprendizagem para que a construção do conhecimento seja efetivamente significativa e sólida.

Esse processo de reflexão crítica permitirá aos professores e estudantes o autoconhecimento, tornando o processo ensino-aprendizagem contextualizado e potencializado por meio de resolução de desafios e do da problematização estabelecida através do diálogo. A partir disso, entende-se o propósito da formação inicial de professores é dar condição para que os profissionais (futuros professores) reflitam sobre a própria prática. Além disso, problematizam, intervenham e transformam a realidade em que se inserem, capacidades estas adquiridas a partir do desenvolvimento da fluência tecnológico-pedagógica.

## CAPITULO 4 –RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para que os objetivos dessa dissertação fossem alcançados, desenvolvemos os procedimentos metodológicos da pesquisa-ação. Desse modo, serão apresentados primeiramente neste capítulo de forma detalhada, como se deu a elaboração dos instrumentos para produção de dados e sua implementação, sendo eles os questionários *survey*, a observação participante e a análise textual discursiva. Posteriormente, será descrito como ocorreu a organização e triangulação dos dados, seguidas dos resultados e análises, elencados nas categorias de análise: Atividades Curriculares e Fluência Tecnológico-Pedagógica, oriundas de nosso referencial teórico descritas no Capítulo 3 - Tecnologias Educacionais na Formação Inicial de Professores.

A organização deste capítulo se dará do seguinte modo:

- Instrumentos de produção de dados.
- Questionário *survey*.
- Observações participante: acompanhamento no desenvolvimento e planejamento de disciplinas (docência orientada).
  - Organização dos dados.
  - Análise Textual Discursiva.
  - Matriz Temático Organizadora.
  - Triangulação e análise dos Dados.
  - Atividades curriculares.
  - Fluência Tecnológico-Pedagógica.

### 4.1 - INSTRUMENTOS E PRODUÇÃO DOS DADOS: ELABORAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO.

#### 4.1.1 Questionário *Survey*

O questionário *survey*, como instrumento de produção de dados, caracterizou-se por um conjunto de perguntas relacionadas ao problema em estudo, cujas respostas foram apresentadas de forma objetiva e discursiva, o que permitiu obter informações básicas e avaliar o efeito dessa investigação. Como a pesquisa-ação requer a realização de movimentos cíclicos investigativos, utilizou-se esse instrumento no sentido de potencializar ação-reflexão-ação. Ações que foram desenvolvidas no segundo semestre de 2015.

Para tanto foram elaborados dois questionários. O primeiro (Apêndice A) foi implementado com os docentes<sup>3</sup> do CE-UFSM, tendo como título “Tecnologias Educacionais – Professores”, na expectativa de produzir dados para posterior análise e triangulação. Destaca-se que os dados apresentados nesta dissertação são provenientes do desenvolvimento do Projeto de Pesquisa: Tecnologias Educacionais em Rede na Formação Inicial e Continuada de Professores: impacto das políticas públicas nas práticas escolares, sob a coordenação da Prof. Elena Maria Mallmann, o qual dispõe de recursos provenientes do CNPq. Projeto que vem sendo desenvolvido desde o ano de 2014.

O segundo questionário (Apêndice B), tendo como título “Tecnologias Educacionais – Estudantes”, foi implementado com os discentes dos cursos de licenciatura em pedagogia e educação especial (nas modalidades, presencial – noturno e diurno e EaD). Em ambos os *surveys*, foram elaboradas afirmações de múltipla escolha cujas alternativas são compostas de acordo com a escala likert<sup>4</sup> de cinco pontos, no qual os respondentes deveriam atribuir uma nota seguindo a ordem:

- 1 – Discordo Plenamente;
- 2 – Discordo Parcialmente;
- 3 – Não Discordo Nem Concordo;
- 4 – Concordo Parcialmente;
- 5 – Concordo Plenamente.

---

<sup>3</sup> O questionário foi aplicado aos docentes do CE, pois há professores que atuam também em outros cursos além dos de Licenciatura em Pedagogia e Educação Especial, sendo assim, não seria plausível selecionar somente os professores atuantes no segundo semestre de 2015, já que muitos seriam de excluídos.

<sup>4</sup> As escalas de Likert, ou escalas Somadas, requerem que os entrevistados indiquem seu grau de concordância ou discordância com declarações relativas à atitude que está sendo medida. Atribuem-se valores numéricos e/ou sinais às respostas para refletir a força e a direção da reação do entrevistado à declaração”. (BRANDALISE, 2005, p.4)

O questionário destinado aos docentes foi composto por 23 afirmativas. Já o destinado aos estudantes foram vinte. Entre essas afirmativas, foram disponibilizadas cinco questões que permitiram a complementação de resposta no modo descritivo. Ao final de cada survey, também foi disponibilizado um espaço para considerações e comentários adicionais e/ou sugestões de todos participantes.

Nos dois questionários, foram estabelecidas três seções para organização das afirmações, sendo elas:

- 1ª seção - Perfil -, foram solicitadas informações referentes à formação e aos dados pessoais dos participantes.
- 2ª seção – Atividades Curriculares – estava composta por afirmações sobre a integração das tecnologias para o desenvolvimento e mediação das atividades no decorrer dos cursos. Neste sentido, atividades curriculares correspondem a todas as atividades pedagógicas e recursos didáticos, desenvolvidos no decorrer do curso.
- 3ª seção – Fluência Tecnológico-Pedagógica - foram acopladas afirmações que versam sobre conhecimento e apropriação das políticas públicas educacionais, bem como integração das tecnologias educacionais para potencialização da formação inicial de professores. Fluente tecnológico-pedagogicamente diz respeito ao sujeito que apresenta conhecimentos tanto nas tecnologias educacionais quanto nos conteúdos curriculares e políticas de orientação para as práticas docentes.

Os questionários foram inseridos no *sistema de questionários* na plataforma Institucional UFSM (Figura 13), uma ferramenta específica disponibilizada para realização de pesquisas no âmbito institucional. Para que essa inserção pudesse ser efetivada, foi elaborado um documento com as informações básicas, bem como seu objetivo e importância para a instituição, e entregue ao Centro de Processamento de Dados – CPD, visto que esse procedimento é uma exigência estabelecida pela instituição, para que assim as pesquisas possam ser desenvolvidas nos padrões institucionais sem ferir as orientações do comitê de ética.

Figura 13 - Questionários acoplados na plataforma Institucional.

**Detalhes da Edição**

**Dados da Edição**

**Nome da Edição**  
Tecnologias Educacionais em Rede - 2015

**Unidade Responsável**  
CURSO-PROGRAMA PG EM EDUCAÇÃO - PPGE

**Questionários da Edição**

Ações	Questionário	Período
	Integração das Tecnologias Educacionais - Estudantes	16/11/2015 - 00:00 - 30/11/2015 - 00:00
	Integração das Tecnologias Educacionais - Professores	30/10/2015 - 00:00 - 15/11/2015 - 00:00

[← Voltar](#) [Alterar Edição](#) [\\* Novo Questionário](#)

Fonte: Portal de questionários – UFSM.



Para validação do questionário destinado aos estudantes, denominado “Tecnologias Educacionais – Estudantes”, foi aplicado um teste-piloto a um grupo de estudantes do curso de Educação Especial noturno, na disciplina Processos Investigativos em Educação. A partir desse teste, foi possível identificar algumas falhas (erros de digitação e dificuldades na compreensão dos enunciados), o que possibilitou a sua correção para aplicação definitiva a todos os estudantes dos cursos em análise. Também, com essa aplicação teste, obtivemos acesso aos dados gerados, os quais ficam agrupados em duas planilhas: uma com os dados descritivos e outra com os dados quantitativos e as afirmações objetivas, conforme podemos observar na Figura 14. Também são gerados dados em .pdf, os quais se apresentam de modo quantitativo e percentual em relação aos respondentes em cada alternativa (nas afirmações objetivas) apresentados na Figura 15. A partir dessas informações prévias, permitiu uma visão geral de como aconteceria a organização e disposição dos dados. Além disso, foi possível estabelecer procedimentos e análises a serem realizados posteriormente com os dados reais.

Foram cadastrados os estudantes matriculados no ano de 2015, nos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Educação Especial, nas três modalidades, somando um total de 1.553 estudantes.

Figura 14 - Dados gerados no questionário teste.

Área de Transf...		Fonte		Alinhamento		Número		Estilo		Células									
A1		NOME_PROGRAMA																	
	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W
	S01Q01	S01Q02	S01Q03	S01Q04	S02Q01	S02Q02	S02Q03	S02Q04	S02Q05	S02Q06	S02Q07	S02Q08	S02Q09	S02Q10	S02Q11	S02Q12	S02Q13	S02Q14	S0
1																			
2	2	0	2	0	5	3	0	0	3	5	0	0	4	5	4	3	3	4	
3	2	0	2	0	4	2	0	0	3	4	0	0	5	4	5	4	4	3	
4	2	0	2	0	5	5	0	0	5	4	0	0	4	4	5	4	4	5	
5	2	0	2	0	4	3	0	0	2	2	0	0	3	3	2	2	3	4	
6	2	0	2	0	4	4	0	0	4	4	0	0	5	5	4	5	5	5	
7	2	0	2	0	4	4	0	0	3	4	0	0	5	4	4	5	5	5	
8	2	0	2	0	4	5	0	0	5	4	0	0	4	4	4	5	4	4	
9	2	0	2	0	4	4	0	0	5	5	0	0	4	4	4	3	4	5	
10	2	0	2	0	4	4	0	0	3	5	0	0	4	4	4	5	5	5	
11	2	0	2	0	4	4	0	0	4	5	0	0	5	5	5	3	4	5	
12	2	0	2	0	3	2	0	0	1	2	0	0	4	4	5	5	4	3	
13	2	0	2	0	2	4	0	0	4	5	0	0	5	5	5	4	5	5	
14	2	0	2	0	4	3	0	0	4	3	0	0	4	4	3	4	4	4	
15	2	0	1	0	4	3	0	0	3	4	0	0	3	3	4	4	3	3	
16	1	0	2	0	4	4	0	0	4	4	0	0	5	5	5	5	5	5	
17	2	0	2	0	4	4	0	0	4	2	0	0	5	4	4	3	4	5	
18	2	0	2	0	4	4	0	0	5	5	0	0	5	5	5	5	4	5	
19																			
20																			

Área de Transf...		Fonte		Alinhamento		Número		Estilo		Células									
A1		DESCR_PROGRAMA																	
	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W
24	Destaque quais tecnologias têm sido mais usuais para essa prática?	2.4												646944	Uso de slides,pendrive, acesso a internet				
25	Destaque quais as tecnologias e recursos educacionais que mais utiliza.	2.7												646944	pesquisas na internet,moodle.video aulas.				
26	Destaque em que plataforma ou repositório normalmente acessa as tecnolo	3.7												646933	MoodleE-mail				
27	Comentários Adicionais e ou Sujestões	3.16												646933	3.15 - Não tinha conhecimento sobre o ass				
28	Destaque em que plataforma ou repositório normalmente acessa as tecnolo	3.7												646932	Banco Internacional de Objetos Educacion				
29	Destaque em que plataforma ou repositório normalmente acessa as tecnolo	3.6												646953	Moodle, Portal do Aluno, Plataforma Lattes				
30	Destaque em que plataforma ou repositório normalmente acessa as tecnolo	3.6												646941	Moodle, Portal do aluno, Plataforma Lattes				
31	Destaque em que plataforma ou repositório normalmente acessa as tecnolo	3.7												646938	Moodle, plataforma Lattes, Portal do aluno.				
32	Comentários Adicionais e ou Sujestões	3.16												646942	Bom,sobre políticas publicas não consigo				
33	Destaque em que plataforma ou repositório normalmente acessa as tecnolo	3.7												646939	lince				
34	Destaque em que plataforma ou site normalmente acessa os documentos.	3.3												646939	portal do aluno				
35	Destaque em que plataforma ou repositório normalmente acessa as tecnolo	3.7												646952	portal do aluno ou site ufsm				
36	Destaque em que plataforma ou repositório normalmente acessa as tecnolo	3.6												646944	PORTAL DO MEC ,GUIA DO ESTUDANTE				
37	Destaque em que plataforma ou site normalmente acessa os documentos.	3.3												646944	PORTAL DO MEC				
38	Previsão de ano para conclusão do curso.	1.2												646932	2017				
39	Previsão de ano para conclusão do curso.	1.2												646943	2020				
40	Previsão de ano para conclusão do curso.	1.2												646933	2020				
41	Previsão de ano para conclusão do curso.	1.2												646957	2020				
42	Previsão de ano para conclusão do curso.	1.2												646948	2020				
43	Previsão de ano para conclusão do curso.	1.2												646940	2020				
44	Previsão de ano para conclusão do curso.	1.2												646949	2020				
45	Previsão de ano para conclusão do curso.	1.2												646934	2019				
46	Previsão de ano para conclusão do curso.	1.2												646938	Prevejo terminar o curso no tempo mais rá				
47	Previsão de ano para conclusão do curso.	1.2												646952	Destaque em que plataforma ou repositório normalmente				

Fonte: Sistema de questionários.

Figura 15 - Dados gerados do questionário teste em .pdf.

Dados Questionários\_Teste.pdf - Foxit PhantomPDF

5 - CONCORDO  
Plenamente

**2.5 - Sinto-me desafiado(a) a desenvolver as atividades de estudo mediadas por tecnologias educacionais.**

Resposta	Quantidade	Percentual
1- Discordo Plenamente	1	6%
2- Discordo Parcialmente	1	6%
3- Não Concordo Nem Discodo	5	29%
4 - Concordo Parcialmente	6	35%
5 - Concordo Plenamente	4	24%

**2.6 - Comunico-me com meus colegas e professores para desenvolver as atividades curriculares, mediadas por tecnologias educacionais.**

Resposta	Quantidade	Percentual
2- Discordo	3	18%

Fonte: Portal de questionários – UFSM.

O questionário destinado aos docentes, denominado Tecnologias Educacionais – Professores, foi enviado a docentes especialistas da área para avaliação das afirmações e posterior validação. Esses docentes retornaram sugerindo algumas alterações para facilitar a compreensão dos enunciados de duas afirmações, e a integração de agradecimento aos respondentes no final do questionário. Porém, o sistema não permite inserir nenhum tipo de mensagem ao final. Foram cadastrados um total de 170 professores, que atuam nos cursos do CE da UFSM. Esse número de participantes não contempla os professores externos que atuam nos cursos a distância, pois estes não possuem matrícula institucional, impedindo o acesso ao portal do professor. Portanto, professores externos foi um critério de exclusão.

Para obter maiores informações referente aos cursos a serem pesquisados, foram realizadas buscas nas páginas on-line indexadas ao site da instituição, nas quais encontramos informações em cinco, sendo estas: Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa; Pró-Reitoria de Graduação; UFSM em Números; Ementário e Centro de Educação, conforme apresentado na Figura 16.

Figura 16 - Disposição dos cursos nos sites de busca da UFSM.

Cursos	UFSM em N°	Ementário	PRPGP	PROGRAD	CE
<b>Graduação</b>					
Ed. Especial Diurno	X	X	-	X	X
Ed. Especial Noturno	X	X	-	X	X
Ed. Especial EAD	X	X	-	X	X
Pedagogia Diurno	X	X	-	X	X
Pedagogia Noturno	X	X	-	X	X
Pedagogia EAD	X	X	-	X	X
PEG - Presencial	X	X	-	X	X
PEG - EAD	0	X	-	X	X
<b>Especialização</b>					
Gestão Educacional Presencial	X	X	X	-	X
Gestão Educacional EAD	X	X	X	-	X
Docência na Ed. Infantil	X	X	O	-	X
Ed. Profissional Integrada a Ed. Básica nas Modalidade EJA	0	X	O	-	O
Ed. Esp. Altas Habilidades/Superdotação	0	X	O	-	O
Gestão da Ed. Municipal - EAD	X	X	X	-	O
Ed. Esp. Déficit Cognitivo e Ed. Surdos - EAD	0	X	O	-	O
Ed. Especial - EAD	0	X	O	-	O
<b>Mestrado</b>					
Profissional em História em Rede Nacional	X	X	X	-	X
Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional	0	X	X	-	X
Profissional em Tecnologias Educacionais em Rede	X	X	X	-	X
Educação	X	X	X	-	X
<b>Doutorado</b>					
Educação	X	X	X	-	X

Legenda: X contém; O deveria conter, mas não contém; - não pertence a essa página.

Fonte: da autora. (Informações acessadas em nov.2015)

Conforme se pode perceber na Figura 16, há desencontros nas informações disponíveis, dificultando a consistência dos dados. Sendo esse definido como um dos fatores de exclusão dos cursos de Especialização.

Foram selecionados os cursos de Licenciatura em Pedagogia e Educação Especial nas modalidades presenciais e EaD, devido a trajetória acadêmica. Visto que no desenvolvimento do curso, foi possível vivenciar experiências em todas as modalidades por meio de disciplinas obrigatórias, complementares e estágio de docência orientada.

Após a aplicação dos questionários, os dados quantitativos foram submetidos a análises multivariadas. Para as seções foram construídas distribuições de frequência e calculadas medidas de tendência central e de variabilidade conforme recomendação da literatura para esse tipo de estudo (KOTLER; KELLER, 2006).

Assim, para perguntas com escala Likerts, foi avaliado o percentual de respondentes que atribuíram cada nota (de um a cinco) e calculadas as estatísticas mínimo, média, mediana, moda, máximo, amplitude, variância, desvio-padrão (DP) e coeficiente de variação (CV, %).

Para as todas as questões, foram apresentados gráficos com as frequências percentuais simples atribuídas a cada alternativa, de cada questão. Em seguida, foi realizada a análise de agrupamento (clusters), usando a distância euclidiana como medida de dissimilaridade e o método de agrupamento hierárquico de Ward para a obtenção dos dendrogramas, a fim de verificar quais são as principais variáveis associadas ao impacto das orientações das políticas públicas para integração das tecnologias educacionais nas práticas escolares dos cursos de formação inicial de professores. As análises estatísticas foram realizadas com auxílio do *software Statistica 12.0*® (STATSOFT, 2015) e do aplicativo Microsoft Office Excel®.

#### **4.1.2 Observações participante: acompanhamento no desenvolvimento e planejamento de disciplinas (docência orientada)**

As atividades desenvolvidas na disciplina (planejamento da disciplina) em que ocorreu à docência orientada, foram organizadas no AVEA Moodle, conforme apresentado na Figura 17.

Figura 17 - Tela das atividades planejadas no Moodle.

Fonte: Dados dos registros de Observação.

A partir das observações, é possível destacar que as atividades curriculares planejadas vão ao encontro das proposições estabelecidas nas políticas públicas educacionais, as quais preveem a integração das tecnologias formação inicial de professores. Não apenas pelo fato da integração do AVEA para organização da disciplina e disponibilização de materiais aos estudantes, mas pelo fato de proporcionar momentos de interação e interatividade mediados por este ambiente e outras ferramentas e recursos disponíveis na rede, como: pesquisa em sites de busca e periódicos; publicação de atividades em repositórios públicos e abertos. Na Figura 18, pode-se visualizar a postagem de um estudante no *slideshare*, posteriormente serão apresentados os endereços de todas as apresentações (Apêndice F).

Figura 18- Publicação de atividades em repositórios públicos.



Fonte: SlideShare.net

A partir disso, foi possível a autorreflexão e análise sobre o impacto das orientações dispostas nas políticas públicas e PPC de formação inicial de professores em relação as práticas escolares.

#### 4.1.3 Análise Textual Discursiva

A análise das políticas públicas vigente para formação de professores e os projetos pedagógicos dos cursos de Educação Especial- Licenciatura (presencial diurno – noturno e a distância) e Pedagogia – Licenciatura (presencial diurno – noturno e a distância) ofertados pelo CE da UFSM, bem como das políticas públicas educacionais para formação de professores, foi desenvolvida a partir dos pressupostos da análise textual discursiva descrito por Moraes e Galiazzi (2011). A partir desse processo já é possível identificar a relação entre esses documentos de



orientação das práticas escolares no que diz respeito à integração das tecnologias educacionais no processo de formação inicial de professores, conforme apresentados do quadro 2.

Quadro 2 - Lista de documentos para categorização.

<b>DOCUMENTOS</b>	
Portaria Nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004	Resolução Nº 3, de 7 de dezembro de 2012
Decreto Nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005	Resolução Nº 1, de 1 de fevereiro de 2005
Decreto Nº 5.800, de 8 de junho de 2006	Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006
Edital Nº 15_Capes_Fomento ao uso das TIC	Resolução Nº 8, de 29 de março de 2006
Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996	Resolução Nº 9, de 4 de outubro de 2007
Decreto Nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999	Resolução Nº 2, de 26 de junho de 2008
Resolução Nº 1, de 30 de setembro de 1999	Resolução Nº 2, de 29 de janeiro de 2009
Resolução CES Nº 2, de 19 de maio de 1999	Resolução Nº 3, de 10 de fevereiro de 2009
Resolução CNE/CP1, de 18 de fevereiro de 2002	PPC Licenciatura em Pedagogia Diurno
Resolução CNE/CP2, de 19 de fevereiro de 2002	PPC Licenciatura em Pedagogia Noturno
Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014	PPC Licenciatura em Pedagogia a Distância
Resolução Nº2, de 1º de julho de 2015	PPC Licenciatura em Educação Especial Diurno
Resolução Nº 2, de 27 de agosto de 2004	PPC Licenciatura em Educação Especial Noturno
Resolução Nº 1, de 17 de novembro de 2005	PPC Licenciatura em Educação Especial a Distância
Resolução Nº 1, de 11 de fevereiro de 2009	

Fonte: da autora.

Para que a análise e compreensão seja mais detalhada, utilizamos o processo de categorização, sendo os dados e documentos organizados no Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem - AVEA - MOODLE, um espaço específico onde o grupo de pesquisa realiza as atividades colaborativas de pesquisa, conforme apresentado na Figura 19.

Figura 19 - Organização dos dados no Moodle para categorização.

The figure consists of four screenshots of a Moodle course interface, illustrating data organization for categorization:

- Top Left:** A view of "Tópico 8" (Topic 8) with the title "Projeto Tecnologias educacionais em rede na formação inicial e continuada de professores: impacto das políticas públicas nas práticas escolares". It features a navigation menu with "ANÁLISE: políticas públicas e projetos pedagógicos", "Políticas Públicas e PPC", and "FÓRUM DE DÚVIDAS".
- Top Right:** A view of "Políticas Públicas e PPC" (Public Policies and PPC) showing a folder structure with sub-folders like "EaD", "Licenciaturas", "Pedagogia", "PPC", "Pós-Graduação", and files like "Lista\_SIGLAS.odt" and "Obs\_arquivos\_grandes.odt".
- Bottom Left:** A view of "CATEGORIAS" (Categories) for "Tópico 8", listing "Tecnologia da Informação e Comunicação (domínio - meios)", "Educação a Distância", and "Prática Pedagógica (aperfeiçoamento - metodologias - mediação)". It also includes "OUTROS" (Others) and "Extratos dos Projetos Pedagógicos".
- Bottom Right:** A view of "ED. ESPECIAL DIURNO" (Special Daytime Education) showing a page with "Últimas edições" (Last editions) and "Histórico completo" (Full history). It lists "TIC - meio - dominio", "EAD", "Prática Pedagógica - aperfeiçoamento - metodologias - mediação", and "Outros".

Fonte: Da autora.

Após essa organização, foi realizada a unitarização dos documentos, nos quais apresentavam a temática que orientam a pesquisa: Integração das tecnologias educacionais na formação inicial de professores. Na sequência, foram retiradas as categorias iniciais e organizadas em um quadro, indicando o metatexto em que as categorias se encontram, destacando as categorias iniciais, intermediárias e categorias finais, conforme apresentado na Figuras 20 e 21.

Figura 20 - Processo de Unitarização.

37. **PEED** - Essa reestruturação propõe mudanças substanciais para que o professor seja um conhecedor daquilo que constitui as características diferenciadas dos alunos nas suas necessidades especiais, bem como conhecedor de conteúdos que lhe possibilite ser um professor de Educação Infantil ou anos iniciais do Ensino Fundamental.
38. **PEED** - descrição que segue revela alguns aspectos importantes sobre a história da educação de surdos de Santa Maria e neste sentido procura apontar para a necessidade da reestruturação curricular com pressuposto no Projeto Político Pedagógico do Curso.
39. **PEED** - A Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, em sua trajetória de formação de professores para atuar na educação de surdos, através do Curso de Educação Especial – Habilitação em Audiocomunicação, sempre teve a preocupação de oportunizar aos futuros profissionais desta área, uma aprendizagem teórica e prática não dissociada da realidade e exigências filosófico-metodológicas atuais e legais a cerca da educação de surdos.
40. **PEED** - cujo foco principal das discussões dizia respeito às abordagens metodológicas usadas nas atividades de atendimentos complementares e nas práticas pedagógicas realizadas durante a formação do futuro professor de surdos pela UFSM.
41. **PEED** - concluir a jornada, os professores de surdos do Rio Grande do Sul manifestaram-se majoritariamente favoráveis ao bilingüismo, considerado como a metodologia mais adequada à educação de surdos.
42. **PEED** - A partir deste evento o CACEE-DA, atual NEPES, iniciou um processo de mudanças nas práticas pedagógicas buscando implementar os princípios da educação

Fonte: da autora.

Figura 21 - Processo de Categorização.

Unidades de Análise	Categorias Iniciais		Categorias Intermediárias	Categorias Finais
<p>2. PEED / 9. PEED / 23. PEED / 32. PEED / 35. PEED / 39. PEED / 47. PEED / 48. PEED / 53. PEED / 60. PEED / 61. PEED / 62. PEED / 68. PEED / 3. PEED / 10. PEED / 16. PEED / 17. PEED / 19. PEED / 28. PEED / 30. PEED / 36. PEED / 55. PEED / 57. PEED / 58. PEED</p>	<p>evolução científica e tecnológica</p> <p>forma de integração</p> <p>Audiocomunicação</p> <p>acesso à informação</p> <p>à comunicação</p> <p>língua e valores específicos</p> <p>recursos e materiais diferenciados</p> <p>ser uma modalidade de ensino</p> <p>intercâmbios entre outras áreas</p>	<p>produtora de ciência, tecnologia e inovação</p> <p>computadores, retroprojeto, datashow</p> <p>Recursos tecnológicos e metodologias</p> <p>ampliação do acesso</p> <p>diferentes etapas da escolaridade;</p> <p>em todos os setores</p> <p>modalidades da educação escolar</p> <p>atuar nos sistemas de ensino</p>	<p>Tecnologias da informação e comunicação.</p> <p>Produção de materiais hipermediáticos.</p> <p>Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem</p> <p>Modalidades educacionais.</p> <p>Produção de materiais e recursos educacionais possíveis a diferentes modalidades.</p>	<p>Recursos educacionais</p>
<p>1. PEED / 3. PEED / 4. PEED / 5. PEED / 6. PEED / 7. PEED / 8. PEED / 9. PEED / 11. PEED / 12. PEED / 13. PEED / 14. PEED / 15. PEED / 18. PEED / 19. PEED / 20. PEED / 21. PEED / 22. PEED / 23. PEED / 24. PEED / 25. PEED / 26. PEED / 27. PEED / 29. PEED / 30. PEED / 31. PEED / 32. PEED / 33. PEED / 34. PEED / 36. PEED / 37. PEED / 38. PEED / 39. PEED / 40. PEED / 41. PEED / 42. PEED / 43. PEED / 44. PEED / 45. PEED / 46. PEED / 49. PEED / 50. PEED / 51. PEED / 52. PEED / 54. PEED / 56. PEED / 59. PEED / 63. PEED / 64. PEED / 65. PEED / 66. PEED / 67. PEED / 69. PEED / 70. PEED / 71. PEED / 72. PEED / 73. PEED / 74. PEED / 75. PEED / 76. PEED / 77. PEED / 78. PEED / 79. PEED / 80. PEED / 81. PEED / 82. PEED / 83. PEED / 84. PEED / 85. PEED / 86. PEED / 87. PEED / 88. PEED / 89. PEED / 90. PEED / 91. PEED / 92. PEED / 93. PEED / 94. PEED / 95. PEED / 96. PEED / 97. PEED / 98. PEED / 99. PEED / 100. PEED</p>	<p>formação dos professores</p> <p>reformulação do Curso</p> <p>professor seja um conhecedor</p> <p>preparação adequada de todo o pessoal</p> <p>capacitar escolas</p> <p>universalização da educação</p> <p>repensar a prática</p> <p>que a formação contemple diferentes âmbitos do</p> <p>conhecimento profissional do professor</p> <p>seleção dos conteúdos das áreas de ensino</p> <p>articulado com suas didáticas</p> <p>aperfeiçoamento da prática pedagógica</p> <p>domínios dos conteúdos</p> <p>conhecimento mais amplo</p> <p>capacitação de professores especializados</p> <p>formação de recursos humanos capacitados e</p>	<p>autonomia dos futuros professores</p> <p>processo de desenvolvimento e aprendizagem</p> <p>estratégias de ensino</p> <p>valorização pessoal</p> <p>prática educativa</p> <p>fazer pedagógico</p> <p>qualificação dos profissionais</p> <p>processo de aprendizagem</p> <p>estratégias didáticas privilegiadas</p> <p>princípio metodológico geral, que pode ser traduzido</p> <p>pela ação-reflexão-ação</p> <p>domínio do conhecimento pedagógico</p> <p>especialização</p> <p>recursos educacionais inovadores</p> <p>formação de professores</p> <p>formação em nível superior para os professores de</p>	<p>Prática pedagógica.</p> <p>Fluência tecnológico-pedagógica.</p>	<p>Fluência Tecnológico-Pedagógica</p>

Fonte: da autora.

A partir das análises inicial, é possível identificar que alguns projetos pedagógicos, como por exemplo o PPC da Educação Especial Presencial, estão em processo de reestruturação e implementação.

#### **4.1.4 Organização dos dados na MTO**

Para análise e discussão dos dados, foi elaborada a MTO (Quadro 3), a qual consiste na compilação e organização de acordo com as questões que compõem a MDP. De acordo com Mallmann (2008, p.193), “O movimento retrospectivo e prospectivo do processo de resolução de problemas numa investigação-ação implica na sistematização, avaliação e reflexão constantes sobre as informações geradas. ” Neste sentido, em cada célula da MTO são feitas indicações de onde são encontrados os dados para responder a questão correspondente da MDP, mantendo assim uma organização e coerência dos dados com foco nos objetivos e produção de respostas ao problema de pesquisa.

Assim, foram seguidos os pressupostos da triangulação de dados (Figura 22).

Quadro 3 - Matriz Temático-Organizadora

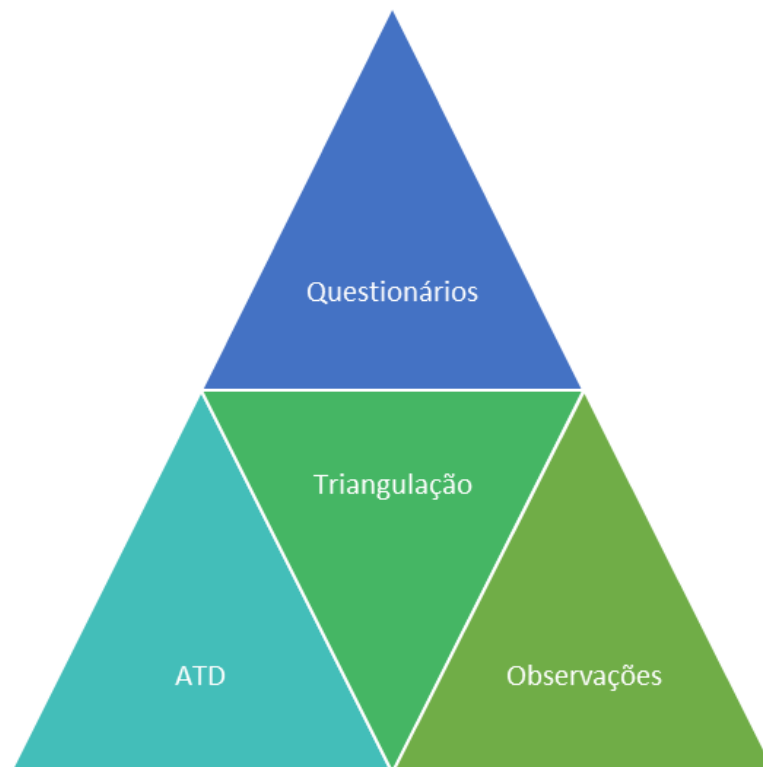
MTO	[1]Professores	[2] Estudantes	[3] Tema	[4]Contexto
[A] Professores	[A <sub>1</sub> ] Relatos nas questões abertas dos questionários Observações Docência Orientada	[A <sub>2</sub> ] Seção 2: Questionário Estudantes Q01; Q02 Questionário Professores: Q03; Q04 Seção 3: Questionário Estudantes Q09 Questionário Professores: Q18 Relatos nas questões abertas dos questionários Observações Docência Orientada	[A <sub>3</sub> ] Seção 3: Questionário Estudantes Q01 Questionário Professores: Q05; Q10 Relatos nas questões abertas dos questionários Observações Docência Orientada	[A <sub>4</sub> ] Seção 2: Questionário Estudantes Q01; Q02; Q05 Questionário Professores: Q03; Q04; 05 Observações Docência Orientada Relatos nas questões abertas dos questionários
[B] Estudantes	[B <sub>1</sub> ] Seção 2: Questionário Estudantes Q06; Q10; Q11 Questionário Professores: Q02; Q09 Relatos nas questões abertas dos questionários Observações Docência Orientada	[B <sub>2</sub> ] Seção 2: Questionário Estudantes Q09 Questionário Professores: Q01; Q10 Seção 3: Questionário Estudantes Q09 Relatos nas questões abertas dos questionários Observações Docência Orientada	[B <sub>3</sub> ] Seção 3: Questionário Estudantes Q02; Q10; Q15 Questionário Professores: Q01 Relatos nas questões abertas dos questionários Observações Docência Orientada	[B <sub>4</sub> ] Seção 2: Questionário Professores: Q08; Q10 Seção 3: Questionário Estudantes Q08 Observações Docência Orientada
[C] Tema	[C <sub>1</sub> ] Seção 3: Questionário Estudantes Q09 Questionário Professores: Q08; Q14 ATD	[C <sub>2</sub> ] Seção 3: Questionário professores: Q13; Q15; Q08 Questionário Estudantes: Q15; Q13; Q09 Relatos nas questões abertas dos questionários Observações Docência Orientada	[C <sub>3</sub> ] Seção 3: Questionário Estudantes Q09; Q10 Questionário Professores: Q10; Q11; Q12 D2_R1_02; PPC ATD – PPC ATD - Políticas	[C <sub>4</sub> ] Seção 2: Questionário professores: Q14; Q13 Questionário Estudantes: Q12 Seção 3: Questionário professores: Q11; Q12 Questionário Estudantes: Q14; Q10; Q09 Observações Docência Orientada ATD - políticas
[D] Contexto	[D <sub>1</sub> ] Seção 2: Questionário Professores: Q13; Q15 Seção 3: Questionário Professores: Q15	[D <sub>2</sub> ] Seção 2: Questionário Estudantes Q13; Q14 Seção 3: Questionário Estudantes Q13	[D <sub>3</sub> ] Relatos nas questões abertas dos questionários	[D <sub>4</sub> ] Seção 2: Questionário professores: Q15; Q09; Q13 Questionário Estudantes: Q06 Seção 3: Questionário professores: Q15 Questionário Estudantes: Q13; Q05

Fonte: da autora

## 4.2 Triangulação e análise dos Dados

A análise dos resultados foi realizada com base nos pressupostos da triangulação, que consiste no entrelaçamento dos dados obtidos pelos diversos instrumentos (FIGURA 22). Para isso foram compilados os dados quantitativos e realizadas análises estatísticas, já os dados descritivos foram submetidos a análise textual discursiva seguindo os pressupostos de Moraes e Galiazzi (2011), além das observações realizadas em sala de aula bem como as experiências vivenciadas no decorrer da formação acadêmica.

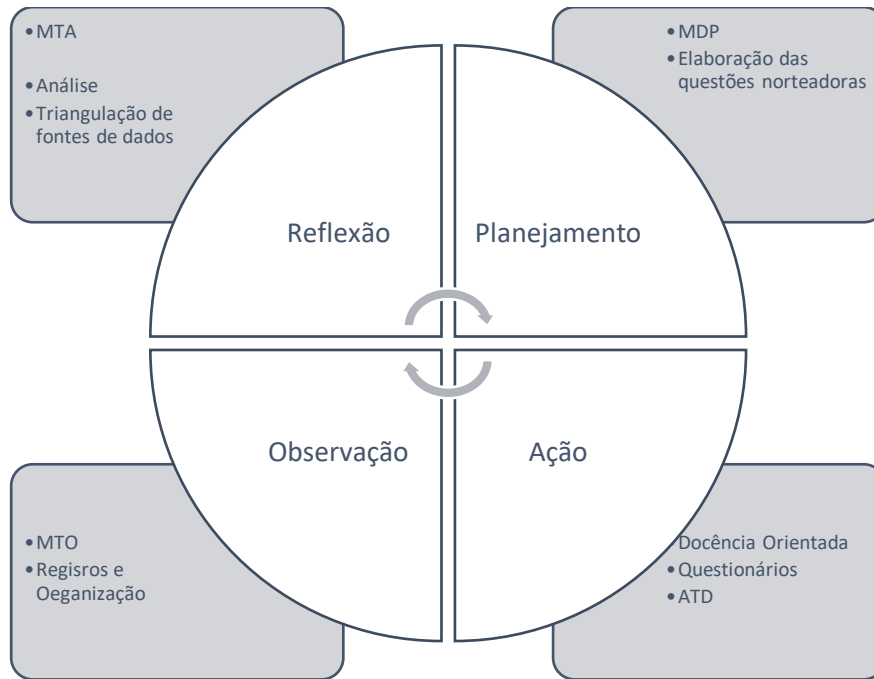
Figura 22– Triangulação de dados.



Fonte: da autora

A organização e análise dos dados seguiram os pressupostos da pesquisa conforme representado na Figura 23, onde estão indicadas as etapas compreendidas neste processo.

Figura 23 - Etapas da pesquisa-ação.



Fonte: da autora.

Para discussão dos resultados, elencamos duas categorias como base para esse processo, Atividades Curriculares e Fluência Tecnológico-Pedagógica, que serão apresentadas e discutidas na sequência.

#### 4.2.1 Atividades Curriculares

Pode-se dizer que as tecnologias sempre estiveram presentes no âmbito escolar dando suporte ao desenvolvimento das atividades curriculares, tendo em vista que para a realização de exercícios, leituras e consultas ou pesquisas, é necessário um suporte tecnológico, seja em metodologias tradicionais ou inovadoras. Isso porque, entendemos como tecnologias educacionais todos os aparatos tecnológicos (lápiz, livro, caderno, mídias,) que são integrados no desenvolvimento das atividades educacionais ou curriculares. A partir disso, se faz necessário refletir se ainda há possibilidade de desenvolver a educação sem a integração das tecnologias educacionais.



Para que a integração das tecnologias seja efetivamente implementada na educação básica, existem programas de capacitação de professores oferecidos por instituições de ensino com o apoio da UNESCO entre outras entidades governamentais, como o “Programa Gratuito de Extensão Universitária” (<http://www.apoioaoprofessor.com.br/sobre-o-programa/>) que disponibiliza cursos de formação para os professores que atuam na educação básica e tem o intuito integrar as tecnologias em suas práticas profissionais. Com base nisso, cabe o seguinte questionamento: de que modo os cursos de formação inicial de professores da UFSM estão desenvolvendo a integração das tecnologias educacionais previstas nas políticas públicas?

A integração das tecnologias no âmbito educacional, mais especificamente na formação de professores, pode gerar inovações metodológicas e curriculares. Isso porque permite ao professor maior flexibilidade com relação à elaboração ao desenvolvimento de atividades pedagógicas. De acordo com Costa et.al (2012, p. 39) quando se refere ao desenvolvimento tecnológico na educação, afirma que a junção de diferentes sistemas e potencialidades disponíveis nestes aparatos tecnológicos, permitem a elaboração e compartilhamento de materiais “muito ricos nas formas de representação da informação, mais interativos e flexíveis.”

A flexibilidade que a integração das tecnologias proporciona aos professores e estudantes no desenvolvimento das atividades curriculares, pode ser confirmado a partir das respostas atribuídas pelos estudantes nas afirmações referentes a essa temática. Na Tabela 1, é possível identificar que houve maior concentração de respondentes que atribuíram nota 5 – Concordo Plenamente, para as afirmações Q09<sup>5</sup>, Q10<sup>6</sup> e Q14<sup>7</sup> da segunda seção, atingindo em duas afirmações um percentual maior que 60% e em uma, um percentual maior que 55%. Conseqüentemente, essas afirmações obtiveram um baixo Coeficiente de Variação – CV, o que implica na consistência e maior confiabilidade dos dados.

---

<sup>5</sup> A integração das tecnologias educacionais durante as atividades curriculares do curso de formação poderá potencializar o desenvolvimento da prática docente na educação básica.

<sup>6</sup> A integração das tecnologias educacionais nas atividades curriculares amplia o processo de comunicação em aula e extraclasse entre professores e estudantes.

<sup>7</sup> A integração de tecnologias educacionais livres e abertas durante a formação pode ampliar possibilidades para reutilização de atividades curriculares na educação básica.

Tabela 1 – Notas para segunda seção do questionário e estatísticas obtidas com base na avaliação de 217 respostas de discentes dos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria no ano de 2015.

	Questões referentes a segunda seção <sup>(1)</sup>									
	Q01	Q02	Q05	Q06	Q09	Q10	Q11	Q12	Q13	Q14
1– DP <sup>(2)</sup>	2	2	6	5	0	1	4	6	0	0
2	16	20	19	11	2	2	5	26	6	1
3	14	21	21	29	12	12	19	23	30	20
4	122	108	86	75	72	69	86	86	84	75
5 - CP <sup>(3)</sup>	63	66	85	97	131	133	103	76	97	121
	Notas - Percentuais									
1– DP <sup>(2)</sup>	0,92	0,92	2,76	2,30	0,00	0,46	1,84	2,76	0,00	0,00
2	7,37	9,22	8,76	5,07	0,92	0,92	2,30	11,98	2,76	0,46
3	6,45	9,68	9,68	13,36	5,53	5,53	8,76	10,60	13,82	9,22
4	56,22	49,77	39,63	34,56	33,18	31,80	39,63	39,63	38,71	34,56
5 - CP <sup>(3)</sup>	29,03	30,41	39,17	44,70	60,37	61,29	47,47	35,02	44,70	55,76
Estatísticas										
Mínimo	1,00	1,00	1,00	1,00	2,00	1,00	1,00	1,00	2,00	2,00
Média <sup>(4)</sup>	4,05de	4,00e	4,04de	4,14cd	4,53a	4,53a	4,29b	3,92e	4,25bc	4,46a
Mediana	4,00	4,00	4,00	4,00	5,00	5,00	4,00	4,00	4,00	5,00
Moda	4,00	4,00	4,00	5,00	5,00	5,00	5,00	4,00	5,00	5,00
Máximo	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00
Amplitude	4,00	4,00	4,00	4,00	3,00	4,00	4,00	4,00	3,00	3,00
Variância	0,73	0,86	1,09	0,97	0,42	0,47	0,74	1,18	0,63	0,46
Desvio-Padrão	0,86	0,93	1,04	0,99	0,65	0,69	0,86	1,09	0,80	0,68
CV (%)	21,14	23,16	25,88	23,83	14,25	15,19	20,10	27,74	18,73	15,26

<sup>(1)</sup>Questões definidas no quadro 4; <sup>(2)</sup>DP = discordo plenamente; <sup>(3)</sup>CP = concordo plenamente; <sup>(4)</sup>Médias seguidas de mesma letra minúscula na linha, não diferem entre si, pelo teste t bilateral para amostras dependentes, a 5% de probabilidade de erro, com n = 217 observações.

**Fonte:** A autora

Além disso, essas afirmações apresentaram correlação significativa entre elas, ou seja, a integração das tecnologias educacionais na formação inicial de professores além de potencializar o desenvolvimento das práticas docentes, amplia o processo de comunicação entre professores e estudantes tanto em sala de aula como extraclasse.

Entende-se que as atividades curriculares estão diretamente relacionadas à performance docente, pois é a partir da reflexão sobre a própria prática no desenvolvimento dessas atividades que o docente se apropria da produção do conhecimento e compreende a necessidade da integração das tecnologias enquanto potencializador do processo ensino-aprendizagem.

Assim, é importante destacar que é necessário a coerência entre as orientações dispostas nas políticas públicas educacionais para a integração das tecnologias e as propostas descritas nos PPC dos cursos em questão. Do contrário também é válido, compreender que a performance docente deve estar embasada e assegurada nas políticas públicas para formação de professores, sendo fundamental que estas estejam de acordo com o contexto histórico, sócio cultural. Para isso, é imprescindível que as políticas educacionais estejam, em constante reformulação, acompanhando assim a evolução metodológica e tecnológica de modo que as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores que atuam nesses cursos tenham a real coerência entre teoria e prática.

Neste sentido, destaca-se as orientações dispostas nas políticas públicas educacionais (Resolução CNE/CP1, de 18 de fevereiro de 2002)

Art. 2º- A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para:

VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;

Porém, nem todas as orientações curriculares, estabelecidas no PPC dos cursos correspondem a essas estabelecidas na Resolução CNE/CP1, de 18 de fevereiro de 2002, uma vez que em suas práticas pedagógicas nem todos os professores atuantes dos cursos de pedagogia e educação especial na modalidade presencial integram as tecnologias nas atividades curriculares conforme pode ser observado nas afirmações Q4<sup>8</sup> e Q5<sup>9</sup> do questionário destinado aos professores (Tabela 2). Esse fato pode estar relacionado ao desconhecimento das potencialidades oferecidas pelas tecnologias educacionais, de acordo com Costa et al. (2012, p.27),

---

<sup>8</sup> Integro, com frequência, tecnologias educacionais para desenvolver as atividades curriculares nos cursos de formação de professores em que atuo.

<sup>9</sup> Desenvolvo minhas tarefas docentes integrando tecnologias educacionais para interagir com colegas e estudantes.

“um dos principais argumentos fornecidos pelos professores para justificarem o fraco uso das tecnologias na escola” é o “o desconhecimento das possibilidades de cada ferramenta”. Além disso, é possível perceber que esses resultados podem estar relacionados ao entendimento que alguns professores possuem que as tecnologias atrapalham o processo de ensino-aprendizagem, muitas vezes pelo fato de desenvolverem experiência somente com materiais mais tradicionais, relacionando a integração das tecnologias com fotocópias de materiais impressos ou digitalizados.

Os PPC dos cursos de licenciatura em pedagogia na modalidade presencial, apresentam apenas uma disciplina de 60 horas denominada “Tecnologias da Informação e Comunicação Aplicadas à Educação”, neste sentido cabe questionar se de fato essa disciplina dá conta de preparar professores capazes de integrar as tecnologias nas suas práticas pedagógicas quando inseridos profissionalmente na educação básica? Além disso, não seria mais válida se estivesse integrada as demais disciplinas que compõem o currículo desses cursos? De que modo a organização curricular contemplaria as orientações dispostas nas políticas públicas para integração das tecnologias educacionais na formação inicial de professores?

São questões que permeiam o desenvolvimento dessa pesquisa, e nos fazem pensar se de fato a organização curricular dos cursos de formação de professores estabelece real coerência com as políticas, e se, as práticas pedagógicas estão de acordo com o estabelecido nas diretrizes e resoluções.

Tendo como base os PPC de pedagogia na modalidade presencial, as referências a integração das tecnologias nas atividades curriculares, é pouco mencionado, embora algumas orientações possam estar subentendidas, conforme destaque do PPD\_05, que descreve as competências dos egressos. Assim, o estudante de pedagogia, futuro professor “deverá ser capaz de criar e produzir propostas educativas para as diferentes realidades escolares e não-escolares, trabalhando coletivamente, elaborando e mediando a construção de materiais didáticos apropriados às realidades nas quais estiver inserido. ”

A partir disso, é possível compreender que para que os estudantes egressos sejam capazes de proporem práticas escolares diferenciadas e inovadoras, é fundamental que estes entendam e desenvolvam a performance docente e a fluência tecnológico-pedagógica. Além disso, quando referido a elaboração e a construção de materiais didáticos apropriados ao contexto e ao trabalho coletivo, pode ser remetido a integração de AVEA ou a ferramentas e recursos tecnológicos que possibilitam o seu

desenvolvimento em potencial. Isso porque as tecnologias permitem a adequação de materiais de modo que atendam a especificidades encontradas em sala de aula, além disso, permite que os professores, bem como os estudantes, possam colaborar nas atividades propostas, mesmo estando em ambientes ou localizações distintas.

Desse modo, pode ser compreendido que mesmo com as orientações previstas nas políticas para integração das tecnologias, os cursos de formação inicial (presencial), ainda não contemplam na sua totalidade. Porém, essas indicações podem ser evidenciadas de forma mais frequente no PPC da pedagogia EAD, pelo fato dessa modalidade de ensino não ser presencial e as atividades curriculares serem mediadas na sua maioria pelos meios de informação e comunicação. Entende-se que as tecnologias desempenham papel fundamental, pois com a integração de AVEA são possíveis o desenvolvimento de atividades síncronas e assíncronas, potencializando assim o processo ensino-aprendizagem. Além disso, as ferramentas e recursos disponíveis nesses ambientes permitem o desenvolvimento da educação dialógico-problematizadora, dando condições do professor desafiar os estudantes para a construção do conhecimento por meio da reflexão crítica e assim proporcionar o desenvolvimento da autonomia. Costa et al (2012, p. 43) destaca que

as tecnologias deverão ser instrumentos de trabalho dos alunos, que as utilizam para auxiliar o processo de aprendizagem. Isto implica, necessariamente, que as tecnologias sejam enquadradas em ambientes de aprendizagem de natureza construtivista, nos quais os alunos se envolvem ativamente no processo de construção do conhecimento.








Neste sentido, nos cursos de educação especial na modalidade presencial, é possível identificar as indicações para integração das tecnologias em maior quantidade. Esse fato pode ser inferido as reformulações dos PPC, que ocorreram em 2008 e 2009. São ofertadas duas disciplinas ao longo do curso que objetivam a integração das tecnologias educacionais e a produção de tecnologias assistivas, denominadas “tecnologias da informação e comunicação” com uma carga horária de 60 horas, e “informática e tecnologias assistivas para a educação especial” com carga horária de 45 horas. A partir dessas disciplinas os cursos de educação especial propõem o desenvolvimento de objetos educacionais que permitem a ação assistiva, ou seja, muitas dificuldades encontradas no desenvolvimento das atividades curriculares podem ser amenizadas com a integração das tecnologias. Pois estas permitem aos estudantes com alguma deficiência experiências e, muitas vezes, um

contato mais próximo da sua realidade. Além disso o PPC do curso de licenciatura em educação especial - noturno orienta o professor sobre a integração das tecnologias “Identificar e propor o desenvolvimento de metodologias para a utilização das tecnologias da informação e da comunicação nas práticas educativas que envolvam o atendimento especializado em Educação Especial” (77 – PEEN).

O desenvolvimento de atividades curriculares mediadas pelas tecnologias educacionais, não deve estar restrito somente a estes dois componentes curriculares, mas também serem integradas e implementadas pelos demais professores e disciplinas dos cursos. É fundamental destacar também a importância de os estudantes estarem dispostos a integrarem as tecnologias nas suas práticas para o desenvolvimento das atividades propostas no decorrer do curso de modo colaborativo. Assim, serão destacadas as atividades propostas no decorrer da docência orientada, as quais foram planejadas de modo a integrar as tecnologias educacionais no desenvolvimento de toda a disciplina, conforme apresentado na Figura 24.




Figura 24 - Atividades propostas no decorrer da docência orientada.

Professora responsável: Dra. Elena Maria Mallmann - ADE - PPGE - MTER  
 Docente orientada: Iris Toebe - PPGE - Mestrado

-  Apresentação da Disciplina
-  Plano de Ensino
-  Cronograma
-  Programa
-  Bibliografia
-  Pesquisa de Avaliação - Expectativas
-  MURAL (Avisos e Notícias)




---

**Tópico 1**  
 UNIDADE 1 - CONSIDERAÇÕES SOBRE O SIGNIFICADO E A CONSTRUÇÃO DA CIÊNCIA 19/08/2015 e 26/08/2015

-  Desafio Inicial
-  Catálogo - Áreas do Conhecimento - CNPq
-  Portais





---

**Tópico 2**  
 UNIDADE 1 - CONSIDERAÇÕES SOBRE O SIGNIFICADO E A CONSTRUÇÃO DA CIÊNCIA 26/08/2015

-  NORMAS TÉCNICAS - MDT - UFSM
-  Regras da ABNT - Gazeta do Povo
-  Desafio Mais Amplo

---

**Tópico 6**  
 UNIDADE 3 - INTRODUÇÃO À PESQUISA EM EDUCAÇÃO

-  Hino do Rio Grande do Sul
-  Mapa Conceitual
-  CMap Cloud
-  Desafio mais Amplo

Fonte: <http://ead06.proj.ufsm.br/moodle>

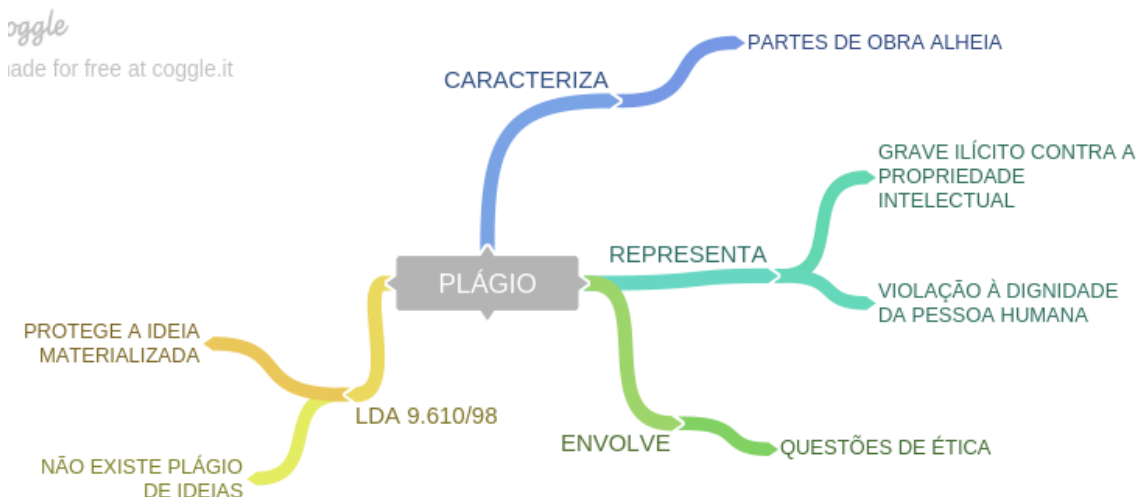
Essa disciplina foi desenvolvida com apoio do AVEA Moodle, onde foram disponibilizados os materiais, conteúdos e atividades curriculares, os quais ficam à disposição dos estudantes de modo virtual sem que estes necessitam realizar a impressão. Todas as atividades foram planejadas para que os estudantes desenvolvessem fluência com as tecnologias educacionais, tendo em vista que estas poderão servir de apoio para o desenvolvimento das demais disciplinas no decorrer do curso.

Como proposta de inovação, foram integrados recursos e conteúdos disponíveis na rede como vídeos que estão anexados do *youtube*, e materiais dispostos no portal do MEC, (objetos educacionais), os quais são de livre acesso.

Além disso, foi proposta a elaboração de materiais (apresentação de slides), para posterior publicação no repositório *slideshare* (links disponíveis no Apêndice F) com as licenças de acordo com o *Creative Commons*. A partir dessa atividade, os estudantes foram desafiados a desenvolverem a fluência tecnológico-pedagógica, pois para a efetiva elaboração e publicação, eles necessariamente tiveram que observar as normas estabelecidas (padrão de apresentação), apropriação das ferramentas nas quais realizaram a elaboração do material, bem como a apropriação do conteúdo e construção do conhecimento a respeito da temática escolhida.

Um tema dos temas trabalhados que diz respeito às produções acadêmica e ao desenvolvimento das atividades curriculares com ética e seriedade. O tema proposto “plágio”, foi planejado e apresentado com o intuito de orientar os estudantes para a produção de recursos e materiais didáticos fidedignos e de acordo com as normas e direitos autorais. Para a apresentação deste tema e o desenvolvimento das atividades, foram integrados recursos e ferramentas tecnológicas, a partir disso, foram construídos mapas conceituais a partir da compreensão de determinado assunto, conforme pode ser visto na Figura 25 e Figura 26.

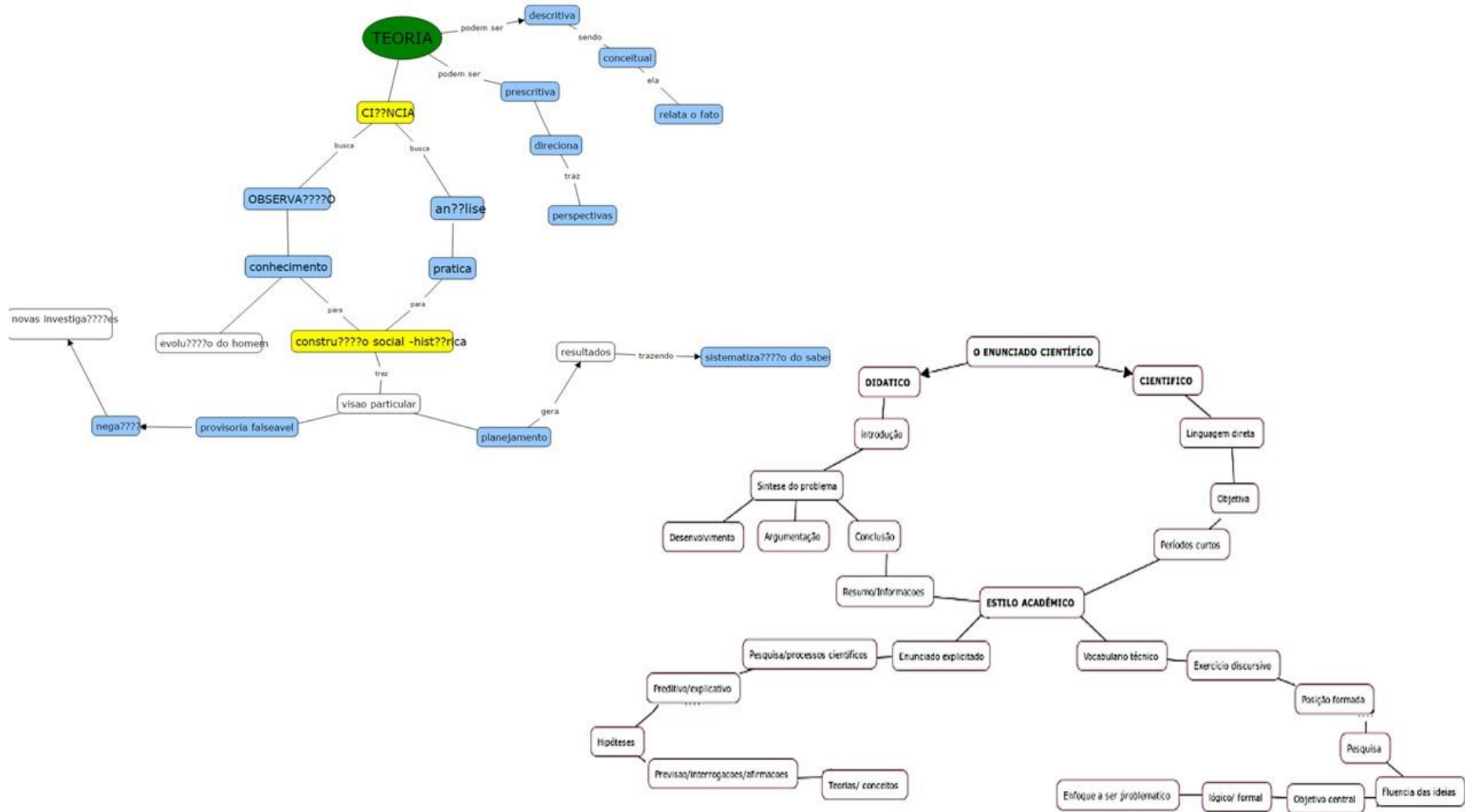
Figura 25 - Contextualização do plágio



Fonte: material de aula (docência orientada).



Figura 26 - Mapas conceituais desenvolvidos pelos estudantes na disciplina de processos investigativos em educação.



Fonte: Moodle de apoio presencial.

Esta proposta de trabalho vai ao encontro das políticas públicas educacionais, quando se referem que o professor precisa “relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas” (Resolução CNE/CP1 de 15 de maio de 2006).

Além disso a LDB/1996, no Art. 62, § 3º, ressalta que “a formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente **fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância**” (LDB/96. Grifo nosso), tendo em vista que os cursos EaD são mediados pelo AVEA Moodle institucionalizado pela UFSM, o desenvolvimento das atividades atende aos padrões estabelecidas e orientações propostas pelas políticas públicas, além de incentivar a inovação tecnológica nas práticas curriculares. É importante destacar que as atividades propostas no ambiente Moodle, foram desenvolvidas presencialmente no decorrer das aulas, no laboratório de informática do CE – LINCE.

Neste sentido, a portaria 4.059, de 10 de dezembro de 2004, orienta que:

Art. 1º. As instituições de ensino superior poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semi-presencial, com base no art. 81 da Lei n. 9.394, de 1.996, e no disposto nesta Portaria.”  
“§ 2º Poderão ser ofertadas as disciplinas referidas no caput, integral ou parcialmente, desde que esta oferta não ultrapasse 20 % (vinte por cento) da carga horária total do curso.

Porém para que essas orientações sejam efetivamente implementadas nas instituições, se faz necessário a atualização dos PPC de acordo com o Art. 3º da mesma portaria,

Art. 3º. As instituições de ensino superior deverão comunicar as modificações efetuadas em projetos pedagógicos à Secretaria de Educação Superior - SESu -, do Ministério da Educação - MEC -, bem como inserir na respectiva Pasta Eletrônica do Sistema SAPIEns, o plano de ensino de cada disciplina que utilize modalidade semipresencial.

Essas orientações não estão presentes nos PPC dos cursos analisados nesta pesquisa, embora tenha sido feito a reformulação a partir de 2007 de acordo com informações dispostas no Portal Ementário da UFSM (<<https://portal.ufsm.br/ementario/cursos.html>>). Assim, pode-se dizer que é

imprescindível uma nova reformulação e atualização dos PPC dos cursos de formação inicial de professores, para que estes possam garantir as orientações necessárias para a implementação de fato das tecnologias educacionais de modo a potencializar esse processo. Isso pôde ser evidenciado no decorrer da docência orientada, na qual foi integrado o ambiente Moodle como apoio para a realização das atividades em laboratório durante as aulas, bem como para o envio de materiais e atividades extraclasse. Sendo o Moodle, um ambiente que dispõem de diversas ferramentas e recursos, foi possível desenvolver atividades colaborativas e individuais no decorrer da semana, com foco no assunto abordado nas aulas.

Tendo em vista a importância e seriedade na integração das tecnologias no âmbito educacional, os professores que desenvolvem a fluência tecnológico-pedagógica compreenderão as potencialidades que essas ferramentas e recursos dispõem. Do mesmo modo, torna-se imprescindível que os estudantes desenvolvam juntamente com professores e colegas de modo colaborativo a fluência tecnológico-pedagógica.

Estar enquanto professor formador diante desse desafio, permite refletir a prática docente, se realmente estão sendo proporcionadas atividades e espaços para que os estudantes também desenvolvam a fluência tecnológico-pedagógica. Neste sentido, foi possível identificar que a partir das atividades propostas como: pesquisa em portais e periódicos, a elaboração de trabalhos em slide (manipulação de ferramentas digitais e tecnológicas), a indexação ou inserção dos materiais produzidos em repositórios online, os estudantes puderam desenvolver fluência tecnológico-pedagógica, pois, entenderam a importância da integração das tecnologias no exercício de suas práticas, de modo a adaptar, criar e compartilhar recursos educacionais abertos.

Além disso serão capazes de produzir e se apropriar de atividades curriculares que promovam a convergência entre as modalidades, desse modo, a portaria 4.059, de 10 de dezembro de 2004, também orienta para a prática da convergência:

Art. 2º. A oferta das disciplinas previstas no artigo anterior deverá incluir métodos e práticas de ensino-aprendizagem que incorporem o uso integrado de tecnologias de informação e comunicação para a realização dos objetivos pedagógicos, bem como prever encontros presenciais e atividades de tutoria.

Apesar da defasagem das orientações em relação a integração das tecnologias nos PPC dos cursos em questão, é importância que as implementações dessas práticas sejam efetivadas, devido ao seu potencial no ensino-aprendizagem.

No entanto, no decorrer da formação acadêmica, foram poucos os momentos que oportunizaram a integração das tecnologias para o desenvolvimento das atividades curriculares. Tendo em vista que as Diretrizes Curriculares Nacionais- DCN, já previam a integração das tecnologias no âmbito escolar, mais especificamente na formação de professores, os PPC não contemplavam e ainda não contemplam de modo abrangente estas orientações. Pode-se inferir que isso se deve ao fato de alguns professores que atuam nesses cursos não estarem familiarizados com esses aparatos tecnológicos, ou por não saberem de fato o potencial que estes dispõem para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Outra relação é possível, o fato de alguns professores não entenderem que os instrumentos e ferramentas dos quais se apropriam para o desenvolvimento de suas práticas escolares são também tecnologias, porém umas mais e outras menos avançadas e inovadoras.

Neste sentido, é importante salientar que a reformulação dos PPC é fruto de um movimento de transposição realizada por um grupo de professores que atuam nas unidades de ensino, o que não dá o direito de culpabilizar professores específicos das disciplinas. Embora, sejam aqui destacadas falhas na elaboração ou reformulação dos PPC, não é o intuito dessa dissertação, procurar culpados, mas sim analisar as incongruências entre as orientações dispostas nas políticas públicas, os PPC e as práticas escolares efetivamente implementadas.

Nesta perspectiva, destaca-se que as tecnologias propiciam um movimento de transformação no âmbito educacional a nível mundial, tornando necessário a constante capacitação dos professores de modo que estes possam acompanhar e usufruir dessa evolução tecnológica. Neste sentido, Veiga e Amaral (2012, p.24) afirmam, “em contrapartida aos poucos eleitos que têm se mantido em dia com as inovações propiciadas pela sociedade em rede, os demais professores correm o risco de se perder nesse movimento.” Isso pode ser evidenciado nos dados produzidos pelo questionário aplicado aos estudantes, quando um respondente afirma que “o Moodle é uma plataforma rasa e de pouca interação, pois apenas utiliza-se de texto e vídeo, não possibilita criação de disciplinas interativas no sentido amplo da interatividade.” Esta afirmação pode ser reflexo das práticas ineficientes de integração desenvolvidas por alguns professores nos cursos de formação inicial, ou pelo fato de negar o

potencial inovador que os AVEAS oferecem. Visto que “a aprendizagem no ambiente virtual ocorre, nessa perspectiva emancipatória, quando há um projeto comum de educação e não simplesmente transferência de conteúdos.” (GOMES 2015, p.29)

As tecnologias não estão dissociadas das práticas curriculares e da formação inicial de professores, pelo contrário, segundo Gomes (2015, p.25) as tecnologias “por não serem incompatíveis, não perturbam ou impedem a formação do educador; ao contrário, elas ajudam no desempenho de habilidades de comunicação quando aprendidas na esfera digital, como lugar, objeto de estratégia de conhecimento.”

Destaca-se também a importância da integração das tecnologias educacionais livres e abertas no processo de formação inicial de professores, conforme pode-se perceber na Tabela 1, o CV da Q14<sup>10</sup> está estabelecido em 15,26%, e a Moda<sup>11</sup> = Concordo Plenamente – CP, o que implica que os estudantes estão cientes que esse processo amplia as possibilidades de reutilização de atividades curriculares na educação básica. Conforme de Oliveira et al. (2015, p.90), há uma

crescente (re)estruturação do trabalho docente que passou a desenvolver atividades complementares e a utilizar os recursos midiáticos para elaborar estratégias de estudo e aprendizagem. Pluralizaram-se os métodos de atendimento virtual e as formas de discussão dos aspectos teóricos das disciplinas em fóruns, web chats, vídeoaulas e videoconferências alocadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)

Essa reestruturação a partir da integração das tecnologias educacionais, contribui significativamente para inovação metodológica no processo ensino-aprendizagem. Porém, não é mesmo entendimento demonstrado por parte dos professores, na Tabela 2, o CV da Q15<sup>12</sup>, corresponde a 23,96%, e a Moda=4 – Concordo Parcialmente, o que pode estar diretamente relacionado com suas práticas escolares desenvolvidas nos cursos em que atuam.

---

<sup>10</sup> A integração de tecnologias educacionais livres e abertas durante a formação pode ampliar possibilidades para reutilização de atividades curriculares na educação básica

<sup>11</sup> Moda: “é o valor que ocorre com maior frequência num conjunto de dados, isto é, o valor mais comum” (SPIEGEL, 1976, p. 74).

<sup>12</sup> A integração de tecnologias educacionais livres e abertas durante a formação amplia possibilidades para transposição didática na educação básica

Tabela 2 – Notas da segunda seção do questionário e estatísticas obtidas com base na avaliação de 26 respostas de docentes do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria no ano de 2015.

Questões referentes a segunda seção <sup>(1)</sup>											
Notas	Q01	Q02	Q03	Q04	Q05	Q08	Q09	Q10	Q13	Q14	Q15
1– DP <sup>(2)</sup>	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0
2	4	2	0	3	1	1	1	1	1	9	3
3	1	4	1	3	2	1	2	3	3	3	2
4	13	14	14	9	9	7	7	8	8	13	11
5 - CP <sup>(3)</sup>	8	6	10	11	14	17	16	14	13	1	10
Notas - Percentuais											
1– DP <sup>(2)</sup>	0,00	0,00	3,85	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	3,85	0,00	0,00
2	15,38	7,69	0,00	11,54	3,85	3,85	3,85	3,85	3,85	34,62	11,54
3	3,85	15,38	3,85	11,54	7,69	3,85	7,69	11,54	11,54	11,54	7,69
4	50,00	53,85	53,85	34,62	34,62	26,92	26,92	30,77	30,77	50,00	42,31
5 - CP <sup>(3)</sup>	30,77	23,08	38,46	42,31	53,85	65,38	61,54	53,85	50,00	3,85	38,46
Estatísticas											
Mínimo	2,00	2,00	1,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	1,00	2,00	2,00
Média <sup>(4)</sup>	3,96b	3,92b	4,23ab	4,08ab	4,38a	4,54a	4,46a	4,35ab	4,19ab	3,23c	4,08ab
Mediana	4,00	4,00	4,00	4,00	5,00	5,00	5,00	5,00	4,50	4,00	4,00
Moda	4,00	4,00	4,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	4,00	4,00
Máximo	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00
Amplitude	3,00	3,00	4,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	4,00	3,00	3,00
Variância	1,00	0,71	0,74	1,03	0,65	0,58	0,66	0,72	1,12	0,98	0,95
Desvio-Padrão	1,00	0,84	0,86	1,02	0,80	0,76	0,81	0,85	1,06	0,99	0,98
CV (%)	25,22	21,54	20,40	24,94	18,33	16,76	18,19	19,46	25,26	30,71	23,96

<sup>(1)</sup>Questões definidas no quadro 3; <sup>(2)</sup>DP = discordo plenamente; <sup>(3)</sup>CP = concordo plenamente; <sup>(4)</sup>Médias seguidas de mesma letra minúscula na linha, não diferem entre si, pelo teste t bilateral para amostras dependentes, a 5% de probabilidade de erro, com n = 26 observações.

Fonte: A autora

Neste sentido Oliveira Netto, (2010, p.25), quando se refere à integração das tecnologias no âmbito educacional, enfatiza a dificuldade encontrada por alguns professores “nos setores acadêmicos”, e ainda que “a velocidade em que se dão as mudanças na tecnologia e na ciência não ocorre necessariamente da mesma forma

na prática pedagógica”, remetendo a “um certo saudosismo dos tempos em que a “avaliação” do aluno era realizada sobre o jugo da palmatória e sobre o terror da inquisição”. E conclui dizendo que “esta postura equivocada e medíocre tem muito contribuído para criar uma imagem distorcida e errônea do verdadeiro sentido de educar com tecnologia.” Por isso, é possível entender que a integração das tecnologias educacionais deverá fazer parte do processo de formação inicial de professores, onde os estudantes, futuros professores e gestores da educação básica, terão condições de desenvolver recursos e ferramentas de modo a ampliar as possibilidades para transposição didática, aperfeiçoando assim sua performance docente.

Ainda neste contexto, é possível identificar uma certa incerteza por parte dos professores nas afirmações Q03<sup>13</sup>, Q04<sup>14</sup> e Q05<sup>15</sup> (Tabela 2), tendo em vista que as afirmações Q04 e Q05 se referem as práticas curriculares dos professores com relação a integração das tecnologias em suas atividades com os estudantes, bem como para interação entre os estudantes e demais professores, estes na sua maioria concordam plenamente representando 42,31% e 53,85 % consecutivamente. No entanto, na afirmação Q03 que corresponde se o professor desafia seus estudantes a desenvolverem atividades curriculares mediadas por tecnologias educacionais, apresenta maior percentual na alternativa 4, concordo em parte, 53,85% não demonstrando convicção absoluta da afirmação. De certo modo estes dados apontam incoerências, pois, se integro as tecnologias educacionais nas práticas curriculares, conseqüentemente desafio os estudantes para que também desenvolvam suas atividades mediadas pelas tecnologias.

Neste sentido, pode-se inferir também que as orientações postas nos PPC não estão de acordo com as políticas públicas, e conseqüentemente se distanciam das práticas curriculares. Isso pode ser confirmado com os percentuais de respondentes que não apresentaram sua posição, ou seja, não concordam nem discordam nas afirmações Q04 e Q05 (Tabela 2). Além disso, essa incoerência pode ser observada na Figura 27 e 28.

---

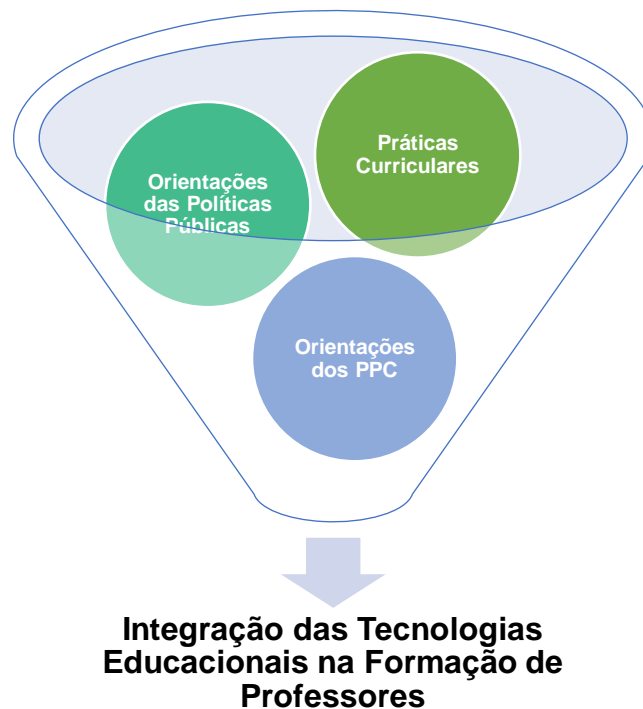
<sup>13</sup> Desafio os meus estudantes a desenvolver atividades curriculares mediadas por tecnologias educacionais.

<sup>14</sup> Integro, com frequência, tecnologias educacionais para desenvolver as atividades curriculares nos cursos de formação de professores em que atuo.

<sup>15</sup> Desenvolvo minhas tarefas docentes integrando tecnologias educacionais para interagir com colegas e estudantes.

A Figura 27, apresenta a relação entre políticas públicas – PPC- práticas curriculares, quando se tem coerências nas orientações dispostas nas políticas públicas, nos PPC e no desenvolvimento das práticas curriculares, ou seja, existe coerência entre teoria e prática, tem-se a integração das tecnologias de fato no processo de formação inicial de professores.

Figura 27 – Relação de coerência entre Políticas Públicas-PPC-Práticas Curriculares.

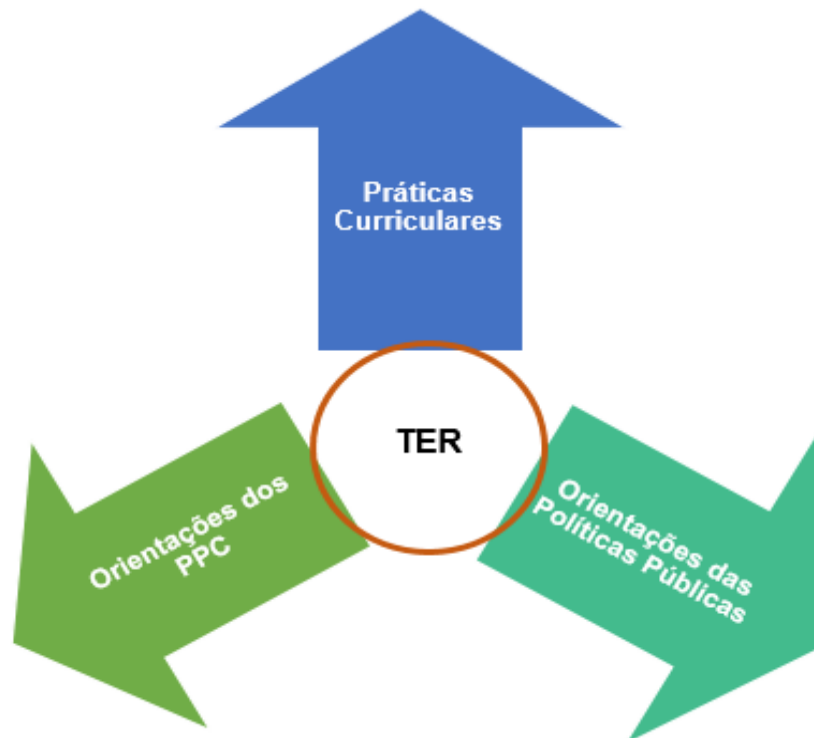


Fonte: da autora.

Porém, a Figura 28 apresenta o resultado observado no decorrer da análise dos dados produzidos nesta pesquisa.



Figura 28 - Relação de incoerência entre Políticas Públicas-PPC-Práticas Curriculares.



Fonte: da autora.

Ou seja, existe uma incoerência nas orientações propostas pelos documentos e as práticas curriculares, resultando assim na ineficiência ou baixa integração das tecnologias de fato no processo de formação inicial de professores. Essa incoerência está evidente nos dados produzidos pela análise dos documentos, nos quais a palavra TECNOLOGIA foi diagnosticada, nos PPC de pedagogia 4 menções da, destas 2 no curso EAD, já no curso de educação especial 7 menções desta 4 correspondem ao curso EAD, e 28 menções da mesma palavra nas políticas públicas para formação de professores. Sendo esse, um percentual um tanto quanto desproporcional como podemos perceber no Quadro 4.

**Quadro 4 - Orientações para integração das tecnologias educacionais.**

Excertos dos PPC Pedagogias	Excertos dos PPC educação Especial	Excertos das Políticas Públicas
<p><b>PPD_08</b> - Os conhecimentos estudados e construídos nas disciplinas de: [...] <b>Tecnologias</b> da Informação e Comunicação aplicadas à Educação; <b>PPUAB_02</b> - Os objetivos específicos do uso da plataforma são: estudar, aplicar e integrar as <b>tecnologias</b> de programação em rede e multimídia na construção do ambiente; [...] <b>PPUAB_15</b> - apresenta um a matriz embasada nas Resoluções citadas, redimensionando a visão restrita ao espaço físico das universidades a difusão do ensino-pesquisa-extensão, pois apresenta uma proposta condizente com o espaço aberto pelas novas <b>tecnologias</b> educacionais, que ampliou os conceitos de tempo e espaço com os quais estivemos acostumados. <b>PPN_15</b> - estudo da Didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente, de teorias relativas à construção de aprendizagens, socialização e elaboração de conhecimentos, de <b>tecnologias</b> da informação e comunicação e de diversas linguagens;</p>	<p><b>62. PEED</b> - A partir da percepção da importância da educação superior para o desenvolvimento econômico e social como produtora de ciência, <b>tecnologia</b> e inovação, novas exigências são feitas às universidades, principalmente às públicas. [...] <b>3 PEEN</b> A partir da percepção da importância da educação superior para o desenvolvimento econômico e social como produtora de ciência, <b>tecnologia</b> e inovação, novas exigências são feitas às universidades, principalmente às públicas. <b>77 PEEN</b> Identificar e propor o desenvolvimento de metodologias para a utilização das <b>tecnologias</b> da informação e da comunicação nas práticas educativas que envolvam o atendimento especializado em Educação Especial. <b>4. PEEUAB</b> - Inicialmente o cursista deverá saber aceitar e ter interesse pela educação de alunos com necessidades especiais, bem como pela área da Educação Especial demonstrando uma pré-disposição para o uso de <b>tecnologias</b> na educação. <b>11. PEEUAB</b> - A partir da percepção da importância da educação superior para o desenvolvimento econômico e social como produtora de ciência, <b>tecnologia</b> e inovação, novas exigências são feitas às universidades, principalmente às públicas. <b>27. PEEUAB</b> - Formar professores a distância para a Educação Especial, curso de Licenciatura, Graduação Plena, em nível superior, para atuar [...] usando <b>tecnologias</b> de comunicação e informação em diferentes ambientes educacionais. <b>29. PEEUAB</b> - outras formas de construção do conhecimento por meio de mídias e <b>tecnologias</b>, tais como teleconferência, videoconferência, e ferramentas disponibilizadas pela plataforma a ser utilizada pelo curso.</p>	<p><b>1.D1_P_04:</b> "[...] com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem <b>tecnologias</b> de comunicação remota."  <b>2.D1_P_04:</b> "A oferta das disciplinas previstas no artigo anterior deverá incluir métodos e práticas de ensino-aprendizagem que incorporem o uso integrado de <b>tecnologias</b> de informação e comunicação para a realização dos objetivos pedagógicos, bem como prever encontros presenciais e atividades de tutoria."  <b>2.D1_D_06:</b> VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em <b>tecnologias</b> de informação e comunicação.  <b>10. D2_R2_15</b> § 2º No exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, [...] envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, <b>tecnologias</b> e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional.  <b>7. D2_R2_15</b> VI - ao uso competente das <b>Tecnologias</b> de Informação e Comunicação (TIC) para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos(as) professores(as) e estudantes; <b>35. D2_R2_15</b> VIII - desenvolvimento, execução, acompanhamento e avaliação de projetos educacionais, incluindo o uso de <b>tecnologias</b> educacionais e diferentes recursos e estratégias didático-pedagógicas;  <b>38. D2_R2_15</b> [...] V - relacionar a linguagem dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das <b>tecnologias</b> de informação e comunicação para o desenvolvimento da aprendizagem; [...]  <b>45. D2_R2_15</b> [...]: V - projeto formativo que assegure aos estudantes o domínio dos conteúdos específicos da área de atuação, fundamentos e metodologias, bem como das <b>tecnologias</b>; <b>47. D2_R2_15</b> VII - recursos pedagógicos como biblioteca, laboratórios, videoteca, entre outros, além de recursos de <b>tecnologias</b> da informação e da comunicação, com qualidade e quantidade, nas instituições de formação;  <b>57. D2_R2_15</b> II - a necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à <b>tecnologia</b>  <b>1.D1_ED_15:</b> 4) visa fomentar a capacitação e atualização de docentes e técnicos no uso de <b>tecnologias</b> de comunicação e informação voltadas para a gestão  <b>2.D1_ED_15:</b> [...] participantes do Sistema UAB, contendo projetos para o fomento ao uso de <b>tecnologias</b> de comunicação e informação nos cursos de graduação com vistas a incentivar o desenvolvimento de práticas de ensino a distância[...]  <b>3.D1_ED_15:</b> [...] por meio do fomento ao uso de <b>tecnologias</b> de comunicação e informação no universo educacional dos cursos de graduação presenciais.  <b>4.D1_ED_15:</b> Favorecer a institucionalização de métodos e práticas de ensino-aprendizagem inovadores que, baseados no uso das <b>tecnologias</b> da comunicação e da informação, promovam a integração e a convergência entre as modalidades de educação presencial e a distância nas IES [...].  <b>5.D1_ED_15:</b> [...] (ii) o incentivo à regulamentação e institucionalização do uso de <b>tecnologias</b> de comunicação e informação voltadas para a educação na IES[...] <b>6.D1_ED_15:</b> Os projetos contidos na proposta devem estar interligados entre si e se referirem ao PDI da IES, de modo que este apoio financeiro seja convertido na criação ou incremento de uma cultura que tenha no uso de <b>tecnologias</b> de comunicação um instrumento útil para a gestão acadêmica e administrativa da IES.  <b>7.D1_ED_15:</b> e) Amplitude de atendimento e primazia do uso das <b>tecnologias</b> de comunicação e informação. A concepção da proposta deve favorecer a institucionalização de práticas de ensino-aprendizagem abertas, utilizando <b>tecnologias</b> de informação e comunicação, que favoreçam o desenvolvimento acadêmico em dois eixos: a autonomia de aprendizado nos estudantes e a melhoria da qualidade no ensino de graduação.  <b>8.D1_ED_15:</b> f) Projeção. As propostas devem ter caráter inovador e/ou apoiar produções de notório saber, no sentido de forjar novas gerações comprometidas com o aperfeiçoamento e a sistematização do uso de novas <b>tecnologias</b> da comunicação e da informação no ensino superior do país.  <b>10.D1_ED_15:</b> 2) Oferta de disciplinas com uso de <b>tecnologias</b> de informação e comunicação para cursos de graduação presencial. Fomento à incorporação do uso integrado de <b>tecnologias</b> de informação e comunicação nos cursos presenciais de graduação, por meio da utilização de recursos didáticos tais como ambientes virtuais de aprendizagem (Moodle, eproinfo, Navi, etc.), programas de indexação e busca de conteúdos, objetos educacionais e outros;  <b>11.D1_ED_15:</b> 3) Produção de Conteúdos Educacionais e Materiais Didáticos Produção de conteúdos educacionais e materiais didáticos baseados no uso de <b>tecnologias</b> de informação e comunicação voltadas para o ensino superior, graduação presencial os quais deverão ficar disponíveis para o repositório de conteúdos <b>1. D1_D_05:</b> educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e <b>tecnologias</b> de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.  <b>3 D3_R1_06</b> relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das <b>tecnologias</b> de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas.  <b>3. D2_L_96</b> [...] § 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e <b>tecnologias</b> de educação a distância. § 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e <b>tecnologias</b> de educação a distância. <b>1. D2_R1_02</b> [...] entre as quais o preparo para: VI - o uso de <b>tecnologias</b> da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;  <b>5. D2_R1_02</b> [...] VI - as escolas de formação garantirão, com qualidade e quantidade, recursos pedagógicos como biblioteca, laboratórios, videoteca, entre outros, além de recursos de <b>tecnologias</b> da informação e da comunicação;</p>

Fonte: ATD Polícias Públicas e PPC

A partir do quadro identifica-se claramente as orientações que as políticas públicas propõem para os cursos de formação inicial de professores referente à inovação metodológica e curricular. Além disso, propõe o desenvolvimento da fluência tecnológico-pedagógica, quando se refere “demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas”; “bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação”, e “utilizando tecnologias de informação e comunicação, que favoreçam o desenvolvimento acadêmico em dois eixos: a autonomia de aprendizado nos estudantes e a melhoria da qualidade no ensino de graduação.”

Ainda, “Produção de Conteúdos Educacionais e Materiais Didáticos Produção de conteúdos educacionais e materiais didáticos baseados no uso de tecnologias de informação e comunicação voltadas para o ensino superior, graduação presencial os quais deverão ficar disponíveis para o repositório de conteúdos.” Porém, se faz necessário uma reflexão mais aprofundada, ou seja, se interpretar essas orientações de modo linear, não necessariamente será compreendida a real importância da integração das tecnologias educacionais. Assim, para que as estratégias de ações estejam coerentes entre teoria e prática é fundamental que os professores e estudantes desenvolvam a fluência nos três níveis (técnico, prático e emancipatório). Tendo em vista que a partir do desenvolvimento desses níveis, o professor terá a capacidade de dialogar com os estudantes de modo que estes construam o conhecimento por meio da problematização e reflexão crítica sobre as próprias práticas curriculares e extracurriculares.

Neste sentido, nos PPC são encontradas orientações para integração das tecnologias educacionais, porém em menor proporção, o que, muitas vezes, dificulta o entendimento da sua real importância no processo ensino-aprendizagem. Uma reformulação destes documentos para adequação as políticas públicas seriam de grande valia, pois reforçaria suas potencialidades no desenvolvimento das práticas escolares.

#### **4.2.2 Fluência Tecnológico-Pedagógica**

O movimento de ação-reflexão-ação é sustentação da performance docente como EDP, de modo que este desenvolva a transposição didática potencializando a interação entre os estudantes e professores, bem como a interatividade deles com os conteúdos curriculares. Para que isso seja de fato implementado, torna-se fundamental o desenvolvimento da fluência tecnológico-pedagógica, tanto por parte dos professores como dos estudantes. Segundo Mallmann (2013, p.8) “a partir do momento em que o docente desenvolve aptidões com a tecnologia educacional, torna-se capaz de obter condições para planejar sua prática pedagógica explorando as diversas possibilidades de criar situações de ensino-aprendizagem através das ferramentas”.

A fluência tecnológico-pedagógica quando desenvolvida na sua totalidade, permite a construção sólida do conhecimento a partir do diálogo-problematizador que pode ser potencializado com a integração das tecnologias educacionais. Sendo assim, é fundamental destacar a importância da integração das tecnologias educacionais na formação inicial de professores. Essa preocupação pode ser confirmada também por parte dos estudantes, pois quando esses são confrontados com a afirmação referente ao desenvolvimento da fluência tecnológico-pedagógica a partir da realização das atividades curriculares mediados por tecnologias durante o curso de formação Q08<sup>16</sup>, (Tabela 3) 49,77% dos respondentes concordam plenamente e 39,17% concordam em parte. Além disso, 65,38% dos docentes que participaram da pesquisa, concordam plenamente que “o desenvolvimento da fluência tecnológico-pedagógica é essencial para todos os professores universitários” - Q09<sup>17</sup>, (Tabela 4).

---

<sup>16</sup> Ao realizar atividades curriculares mediadas por tecnologias educacionais durante o curso posso desenvolver fluência tecnológico-pedagógica para minha atuação futura na educação básica.

<sup>17</sup> O desenvolvimento da fluência tecnológico-pedagógica é essencial para todos os professores universitários.

Tabela 3 – Notas para terceira seção do questionário e estatísticas obtidas com base na avaliação de 217 respostas de discentes dos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria no ano de 2015.

Questões referentes a terceira seção <sup>(1)</sup>										
	Q01	Q02	Q05	Q08	Q09	Q10	Q12	Q13	Q14	Q15
1– DP <sup>(2)</sup>	6	14	2	1	4	8	0	0	1	22
2	20	34	20	6	6	32	1	1	3	25
3	49	55	65	17	21	46	8	6	11	53
4	87	74	67	85	87	94	45	58	64	67
5 - CP <sup>(3)</sup>	55	40	63	108	99	37	163	152	138	50
Notas - Percentuais										
1– DP <sup>(2)</sup>	2,76	6,45	0,92	0,46	1,84	3,69	0,00	0,00	0,46	10,14
2	9,22	15,67	9,22	2,76	2,76	14,75	0,46	0,46	1,38	11,52
3	22,58	25,35	29,95	7,83	9,68	21,20	3,69	2,76	5,07	24,42
4	40,09	34,10	30,88	39,17	40,09	43,32	20,74	26,73	29,49	30,88
5 - CP <sup>(3)</sup>	25,35	18,43	29,03	49,77	45,62	17,05	75,12	70,05	63,59	23,04
Estatísticas										
Mínimo	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	2,00	2,00	1,00	1,00
Média <sup>(4)</sup>	3,76d	3,42e	3,78d	4,35c	4,25c	3,55e	4,71a	4,66a	4,54b	3,45e
Mediana	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	5,00	5,00	5,00	4,00
Moda	4,00	4,00	4,00	5,00	5,00	4,00	5,00	5,00	5,00	4,00
Máximo	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00
Amplitude	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	3,00	3,00	4,00	4,00
Variância	1,04	1,32	1,00	0,61	0,77	1,11	0,31	0,31	0,49	1,55
Desvio-Padrão	1,02	1,15	1,00	0,78	0,88	1,05	0,56	0,55	0,70	1,25
CV (%)	27,17	33,55	26,43	17,93	20,67	29,65	11,85	11,89	15,41	36,12

<sup>(1)</sup>Questões definidas no quadro 4; <sup>(2)</sup>DP = discordo plenamente; <sup>(3)</sup>CP = concordo plenamente; <sup>(4)</sup>Médias seguidas de mesma letra minúscula na linha, não diferem entre si, pelo teste t bilateral para amostras dependentes, a 5% de probabilidade de erro, com n = 217 observações.

Fonte: A autora.

Tabela 4 – Notas da terceira seção do questionário e estatísticas obtidas com base na avaliação de 26 respostas de docentes dos cursos do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria no ano de 2015.

Questões referentes a terceira seção <sup>(1)</sup>												
Notas	Q01	Q02	Q05	Q08	Q09	Q10	Q11	Q12	Q13	Q14	Q15	Q18
1– DP <sup>(2)</sup>	2	1	2	0	0	1	1	2	0	0	0	0
2	13	15	10	1	1	9	10	9	8	2	2	9
3	8	4	6	1	1	5	7	3	5	3	4	9
4	1	4	7	13	7	9	6	7	9	6	8	4
5 - CP <sup>(3)</sup>	2	2	1	11	17	2	2	5	4	15	12	4
Notas - Percentuais												
1– DP <sup>(2)</sup>	7,69	3,85	7,69	0,00	0,00	3,85	3,85	7,69	0,00	0,00	0,00	0,00
2	50,00	57,69	38,46	3,85	3,85	34,62	38,46	34,62	30,77	7,69	7,69	34,62
3	30,77	15,38	23,08	3,85	3,85	19,23	26,92	11,54	19,23	11,54	15,38	34,62
4	3,85	15,38	26,92	50,00	26,92	34,62	23,08	26,92	34,62	23,08	30,77	15,38
5 - CP <sup>(3)</sup>	7,69	7,69	3,85	42,31	65,38	7,69	7,69	19,23	15,38	57,69	46,15	15,38
Estatísticas												
Mínimo	1,00	1,00	1,00	2,00	2,00	1,00	1,00	1,00	2,00	2,00	2,00	2,00
Média <sup>(4)</sup>	2,54c	2,65c	2,81bc	4,31a	4,54a	3,08bc	2,92bc	3,15bc	3,35b	4,31a	4,15a	3,12bc
Mediana	2,00	2,00	3,00	4,00	5,00	3,00	3,00	3,00	3,50	5,00	4,00	3,00
Moda	2,00	2,00	2,00	4,00	5,00	2,00	2,00	2,00	4,00	5,00	5,00	3,00
Máximo	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00
Amplitude	4,00	4,00	4,00	3,00	3,00	4,00	4,00	4,00	3,00	3,00	3,00	3,00
Variância	0,98	1,12	1,12	0,54	0,58	1,19	1,11	1,74	1,20	0,94	0,94	1,15
Desvio-Padrão	0,99	1,06	1,06	0,74	0,76	1,09	1,06	1,32	1,09	0,97	0,97	1,07
CV (%)	38,97	39,80	37,72	17,08	16,76	35,51	36,11	41,77	32,67	22,53	23,28	34,36

<sup>(1)</sup>Questões definidas no quadro 3; <sup>(2)</sup>DP = discordo plenamente; <sup>(3)</sup>CP = concordo plenamente; <sup>(4)</sup>Médias seguidas de mesma letra minúscula na linha, não diferem entre si, pelo teste t bilateral para amostras dependentes, a 5% de probabilidade de erro, com n = 26 observações.

**Fonte:** A autora.

O entendimento por parte dos professores e dos estudantes sobre a importância de desenvolver a fluência tecnológico-pedagógica, é fundamental para que as habilidades dos egressos dos cursos de formação inicial de professores possam ser compreendidos e desenvolvidos na sua totalidade. Para isso faz-se o

seguinte questionamento: Qual o perfil dos egressos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Educação Especial em relação à integração das tecnologias para o desenvolvimento das práticas curriculares na educação básica? Segundo os PPC dos respectivos cursos, é fundamental que os egressos desenvolvam e/ou tenham a capacidade de:

Identificar e propor o desenvolvimento de metodologias para a utilização das tecnologias da informação e da comunicação nas práticas educativas que envolvam o atendimento especializado em Educação Especial. (PEEN/CE/UFMS)

Proporcionar outras formas de construção do conhecimento por meio de mídias e tecnologias, tais como teleconferência, videoconferência, e ferramentas disponibilizadas pela plataforma a ser utilizada pelo curso. (PEEUAB/CE/UFMS)

[...] estudo da Didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente, de teorias relativas à construção de aprendizagens, socialização e elaboração de conhecimentos, de tecnologias da informação e comunicação e de diversas linguagens. (PPN/CE/USM)

Tendo em vista o perfil dos egressos estipulado pelos cursos de formação de professores do CE, cabe ainda as questões: Se as políticas públicas orientam a integração das tecnologias educacionais e os PPC dispõem que os egressos deverão ser capazes de “proporcionar outras formas de construção de conhecimento por meio de mídias e tecnologias [...]”, “propor o desenvolvimento de metodologias para a utilização das tecnologias da informação e da comunicação nas práticas educativas”, por que pouco evidenciamos essas práticas curriculares no decorrer da formação inicial? Se não há o desenvolvimento dessas práticas na formação inicial de professores, como os egressos desenvolverão tais habilidades?

Neste sentido, Costa et al (2012, p. 43) destaca que

Fazer um uso efetivo do potencial transformador das tecnologias digitais implica vislumbrar o aluno como agente ativo no processo de aprendizagem e, por isso mesmo, assumir o compromisso de colocar nas suas mãos as ferramentas para serem usadas na representação de conceitos, na exploração de informação, na troca de ideias e na reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem.

Ou seja, é fundamental a integração das tecnologias na formação inicial dos professores, pois é neste momento que eles terão a oportunidade de reconhecer as potencialidades dos recursos e ferramentas que estas dispõem em relação ao processo ensino-aprendizagem. Além disso, conforme já ressaltado, na categoria

anterior, a Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006 destaca que os egressos dos cursos de pedagogia deverão estar aptos a “relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, **demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas.**” (Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, grifo nosso).

Embora estudantes e professores, em sua maioria, concordam com a importância em desenvolver a fluência tecnológico-pedagógica, há incompatibilidade de respostas quando esses são confrontados com a afirmativa referente a integração das tecnologias ser conteúdo curricular dos cursos de formação de professores (Q18<sup>18</sup> - Tabela 4; Q14<sup>19</sup> – Tabela 3). Esses dados nos mostram que os professores em sua maioria desconhecem a importância da integração das tecnologias ou não quiseram se manifestar 34%, ou ainda discordam em parte 34% dessa afirmação, contrariando a afirmação que se refere a inovações metodologias que a integração permite (Q08<sup>20</sup> - Tabela 4).

No que diz respeito aos estudantes na afirmação semelhante, 40,09% concordam em parte e 45,62% concordam plenamente (Q09<sup>21</sup> – Tabela 3), demonstrando maior coerência entre as afirmações. Esse fato pode estar relacionado com o entendimento que os estudantes desenvolveram sobre a importância que a integração das tecnologias representa hoje na educação básica, porém quando essas não são integradas no âmbito escolar, os estudantes deixam de ser “agentes ativos na exploração de informações e na troca de ideias” Costa et al (2012, p. 43), torna as aulas menos atrativas aumentando o desinteresse em aprender.

Alguns relatos dos estudantes, mostram a necessidade de integrar as tecnologias não somente em disciplinas específicas, mas em todas as disciplinas no decorrer da formação. “Acredito que na formação dos docentes seja implementada mais carga horária de tecnologias educacionais no currículo pois bem sabemos o futuro está próximo essa nova geração vive o tempo todo no uso das mesmas”

---

<sup>18</sup> A integração das tecnologias educacionais é conteúdo curricular dos cursos de formação de professores conforme orientações das políticas públicas.

<sup>19</sup> A integração das tecnologias educacionais nos cursos de formação de professores é um conteúdo curricular necessário para práticas docentes na educação básica.

<sup>20</sup> A integração das tecnologias educacionais permite inovar nas metodologias de ensino na formação de professores

<sup>21</sup> A integração das tecnologias educacionais tem gerado inovações nas metodologias de ensino durante o curso.



(respondente 677013). “As tecnologias educacionais deveriam ser amplamente divulgadas e deveria ter cursos de formação para todos” (respondente 677377), e ainda “ampliar as discussões e implementar o diálogo entre os programas de graduação e pós-graduação e a comunidade discente para que se possa avaliar e aprofundar o uso das tecnologias como metodologia mais presente no cotidiano da instituição de ensino” (respondente 676626).

A partir desses relatos, estende-se que há avanços enquanto formação discente para integração das tecnologias. No entanto ainda existe a necessidade de adequação dos documentos em relação a integração das tecnologias, de modo que seja de fato efetivado. Neste sentido, Costa et al (2012, p. 44), enfatiza que “Inevitavelmente, a escola tem de participar neste processo de formação dos cidadãos, proporcionando situações de aprendizagem que envolvam as tecnologias e assumindo a literacia digital como mais uma meta de aprendizagem”. A partir disso, destaca-se novamente a importância do desenvolvimento da fluência tecnológico-pedagógica na formação inicial de professores, para que os futuros professores que atuarão também na educação básica sejam capazes de integrar de fato as tecnologias nas práticas curriculares.

De fato, a integração das tecnologias na formação inicial é desafiadora, pois implica muito mais do que o simples uso e reprodução de metodologias implica na responsabilidade de formar profissionais coerentes com as habilidades dispostas nas políticas públicas e PPC. Porém esse processo se concretizará de fato quando os professores atuantes na formação inicial, bem como os estudantes destes cursos compreenderem e constituírem significado contextualizado e potencialidades dessas ferramentas e recursos no ensino-aprendizagem. Avanços podem ser notáveis no sentido da compreensão dessas potencialidades, pois um percentual de 57,69% dos professores que concordaram plenamente com a afirmativa que diz respeito a capacitação dos professores em relação as tecnologias educacionais para potencializar as atividades curriculares (Q14<sup>22</sup> – Tabela 4), e 75,12% dos estudantes concordam plenamente a afirmativa relacionada (Q12<sup>23</sup> Tabela 3).

No entanto, percebe-se a necessidade de intensificar a oferta de cursos de

---

<sup>22</sup> Capacitações docentes em relação a integração das tecnologias educacionais são importantes para potencializar as atividades curriculares nos cursos de formação de professores.

<sup>23</sup> Considero importante que os professores realizem capacitações para ampliar a integração das tecnologias educacionais nas atividades curriculares.

capacitação para a comunidade acadêmica, pois ainda há resistência quanto as potencialidades que as tecnologias oferecem. Essa resistência pode ser percebida em declarações de respondentes que alegam a ineficiência da instituição enquanto infraestrutura e corpo docente. Conforme o respondente 688361, “a UFSM não tem as características docentes-formadores com possibilidades de colocar em uso as tecnologias com viés educacional.” E ainda o respondente 678576 “o Moodle, mas a tecnologia é usada para somente postar arquivos como se fossem livros. A tecnologia não é usada de forma diferenciada para tornar mais atrativa a disciplina. Ela só é usada porque é a distância. ”

Neste sentido, há uma preocupação enquanto instituição em relação ao modo como a comunidade acadêmica pode se envolver e colaborar para que sejam amplificadas as potencialidades das tecnologias educacionais no processo ensino-aprendizagem. Para que isso seja possível, se faz necessário uma reformulação dos PPC e das políticas públicas, de modo estes estejam coerentes entre si para orientação efetiva das práticas pedagógicas para integração das tecnologias na formação inicial de professores.

O desenvolvimento da fluência tecnológico-pedagógica torna-se fator fundamental para a concretização das orientações estabelecidas nas políticas públicas para formação inicial de professores nas práticas pedagógicas. Pois com esta, o professor será capaz de propor atividades curriculares colaborativas por meio do diálogo-problematizador, além de desenvolver a interação entre professores e estudantes e os estudantes entre si de modo que estes se sintam como sujeitos ativos no processo de construção do conhecimento. Costa et al (2012, p. 88) afirma que,

atribuir ao aluno um papel ativo implicará, por exemplo, planejar e organizar as atividades em que a função das tecnologias vai muito além da transmissão da informação considerada relevante, o que, por sua vez, proporcionará oportunidades de questionamento, reflexão, decisão, enfim, uma aprendizagem significativa e profunda.

Esse nível de interação permite o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, os tornando protagonistas na construção do conhecimento, em que a autonomia uma das principais atribuições destinadas aos professores a tarefa de aprimorar, além da capacidade da reflexão crítica para tomada de decisões.

A partir dos dendrogramas (Figura 29 e 30), é possível afirmar que de certo modo há uma relação entre todos elementos, ou seja, é fundamental que as políticas

públicas, PPC e práticas escolares estejam interligados ou convergentes. No entanto, pode-se classificar em dois grandes grupos, os quais apresentam afirmações das duas categorias principais de análise, atividades curriculares e fluência tecnológico-pedagógica. Dentro destes, ainda é possível a identificação de grupos menores, que poderão ser definidos como fatores fundamentais para a integração das tecnologias no âmbito educacional, bem como para potencializar o processo ensino-aprendizagem.

Na análise de agrupamento para respostas obtidas junto aos professores (Figura 29), pode-se verificar que dois grandes grupos de questões das seções 2 (Atividades curriculares) e 3 (Fluência tecnológico-pedagógica) são formados, considerando uma dissimilaridade superior a 30%. No primeiro grande grupo de similaridade, podem ser observados dois subgrupos homogêneos, apresentando menos de 20% de dissimilaridade. O primeiro subgrupo é representado pelas questões Q01<sup>24</sup>, Q02<sup>25</sup> e Q04<sup>26</sup> da seção 02, ou seja, existe similaridade dos respondentes quanto a verificação de que os estudantes desenvolvem atividades propostas via tecnologias educacionais, bem como de que os docentes promovem a interação entre discentes e docentes via tecnologias educacionais.

Também foi constatada a similaridade de respostas num subgrupo que contém as questões Q03<sup>27</sup> e Q05<sup>28</sup> da seção 2, com as questões Q08<sup>29</sup>, Q09<sup>30</sup>, Q014<sup>31</sup> e Q015<sup>32</sup> da seção 3. Ou seja, os docentes desafiam seus estudantes a desenvolver atividades curriculares mediadas por tecnologias educacionais e desenvolvem suas tarefas integrando essas tecnologias. Esse desafio e desenvolvimento de atividades está intimamente associado à inovação nas metodologias de ensino, com o

---

<sup>24</sup> Os estudantes desenvolvem as atividades curriculares que proponho mediados por tecnologias educacionais durante o curso de formação.

<sup>25</sup> Os estudantes desenvolvem interação entre eles e com o professor mediados pelas tecnologias educacionais nas atividades curriculares e extracurriculares do curso.

<sup>26</sup> Integro, com frequência, tecnologias educacionais para desenvolver as atividades curriculares nos cursos de formação de professores em que atuo

<sup>27</sup> Desafio os meus estudantes a desenvolver atividades curriculares mediadas por tecnologias educacionais.

<sup>28</sup> Desenvolvo minhas tarefas docentes integrando tecnologias educacionais para interagir com colegas e estudantes

<sup>29</sup> A integração das tecnologias educacionais permite inovar nas metodologias de ensino na formação de professores.

<sup>30</sup> O desenvolvimento da fluência tecnológico-pedagógica é essencial para todos os professores universitários.

<sup>31</sup> Capacitações docentes em relação a integração das tecnologias educacionais são importantes para potencializar as atividades curriculares nos cursos de formação de professores.

<sup>32</sup> A integração das tecnologias educacionais livres e abertas permite desenvolver, criar, adaptar e compartilhar atividades curriculares contextualizadas para formação de professores na UFSM.

desenvolvimento de fluência tecnológico-pedagógica e pode potencializar as atividades curriculares nos cursos de formação de professores, contribuindo para desenvolver, criar, adaptar e compartilhar essas atividades.

Numa linha mais distante, mas ainda dentro desse segundo subgrupo, encontram-se questões Q08<sup>33</sup>, Q09<sup>34</sup>, Q10<sup>35</sup>, Q13<sup>36</sup> e Q15<sup>37</sup> da seção 2. Dessa forma, pode-se afirmar que existe relacionamento entre a percepção de que a integração das tecnologias educacionais pode potencializar o desenvolvimento das práticas docentes, bem como ampliar o processo de comunicação em aula e extraclasse. A integração também pode mobilizar ações frente a atividades de pesquisa e estudos extracurriculares, democratizando e ampliando o ensino superior e existe associação dessa democratização com a transposição didática na educação básica.

Ainda na análise do agrupamento para docentes, verificou-se que outro subgrupo de respostas foi formado entre a questão Q14<sup>38</sup> da seção 2 com as questões Q01<sup>39</sup>, Q02<sup>40</sup>, Q05<sup>41</sup>, Q10<sup>42</sup>, Q11<sup>43</sup>, Q12<sup>44</sup>, Q13<sup>45</sup> e Q18<sup>46</sup> da seção 3 (Figura 30). Dessa forma, pode-se inferir que existe similaridade entre a percepção de que a infraestrutura da UFSM é suficiente para a integração das tecnologias educacionais e que estas estão disponíveis em portais e repositórios e ainda, que a portaria que

---

<sup>33</sup> A integração das tecnologias educacionais nas atividades curriculares durante a formação pode potencializar o desenvolvimento das práticas docentes na educação básica.

<sup>34</sup> A integração das tecnologias educacionais nas atividades curriculares amplia o processo de comunicação em aula e extraclasse entre professores e estudantes.

<sup>35</sup> A integração de tecnologias educacionais nos cursos de formação de professores mobiliza atividades de pesquisa e estudos extracurriculares.

<sup>36</sup> A integração das tecnologias educacionais e convergência entre as modalidades gera democratização e ampliação do ensino superior público para formação de professores.

<sup>37</sup> A integração de tecnologias educacionais livres e abertas durante a formação amplia possibilidades para transposição didática na educação básica.

<sup>38</sup> A infraestrutura da UFSM é suficiente para integração das tecnologias educacionais nas atividades curriculares nos cursos de formação de professores.

<sup>39</sup> Os estudantes dos cursos em que atuo conhecem as políticas públicas que orientam para integração das tecnologias educacionais nos cursos de formação de professores.

<sup>40</sup> As políticas públicas educacionais que orientam para integração das tecnologias educacionais nos cursos de formação de professores são divulgadas na UFSM.

<sup>41</sup> As tecnologias para desenvolvimento de práticas escolares nos cursos de formação de professores que estão disponíveis em portais e repositórios públicos são divulgadas na UFSM.

<sup>42</sup> As políticas públicas e os projetos pedagógicos dos cursos para formação de professores orientam suficientemente para integração das tecnologias educacionais.

<sup>43</sup> Os projetos pedagógicos dos cursos para formação de professores estão atualizados de acordo com a legislação educacional vigente.

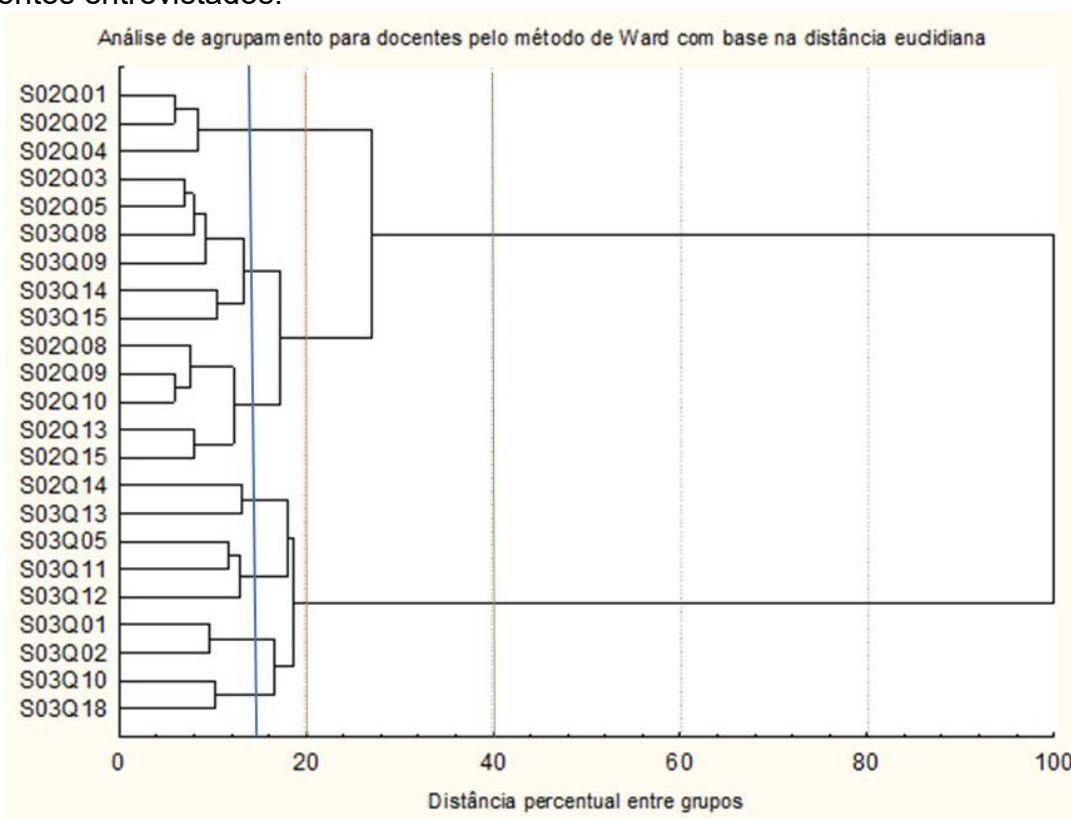
<sup>44</sup> A integração das tecnologias educacionais para implementação de atividades curriculares e extracurriculares está prevista nos projetos pedagógicos dos cursos em que atuo.

<sup>45</sup> A Portaria N° 4.059 de 2004 que permite a oferta de 20% da carga horária dos cursos por atividades mediadas por tecnologias educacionais é divulgada na UFSM.

<sup>46</sup> A integração das tecnologias educacionais é conteúdo curricular dos cursos de formação de professores conforme orientações das políticas públicas

regulamenta a oferta de 20% da carga horária é divulgada no âmbito da UFSM. Também existe associação dessas respostas com a percepção de que as políticas públicas e PPC orientam para integração das tecnologias educacionais para implementação de atividades curriculares e extracurriculares na formação inicial de professores e, que a integração das tecnologias é conteúdo curricular dos cursos de formação de professores.

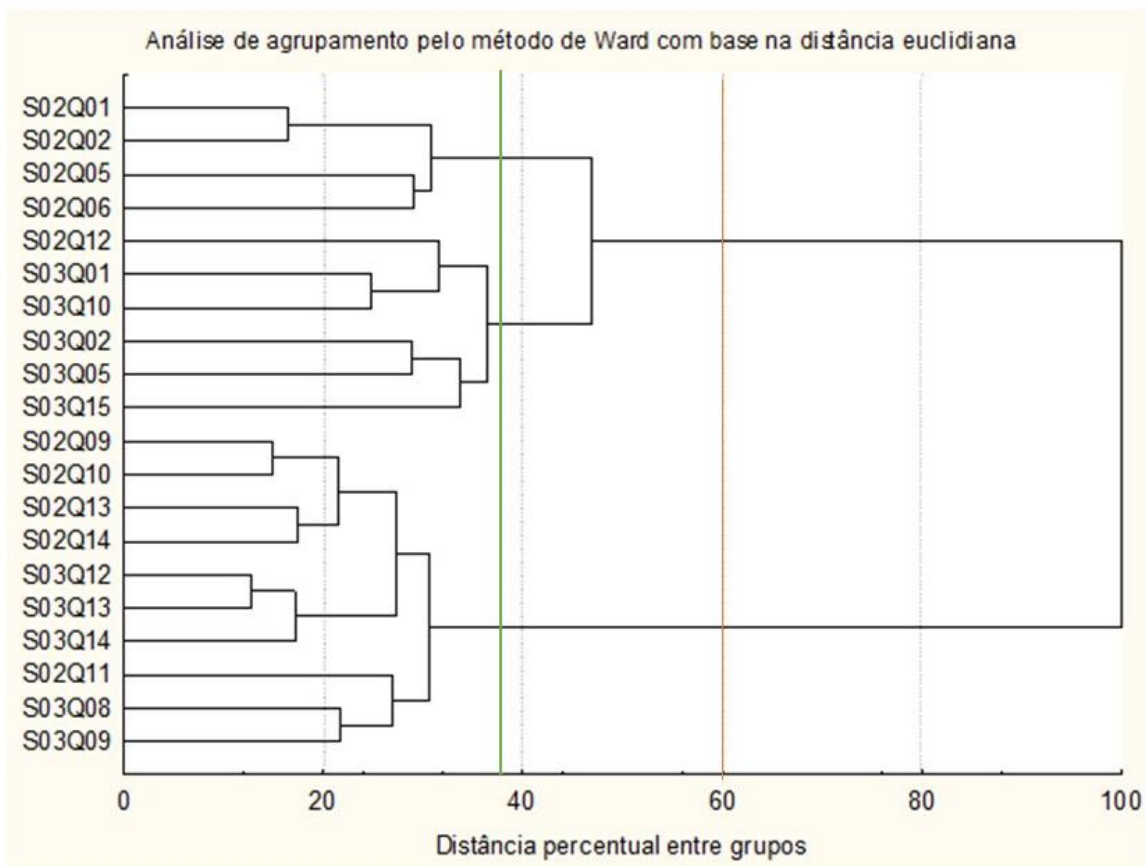
Figura 29 – Dendrograma obtido pelo método hierárquico de Ward, entre questões das seções 2 e 3, elaboradas na escala de notas Likert (de 1 a 5) com base nos 26 docentes entrevistados.



Fonte: da autora.

Na análise de agrupamento para respostas obtidas junto aos estudantes (Figura 30), como no dendrograma anterior, pode-se verificar a formação de dois grandes grupos de questões das seções 2 (Atividades curriculares) e 3 (Fluência tecnológico-pedagógica), considerando uma dissimilaridade superior a 50%. No entanto, se considerar uma dissimilaridade menor de 40% é possível encontrar três grupos com os resultados de análise semelhante a análise dos professores.

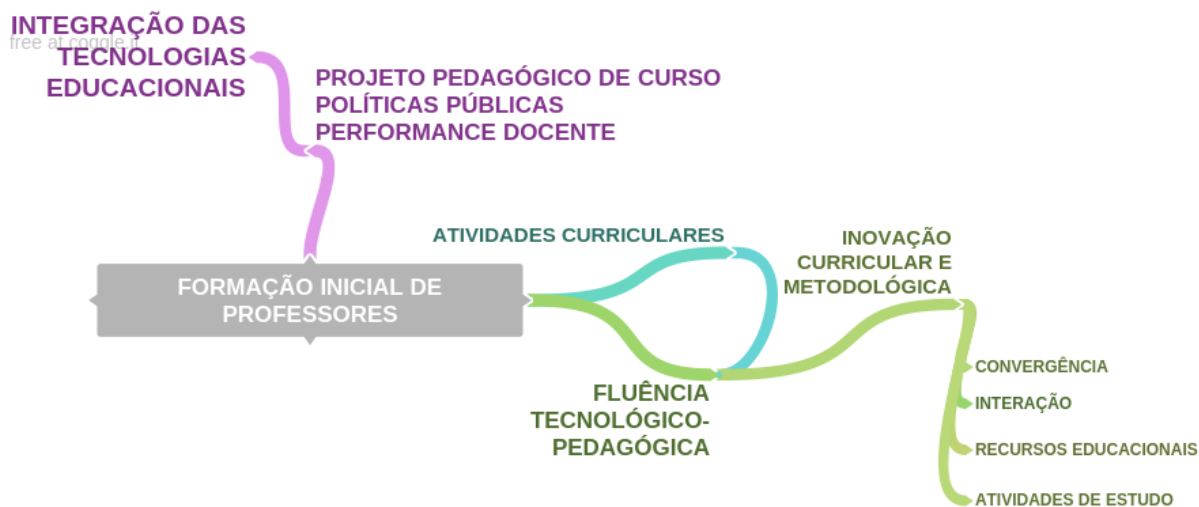
Figura 30 – Dendrograma obtido pelo método hierárquico de Ward, entre questões das seções 2 e 3, elaboradas na escala de notas Likert (de 1 a 5) com base nos 217 discentes entrevistados.



Fonte: da autora.

Os principais fatores identificados na análise de agrupamento, já discutidas no decorrer do texto, foram denominados como: recursos educacionais; material didático; performance docente; interação; prática docente na educação básica; convergência entre modalidades; infraestrutura; formação de professores; inovação; políticas públicas e PPC. Assim, destacamos ser imprescindível a integração das tecnologias na formação inicial de professores. O que remete ao desenvolvimento da fluência tecnológico-pedagógica permeados pelos demais fatores (Figura 31).

Figura 31 - Potencial para Formação Inicial de Professores.



Fonte: da autora.

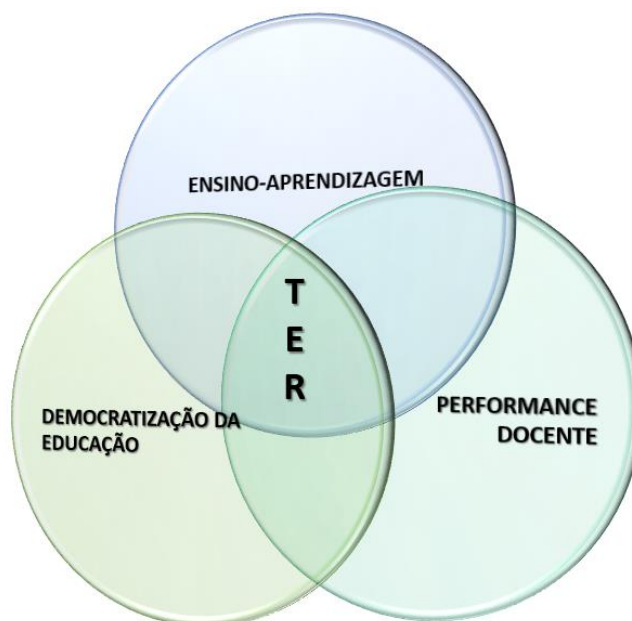
Assim, quando um curso de formação inicial de professores é sustentado pela coerência entre os documentos que o orientam e a prática pedagógica, a integração das tecnologias acontece de fato. Do mesmo modo, o desenvolvimento da fluência tecnológico-pedagógica e a performance docente neste processo, potencializam práticas de inovações curriculares e metodológicas, permitindo assim a produção e o compartilhamento de material didático e de recursos educacionais para a interação entre os sujeitos, seja, entre pares ou entre estudantes e professores, fortalecendo a convergência entre as modalidades de ensino.

Neste sentido, salienta-se a importância dos professores pesquisadores buscarem capacitação tecnológica e pedagógica, com intuito de fortalecer a integração das tecnologias educacionais na formação inicial de professores. Essa integração está além do simples uso de aparatos tecnológicos, está no sentido da significação do processo ensino-aprendizagem.

## CONCLUSÕES

A integração das tecnologias na formação inicial de professores é fundamental, pois permite a inovação curricular e metodológica (Figura 32), pois influencia diretamente no desenvolvimento da performance docente, potencializando o processo ensino-aprendizagem. Além disso permite a democratização do ensino pelo acesso da EAD e a convergência entre as modalidades. Assim por meio desta pesquisa e análise dos dados produzidos, é possível inferir que as políticas públicas para integração das tecnologias educacionais são imprescindíveis para as práticas escolares dos cursos de formação inicial de professores (licenciatura em Pedagogia e Educação Especial) do Centro de Educação (CE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Figura 32 - Potencial da integração das tecnologias educacionais em rede.



Fonte: da autora.

A partir das informações e dados produzidos, organizados na MTO, foi possível responder aos questionamentos que constituem a MDP. Estas respostas estão apresentadas na MTA (Quadro 7) com as quais possibilitou o dimensionamento das informações produzidas. Segundo Mallmann (2008, p.198), "A dimensão de análise dos dados que constitui essa ferramenta instiga ao maior cerceamento dos resultados



de pesquisa esclarecendo critérios, condições espaço temporais e contextuais da investigação.”

Quadro 5 - Matriz Temático-Analítica

MTA	[1]Professores	[2] Estudantes	[3] Tema	[4]Contexto
[A] Professores	[A <sub>1</sub> ] Os professores que atuam nos cursos de formação de professores (licenciatura em Pedagogia e licenciatura em Educação Especial) no CE da UFSM poderão desenvolver de modo dialógico e colaborativo novas proposições sobre integração das tecnologias educacionais em rede em movimentos contínuos de reformulação dos PPC.	[A <sub>2</sub> ] Os professores poderão ampliar metodologias mais interativas para interação com os estudantes mediados pelas tecnologias educacionais em rede de acordo com as orientações das políticas públicas para formação inicial de professores.	[A <sub>3</sub> ] Os professores a partir do acesso em portais e repositórios poderão ampliar a análise das políticas públicas que orientam a integração das tecnologias educacionais em rede na formação inicial de professores.	[A <sub>4</sub> ] Os professores a partir de movimentos contínuos de capacitação poderão aprimorar fluência tecnológico-pedagógica para desenvolver práticas escolares de integração das tecnologias educacionais em rede na formação inicial de professores.
[B] Estudantes	[B <sub>1</sub> ] Os estudantes a poderão desenvolver de modo colaborativo interação entre estudantes e professores sobre os conteúdos curriculares das disciplinas mediados por tecnologias educacionais em rede.	[B <sub>2</sub> ] Os estudantes a partir da integração das tecnologias educacionais em rede poderão desenvolver novas práticas de resolução de problemas e assim gerar novos conhecimentos de modo colaborativo durante o curso de formação inicial conforme previsto nas orientações políticas públicas.	[B <sub>3</sub> ] Os estudantes por meio de repositórios e portais educacionais poderão acessar e estudar as políticas públicas e os PPC do campo da formação inicial de professores problematizando as orientações para integração das tecnologias educacionais em rede na atividade docente.	[B <sub>4</sub> ] Os estudantes dos cursos de licenciatura poderão desenvolver práticas de integração das tecnologias educacionais para resolução de situações-limites encontradas durante o processo formativo.
[C] Tema	[C <sub>1</sub> ] As políticas públicas que orientam a integração das tecnologias educacionais em rede poderão gerar inovação pedagógica quando implementadas e problematizadas de modo colaborativo nos cursos de formação inicial de professores.	[C <sub>2</sub> ] As orientações das políticas públicas educacionais para integração das tecnologias poderão ser compreendidas pelos estudantes dos cursos de formação inicial e implementadas nas atividades curriculares subsidiando a atuação docente na educação básica.	[C <sub>3</sub> ] As orientações para integração das tecnologias educacionais previstas nas políticas públicas educacionais a partir de movimentos contínuos de reformulação poderão ser contempladas nos PPC dos cursos de formação inicial de professores.	[C <sub>4</sub> ] As tecnologias educacionais em rede a partir da fluência tecnológico-pedagógica poderão implementar integração de acordo com as linhas de fomento e indução prioritizadas nas políticas públicas nos últimos anos.
[D] Contexto	[D <sub>1</sub> ] A integração das tecnologias educacionais em rede nos cursos de formação inicial de professores a partir de metodologias interativas e colaborativas poderá fortalecer o desenvolvimento de práticas escolares docentes com ferramentas de recursos e atividades da web 2.0 conforme diretrizes e parâmetros estabelecidos nas políticas públicas.	[D <sub>2</sub> ] A integração das tecnologias educacionais em rede nos cursos de formação inicial de professores a partir de estratégias colaborativas de resolução de problemas poderá fortalecer o desenvolvimento de práticas escolares discentes com ferramentas de recursos e atividades da web 2.0 conforme diretrizes e parâmetros estabelecidos nas políticas públicas.	[D <sub>3</sub> ] As influências operacionais das orientações das políticas públicas educacionais são percebidas em algumas práticas escolares nos cursos de formação inicial de professores por meio do uso de AVEA e repositórios de trabalhos acadêmicos e demais recursos tecnológicos tendo em vista o fomento e indução para integração de tecnologias educacionais em rede ao longo dos últimos anos	[D <sub>4</sub> ] As práticas escolares de integração das tecnologias educacionais em rede na formação inicial de professores nem sempre são amparadas nas tecnologias da web 2.0 como AVEA, recursos e aparatos tecnológicos ligados a rede de internet, sites e repositórios de trabalhos acadêmicos regulamentados e avaliados qualitativamente.

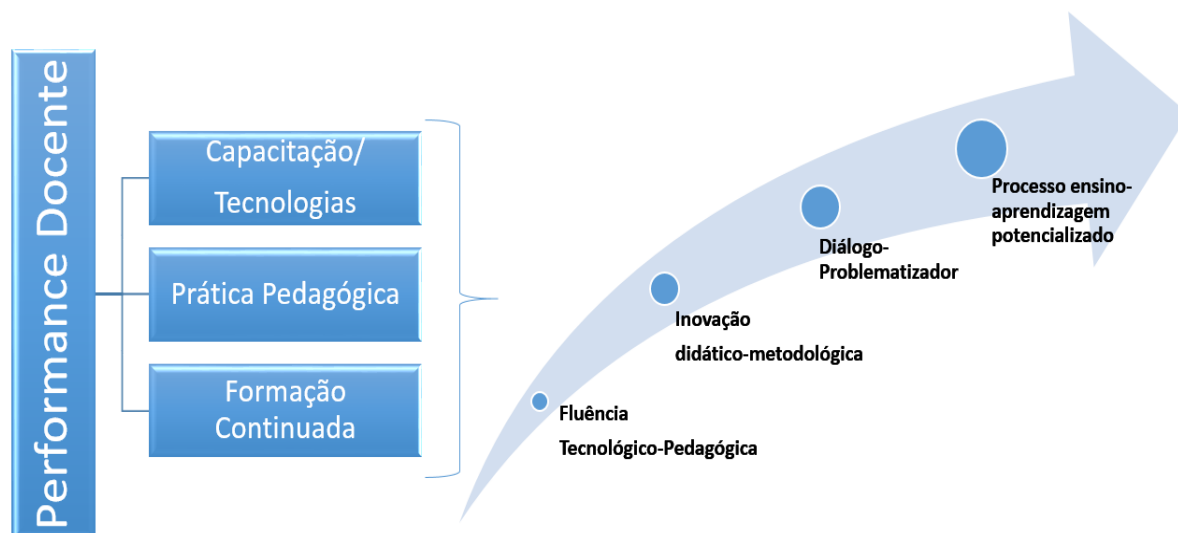
Fonte: a pesquisadora

Essa organização possibilitou o processo de análise e compreensão dos dados, permitindo conclusões claras e concisas ao problema de pesquisa e os objetivos dessa dissertação.

A partir das análises é possível destacar que alguns professores que atuam nos cursos de formação inicial do CE da UFSM, integram as tecnologias nas suas práticas escolares demonstrando interesse e conhecimento no potencial que estas dispõem. O Moodle tem sido uma das tecnologias mais citadas tanto por professores como por estudantes, como ferramenta usada no desenvolvimento das atividades curriculares. Um dos fatores ressaltados por esses para o seu uso é a versatilidade que este oferece quanto à interação e interatividade, e ainda como repositório e compartilhamento de materiais e atividades curriculares e extraclasse. No entanto, também foi possível identificar algumas incoerências quanto a esse AVEA, esse fato pode ser atribuído ao desconhecimento por ambas as partes (professores e estudantes) do potencial que os recursos e ferramentas dispõem no processo ensino-aprendizagem.

O desenvolvimento da fluência tecnológico-pedagógica tem sido destacado nas políticas públicas como uma das atribuições destinadas aos professores formadores, pois estes deverão apresentar domínios das tecnologias atuais, bem como dos conteúdos curriculares a serem abordados nos cursos de formação inicial de professores. É responsabilidade destes formarem profissionais capacitados, autônomos e críticos para atuarem na educação básica (Figura 33). Com menor ênfase, também essas orientações foram encontradas nos PPC analisados, porém as práticas escolares nem sempre condizem com essas orientações. Há necessidade de uma reformulação desses documentos, para adequação as resoluções e normas estabelecidas nas políticas públicas, e assim orientar de modo mais claro e enfático quanto à necessidade de integração das tecnologias educacionais nas atividades pedagógicas.

Figura 33 - Potencialidades da performance docente.

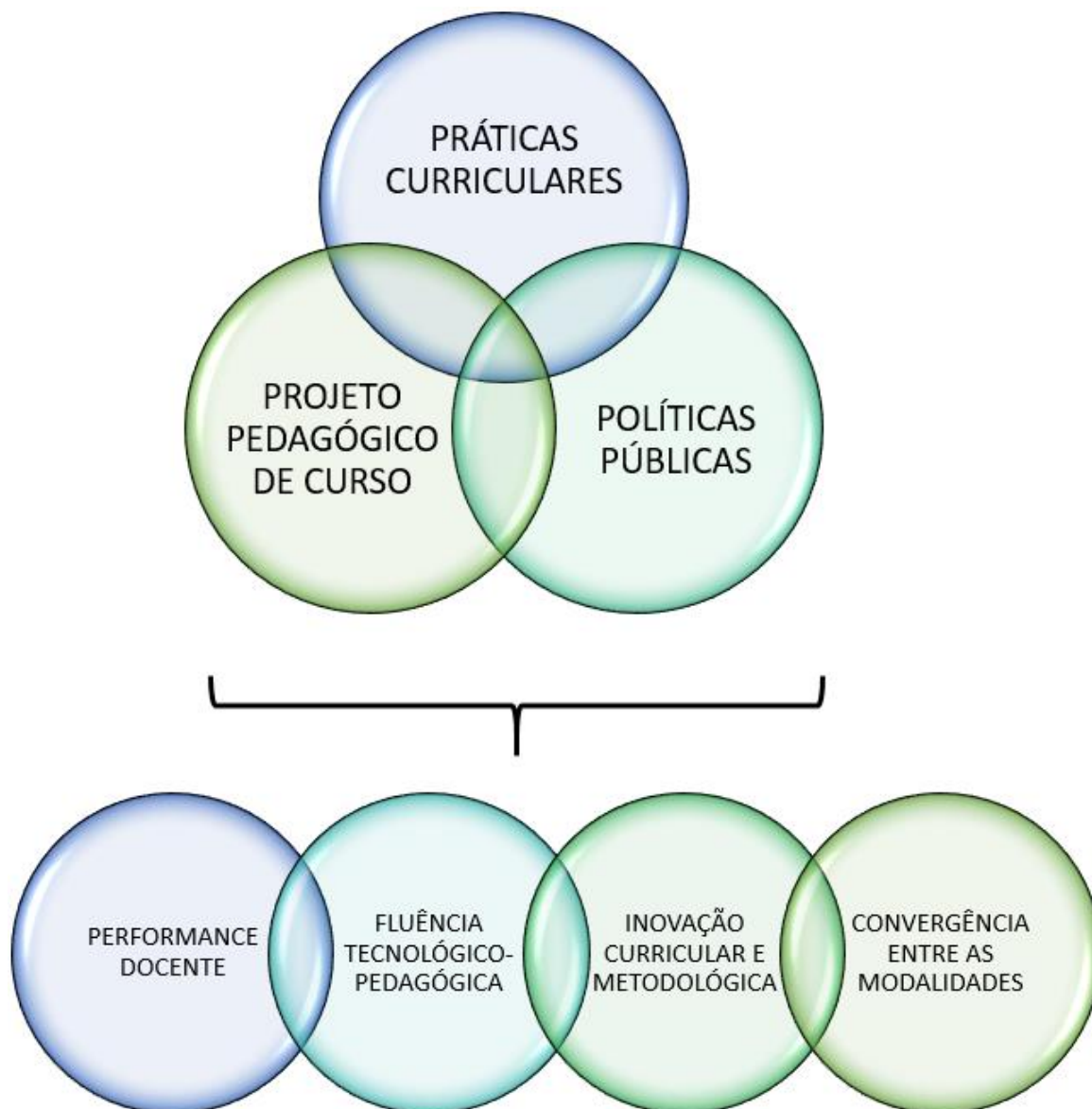


Fonte: TOEBE, 2014.

O desenvolvimento da performance docente amplia as potencialidades das práticas pedagógicas dos professores bem como dos estudantes dos cursos de formação inicial, pois para isso se faz necessário a formação continuada e capacitações em relação à integração das tecnologias educacionais. Nesta perspectiva, quando o professor prima pelo desenvolvimento de sua performance, também desenvolve a fluência tecnológico-pedagógica. A partir disso, terá capacidade de inovar didático-metodologicamente, com a produção de recursos e atividades curriculares de modo colaborativo. O processo ensino-aprendizagem também receberá respaldo positivo, pois a performance docente que ter por base a EDP, estabelece diálogo e problematização com os estudantes para resolução de situações limites, e ou, desafios para a construção do conhecimento significativo e sólido.

Conclui-se também que um curso de formação inicial de professores deverá estabelecer relação de coerência entre as orientações estabelecidas nas políticas públicas, os PPC e as práticas educacionais. Quando é estabelecida essa relação, os professores potencializam sua performance e, desenvolvendo a fluência tecnológico-pedagógica tem capacidade de inovação curricular e metodológica. Além da capacidade de desenvolver material didático e recursos educacionais que permitem a convergência entre as modalidades (Figura 34).

Figura 34 - Potencialidades a partir da coerência entre políticas públicas, PPC e Práticas curriculares.



Fonte: da autora.

A interação entre estudantes e entre estudantes e professores também tem sido preocupação de alguns sujeitos pesquisados. Embora alguns entendem a integração das tecnologias como ineficiente ou desnecessário, uma parte de estudantes e professores desenvolvem atividades curriculares por meio de tecnologias que permitem o compartilhamento de informações, bem como o desenvolvimento de trabalho colaborativo. Esse tipo de atividade é fundamental para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes com relação à construção de conhecimento significativo, por meio da pesquisa e resolução de desafios ou problemas.

Neste sentido, percebe-se a necessidade de estabelecer relações mais claras das orientações nos PPC, permitindo a compreensão, por parte de estudantes e professores, da potencialidade da integração das tecnologias educacionais no processo ensino-aprendizagem. Além disso, a oferta de cursos de capacitação para a comunidade acadêmica (professores, estudantes e servidores administrativos) pode ser uma proposta a ser estudada, com o intuito de desafiá-los a romper conceitos negativos em relação a integração das tecnologias.

A interação entre os sujeitos, mediada pelas tecnologias educacionais é compreendida como fator primordial para a construção do conhecimento de modo significativo. Isso porque permite a problematização de conteúdos curriculares em espaços além da sala de aula, ou seja, permite que as discussões dos assuntos abordados prossigam também extraclasse. Neste sentido, o trabalho colaborativo também desenvolvido nos AVEA como o Moodle, potencializa o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, além da fluência tecnológico-pedagógica.

A partir dessas conclusões, fica evidente a necessidade de ampliar a pesquisa para os demais cursos de formação inicial e continuada de professores da UFSM. Visto a importância da coerência entre as políticas públicas, PPC e práticas curriculares para integração das tecnologias educacionais no processo ensino-aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

ALVES, N. **“Romper o cristal e envolvermo-nos nos acontecimentos que se dão”**: os contos cotidianos com a tecnologia. 2002 In. Subjetividades, tecnologias e escolas. Márcia Leite e Valter Filé (orgs.). – Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

AMANTE, L. **Novas Tecnologias e Educação Humanizadora**: Novas Possibilidades, ou Novas Desigualdades?. 2013.

AZEVEDO, Sérgio de. **Políticas públicas**: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS JÚNIOR, Orlando A. Dos (et. al.). Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais. Rio de Janeiro: FASE, 2003.

BABBIE, E. **Métodos de Pesquisas de Survey**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

BAGETTI, Sabrina. Mediação pedagógica no ensino-aprendizagem colaborativo do sistema e-Tec Brasil. **Dissertação de Mestrado**. UFSM/CE/PPGE, Santa Maria, 2015 (p. 78 a 82).

BARRETO, R.G. **Tecnologias nas salas de aula**. 2002. In. Subjetividades, tecnologias e escolas. Márcia Leite e Valter Filé (orgs.). – Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BELLIA R.A. C. L. **Material Didático**: Falando Sobre Pesquisa. Programa De Desenvolvimento Educacional – PDE - Universidade Estadual De Londrina. Londrina 2008. Disponível em: <[http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes\\_pde/md\\_neid\\_e\\_regina\\_usso\\_barreto.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/md_neid_e_regina_usso_barreto.pdf)>.

BOSI, A. **Dialética da Colonização**. 3ªed. Companhia das letras. SP. 1996

BRASIL. LEIS, ETC; CURY, Carlos Roberto Jamil. **Lei de diretrizes e bases da educação (Lei 9.394/96)**. DP & A, 2003.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução Nº2, de 12de julho de 2015**.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução Nº 466, de 12 de Dezembro de 2012**.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução Nº 1, de 15 de maio de 2006**.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Portaria 4.059 de 10 de dezembro de 2004**.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de Fevereiro de 2002**.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução Nº 1, de 30 de setembro de 1999.**

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução Nº 196, de 10 de outubro de 1996.**

BRASIL, Universidade Federal de Santa Maria. **Portal de Questionários.** 2015.

BRANDALISE, L. T. Modelos de medição de percepção e comportamento – uma revisão. Florianópolis: 2005. Disponível em: [http://www.academia.edu/8531931/MODELOS\\_DE\\_MEDI%C3%87%C3%83O\\_DE\\_PERCEP%C3%87%C3%83O\\_E\\_COMPORTEAMENTO\\_UMA\\_REVIS%C3%83O](http://www.academia.edu/8531931/MODELOS_DE_MEDI%C3%87%C3%83O_DE_PERCEP%C3%87%C3%83O_E_COMPORTEAMENTO_UMA_REVIS%C3%83O)

CHAUÍ, M.. Cultura e democracia . En: Crítica y emancipación : **Revista latinoamericana de Ciencias Sociales.** Año 1, no. 1 (jun. 2008- ). Buenos Aires : CLACSO, 2008- . -- ISSN 1999-8104

COSTA, F. A. et al. **Repensar as TIC na educação:** o professor como agente transformador. Carnaxide, Rainho & Neves, Lda. Portugal, 2012.

COUTINHO, Clara Pereira et al. **Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas.** 2009. Em Portugal (1985-2000). Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10148>.

DALMOLIN, A. M. T. **Extensão universitária na unipampa Campus alegrete:** a construção de elos Entre comunicação-intenção. Dissertação (Mestrado em educação), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014, 128p.

DE OLIVEIRA, Adão F. et al. **Políticas Públicas Educacionais.** PUC Goiás - iesp-rn.com.br. 2010.

DE BASTOS, F. da P. BORBA, O.de. **A potencialidade da investigação-ação educacional emancipatória para criar e transformar na realidade escolar.** 2013.

DOURADO, L. F. **REFORMA DO ESTADO E AS POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL NOS ANOS 90** Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 234-252. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

DUARTE, T. **A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação** (metodológica) CIES e-WORKING PAPER N. ° 60/2009. Disponível em: <[http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP60\\_Duarte\\_003.pdf](http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP60_Duarte_003.pdf)>.

ELLIOT LLIOTT, J. What is Action-Research in Schools? **Journal of Curriculum Studies**, n. 10, p. 335-337, 1978

ENGEL, G. I. **Pesquisa-ação.** Educar, Curitiba, n. 16, p. 181-191. 2000. Editora da UFPR. Disponível em: <[http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos\\_16/irineu\\_engel.pdf](http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_16/irineu_engel.pdf)>.

- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17<sup>a</sup>. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 5<sup>a</sup>ed. RJ, Paz e terra. 1981.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social** / Antonio Carlos Gil. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.
- GOMES, M. V. **Pedagogia da virtualidade**: redes, cultura digital e educação. São Paulo, Edições Loyola, 2015.
- GONÇALVES, A. C. et al; **Ser Professor No Século XXI**: Dialogando Emílio Fanfani, Selva Fonseca, Paulo Freire, Antônio Nóvoa, Maurice Tardif E Miguel Arroyo. In: Novas perspectivas para o ensino de história/ wellington de Oliveira. João Paulo Abreu e Marcelo Júnior das Reis Cunha (orgs.)[recurso eletrônico]. – Diamantina; UFVJM. 2012.
- GÜNTHER, Hartmut. **Como elaborar um questionário**. Instrumentos psicológicos: manual prático de elaboração, p. 231-258, 2003.
- JACQUES, J. S. MALLMANN, E. M. Design Pedagógico De Materiais Didáticos: Performance Docente Na Produção Hipermediática Em Ambientes Virtuais. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n. 42, p. 49-64, jul./dez. 2014.
- KAFAI, Y. et al. **Being fluent with information technology**, 1999. Disponível em: <<http://www.nap.edu/catalog/6482.html>>.
- KEMMIS, S.; McTAGGART, R. **Cómo planificar la investigación-acción**. Editora Laertes, 1988.
- KENSKI, V. M. **Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância**. Campinas: Papirus, 2003. Disponível em: <http://lelivros.pink/book/baixar-livro-tecnologias-e-ensino-presencial-e-a-distancia-vania-moreira-kenski-em-pdf-epub-e-mobi/>
- KOTLER, P., KELLER, K. L. **Administração de Marketing**. 12<sup>a</sup> Ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2006. 750p.
- LAGARTO, J. R. **Inovação, TICs e Sala de Aula**. 2013. In. CAVALHERI
- LÉVY, P. **Cibercultura**. Editora 34, 2010.
- LIBÂNEO, J.C., OLIVEIRA, J.F. DE, TOSCHI, M.S., **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. rev. E ampl. - São Paulo: Cortez, 2012.
- MALLMANN, Elena Maria. Pesquisa-ação educacional: preocupação temática, análise e interpretação crítico-reflexiva. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 155, p. 76-98, 2015.



MALLMANN et al. **A Interatividade Docente como Operação Potencializadora de Ensino-Aprendizagem Mediado por Tecnologias em Rede**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. 253p.

MALLMANN, E. M.; SONEGO, A. H. S.; SALES, J. V.; TOEBE, I. C. D.; DOMINGUES, F. R. ; MAZZARDO, M. D.. Ensino-aprendizagem mediado por Tecnologias em Rede: Complexidade Da Performance Docente. **Reflexão e Ação** (Online), v. 21, p. 309-334, 2013.

MALLMANN, E. M. SCHNEIDER, D. DA R. MAZZARDO, M. D. Fluência Tecnológico-Pedagógica (FTP) dos Tutores. **CINTED-UFRGS Novas Tecnologias na Educação**, V. 11 Nº 3, dezembro, 2013

MALLMANN, E. M. Mediação pedagógica em educação a distância: cartografia da performance docente no processo de elaboração de materiais didáticos. 2008. 304 f. **Tese** (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

MARTINS, L. M. **O LEGADO DO SÉCULO XX PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**. 2010. In: Formação de professores limites contemporâneos e alternativas necessárias. Lígia Márcia Martins Newton Duarte (orgs.) São Paulo: Cultura Academia, 2010. Disponível em: <<http://static.scielo.org/scielobooks/ysnm8/pdf/martins-9788579831034.pdf>>

MELLO, E. M. B. A política de valorização e de profissionalização dos professores da educação básica do Estado do Rio Grande do Sul (1995-2006): convergências e divergências. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2010, 241 f. + Apêndices. Porto Alegre, 2010.

MERCADO, L. P. L. Metodologias de ensino com tecnologias da informação e comunicação no ensino jurídico. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 21, n. 1, p. 263-299, mar. 2016 <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772016000100013>

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva. 2ª ed. Ver. – Ijuí, 2011. 224 p. – (coleção educação em ciências).

NUNES, J. M. INFANTE, M. **Pesquisa-ação: uma metodologia de consultoria**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 1996. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/dydn3/pdf/escola-9788575412671-10.pdf>>. Acesso em: 2014.

OLIVEIRA, I. B.de. **A rebeldia do/no cotidiano: regras de consumo e usos transgressores das tecnologias na tessitura da emancipação social** 2002 In. Subjetividades, tecnologias e escolas. Márcia Leite e Valter Filé (orgs.). – Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

OLIVEIRA NETTO, A. A. de. **IHC e a engenharia pedagógica**. Florianópolis. SC, Visual Books, 2010.

OLIVEIRA, A. S de. BRANCO, N.B.C. BRITO, M.A.de. SOUZA, T.C.R. de. Docência compartilhada em EaD: Reflexões sobre a formação docente. **Revista de Educação a Distância Em Rede**, 2015, v.2, n.1.

OLIVEIRA, S. G. S. SILVA, M. L. G. da. PEREIRA, E. A. **EAD on-line, Formação Continuada de Professores e autodesenvolvimento**. 2013. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2013/cd/348.pdf>>

POSSOLI, G. E. Políticas educacionais e seus agentes definidores: pressupostos para a definição de políticas para a educação profissional. *Educação Profissional: Ciência e Tecnologia* volume 3, número 2, p. 237-247, jan./jun. 2009

RODRIGUES JÚNIOR, E. Os Desafios da Educação Frente às Novas Tecnologias. In. **Anais do Seminário Internacional de Educação Superior de 2014**. Disponível em: [https://www.uniso.br/publicacoes/anais\\_eletronicos/2014/6\\_es\\_avaliacao/03.pdf](https://www.uniso.br/publicacoes/anais_eletronicos/2014/6_es_avaliacao/03.pdf), Sorocaba, 2014.

SACRISTÁN, J. G. GOMEZ, A.I. P. **Compreender e transformar o ensino**. 4ª. Ed. Artimed, 1998

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2005

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SCHNEIDER, D. da R. Prática dialógico-problematizadora dos tutores na UAB/UFSM: fluência tecnológica no Moodle. **Dissertação** (Mestrado em educação), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012, 204 p.

SPIEGEL, Murray R. **Estatística**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1976.

STATSOFT. **Statistica 12.0 Software**. Tucksá, USA, 2015.

PINSONNEAULT, A.; KRAEMER, K. L. **Survey research** in management informationsystems: An Assessment. 1993. I.T. in Government, Center for Research on Information Technology and Organizations, UC Irvine Disponível em: <http://escholarship.org/uc/item/6cs4s5f0>

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, J. C. NASCIMENTO, M. C. R. ANTONIALL, L. M. **Perfil de estudos em Administração que utilizaram triangulação metodológica**: uma análise dos anais do EnANPAD de 2007 a 2011. *R.Adm.*, São Paulo, v.48, n.4, p.800-812, out./nov./dez. 2013.

TOEBE, I.C.D. Tecnologias educacionais em rede na formação inicial de professores: impacto das políticas públicas nos projetos pedagógicos dos cursos

de licenciatura em pedagogia do centro de educação da UFSM. **Trabalho de Conclusão de Cursos**. Universidade Federal de Santa Maria, 2014.

VEIGA, I.P.A. AMARAL, A. L. **Formação de professores**: Políticas e debates. Campinas, SP, Papyrus, 5ª ed. 2012.

VEIGA, I.P.A. Projeto Político-Pedagógico e gestão democrática Novos marcos para a educação de qualidade. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 163-171, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

VEIGA, I.P.A. **Educação básica**: Projeto político-pedagógico; Educação superior. Campinas: Papyrus, 2004. ISBN: 85-308-0763-4

VEIGA, I.P.A. Inovações e projeto político pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cad. Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dezembro 2003D disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

VEIGA, I.P.A. **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas: Papyrus, 1998. p.11-35

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES.

### Programa

Tecnologias Educacionais em Rede - 2015

### Questionário

Integração das Tecnologias Educacionais - Professores

### Descrição do Programa

Título do projeto: Tecnologias educacionais em rede na formação inicial e continuada de professores: impacto das políticas públicas nas práticas escolares

Pesquisador responsável: Profa. Dra. Elena Maria Mallmann

Certificado de Apresentação para Avaliação Ética (CAAE): 49316015.4.0000.5346

Aprovado pelo Comitê de Ética sob o parecer Nº: 1.298.671

Você está sendo convidado(a) à participar do questionário, composto por 21 questões, que integra o projeto de pesquisa “ Tecnologias educacionais em rede na formação inicial e continuada de professores: impacto das políticas públicas nas práticas escolares”. Esclarecemos, de forma detalhada e livre de qualquer tipo de constrangimento ou coerção, que a pesquisa tem como objetivo “diagnosticar o efetivo impacto da indução e fomento previsto nas políticas públicas educacionais na integração das tecnologias em rede nos currículos dos cursos de formação inicial e continuada de professores da UFSM”

Tendo em vista as Normas e Diretrizes Regulamentadoras da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos - Resolução 466/2012 do CNS atualiza a Resolução 196/1996 esclarecemos que a presente pesquisa não coloca em risco a vida dos participantes e não tem caráter de provocar danos morais, psicológicos ou físicos. No entanto, o envolvimento diante das assertivas apresentadas poderá suscitar diferentes reflexões de acordo com a significação de seu conteúdo para cada participante. Consideramos que os benefícios são relevantes, em nível pessoal e profissional, por oportunizar momentos de reflexão pessoal e institucionais, por envolver a busca de qualidade em seus cursos de formação de professores do Centro de Educação.

Os dados obtidos nesta pesquisa serão utilizados na publicação do relatório técnico-científico solicitado pelo CNPq podendo também ser publicados artigos científicos em periódicos, bem como utilizados em dissertações de mestrado e teses de doutorado. Assumimos a total responsabilidade de não publicar qualquer dado que comprometa o sigilo da participação dos integrantes da instituição. Nomes, endereços e outras indicações pessoais não são solicitados porque as respostas serão gravadas com anonimato e não serão publicados em hipótese alguma. Em casos de necessidade, os bancos de dados gerados pela pesquisa só serão disponibilizados sem estes dados. A participação será voluntária e por livre adesão. Não será fornecido qualquer tipo de pagamento. Os participantes tem assegurado o direito de: receber resposta para todas as dúvidas e perguntas acerca de assuntos referentes ao desenvolvimento desta pesquisa; retirar o seu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo sem constrangimento e sem sofrer nenhum tipo de represália; ter a sua identidade preservada em todos os momentos da pesquisa.

### 1 – Perfil

**1.1 - Graduado em:**

**1.2 - Ano de conclusão da Graduação.**

**1.3 - Nível de formação.**

Graduação  Especialização  Mestrado  Doutorado  Pós-Doutorado

**1.4 - Tempo (anos) de atuação no Ensino Superior**

## 2 - Atividades Curriculares

Instruções	da	Seção
Para as assertivas a seguir, atribua um valor de 1 a 5 tendo em vista a seguinte correspondência:		
1	Corresponde a	discordo plenamente
2	Corresponde a	discordo parcialmente
3	Corresponde a não	discordo nem concordo
4	Corresponde a	concordo parcialmente
5	Corresponde a concordo plenamente	

**2.1 - Os estudantes desenvolvem as atividades curriculares que proponho mediados por tecnologias educacionais durante o curso de formação.**

1- Discordo Plenamente  2- Discordo Parcialmente  3- Não Concordo Nem  
Discordo  4 - Concordo Parcialmente  5 - Concordo Plenamente

**2.2 - Os estudantes desenvolvem interação entre eles e com o professor mediados pelas tecnologias educacionais nas atividades curriculares e extracurriculares do curso.**

1- Discordo Plenamente  2- Discordo Parcialmente  3- Não Concordo Nem  
Discordo  4 - Concordo Parcialmente  5 - Concordo Plenamente

**2.3 - Desafio os meus estudantes a desenvolver atividades curriculares mediadas por tecnologias educacionais.**

1- Discordo Plenamente  2- Discordo Parcialmente  3- Não Concordo Nem  
Discordo  4 - Concordo Parcialmente  5 - Concordo Plenamente

**2.4 - Integro, com frequência, tecnologias educacionais para desenvolver as atividades curriculares nos cursos de formação de professores em que atuo.**

1- Discordo Plenamente  2- Discordo Parcialmente  3- Não Concordo Nem  
Discordo  4 - Concordo Parcialmente  5 - Concordo Plenamente

**2.5 - Desenvolvo minhas tarefas docentes integrando tecnologias educacionais para interagir com colegas e estudantes.**

1- Discordo Plenamente  2- Discordo Parcialmente  3- Não Concordo Nem  
Discordo  4 - Concordo Parcialmente  5 - Concordo Plenamente

**2.6 - Destaque quais as tecnologias mais usuais no desenvolvimento das suas práticas docentes.**

**2.7 - Destaque quais as tecnologias mais usuais no desenvolvimento das suas práticas docentes.**

**2.8 - A integração das tecnologias educacionais nas atividades curriculares durante a formação pode potencializar o desenvolvimento das práticas docentes na educação básica.**

1- Discordo Plenamente  2- Discordo Parcialmente  3- Não Concordo Nem  
Discordo  4 - Concordo Parcialmente  5 - Concordo Plenamente

**2.9 - A integração das tecnologias educacionais nas atividades curriculares amplia o processo de comunicação em aula e extraclasse entre professores e estudantes.**

1- Discordo Plenamente  2- Discordo Parcialmente  3- Não Concordo Nem  
Discordo  4 - Concordo Parcialmente  5 - Concordo Plenamente

**2.10 - A integração de tecnologias educacionais nos cursos de formação de professores mobiliza atividades de pesquisa e estudos extracurriculares.**

1- Discordo Plenamente  2- Discordo Parcialmente  3- Não Concordo Nem  
Discordo  4 - Concordo Parcialmente  5 - Concordo Plenamente

**2.11 - Destaque as tecnologias educacionais que você mais utiliza.**

**2.12 - Destaque as tecnologias educacionais que você mais utiliza.**

**2.13 - A integração das tecnologias educacionais e convergência entre as modalidades gera democratização e ampliação do ensino superior público para formação de professores.**

1- Discordo Plenamente  2- Discordo Parcialmente  3- Não Concordo Nem  
Discordo  4 - Concordo Parcialmente  5 - Concordo Plenamente

**2.14 - A infraestrutura da UFSM é suficiente para integração das tecnologias educacionais nas atividades curriculares nos cursos de formação de professores.**

1- Discordo Plenamente  2- Discordo Parcialmente  3- Não Concordo Nem  
Discordo  4 - Concordo Parcialmente  5 - Concordo Plenamente

**2.15 - A integração de tecnologias educacionais livres e abertas durante a formação amplia possibilidades para transposição didática na educação básica.**

1- Discordo Plenamente  2- Discordo Parcialmente  3- Não Concordo Nem  
Discordo  4 - Concordo Parcialmente  5 - Concordo Plenamente

**3 - Fluência Tecnológico-Pedagógica**

<b>Instruções</b>	<b>da</b>	<b>Seção</b>
Para as assertivas a seguir, atribua um valor de 1 a 5 tendo em vista a seguinte correspondência:		
1                   Corresponde	a	discordo                   plenamente
2                   Corresponde	a	discordo                   parcialmente
3           Corresponde                   a	não	discordo                   nem                   concordo
4                   Corresponde	a	concordo                   parcialmente
5 Corresponde a concordo plenamente		

**3.1 - Os estudantes dos cursos em que atuo conhecem as políticas públicas que orientam para integração das tecnologias educacionais nos cursos de formação de professores.**

1- Discordo Plenamente   
 2- Discordo Parcialmente   
 3- Não Concordo Nem  
Discordo   
 4 - Concordo Parcialmente   
 5 - Concordo Plenamente

**3.2 - As políticas públicas educacionais que orientam para integração das tecnologias educacionais nos cursos de formação de professores são divulgadas na UFSM.**

1- Discordo Plenamente   
 2- Discordo Parcialmente   
 3- Não Concordo Nem  
Discordo   
 4 - Concordo Parcialmente   
 5 - Concordo Plenamente

**3.3 - Destaque pelo menos um documento da legislação vigente que orienta para integração de tecnologias educacionais na formação de professores.**

**3.4 - Destaque pelo menos um documento da legislação vigente que orienta para integração de tecnologias educacionais na formação de professores.**

**3.5 - As tecnologias para desenvolvimento de práticas escolares nos cursos de formação de professores que estão disponíveis em portais e repositórios públicos são divulgadas na UFSM.**

1- Discordo Plenamente   
 2- Discordo Parcialmente   
 3- Não Concordo Nem  
Discordo   
 4 - Concordo Parcialmente   
 5 - Concordo Plenamente

**3.6 - Destaque pelo menos três tecnologias disponíveis em portais e repositórios públicos que você mais utiliza.**

**3.7 - Destaque pelo menos três tecnologias disponíveis em portais e repositórios públicos que você mais utiliza.**

**3.8 - A integração das tecnologias educacionais permite inovar nas metodologias de ensino na formação de professores.**

1- Discordo Plenamente   
 2- Discordo Parcialmente   
 3- Não Concordo Nem  
Discordo   
 4 - Concordo Parcialmente   
 5 - Concordo Plenamente

**3.9 - O desenvolvimento da fluência tecnológico-pedagógica é essencial para todos os professores universitários.**



1- Discordo Plenamente  2- Discordo Parcialmente  3- Não Concordo Nem  
Discordo  4 - Concordo Parcialmente  5 - Concordo Plenamente

**3.10 - As políticas públicas e os projetos pedagógicos dos cursos para formação de professores orientam suficientemente para integração das tecnologias educacionais.**

1- Discordo Plenamente  2- Discordo Parcialmente  3- Não Concordo Nem  
Discordo  4 - Concordo Parcialmente  5 - Concordo Plenamente

**3.11 - Os projetos pedagógicos dos cursos para formação de professores estão atualizados de acordo com a legislação educacional vigente.**

1- Discordo Plenamente  2- Discordo Parcialmente  3- Não Concordo Nem  
Discordo  4 - Concordo Parcialmente  5 - Concordo Plenamente

**3.12 - A integração das tecnologias educacionais para implementação de atividades curriculares e extracurriculares está prevista nos projetos pedagógicos dos cursos em que atuo.**

1- Discordo Plenamente  2- Discordo Parcialmente  3- Não Concordo Nem  
Discordo  4 - Concordo Parcialmente  5 - Concordo Plenamente

**3.13 - A Portaria Nº 4.059 de 2004 que permite a oferta de 20% da carga horária dos cursos por atividades mediadas por tecnologias educacionais é divulgada na UFSM.**

1- Discordo Plenamente  2- Discordo Parcialmente  3- Não Concordo Nem  
Discordo  4 - Concordo Parcialmente  5 - Concordo Plenamente

**3.14 - Capacitações docentes em relação a integração das tecnologias educacionais são importantes para potencializar as atividades curriculares nos cursos de formação de professores.**

1- Discordo Plenamente  2- Discordo Parcialmente  3- Não Concordo Nem  
Discordo  4 - Concordo Parcialmente  5 - Concordo Plenamente

**3.15 - A integração das tecnologias educacionais livres e abertas permite desenvolver, criar, adaptar e compartilhar atividades curriculares contextualizadas para formação de professores na UFSM.**

1- Discordo Plenamente  2- Discordo Parcialmente  3- Não Concordo Nem  
Discordo  4 - Concordo Parcialmente  5 - Concordo Plenamente

**3.16 - Destaque quais tecnologias livres e abertas que você mais utiliza.**

**3.17 - Destaque quais tecnologias livres e abertas que você mais utiliza.**

**3.18 - A integração das tecnologias educacionais é conteúdo curricular dos cursos de formação de professores conforme orientações das políticas públicas.**

1- Discordo Plenamente  2- Discordo Parcialmente  3- Não Concordo Nem  
Discordo  4 - Concordo Parcialmente  5 - Concordo Plenamente

**3.19 - Destaque quais são as políticas que orientam com maior ênfase a integração das tecnologias educacionais na formação de professores.**

**3.20 - Destaque quais são as políticas que orientam com maior ênfase a integração das tecnologias educacionais na formação de professores.**

**3.21 - Comentários Adicionais e ou Sugestões**

## APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ESTUDANTES

### Programa

Tecnologias Educacionais em Rede - 2015 Questionário

Integração das Tecnologias Educacionais - Estudantes

### Descrição do Programa

Título do projeto: Tecnologias educacionais em rede na formação inicial e continuada de professores: impacto das políticas públicas nas práticas escolares

Pesquisador responsável: Profa. Dra. Elena Maria Mallmann

Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE): 49316015.4.0000.5346

Aprovado pelo Comitê de Ética sob o parecer Nº: 1.298.671

Você está sendo convidado(a) a participar do questionário, composto por 21 questões, que integra o projeto de pesquisa “Tecnologias educacionais em rede na formação inicial e continuada de professores: impacto das políticas públicas nas práticas escolares”.

Esclarecemos, de forma detalhada e livre de qualquer tipo de constrangimento ou coerção, que a pesquisa tem como objetivo “diagnosticar o efetivo impacto da indução e fomento previsto nas políticas públicas educacionais na integração das tecnologias em rede nos currículos dos cursos de formação inicial e continuada de professores da UFSM”

Tendo em vista as Normas e Diretrizes Regulamentadoras da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos - Resolução 466/2012 do CNS atualiza a Resolução 196/1996 esclarecemos que a presente pesquisa não coloca em risco a vida dos participantes e não tem caráter de provocar danos morais, psicológicos ou físicos. No entanto, o envolvimento diante das assertivas apresentadas poderá suscitar diferentes reflexões de acordo com a significação de seu conteúdo para cada participante. Consideramos que os benefícios são relevantes, em nível pessoal e profissional, por oportunizar momentos de reflexão pessoal e institucionais, por envolver a busca de qualidade em seus cursos de formação de professores do Centro de Educação.

Os dados obtidos nesta pesquisa serão utilizados na publicação do relatório técnico-científico solicitado pelo CNPq podendo também ser publicados artigos científicos em periódicos, bem como utilizados em dissertações de mestrado e teses de doutorado.

Assumimos a total responsabilidade de não publicar qualquer dado que comprometa o sigilo da participação dos integrantes da instituição. Nomes, endereços e outras indicações pessoais não são solicitados porque as respostas serão gravadas com anonimato e não serão publicados em hipótese alguma. Em casos de necessidade, os bancos de dados gerados pela pesquisa só serão disponibilizados sem estes dados.

A participação será voluntária e por livre adesão. Não será fornecido qualquer tipo de pagamento.

Os participantes tem assegurado o direito de: receber resposta para todas as dúvidas e perguntas acerca de assuntos referentes ao desenvolvimento desta pesquisa; retirar o seu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo sem constrangimento e sem sofrer nenhum tipo de represália; ter a sua identidade preservada em todos os momentos da pesquisa.

### Perfil

1.1 - Sexo

( ) Masculino Feminino

1.2 - Previsão de ano para conclusão do curso.

1.3 - Posso Curso de Graduação e ou Pós-Graduação

( ) Sim ( ) Não

1.4 - Cite qual/quais.

## Seção 2 - Atividades Curriculares

Instruções	da	Seção
Para as assertivas a seguir, atribua um valor de 1 a 5 tendo em vista a seguinte correspondência:		
1	Corresponde a	discordo plenamente
2	Corresponde a	discordo parcialmente
3	Corresponde a não	discordo nem concordo
4	Corresponde a	concordo parcialmente
5	Corresponde a concordo plenamente	

**2.1 - Os professores integram, com frequência, tecnologias educacionais para mediar as atividades de estudos durante o curso.**

1- Discordo Plenamente   
  2- Discordo Parcialmente   
  3- Não Concordo Nem  
 Discordo   
  4 - Concordo Parcialmente   
  5 - Concordo Plenamente

**2.2 - Os professores desenvolvem interação mediada por tecnologias educacionais nas atividades curriculares do curso.**

1- Discordo Plenamente   
  2- Discordo Parcialmente   
  3- Não Concordo Nem  
 Discordo   
  4 - Concordo Parcialmente   
  5 - Concordo Plenamente

**2.3 - Destaque quais tecnologias têm sido mais usuais para essa prática?**

**2.4 - Destaque quais tecnologias têm sido mais usuais para essa prática?**

**2.5 - Sinto-me desafiado(a) a desenvolver as atividades de estudo mediadas por tecnologias educacionais.**

1- Discordo Plenamente   
  2- Discordo Parcialmente   
  3- Não Concordo Nem  
 Discordo   
  4 - Concordo Parcialmente   
  5 - Concordo Plenamente

**2.6 - Comunico-me com meus colegas e professores para desenvolver as atividades curriculares, mediadas por tecnologias educacionais.**

1- Discordo Plenamente   
  2- Discordo Parcialmente   
  3- Não Concordo Nem  
 Discordo   
  4 - Concordo Parcialmente   
  5 - Concordo Plenamente

**2.7 - Destaque quais as tecnologias e recursos educacionais que mais utiliza.**

**2.8 - Destaque quais as tecnologias e recursos educacionais que mais utiliza.**

**2.9 - A integração das tecnologias educacionais durante as atividades curriculares do curso de formação poderá potencializar o desenvolvimento da prática docente na educação básica.**

1- Discordo Plenamente  2- Discordo Parcialmente  3- Não Concordo Nem  
Discordo  4 - Concordo Parcialmente  5 - Concordo Plenamente

**2.10 - A integração das tecnologias educacionais nas atividades curriculares amplia o processo de comunicação em aula e extraclasse entre professores e estudantes.**

1- Discordo Plenamente  2- Discordo Parcialmente  3- Não Concordo Nem  
Discordo  4 - Concordo Parcialmente  5 - Concordo Plenamente

**2.11 - Quando tenho dúvidas sobre as atividades curriculares interajo com os professores e colegas mediados por tecnologias educacionais disponíveis na UFSM.**

1- Discordo Plenamente  2- Discordo Parcialmente  3- Não Concordo Nem  
Discordo  4 - Concordo Parcialmente  5 - Concordo Plenamente

**2.12 - A infraestrutura da UFSM é suficiente para integração das tecnologias educacionais nas atividades curriculares nos cursos de formação de professores.**

1- Discordo Plenamente  2- Discordo Parcialmente  3- Não Concordo Nem  
Discordo  4 - Concordo Parcialmente  5 - Concordo Plenamente

**2.13 - A integração das tecnologias educacionais nas atividades curriculares e convergência entre as modalidades gera como resultado a democratização e ampliação do ensino superior público para formação de professores.**

1- Discordo Plenamente  2- Discordo Parcialmente  3- Não Concordo Nem  
Discordo  4 - Concordo Parcialmente  5 - Concordo Plenamente

**2.14 - A integração de tecnologias educacionais livres e abertas durante a formação pode ampliar possibilidades para reutilização de atividades curriculares na educação básica.**

1- Discordo Plenamente  2- Discordo Parcialmente  3- Não Concordo Nem  
Discordo  4 - Concordo Parcialmente  5 - Concordo Plenamente

### 3 - Fluência Tecnológico-Pedagógica

Instruções	da	Seção
Para as assertivas a seguir, atribua um valor de 1 a 5 tendo em vista a seguinte correspondência:		
1	Corresponde a discordo	plenamente
2	Corresponde a discordo	parcialmente
3	Corresponde a não discordo nem	concordo
4	Corresponde a concordo	parcialmente
5	Corresponde a concordo plenamente	

**3.1 - Os professores que atuam no curso transitam com fluência pelas políticas públicas que orientam para integração das tecnologias educacionais.**

1- Discordo Plenamente  2- Discordo Parcialmente  3- Não Concordo Nem  
Discordo  4 - Concordo Parcialmente  5 - Concordo Plenamente

**3.2 - Conheço as políticas públicas que orientam para integração das tecnologias educacionais nos cursos de formação de professores.**

1- Discordo Plenamente  2- Discordo Parcialmente  3- Não Concordo Nem  
Discordo  4 - Concordo Parcialmente  5 - Concordo Plenamente

**3.3 - Destaque em que plataforma ou site normalmente acessa os documentos.**

**3.4 - Destaque em que plataforma ou site normalmente acessa os documentos.**

**3.5 - As tecnologias que mais potencializam o desenvolvimento de atividades curriculares nos cursos de formação de professores estão disponíveis em portais e repositórios públicos.**

1- Discordo Plenamente  2- Discordo Parcialmente  3- Não Concordo Nem  
Discordo  4 - Concordo Parcialmente  5 - Concordo Plenamente

**3.6 - Destaque em que plataforma ou repositório normalmente acessa as tecnologias.**

**3.7 - Destaque em que plataforma ou repositório normalmente acessa as tecnologias.**

**3.8 - Ao realizar atividades curriculares mediadas por tecnologias educacionais durante o curso posso desenvolver fluência tecnológico-pedagógica para minha atuação futura na educação básica.**

1- Discordo Plenamente  2- Discordo Parcialmente  3- Não Concordo Nem  
Discordo  4 - Concordo Parcialmente  5 - Concordo Plenamente

**3.9 - A integração das tecnologias educacionais tem gerado inovações nas metodologias de ensino durante o curso.**

1- Discordo Plenamente  2- Discordo Parcialmente  3- Não Concordo Nem  
Discordo  4 - Concordo Parcialmente  5 - Concordo Plenamente

**3.10 - As políticas públicas e os projetos pedagógicos dos cursos para formação de professores orientam suficientemente para integração das tecnologias educacionais.**

1- Discordo Plenamente  2- Discordo Parcialmente  3- Não Concordo Nem  
Discordo  4 - Concordo Parcialmente  5 - Concordo Plenamente

**3.12 - Considero importante que os professores realizem capacitações para ampliar a integração das tecnologias educacionais na atividades curriculares.**

1- Discordo Plenamente  2- Discordo Parcialmente  3- Não Concordo Nem  
Discordo  4 - Concordo Parcialmente  5 - Concordo Plenamente

**3.13 - A integração das tecnologias educacionais durante a formação é importante para aprender a desenvolver, criar, adaptar e compartilhar atividades curriculares contextualizadas.**

1- Discordo Plenamente  2- Discordo Parcialmente  3- Não Concordo Nem  
Discordo  4 - Concordo Parcialmente  5 - Concordo Plenamente

**3.14 - A integração das tecnologias educacionais nos cursos de formação de professores é um conteúdo curricular necessário para práticas docentes na educação básica.**

1- Discordo Plenamente  2- Discordo Parcialmente  3- Não Concordo Nem  
Discordo  4 - Concordo Parcialmente  5 - Concordo Plenamente

**3.15 - A Portaria Nº 4.059 de 2004 que permite a oferta de 20% da carga horária dos cursos por atividades mediadas por tecnologias educacionais é divulgada na UFSM.**

1- Discordo Plenamente  2- Discordo Parcialmente  3- Não Concordo Nem  
Discordo  4 - Concordo Parcialmente  5 - Concordo Plenamente

**3.16 - Comentários Adicionais e ou Sugestões**

## APÊNDICE C – ATD PROJETOS PEDAGÓGICOS EDUCAÇÃO ESPECIAL

PEED	PPC Licenciatura em Educação Especial Diurno
PEEN	PPC Licenciatura em Educação Especial Noturno
PEEUAB	PPC Licenciatura em Educação Especial a Distância

1. PEED - com essa realidade presente, é reveladora a necessidade da Educação Especial repensar a prática até então implementada com os alunos que tem necessidades educacionais especiais, bem como com a formação dos professores que irão atuar com essas crianças, jovens e adultos que por algum motivo estão limitados em suas expectativas ou capacidades de integrarem-se socialmente, incluírem-se na escola e de serem produtivos economicamente

2. PEED - Essa instituição pública tem o compromisso de ajustar-se as demandas e modificações da sociedade na medida em que essa evolui e se transforma de acordo com a evolução científica e tecnológica

3. PEED - II - o desenvolvimento das competências exige que a formação contemple diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor;

III – a seleção dos conteúdos das áreas de ensino da educação básica deve orientar-se por ir além daquilo que os professores irão ensinar nas diferentes etapas da escolaridade;

IV – os conteúdos a serem ensinados na escolaridade básica devem ser tratados de modo articulado com suas didáticas específicas;

4. PEED - V – a avaliação deve ter como finalidade a orientação do trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a qualificação dos profissionais com condições de iniciar carreira.

5. PEED - único: A aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas.

6. PEED - V – as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;

VI – as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

III – as competências referentes aos domínios dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;

IV – as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;

7. PEED - A principal ênfase a ser destacada é em relação não só com a necessidade de contextualização do que foi destacado como competência na formação do professor, como a aproximação com a formação específica na educação especial. Essa formação específica também tem a necessidade de ir além, avançando não só na especificidade de cada categoria contemplada na formação (déficit cognitivo, dificuldade de aprendizagem, dificuldade de sinalização/surdez), mas numa inserção cultural, social, política e econômica da educação, que se reverterá numa possibilidade de conhecimento mais amplo do desenvolvimento humano.

8. PEED - Acesso e Qualidade (Salamanca/Espanha, 1994) que embasaram as políticas públicas atuais no nosso País, entre outras recomendações, preconizam que todas as crianças mesmo as com características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem próprias, têm direito fundamental à educação; a escolarização em escolas especiais ou classes especiais na escola regular àquelas crianças que não se beneficiem, mesmo temporariamente, em escola regular; a capacitação de professores especializados, com núcleo comum que abranja todos os tipos de deficiência, antes da especialização numa categoria particular de deficiência.

9. PEED - As críticas que se tecem a essa forma de integração é a condicional forma de inserção, que vai depender do aluno, ou seja, do nível de sua capacidade de adaptação a serviços mais integradores, seja em uma sala regular de ensino ou mesmo nas classes especiais. Trata-se de uma alternativa em que tudo se mantém em que a escola não procura recursos educacionais inovadores para se adaptar às necessidades educacionais apresentadas pelos alunos.

10. PEED - Atualmente pretende-se a ruptura com a ideologia da exclusão, através de políticas públicas que privilegiem a inclusão. A inclusão social pressupõe o ideal de igualdade de oportunidades para todas as pessoas em todos os setores indiscriminadamente.

11. PEED - A formação de professores sempre foi um dos desafios mais importantes no cenário educacional.



12. PEED - Dentre elas, ressaltamos como uma das mais significativas, a exigência de formação em nível superior para os professores de todas as etapas de ensino.

13. PEED - Perfil profissional sinalizado pela LDBEN Nº9394/96 independente do tipo de docência (multidisciplinar ou especializada, por área de conhecimento ou disciplina), ressalta as incumbências do professor (Art. 13) e reserva um capítulo (Título VI) específico para a formação de professores. No Capítulo V, da Educação especial, o Art. 59, inciso III, assegura professores especializados aos educandos com necessidades especiais pelos sistemas de ensino.

14. PEED - No ano 2000, o Ministério da Educação enviou ao Conselho Nacional de Educação, uma proposta de Diretrizes para a Formação de Professores de Educação Básica, em cursos de nível superior.

15. PEED - A resolução 02/001 – CEB/CNE aponta para a necessidade de formação de recursos humanos capacitados e especializados em Educação Especial. À Universidade cabe a formação de professores especializados, que, pôr opção, definiu-se pela formação em cursos de graduação – licenciatura, considerando o art 18, em seu parágrafo 2º:

(...) são considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais, para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimento das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor da classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

16. PEED - demais ações da Educação são classificadas segundo a lei, como modalidades da educação escolar que são: Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação Indígena e Educação Especial.

17. PEED - A Educação Especial como as demais modalidades de ensino, poderá ocorrer na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, Ensino Médio e Superior. Daí a necessidade de um curso que busque proporcionar a formação do educador especial especializado para atuar nos sistemas de ensino, mais precisamente na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental(2).

18. PEED - família promova para a criança com necessidades educacionais especiais e posteriormente a escola, usando medidas educativas adequadas, serão meios de sucesso na aprendizagem dos alunos.

19. PEED - Com a compreensão de que o uso de procedimentos metodológicos adequados é um dos meios para evitar o fracasso dos alunos com necessidades educacionais na escola e que essa possibilidade tem a ver com a formação do professor, porque de sua formação prescinde em parte sua atuação profissional, considera-se que para a formação do professor crítico e reflexivo é a universidade, em nível superior, o lugar da formação. Propomos então, o Curso de Graduação na modalidade de Licenciatura Plena de Educação Especial, modalidade essa que pode acontecer nos diferentes níveis da educação escolar. No entanto, a opção é por um Curso que busque proporcionar a formação do educador especial especializado para atuar na Educação Básica, nas etapas da Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

20. PEED - como compromisso aprovado e assumido a universalização da educação. Essa decisão partiu do princípio de que a educação como bem da humanidade e consumo essencial para uma boa qualidade de vida não estava sendo uma possibilidade de todos.

21. PEED - A educação é concebida como meio facilitador da valorização pessoal, auto-estima entre outros valores, que poderão disponibilizar condições mínimas para a compreensão da diversidade como uma característica presente em todos os grupos humanos.

22. PEED - contexto atual tanto a educação especial como o conceito de deficiência se colocam como uma outra possibilidade de pensar a prática educativa menos excludente.

23. PEED - críticas que se tecem a essa forma de integração é a condicional forma de inserção, que vai depender do aluno, ou seja, do nível de sua capacidade de adaptação a serviços mais integradores, seja em uma sala comum de ensino ou mesmo nas classes especiais. Trata-se de uma alternativa em que tudo se mantém em que a escola não procura recursos educacionais inovadores para se adaptar às necessidades educacionais apresentadas pelos alunos.

24. PEED - Para proceder às mudanças fundamentais na política exigida pela abordagem de educação inclusiva, é necessário capacitar escolas comuns para atender todos os alunos em particular aqueles que são portadores de necessidades especiais;

25. PEED - O princípio fundamental da escola inclusiva consiste em que todas as pessoas devem aprender juntas, onde quer que isto seja possível, não importam quais dificuldades ou diferenças possam ter. Escolas inclusivas

precisam reconhecer e responder às necessidades diversificadas de seus alunos. Acomodando os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando educação de qualidade para todos mediante currículos apropriados mudanças organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com suas comunidades;

26. PEED - A preparação adequada de todo o pessoal da educação constitui um fator-chave na promoção do progresso em direção às escolas inclusivas;

27. PEED - A solidariedade deve fazer parte da educação inclusiva no sentido de todos os sujeitos envolvidos (educadores, pais, alunos, entre outros) apoiarem este processo de maneira que cada um se sinta na responsabilidade de apoiar o outro. Mas, para tanto, os sujeitos envolvidos devem compartilhar de interesses e objetivos comuns que venham favorecer a todos: os educadores, no seu fazer pedagógico; os alunos, no processo de desenvolvimento e aprendizagem; os pais, no envolvimento do processo educativo dos filhos.

28. PEED - educador, de acordo com Tonini (2001), jamais pode ignorar o fato de que o aluno é um ser social com cultura, linguagem e valores específicos, os quais ele nunca deve esquecer, estando sempre atento, inclusive para que os seus próprios valores não interfiram ou impeçam de auxiliar o aluno em seu processo de aprender.

29. PEED - Na escola inclusiva, a proposta é uma pedagogia centrada no aluno e não no conteúdo. Ou seja, o educador deve se preocupar em conhecer este aluno, o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, suas habilidades e necessidades, para assim planejar a sua aula e não o contrário, ou seja, planejar sua aula visando conteúdos a transmitir sem se preocupar em conhecer os alunos que estão na sua sala de aula sendo considerados e tratados como “iguais”, sem diferenças sociais, culturais, econômicas, pessoais, etc.

30. PEED - Essa evolução teve sua origem devido a várias causas, sendo uma delas a percepção que não é só aluno da classe especial que precisa de recursos e materiais diferenciados, pois o aluno que frequenta o ensino comum também precisa. Logo, a escola necessita melhorar a qualidade de oferta, equalizar as oportunidades e capacitar todos os envolvidos no processo educacional para atender às reais necessidades dos alunos.

31. PEED - Na oportunidade ofereceu dois Cursos de Extensão para formação de professores de deficientes auditivos (3)

32. PEED - Também a reestruturação do Centro propôs a reformulação do Curso de Educação Especial na Habilitação em Deficientes Mentais e a criação da Habilitação em Deficientes da Audiocomunicação no Curso de Educação Especial.

33. PEED - A Educação Especial tem destaque tanto no conteúdo da legislação como no discurso de educadores e especialistas que enfatizam a preocupação com a formação do professor para a Educação Especial.

34. PEED - Este documento deixa registrado que a educação especial é uma responsabilidade de todos, mas que há uma necessidade de mudança de concepção e de atitudes quanto ao ensino de pessoas deficientes. Assim, busca-se a formação do professor especializado que deve ter exclusivamente um sentido pedagógico.

35. PEED - Atualmente o Curso de Educação Especial nas habilitações: Formação de Professores para Deficientes Mentais e Formação de Professores para Deficientes da Audiocomunicação, visa, respectivamente, formar professores para a educação de deficientes mentais e para a educação de deficientes da audiocomunicação instrumentalizando-os, para atuarem em escolas e classes especiais, em serviços de atendimento ao deficiente mental e deficiente da audiocomunicação e em instituições, nas áreas de ensino, de ativação e de avaliação do deficiente mental e deficiente da audiocomunicação.

36. PEED - A Educação Especial até então tida como um subsistema da Educação Geral passa a ser uma modalidade de ensino que perpassa todo o sistema educacional brasileiro. Neste sentido cria-se a necessidade não só de pensar no professor como o fomentador do processo, mas também se faz necessário compreender a demanda que favorece a atuação profissional desse professor que dentre outras responsabilidades, tem o compromisso com a inclusão dos alunos com necessidades especiais. Assim, todas as ações decorrentes do currículo, necessariamente constituirão momento de desequilíbrio que resultarão na formação de um profissional crítico e com espírito investigativo. Com essa intenção o objetivo é proporcionar ao acadêmico em formação a compreensão de que a construção do conhecimento é um meio de confronto com sua singularidade.

37. PEED - Essa reestruturação propõe mudanças substanciais para que o professor seja um conhecedor daquilo que constitui as características diferenciadas dos alunos nas suas necessidades especiais, bem como conhecedor de conteúdos que lhe possibilite ser um professor de Educação Infantil ou anos iniciais do Ensino Fundamental.

38. PEED - descrição que segue revela alguns aspectos importantes sobre a história da educação de surdos de Santa Maria e neste sentido procura apontar para a necessidade da reestruturação curricular com pressuposto no Projeto Político Pedagógico do Curso.

39. PEED - A Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, em sua trajetória de formação de professores para atuar na educação de surdos, através do Curso de Educação Especial – Habilitação em Audiocomunicação, sempre teve a preocupação de oportunizar aos futuros profissionais desta área, uma aprendizagem teórica e prática não dissociada da realidade e exigências filosófico-metodológicas atuais e legais a cerca da educação de surdos.
40. PEED - cujo foco principal das discussões dizia respeito às abordagens metodológicas usadas nas atividades de atendimentos complementares e nas práticas pedagógicas realizadas durante a formação do futuro professor de surdos pela UFSM.
41. PEED - concluir a jornada, os professores de surdos do Rio Grande do Sul manifestaram-se majoritariamente favoráveis ao bilingüismo, considerado como a metodologia mais adequada à educação de surdos.
42. PEED - A partir deste evento o CACEE-DA, atual NEPES, iniciou um processo de mudanças nas práticas pedagógicas buscando implementar os princípios da educação bilíngüe para surdos.
43. PEED - Através de bolsas, esses profissionais surdos atuavam juntamente com o educador especial nas atividades pedagógicas desenvolvidas com os demais surdos que freqüentavam o CACEE-DA (NEPES). Sua atuação consistia principalmente em usar a LS para comunicar-se com os alunos surdos pequenos, permitindo assim que esses adquirissem naturalmente a LS. Dentro do possível, as crianças surdas recebiam os conhecimentos, primeiramente do surdo adulto, em LS, e logo a seguir, o mesmo assunto era focado pelo professor ouvinte.
44. PEED - Na época, o CACEE-DA (NEPES), um dos locais mais significativos de campo de estágio das alunas do Curso de Educação Especial, com a vivência dessa reformulação metodológica que promoveu uma repercussão e de maneira significativa foi o início para um processo de reflexões e percepção da necessidade de mudança no currículo do Curso de Educação Especial. Apesar de, no papel, o currículo do Curso de Educação Especial ainda não ter sofrido as necessárias mudanças, na prática, vem adaptando, nas disciplinas já existentes, conteúdos atualizados que viabilizem a formação do educador de surdos com uma visão sócio-antropológica da surdez.
45. PEED - Diante do quadro que ora se apresenta é imprescindível à inserção, em nosso Curso, de disciplinas teórico-práticas que contemplem, entre tantos outros conteúdos, o aprendizado da Língua de Sinais, que deverá ser ministrada, por um instrutor de Língua de Sinais, apresentando os pressupostos da educação bilíngüe e da legislação vigente.
46. PEED - Plano Nacional da Educação em seu capítulo 8 da Educação Especial, item 19 discorre sobre a formação dos professores trazendo o seguinte conteúdo: “incluir nos currículos de formação de professores, nos níveis médio e superior, conteúdos e disciplinas específicas para a capacitação ao atendimento dos alunos específicos”.
47. PEED - Lei nº 10098/2000 que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de necessidades especiais, em seu capítulo VII, trata da acessibilidade nos sistemas de comunicação e sinalização, garantindo ao surdo o direito de acesso à informação, à comunicação e à educação. Diz também, em seu Art. 18 que cabe ao Poder Público a implementação da formação de profissionais intérpretes de língua de sinais.
48. PEED - Com tudo o que contém o meio legal com relação a Língua de Sinais para a comunicação de surdos é ainda indispensável a presença de outros dois profissionais no processo de formação do educador especial, o instrutor de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) o qual deverá ser um surdo que domine e faça uso desta língua e o intérprete da mesma que deverá ser um ouvinte com formação para tal.
49. PEED - Na década de 80, com a última reforma curricular do Curso, foi introduzido o que se convencionou chamar de modelo pedagógico ou educacional, seguindo a linha da escolarização preconizada pelo Conselho Federal de Educação/72, ao invés do atendimento assistencial terapêutico.
50. PEED - No novo currículo implementado em 1984, no Curso de Educação Especial, nota-se uma melhor distribuição entre as disciplinas pedagógicas, metodológicas e específicas e uma diminuição no percentual das disciplinas médicas, considerando-se a carga horária total do Curso.
51. PEED -. Esta posição dualista no Curso de Educação Especial, perdeu até o ano de 1993, quando alguns professores do Departamento de Educação Especial (7), que em parte eram responsáveis pelo atendimento prestado às pessoas com deficiência mental, no CACEE, implantaram uma nova metodologia de trabalho, embasada no modelo pedagógico, com ênfase definida no ensino, na pesquisa e extensão.
52. PEED - O que se propõe na realidade é a formação de um educador que esteja preparado para atuar além do espaço restrito da sala de aula, contribuindo para a transformação de uma realidade ainda preconceituosa e segregacionista e para tanto, faz-se necessário uma formação mais generalista.

53. PEED - Formar professores para a Educação Especial em curso de Licenciatura, Graduação Plena, em nível superior, para atuar na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas diferentes modalidades da Educação Especial.

54. PEED - Estimular a ação-reflexão-ação como forma de perceber e intervir nas necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva.

- Favorecer ações pedagógicas nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem.
- Propiciar o domínio de métodos e técnicas pedagógicas que viabilizem a mediação de conhecimentos para os alunos nas etapas de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

55. PEED - Docência nos serviços de apoio pedagógico especializado para alunos que apresentem necessidades educacionais especiais nas etapas da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como nas demais modalidades de atendimento que permeiam essas etapas:

- em salas de recursos;
- em classes hospitalares;
- em ambiente domiciliar;
- em serviços de orientação pedagógica por meio de serviço itinerante;
- em interpretação de linguagens e códigos, como por exemplo a Língua Brasileira de Sinais.

56. PEED - A participação do docente no processo de produção do conhecimento não só nas questões referentes ao ensino, mas também na pesquisa e extensão é o meio pelo qual o conhecimento poderá ser aperfeiçoado e renovado, para então resultar nas necessárias transformações que a educação produz. Neste caso, ação docente se faz proposta como meio para formação de professores pesquisadores que não só ensinam, mas que também pesquisam, sendo os alunos graduandos diplomados e capacitados para assumir suas funções na sociedade.

57. PEED - Também a qualificação do corpo docente do Curso é, sem dúvida, um facilitador para os alunos participarem de atividades que promovam intercâmbios entre outras áreas, instituindo atividades interdisciplinares e transdisciplinares como possibilidade da ampliação de meios e renovação dos conhecimentos adquiridos.

58. PEED - É ainda conveniente dizer que o corpo docente do Curso tem o compromisso de orientar decisões estratégicas na sua atuação teórica e prática, atendendo às especificidades das diferentes áreas do conhecimento, as peculiaridades e desigualdades sociais.

59. PEED - A Avaliação Institucional é um instrumento importante na busca da melhoria da qualidade de ensino. Deve ser participativa, coletiva, crítica, independente e transformadora da comunidade envolvida e de toda a instituição. Avaliar o projeto acadêmico e político da instituição com diagnóstico constante dos cursos, e, especificamente, fazer um diagnóstico permanente das atividades curriculares propondo mudanças do projeto político pedagógico ouvindo alunos, professores e funcionários, são objetivos da avaliação institucional.

60. PEED - Número de docentes habilitados e qualificados para implementar as disciplinas estruturadas no Currículo;

- Promoção de atividades de ensino pesquisa e extensão que facilitem e complementem a formação;
- Implementação de projetos envolvendo docentes, discentes e sistema de ensino adequado às demandas;
- Reflexão crítica durante as vivências das práticas pedagógicas desde o início do Curso;
- Condições de aquisição de conhecimentos teórico-práticos de atendimentos especializados em Educação Especial;
- Recursos tecnológicos e metodologias que sejam facilitadoras da aprendizagem e desenvolvimento dos discentes;

61. PEED - Um dos desafios atuais da universidade pública é a procura e/ou manutenção da qualidade do ensino e ao mesmo tempo ampliação do acesso buscando a diminuição das assimetrias sociais, consoante sua missão pública comprometida com um projeto social para o país.

62. PEED - A partir da percepção da importância da educação superior para o desenvolvimento econômico e social como produtora de ciência, tecnologia e inovação, novas exigências são feitas às universidades, principalmente às públicas. A contrapartida do estado financiador é a qualidade, decorrendo desta relação os processos de avaliação e regulação do ensino superior.

63. PEED - Em contrapartida, outro modelo de avaliação que vai além da mera quantificação e medição de performances, entende a universidade com suas funções múltiplas, discute o próprio sentido da existência da instituição e percebe o conhecimento produzido também como instrumento de cidadania. É a chamada avaliação emancipatória, que requer reflexão tanto sobre a prática quanto aos efeitos da avaliação. Este modelo não

prescinde de aspectos quantitativos no processo, porém estes devem receber um entendimento qualitativo através de juízos de valor.

64. PEED - A avaliação da universidade deve ser considerada como uma atividade essencial para o aperfeiçoamento acadêmico, a melhoria da gestão universitária e a prestação de contas à sociedade, que é, em última análise quem a financia.

65. PEED - a comunidade acadêmica – alunos, professores e servidores técnico-administrativos, identifiquem a real necessidade de auto-avaliação como processo rotineiro e inerente ao fazer universitário e não como atividade primeira para satisfazer necessidades de pontuação dos professores ou atender demandas da reitoria ou do próprio ministério.

66. PEED - O resultado dos dados quantitativos da avaliação, que deverão receber obrigatoriamente uma análise qualitativa, servirá como motivador para debates na comunidade acadêmica envolvida com o Curso, com o objetivo de busca de qualificação permanente. Para essa metodologia será imprescindível o estabelecimento de mecanismos que favoreçam a participação da comunidade externa.

67. PEED - Isto não significa a universidade afastada de um de seus objetivos maiores que é a transformação da realidade social através da formação de profissionais cientificamente competentes e comprometidos com a conquista de cidadania da população menos favorecida.

68. PEED - Mobiliários escolar e administrativo, material didático-pedagógico tais como: livros, computadores, retroprojeto, datashow.

69. PEED - Elaborar e desenvolver planos, atividades e recursos pedagógicos para regência com alunos com dificuldades de aprendizagem.

- Atuar pedagogicamente avaliando o processo de aprendizagem do aluno considerando os aspectos sócio-culturais, cognitivos, lingüísticos, emocionais e psicomotores.

- Elaborar e apresentar relatório das atividades pedagógicas desenvolvidas junto ao aluno com dificuldades de aprendizagem.

70. PEED - - Conhecer o contexto de atuação pedagógica para desenvolvimento do estágio supervisionado.

1 PEEN visam a contribuir com a ampliação e melhoria da formação de recursos humanos em Educação Especial para a Educação Básica, Ensino Superior e para as modalidades de Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissionalizante.

2 PEEN O Licenciado em Educação Especial poderá atuar na (o): - docência nos serviços especializados e de apoio pedagógico; - docência em classes comuns da Educação Infantil, Educação Básica, Educação Profissionalizante e Educação de Jovens e adultos, numa perceptiva de docência; - docência em classes de recursos ou multifuncionais; - docência em classes especiais e instituições especializadas; - docência em classes hospitalares; - gestão, planejamento e orientação pedagógica em serviços de itinerância; - docência na modalidade de ensino domiciliar; - assessoria e orientação a instituições privadas e públicas, das empresas e especificamente da família

3 PEEN A partir da percepção da importância da educação superior para o desenvolvimento econômico e social como produtora de ciência, tecnologia e inovação, novas exigências são feitas às universidades, principalmente às públicas.

4 PEEN assegurar a qualidade; a distribuição com o uso adequado dos recursos públicos, que são escassos; expandir o sistema; produzir informações objetivas com ênfase nos resultados, permitindo a comparação (vide provão) e ampla divulgação aos interessados.

5 PEEN. Em contrapartida, outro modelo de avaliação que vai além da mera quantificação e medição de performances, entende a universidade com suas funções múltiplas, discute o próprio sentido da existência da instituição e percebe o conhecimento produzido também como instrumento de cidadania. É a chamada avaliação emancipatória, que requer reflexão tanto sobre a prática quanto aos efeitos da avaliação. Este modelo não prescinde de aspectos quantitativos no processo, porém estes devem receber um entendimento qualitativo através de juízos de valor.

6 PEEN O ideal seria um sistema que combine os aspectos regulatórios com a avaliação emancipatória, objetivando a qualidade acadêmica.

7 PEEN A avaliação da universidade deve ser considerada como uma atividade essencial para o aperfeiçoamento acadêmico, a melhoria da gestão universitária e a prestação de contas à sociedade, que é, em última análise quem a financia.

8 PEEN comunidade acadêmica – alunos, professores e servidores técnico-administrativos, identifiquem a real necessidade de auto-avaliação como processo rotineiro e inerente ao fazer universitário e não como atividade primeira para satisfazer necessidades de pontuação dos professores ou atender demandas da reitoria ou do próprio ministério.

9 PEEN O resultado dos dados quantitativos da avaliação, que deverão receber obrigatoriamente uma análise qualitativa, servirá como motivador para debates na comunidade acadêmica envolvida com o Curso, com o objetivo de busca de qualificação permanente.

10 PEEN Isto não significa a universidade afastada de um de seus objetivos maiores que é a transformação da realidade social através da formação de profissionais cientificamente competentes e comprometidos com a conquista de cidadania da população menos favorecida.

11 PEEN O mundo atual caracteriza-se pela complexidade do contexto político, social, econômico e cultural que exige a construção e a revisão das formas de pensamentos. Nesta perspectiva, somos impulsionados a discutir e a rever continuamente a natureza dos processos de formação universitária.

12 PEEN A formação universitária que queremos consiste num processo intencional, próprio e particular de ensino, pesquisa e extensão, com compromisso social e a serviço de uma formação autônoma, crítica e criativa, buscando com isso a interpretação, a invenção e a (re) construção da realidade.

13 PEEN Entendemos com isso, que poderemos vivenciar essa concepção de formação na medida em que oportunizarmos o exercício de práticas pautadas na construção do saber e no partilhar de experiências, mediante constante ação e reflexão, tanto individual quanto coletivamente.

14 PEEN exige experiências, no contexto de formação, de práticas que a solidariedade, dignidade, respeito, confiança, acesso ao conhecimento e aos diversos modos de processos formativos que implicam em reconhecer as diferentes manifestações culturais e as diferentes formas do ser humano ser no mundo.

15 PEEN Partindo dessa premissa, a universidade terá a função maior de colaborar na formação de um sujeito consciente de seu papel sócio-político, preocupado com a construção de uma sociedade sustentável, constituída por seres autônomos que são co-autores do próprio processo histórico.

16 PEEN alicerçado nessa realidade, o Curso de Licenciatura em Educação Especial – Noturno da UFSM/CE, objetiva a formação do Educador Especial que, como profissional, cria e implementa diretrizes para a prática educativa em atendimento especializado em Educação Especial, operando no âmbito do conhecimento científico e técnico da área.

17 PEEN Esta formação, a partir de uma prática dialógica, deve oportunizar formas de interpretação, de intervenção e (re)construção da realidade(4), atuando no processo de ensino e aprendizagem, na organização e na gestão de serviços especializados, produzindo e socializando conhecimento. Pensar, ensinar e aprender dialogicamente caracteriza-se por focar o real naquilo que ele tem de complexo, inacabado, em permanente mudança. O processo dialógico permeado pela pesquisa como princípio científico e educativo, na formação, abre espaço para se desenvolver o espírito crítico e promover a não conformidade, força motriz de mudança e de evolução.

18 PEEN Nesse sentido, as reflexões e discussões sobre os delineamentos epistemológicos e metodológicos do curso fazem-nos deixar transparente a **concepção de currículo**, que dinamiza o processo de formação.

19 PEEN Assim, as relações sociais, as inter-relações, as ideologias, perpassadas através destas relações, também, fazem parte do currículo e afetam a formação da identidade e da subjetividade dos seres em formação.

20 PEEN Nesse sentido, o currículo é produtor de sentido e significado, tem intencionalidades, e esses elementos se materializam na prática pedagógica.

21 PEEN E, sendo assim, o currículo nos constrói como sujeitos particulares, específicos; ele se tece, como também tece identidades e subjetividades dos que com ele compartilham o mesmo espaço educativo.

22 PEEN a partir de sua proposta curricular tem a clareza que o currículo da formação inicial de seus professores/educadores deve contribuir para que, no exercício de suas profissões, os Educadores Especiais, possam atuar de modo inteligente, flexível e comprometido, diante dos problemas presentes na sociedade, no campo educacional e o que esses dois representam para o atendimento especializado da pessoa deficiente.

23 PEEN. Nessa perspectiva, é relevante que a intenção das ações desenvolvidas durante o processo de formação em Educação Especial

24 PEEN a filosofia que serve de alicerce para o ato pedagógico/formativo. Para tanto se faz necessário conhecer os sujeitos com os quais esse curso irá formar para, a partir disso, ter-se as possibilidades de elaborar de coletiva e colaborativa uma proposta sempre resignificada da formação profissional.

25 PEEN Assim é pelo planejamento participativo que contemple, de um lado, os objetivos da Instituição, do Centro de Educação e do Curso de Educação Especial, quanto à formação dos alunos; do outro, a proposta das disciplinas, em interação com as demais, e com as aspirações dos alunos que se buscará a efetivação do currículo concebido como um campo flexível e aberto à incorporação de necessidades e expectativas de todos os sujeitos do processo educativo.

26 PEEN Para tanto, os professores do curso devem estar em permanente estudo e interlocução, visando ao desenvolvimento pessoal e profissional e, a partir dos conhecimentos e vivências do grupo, criar e desenvolver projetos coletivos.

27 PEEN O **planejamento**, como um elemento organizador da ação docente, funciona como um articulador dos elementos da prática pedagógica. Situa a ação pedagógica/formativa no contexto, contempla ações mediadoras, considerando as fragilidades e as potencialidades dos alunos, permite o diálogo entre as dimensões teóricas e práticas e aponta um caminho a ser percorrido para chegar-se ao "fim" escolhido.

28 PEEN Entendemos, portanto, o processo de ensino e de aprendizagem como uma unidade das relações entre os sujeitos e objetos que dele participam coordenado de modo sistêmico para a formação. Nesse contexto, envolve objetivos, conteúdos, método, meios e avaliação.

29 PEEN Seu movimento depende de relações entre esses componentes e destes com a sociedade, pois, acreditamos que a **aprendizagem** é um processo contínuo de apropriação social e individual, que envolve, de forma afetiva, o sujeito, possibilitando-o interpretar e entender a realidade "em si", numa realidade "para si". Desta forma, organiza e estrutura, sob condições de interação, os conhecimentos disponíveis no meio sócio-cultural em saberes próprios, o que o capacitará a planejar, avaliar, reagir e agir. Isto nos permite conceituar **ensino** como o processo didático que disponibiliza, auxilia e promove, através de signos, a aprendizagem

30 PEEN Se atentarmos para a evolução da educação ocidental, podemos perceber que o processo de ensino e de aprendizagem estava vinculado à razão, à dimensão objetiva, tanto do ser quanto do conhecimento.

31 PEEN Sendo assim, a aprendizagem deve ser concebida como um processo articulado com a construção da subjetividade, mobilizando o "desenvolvimento" do sujeito na sua totalidade, estabelecendo conflitos existenciais, sociais, culturais.

32 PEEN Para que a formação do Educador Especial se desenhe nessa dimensão, a **prática educativa** deve ser concebida como espaço de materialização do processo educativo que conjuga teoria e prática. Assim, entende-se a prática educativa como aquela realizada por sujeitos-professores e alunos universitários capazes de elaborar projetos, dominando os meios de produção para concretizá-los, agindo intencionalmente e que, utilizando-se de linguagens diversas, geram dinâmica e, continuamente, resultados plenos de valores humanos.

33 PEEN Toda prática pedagógica/formação é concebida, portanto, a partir de princípios, atitudes e valores como respeito, confiança, seriedade, cumplicidade, diálogo, empatia, ética, afetividade, tolerância, humildade, justiça, solidariedade, felicidade, paz e outros.

34 PEEN Neste processo, professores e alunos universitários, sujeitos singulares, são parceiros e co-responsáveis no processo de ensinar e de aprender. O **professor universitário**, como mediador do processo de ensino e de aprendizagem, propicia a troca de experiências, valoriza os diferentes posicionamentos, potencializa os papéis sociais, amplia os horizontes e fortalece a base teórica e prática imprescindível à formação.

35 PEEN Dessa forma, a avaliação deve estar imersa ao processo educativo, ser transparente e coerente com os objetivos de aprendizagem, de forma a sinalizar os avanços, detectar as dificuldades dos alunos, subsidiando qualitativamente o trabalho docente, fornecendo evidências para que o professor faça inferências relevantes sobre a aprendizagem individual e coletiva.

36 PEEN Nesta dimensão processual, a avaliação deverá contribuir para o desenvolvimento da formação na/para profissão, por isso o processo avaliativo deve oferecer ao acadêmico (a) maior capacidade de elaboração própria, de pesquisa e de teorização da prática profissional.

37 PEEN Por isso, não se pode, *a priori*, determinar a melhor **metodologia** a ser utilizada para a construção de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades indispensáveis à formação inicial de professores/educadores, pois é preciso, antes, conhecer os alunos e as concepções de mundo e de educação que defendem.

38 PEEN A criticidade e a criatividade do professor/a ajudá-lo-ão a optar por uma metodologia realmente educativa que coloque o aluno/a em constante conflito frente às "verdades" pré-determinadas, como forma de perceber os

pontos obscuros e controvertidos, estabelecer relações, significar os conhecimentos e fazer surgir novas indagações e novas buscas.

39 PEEN As formas como se organizam as produções, nas diferentes práticas metodológicas, devem contemplar/favorecer a aprendizagem significativa.

40 PEEN Dentre os diferentes procedimentos metodológicos, sinalizamos alguns que consideramos relevantes para que o currículo em ação contribua efetivamente na formação inicial deste profissional: aulas expositivas dialogadas, vivências, pesquisas bibliográficas e de campo, estudo de caso, leituras individuais e coletivas, debates, seminários, trabalhos em grupo, uso de fóruns de discussão via internet, dentre outros.

41 PEEN Por isso, a indicação metodológica é aquela que privilegie a aprendizagem colaborativa e cooperativa, respeito às diferenças pessoais e de formação, as experiências dos alunos, o ensino com pesquisa, vivência e construção permanente.

42 PEEN Os espaços de aprendizagem em que o Curso e o processo de formação irão se desenvolver se constituem de espaços presenciais, espaços de intervenção prática e ainda espaços virtuais (com a utilização dos instrumentos dinâmicos da educação a distância.

43 PEEN É primordial, no entanto, que as **relações de aprendizagem estabelecidas nesses espaços** centrem-se no ser humano, nas interlocuções consigo mesmo, e com o outro, a partir da problematização da realidade concreta, com vistas à formação do aluno para a construção de sua profissionalidade.

44 PEEN Para intensificar este relacionamento, há necessidade de diálogo intersubjetivo e intencional entre as dimensões objetivas e subjetivas, indispensáveis à constituição pessoal e profissional do Educador Especial.

45 PEEN deve garantir o desenvolvimento das dimensões teórico-práticas e prático-teóricas, na formação do profissional que almejamos formar na UFSM/CE.

46 PEEN A demanda em torno de políticas públicas na educação e a necessidade de se efetivar a qualidade dos processos educacionais para a população brasileira insita o sistema educacional para um processo de reestruturação.

47 PEEN Este novo curso se propõe a promover a formação de professores em Educação Especial considerando a prática de formação até então implementada com os alunos que tem necessidades educacionais especiais, os paradigmas que já orientaram essa área de formação e, mais atualmente, a discussão da inclusão escolar que toma como referencia a educação especial como eixo transversal da Educação Básica do país.

48 PEEN pois o ele tem como referencia um campo do conhecimento constituído de uma área de conhecimentos educacionais mais amplos, mas também, de conhecimentos científicos e técnicos específicos, que precisam dar a formação do professor em Educação Especial a profissionalidade para atuar no processo de ensino e de aprendizagem de habilidades que possibilitem situações de educação que possam ajudar na inclusão da pessoa deficiente no contexto escolar, cultural e social mais amplo.

49 PEEN recomenda a necessidade de trabalho pedagógico específico com as pessoas que tem necessidades especiais. O Curso de Licenciatura em Educação Especial- noturno da Universidade Federal de Santa Maria, então, fundamentado no resultado do trabalho de ensino, pesquisa e extensão que vem desenvolvendo no diurno e no curso a distância, também passa a se identificar com a necessidade de propor seu modelo de formação de professores tendo em vista a formação integral desse profissional.

50 PEEN Entendemos, pois, que essa instituição pública tem o compromisso de ajustar-se as demandas e modificações da sociedade na medida em que se processam transformações no âmbito científico e tecnológico e mais especificamente nos sistemas de educação públicos.

51 PEEN Nesse sentido, o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Especial-Noturno tem como campo científico a área de conhecimento da Educação Especial que é um campo de conhecimento com características científicas e interdisciplinares.

52 PEEN No entanto, esse campo se configura de práticas discursivas que estão constantemente sendo revisadas pela produção de um conhecimento crítico o que configura a autonomia desse campo na revisão, re-significação e produção de outras formas de conhecimento sobre a atuação do profissional em relação aos sujeitos (pessoas com deficiência/diferença) a que a profissão se destina.

53 PEEN Por outro lado, sem confundir o campo de conhecimento científico que define a área de Educação Especial, essa se configura em uma modalidade de ensino,



54 PEEN Estabelecem ainda que essa modalidade precisa dar sustentação aos sistemas de ensino na estruturação de currículos, métodos, técnicas e recursos para atender as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e que realize atendimento educacional especializado, disponibilizando serviços e recursos próprios desse atendimento na orientação de alunos e seus professores quanto a sua utilização no sistema de ensino comum.

55 PEEN mais especificamente, em termos de formação de professores, o que implica considerar que a fomentação nesse âmbito ampliaria a produção de conhecimentos científicos dessa área, pois todo planejamento, execução e avaliação de projetos de formação de professores incide diretamente nas ações acadêmicas de pesquisa e ações comunitárias de extensão, sendo esse os princípios balizadores das IES brasileiras, incluindo a Universidade Federal de Santa Maria.

56 PEEN Acesso e Qualidade (Salamanca/Espanha, 1994) que embasaram as políticas públicas atuais no nosso País, entre outras recomendações, preconizam que todas as crianças com características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem próprias, têm direito fundamental à educação; a escolarização em escolas especiais ou classes especiais na escola regular já que não se beneficiam da escola, mesmo que temporariamente, em escola regular; nesse sentido prevê a capacitação de professores especializados, com núcleo comum de formação que abranja todos os tipos de deficiência, e no nível de pós-graduação - especialização numa categoria particular de deficiência.

57 PEEN A crítica que hoje se faz a modalidade de Educação Especial é a de que, por muito tempo se organizou de forma paralela à educação comum com o atendimento exclusivo em classes especiais e instituições especializadas, e essas exerceram impacto duradouro na história da educação especial, e isso resultou em práticas profissionais do Educador Especial que enfatizavam os aspectos relacionados à deficiência, em contraposição à dimensão humana de que todos os seres humanos possam aprender, mesmo que de formas diferentes e na contramão da cultura dominante.

58 PEEN Eles precisam ser discutidos e compreendidos para que se possam compreender as regularidades desse discurso e práticas tanto na formação de professores como no processo de atuação desses.

59 PEEN Dentre elas, ressaltamos como uma das mais significativas, a exigência de formação em nível superior para os professores de todas as etapas de ensino.

60 PEEN Com a compreensão de que o uso de procedimentos pedagógico-metodológicos especializado é um dos meios para evitar o fracasso dos alunos com deficiência na escola, tem-se a necessidade da formação do professor, Educador Especial, crítico e reflexivo sendo esse espaço de formação a universidade, em nível superior.

61 PEEN No contexto atual tanto a educação especial como o conceito de deficiência se colocam sob suspeita, no sentido de traçar outra possibilidade de pensar a prática educativa, tendo em vista as diferenças humanas, não como minorias, mas como constituição social e cultural da humanidade.

62 PEEN Observa-se isso nos diferentes paradigmas em torno da deficiência e da educação especial, que foram influenciando diretamente no Curso de Licenciatura em Educação Especial que já vem sendo desenvolvido como formação de professores na UFSM.

63 PEEN Para proceder às mudanças fundamentais na política exigida pela abordagem de educação inclusiva, é necessário capacitar escolas comuns para atender todos os alunos em particular aqueles que são portadores de necessidades especiais;

64 PEEN Acomodando os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando educação de qualidade para todos mediante currículos apropriados mudanças organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com suas comunidades; - A preparação adequada de todo o pessoal da educação constitui um fator chave na promoção do progresso em direção às escolas inclusivas;

65 PEEN algumas instituições sociais e organizações de pessoas com deficiência começaram a avaliar que a prática da integração social estava sendo insuficiente para acabar com a discriminação e propiciar a real e verdadeira participação plena com igualdade de oportunidades.

66 PEEN Mas, para tanto, os sujeitos envolvidos devem compartilhar de interesses e objetivos comuns que venham favorecer a todos: os educadores, no seu fazer pedagógico; os alunos, no processo de desenvolvimento e aprendizagem; os pais, no envolvimento do processo educativo dos filhos.

67 PEEN Logo, a escola necessita melhorar a qualidade de oferta, equalizar as oportunidades e capacitar todos os envolvidos no processo educacional para atender às reais necessidades dos alunos. Portanto, não vejamos a escola inclusiva como uma utopia e sim como uma necessidade, que deve se tornar uma realidade.

68 PEEN Assim, busca-se a formação do professor especializado que deve ter exclusivamente um sentido pedagógico.

69 PEEN Houve a compreensão que um curso seria a possibilidade que melhor condição favorecia a formação do professor.

70 PEEN Esse currículo, portanto, propõe mudanças substanciais para que o professor/Educador Especial seja um conhecedor daquilo que constitui as características diferenciadas dos alunos nas suas necessidades especiais, bem como conhecedor de conteúdos que lhe possibilite ser professor capaz de implementar ações pedagógico-metodológicas de Educação Especial na Educação Básica (que compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, Ensino Médio) e na Educação Superior, bem como nas modalidades de Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional.

71 PEEN Oportunizar a formação de profissionais em Educação Especial, alicerçada nos valores humanos e éticos, tendo esse que construir em si a competência teórica e prática para o enfrentamento das complexidades emergentes do contexto social, econômico, político, cultural e, especificamente educacional, em que a demanda de sujeitos dessa profissão está inserida.

72 PEEN Oportunizar a problematização, análise e reflexão sobre o processo de constituição pessoal e profissional do acadêmico em formação na Educação Especial.

73 PEEN Desenvolver a pesquisa como princípio formativo e científico, numa perspectiva de aprendizagem cooperativa, construtiva e permanente, tendo em vista as possibilidades de um profissional que é capaz de pesquisar e refletir a própria prática pedagógica em Educação Especial.

74 PEEN Promover a aprendizagem do planejamento, organização, implementação e avaliação de práticas educativas em atendimento especializado em Educação Especial nas múltiplas atuações a que o curso propõe.

75 PEEN Compreender a ação pedagógica da Educação Especial como processo que incide na mediação da construção do conhecimento, analisando as diferentes concepções pedagógicas e suas implicações no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos atendidos em Educação Especial.

76 PEEN Compreender, valorizar e aplicar nas práticas pedagógicas as diferentes linguagens (comunicação e formas de pensamento) manifestas nas culturas de diferentes grupos da sociedade contemporânea, bem como suas funções na produção do conhecimento de diferentes grupos sociais humanos.

77 PEEN Identificar e propor o desenvolvimento de metodologias para a utilização das tecnologias da informação e da comunicação nas práticas educativas que envolvam o atendimento especializado em Educação Especial.

78 PEEN Dinamizar, no processo educativo, práticas pedagógicas em Educação Especial, sendo essas capazes de trabalhar com as singularidades humanas.

79 PEEN O corpo docente de um Curso de Graduação constitui uma indispensável parte do processo cuja responsabilidade implica em dar condições para o acesso a um conjunto de conhecimentos relevantes e inovadores que justifiquem a formação superior.

80 PEEN A participação do docente no processo de produção do conhecimento não só nas questões referentes ao ensino, mas também na pesquisa e extensão é o meio pelo qual o conhecimento poderá ser aperfeiçoado e renovado, para então resultar nas necessárias transformações que a educação produz. Neste caso, ação docente se faz proposta como meio para formação de professores pesquisadores que não só ensinam, mas que também pesquisam, sendo os alunos graduandos diplomados e capacitados para assumir suas funções na sociedade.

81 PEEN Também a qualificação do corpo docente do Curso é, sem dúvida, um facilitador para os alunos participarem de atividades que promovam intercâmbios entre outras áreas, instituindo atividades inter e transdisciplinares como possibilidade da ampliação de meios e renovação dos conhecimentos adquiridos.

82 PEEN É ainda conveniente dizer que o corpo docente do Curso tem o compromisso de orientar decisões estratégicas na sua atuação teórica e prática, atendendo às especificidades das diferentes áreas do conhecimento, as peculiaridades e desigualdades sociais.

83 PEEN Valorizar a perceptiva da educação inclusiva, rompendo com paradigmas absolutistas tendo assim condições de flexibilizar a ação pedagógica especializada

84 PEEN Para tanto esse profissional deverá: implementar estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimento didático pedagógico e práticas alternativas, adequadas ao atendimento das mesmas.

85 PEEN Atuar nos processos de aprendizagem de alunos com deficiência visual, surdo/cego, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, deficiência mental e deficiências múltiplas, efetivando a intervenção pedagógica para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, lingüísticas, psicomotoras, sócio-afetivas que ampliem as potencialidades de aprendizagem de conhecimentos culturais, escolares e do mundo do trabalho desses sujeitos.

86 PEEN Aprender a trabalhar em equipe com outros profissionais da educacional no sentido de viabilizar o atendimento e desenvolvimento dos potenciais de aprendizagem dos alunos.

87 PEEN Responsabilizar-se por ações alicerçadas em valores humanos e éticos, tendo competência teórica e prática para o enfrentamento das complexidades emergentes do contexto social, econômico, político, cultural e, especificamente educacional, em que a demanda de sujeitos dessa profissão está inserida.

88 PEEN Laboratório de Aprendizagem em DV: com recursos didáticos e tecnológicos alternativos. - Laboratório de Aprendizagem em Surdo/cego: com recursos didáticos e tecnológicos alternativos. - Laboratório de Aprendizagem Deficiência Mental: com recursos didáticos e tecnológicos alternativos. - Laboratório de Aprendizagem em altas Habilidades/superdotação: com recursos didáticos e tecnológicos alternativos. - Laboratório de informática com 30 máquinas **para efetivar o modelo híbrido de educação presencial e a distância previsto para implementação do curso.**

89 PEEN Mobiliários escolar e administrativo, material didático-pedagógico tais como: livros, computadores, retro-projetor, data-show, equipamentos e TICs especializados na área.

1. PEEUAB - Produção Midiática para Educação

2. PEEUAB - Infraestrutura mínima existente nos municípios pólos, como: laboratório de informática com acesso em banda larga disponível, sala de aula e biblioteca e espaço administrativo condizente.

3. PEEUAB - A educação a distância tornou-se realidade na Universidade Federal de Santa Maria em 2005 quando houve o credenciamento para essa modalidade educacional conjuntamente com a autorização para os Cursos de Graduação a distância em Educação Especial e de Especialização a distância em Educação Especial iniciarem sua oferta

4. PEEUAB - Inicialmente o cursista deverá saber aceitar e ter interesse pela educação de alunos com necessidades especiais, bem como pela área da Educação Especial demonstrando uma pré-disposição para o uso de tecnologias na educação.

5. PEEUAB - Neste sentido deverá ter também condições de flexibilizar a ação pedagógica nas áreas de conhecimento, quais sejam: deficiência mental e educação de surdos, de modo adequado aos processos de aprendizagem, avaliando continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais observadas nesses alunos.

6. PEEUAB - Ao identificar as necessidades educacionais especiais sua competência lhe permitirá a definição e implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimento didático pedagógico e práticas alternativas, adequadas para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, lingüísticas, psicomotoras, sócio-afetivas, que ampliem as potencialidades de aprendizagem desses sujeitos.

7. PEEUAB - Também a formação do cursista em Educação Especial irá privilegiar a competência para trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe regular nas práticas para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

8. PEEUAB - O diplomado necessitará dominar estratégias pedagógicas que viabilizem a transmissão do conhecimento para os alunos nas etapas de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Ainda o diplomado deverá ter competência para atuar como professor nos diferentes espaços, formais e não formais, de aprendizagem desenvolvendo práticas necessárias para O desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais, no caso da deficiência mental e surdez, sempre que não for possível sua inclusão em classe regular.

9. PEEUAB - Docência nos serviços especializados e de apoio pedagógico dando suporte aos professores generalistas visando a inclusão de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais nas etapas da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como nas demais modalidades de atendimento que permeiam essas etapas: - em salas de recursos multifuncionais;

10. PEEUAB - Gestão, planejamento e orientação pedagógica em serviços de itinerância.

11. PEEUAB - A partir da percepção da importância da educação superior para o desenvolvimento econômico e social como produtora de ciência, tecnologia e inovação, novas exigências são feitas às universidades, principalmente às públicas.
12. PEEUAB - Em contrapartida, outro modelo de avaliação que vai além da mera quantificação e medição de performances, entende a universidade com suas funções múltiplas, discute o próprio sentido da existência da instituição e percebe o conhecimento produzido também como instrumento de cidadania.
13. PEEUAB - O resultado dos dados quantitativos da avaliação, que deverão receber obrigatoriamente uma análise qualitativa, servirá como motivador para debates na comunidade acadêmica envolvida com o Curso, com o objetivo de busca de qualificação permanente.
14. PEEUAB - Isto não significa a universidade afastada de um de seus objetivos maiores que é a transformação da realidade social através da formação de profissionais cientificamente competentes e comprometidos com a conquista de cidadania da população menos favorecida.
15. PEEUAB – Neste caso, ação docente se faz proposta como meio para formação de professores pesquisadores que não só ensinam, mas que também pesquisam, sendo o aluno cursista graduado e capacitado para assumir suas funções na sociedade.
16. PEEUAB - A qualificação do corpo docente do Curso é, sem dúvida, um facilitador para os alunos participarem de atividades que promovam intercâmbios entre outras áreas, instituindo atividades multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar como possibilidade da ampliação de meios e renovação dos conhecimentos adquiridos.
17. PEEUAB - É ainda conveniente dizer que o corpo docente do Curso tem o compromisso de orientar decisões estratégicas na sua atuação teórica e prática, atendendo às especificidades das diferentes áreas do conhecimento, as peculiaridades e desigualdades sociais.
18. PEEUAB - Manter o professor formador da disciplina informado permanentemente sobre o desenvolvimento dos cursistas e ser facilitador da interação com os mesmos por meio dos recursos disponibilizados no ambiente virtual de ensino e de aprendizagem a ser utilizado na oferta deste Curso.
19. PEEUAB - reflexão crítica durante as vivências das práticas pedagógicas desde o início do Curso, tendo contato com instituições de Educação Especial e Escolas Regulares de Ensino, nas disciplinas teórico-práticas, com orientação a distância por meio das ferramentas disponibilizadas na plataforma virtual e atividades previstas nos cadernos didáticos impressos distribuídos no início de cada semestre letivo;
20. PEEUAB - o professor responsável pela disciplina deverá criar condições de construção de conhecimentos teórico-práticos em Educação Especial para os cursistas por meio da ação-reflexão-ação, em todas as atividades previstas no Curso;
21. PEEUAB - recursos tecnológicos e metodologias que sejam facilitadoras da aprendizagem e desenvolvimento dos cursistas, como o caderno didático impresso e as ferramentas presentes no ambiente virtual de ensino e de aprendizagem a ser utilizado;
22. PEEUAB - A maioria das atividades a distância serão desenvolvidas no ambiente virtual de ensino e de aprendizagem que terá como suporte a plataforma usualmente utilizada na Universidade Federal de Santa Maria.
23. PEEUAB - Essa plataforma deverá possibilitar o registro do desenvolvimento da aprendizagem do aluno e o acompanhamento quantitativo e qualitativo da sua participação no curso, favorecendo uma avaliação contínua e formativa sobre o processo de evolução do cursista por meio de recursos que o ambiente virtual de ensino e aprendizagem disponibilizar.
24. PEEUAB - A avaliação dos cursistas, em cada disciplina da matriz curricular, terá um momento presencial, em cada pólo, com aferição de conhecimentos por meio de uma prova ou outra atividade, também presencial, a ser definida pelo professor formador; e a distância, tendo como base os recursos disponíveis na plataforma utilizada.
25. PEEUAB - Também haverá a possibilidade de cursarem as disciplinas reprovadas, em cursos presenciais ou na modalidade a distância, na própria UFSM ou em outras IES, cuja equivalência deverá obedecer ao previsto nas normas legais da UFSM.
26. PEEUAB - a inexistência de Universidades Públicas para formação em nível superior de recursos humanos para Educação Especial; - a qualificação dos professores, principalmente para trabalhar na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, considerando a demanda existente;
27. PEEUAB - Formar professores a distância para a Educação Especial, curso de Licenciatura, Graduação Plena, em nível superior, para atuar na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas diferentes

modalidades da Educação Especial, usando tecnologias de comunicação e informação em diferentes ambientes educacionais.

28. PEEUAB - Estimular por meio da interação a distância a ação-reflexão-ação como forma de perceber e intervir nas necessidades educacionais especiais dos alunos, valorizando a educação inclusiva. - Favorecer ações pedagógicas a distância nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem, de acordo com o contexto do cursista. - Propiciar a distância o domínio de métodos e técnicas pedagógicas que viabilizem a mediação de conhecimentos para os alunos nas etapas de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas modalidades de Educação Especial.

29. PEEUAB - Proporcionar outras formas de construção do conhecimento por meio de mídias e tecnologias, tais como teleconferência, vídeoconferência, e ferramentas disponibilizadas pela plataforma a ser utilizada pelo curso.

## APÊNDICE D – ATD PROJETOS PEDAGÓGICOS PEDAGOGIA

### PPC\_PED\_DIURNO\_PPD

**PPD\_01** - Desta forma, um dos maiores desafios postos na formação inicial dos futuros professores refere-se às reorientações dos currículos formadores e suas possibilidades concretas de dinamização, sobretudo na Universidade Pública.

**PPD\_02** - Todavia, se por um lado, temos a orientação para a constituição de quadros profissionais próprios aos cursos, engajados efetivamente com esses, por outro, temos a departamentalização que, em certos casos, separa os professores de um Curso, inclusive pela distância física dos prédios em que se situam tais departamentos. Conscientes dos desafios impostos por essa estrutura, a proposição do Curso de Licenciatura em Pedagogia vem buscando alicerçar-se em uma visão de educação aberta, conquistando espaços de realização da teoria e da prática educativas. Essa proposta 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. Saberes e Fazeres da Educação nas suas Diferentes Modalidades;

**PPD\_03** - O modelo da estrutura curricular proposta aponta um perfil profissional de professor 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.

**PPD\_04** - Formar professores/profissionais em nível superior para a docência da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, capacitados para atuar nas diferentes modalidades de ensino e/ou nas demais áreas nos quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

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;

**PPD\_05** - Deverá ser capaz de criar e produzir propostas educativas para as diferentes realidades escolares e não-escolares, trabalhando coletivamente, elaborando e mediando a construção de materiais didáticos apropriados às realidades nas quais estiver inserido.

**PPD\_06** - Também se faz necessário que esse profissional assuma 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.

**PPD\_07** - Entendemos que a ação pedagógica do profissional da Pedagogia, precisará ser embasada no diálogo, cooperação, iniciativa, participação e criatividade. Neste sentido, é importante que, esse profissional seja um pesquisador da sua prática pedagógica, que pode ser desenvolvida em vários âmbitos da Educação Básica, tanto em espaços escolares, quanto não-escolares.

**PPD\_08** - Os conhecimentos estudados e construídos nas disciplinas de: Pesquisa em Educação III: bases metodológicas; Libras; Gestão da Educação Básica; Didática; Educação Especial: processos de inclusão; Literatura infantil; Tecnologias da Informação e Comunicação aplicadas à Educação; promoverão as condições necessárias para que os alunos, ao inserirem-se no cotidiano escolar, consigam promover a leitura de como estão sendo gestados os princípios teóricos inerentes a estas disciplinas, suas aplicabilidades e implicações.

**PPD\_09** - Esse momento refere-se ao desenvolvimento dos saberes disciplinares que sustentam os conhecimentos de áreas inerentes ao exercício da docência, sejam referentes aos processos de domínio de conhecimentos para ensinar, sejam referentes aos conhecimentos pedagógicos que potencializam os processos de aprender.

**PPD\_10** - Esse momento refere-se ao desenvolvimento dos saberes disciplinares que sustentam os conhecimentos de áreas inerentes ao exercício da docência, sejam referentes aos processos de domínio de conhecimentos para ensinar, sejam referentes aos conhecimentos pedagógicos que potencializam os processos de aprender.

**PPD\_11** - Destacamos a relevância de serem trabalhados conteúdos específicos das áreas em questão e, a partir desses, sua articulação metodológica para o ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental, inclusive nas diferentes modalidades educativas.

**PPD\_12** - Os conhecimentos estudados e construídos nesse eixo nas disciplinas de: Jogo Teatral e Educação; Educação Física e Movimento Humano; Educação Musical; História e Educação II; Políticas e Gestão das Modalidades Educativas; Processos da Leitura e da Escrita II e; Língua Portuguesa, possibilitarão aos alunos articular as diferentes áreas do conhecimento no contexto da prática educativa nas suas diferentes modalidades.

**PPD\_13** - Destacamos a relevância de serem trabalhados conteúdos específicos das áreas em questão e, a partir desses, sua articulação metodológica para o ensino nas diferentes modalidades educativas. Da mesma forma, as disciplinas componentes desses eixos articuladores deverão organizar -se na perspectiva das práticas educativas em proposição na PED, não fragmentando os conhecimentos, mas aproximando-os da sua relação com a ação educativa concreta.

**PPD\_14** - Esse eixo refere-se aplicação dos saberes construídos nos seis eixos anteriores: EDUCAÇÃO, TEMPOS e ESPAÇOS, que possibilitou fortalecer a construção da identidade do futuro pedagogo e; CONHECIMENTO E EDUCAÇÃO, que promoveram o suporte necessário para compreender a complexidade do contexto da educação brasileira; CONTEXTOS E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR, que possibilitaram reconhecer os diferentes contextos organizacionais, sua estrutura administrativo, financeira e pedagógica, a partir da sua inserção no espaço escolar; SABERES E FAZERES NA EDUCAÇÃO INFANTIL, que promoveram as condições necessárias para que os alunos, ao inserirem -se no cotidiano escolar, consigam articular as diferentes áreas do conhecimento no contexto da prática educativa da Educação Infantil; SABERES E FAZERES NO ENSINO FUNDAMENTAL, propiciaram condições teórico -metodológicas para que os alunos sejam capazes de articular as diferentes áreas do conhecimento necessários à prática educativa nos anos iniciais do Ensino Fundamental e; SABERES E FAZERES DA EDUCAÇÃO NAS SUAS DIFERENTES MODALIDADES, que possibilitou aos alunos relacionarem as diferentes áreas do conhecimento no contexto da prática educativa nas suas diferentes modalidades.

**PPD\_15** - Esse momento refere-se ao desenvolvimento dos saberes disciplinares que sustentam os conhecimentos de áreas inerentes ao exercício da docência, sejam referentes aos processos de domínio de conhecimentos para ensinar, sejam referentes aos conhecimentos pedagógicos que potencializam os processos de aprender.

**PPD\_16** - O Curso de Pedagogia para a realização das suas aulas, conta com 26 salas de aula todas equipadas com retroprojetores, destas, 04 salas possuem TV e vídeo. Além das salas de aula, o Centro de Educação possui Laboratórios de Ensino que possibilitam a realização de trabalhos teórico-práticos em algumas áreas do conhecimento. São eles: Laboratório de Ensino de Física, Laboratório de Ensino de Artes Plásticas, Laboratório de Educação Musical, Laboratório de Teatro, Laboratório de Ensino de Biologia, Laboratório de Ensino de História, Laboratório de Alfabetização e Linguagem, Laboratório de Educação Matemática, Laboratório de Ensino de Química e Laboratório de Ensino de História. Também possui uma sala destinada ao Diretório Acadêmico/DACE.

## **PPC\_PED\_EAD - PPUAB**

**PPUAB\_01** - A maioria das atividades a distância será desenvolvida no ambiente virtual que terá como suporte a plataforma Moodle. Na ferramenta, utilizar-se-ão recursos como: fórum de discussão, portfólio, chat ou bate -papo, biblioteca, agenda, dentre outros disponíveis na plataforma. Também serão utilizadas outras linguagens e mídias como: Programas de rádio, CD-ROM, Filmes em Vídeo, DVD, material impresso e videoconferência.

**PPUAB\_02** - Os objetivos específicos do uso da plataforma são:

- estudar, aplicar e integrar as tecnologias de programação em rede e multimídia na construção do ambiente;
- proporcionar um suporte aos procedimentos didáticos utilizados pelo coordenador de disciplina;
- integrar professores/alunos de diferentes áreas geográficas através da Internet, permitindo-lhes acessar à escolaridade -universitária pública, gratuita e de qualidade;
- desenvolver um ambiente de aprendizagem através de Internet que auxilie na construção do conhecimento por meio de interfaces amigáveis e de fácil uso para educandos e educadores;
- fornecer mecanismos de comunicação assíncrono, permitindo assim que o professor/aluno trabalhe dentro de seu próprio ritmo de aprendizagem e em seu tempo disponível, além da comunicação síncrona, que lhe exige uma participação efetiva no grupo de trabalho para uma avaliação do seu progresso pelo coordenador de disciplina;
- disponibilizar mecanismos ao professor/coordenador de disciplina para avaliar e acompanhar o progresso da aprendizagem dos alunos, permitindo-lhe, assim, interferir, quando necessário, na construção do conhecimento desse aluno;
- superar o ambiente de sala de aula tradicional, apresentando a informação de uma forma mais interativa, propiciando ao professor/aluno uma participação mais ativa na elaboração e construção do conhecimento, tanto individual como em grupo.

**PPUAB\_03** - A efetiva convergência e integração entre as diferentes mídias se darão através da plataforma Moodle e pelas Mídias TV, Rádio, Informática e Material Impresso.

**PPUAB\_04** - A comunicação e interação entre os participantes do curso dar-se-á através da plataforma e-proinfo que dispõe de ferramentas para a comunicação síncrona e assíncrona entre os alunos, formadores, tutores presenciais e a distância, bem como com o pessoal de apoio. Para esta finalidade também se contará com um telefone 0800.

As funções do professor formador e dos tutores, já descritas anteriormente dão conta do processo de interação, orientação e acompanhamento do aluno.

**PPUAB\_05** - Os professores/alunos utilizarão programas de rádio, CD-ROM, Filmes em Vídeo ou DVD, material impresso e videoconferência. Utilizarão também os recursos existentes nos Pólos de Apoio Presencial.

**PPUAB\_06** - Os Professores/Pesquisadores (autores), Professores/Formadores (Coordenadores de Disciplina) e Coordenadores de Curso receberão capacitação adequada para desenvolver suas funções.

**PPUAB\_07** - O grupo dos docentes que atuará na capacitação tem como função fornecer uma formação metodológica em EAD e uma orientação para a capacitação da elaboração, nas mais diversas formas de linguagem do material didático previsto, dos professores que atuarão no Curso. Esses formadores são especialistas em EAD e poderão ser professores visitantes, colaboradores e assessores.

A proposta de capacitação dos professores que irão atuar nos cursos de licenciatura a distância está baseada nos mesmos princípios que irão nortear a formação dos professores/alunos, sobretudo em relação à interdisciplinaridade, à contextualização, interação e à aprendizagem pela ação. Neste contexto prevê-se, ainda a capacitação de equipes multi e interdisciplinares que deverão conceber e produzir o material didático, tanto o material impresso, como o material para WEB. Para isso, pretende-se, então, realizar um evento presencial único, envolvendo todos os professores engajados.

**PPUAB\_08** - O tutor possui a função de assessorar e auxiliar o professor/formador, acompanhar os alunos e orientá-los em suas atividades, seja no que diz respeito ao conteúdo das disciplinas, a assuntos relacionados à organização e administração do curso ou a problemas de ordem pessoal ou emocional, orientando os professores/alunos no sentido de buscar as soluções cabíveis em cada caso. Também é tarefa da tutoria promover o trabalho colaborativo e cooperativo entre professor/pesquisador, professor/formador e professor/aluno, estimulando o estudo em grupo e motivando-os durante o curso para evitar a evasão escolar.

Tanto a definição quanto a orientação na execução de tais funções estão intimamente relacionados com a concepção de educação a distância e atende os objetivos e finalidades a que se propõe o curso. Isso significa que também se deve levar em conta o perfil, o nível do curso e o público alvo a ser atingido. Esses aspectos influenciarão diretamente na metodologia adotada e na forma de atuação e definição do papel do tutor.

**PPUAB\_09** - Os tutores a distância e os tutores presenciais passarão por curso de capacitação, que prevê sua formação nas funções de tutoria, no uso da plataforma, nas relações humanas e no projeto político pedagógico do curso. Também está prevista uma capacitação continuada, com reuniões entre professores e seus tutores, entre os tutores e os responsáveis pela capacitação na área de EAD, e também com a Coordenação da Tutoria (tanto a específica de cada Curso como com a Coordenação Institucional).

**PPUAB\_10** - O processo de seleção ao curso na modalidade a distância obedecerá aos princípios instituídos pela UFSM, ou seja, será através de provas presenciais. O ingresso será por ordem de classificação atendendo ao número de vagas previstos pelo curso.

**PPUAB\_11** - Este profissional precisará desenvolver saberes docentes que incluam conhecimentos teóricos e práticos no campo da educação e dos conhecimentos que irão mediar sua atividade nas instituições escolares e não-escolares. Deverá ser capaz de criar e produzir propostas educativas para as diferentes realidades escolares, trabalhando coletivamente, elaborando e mediando a construção de materiais didáticos apropriados às realidades nas quais estiver inserido.

Também se faz necessário que esse profissional assuma uma postura política e ética, que estimule a difusão e a construção do conhecimento, possibilitando aos seus futuros alunos condições de descoberta (ou redes coberta) do prazer de aprender.

**PPUAB\_12** - Entendemos que a ação pedagógica do profissional da Pedagogia, precisará ser embasada no diálogo, cooperação, iniciativa, participação e criatividade. Neste sentido, é importante que, esse profissional seja um pesquisador de sua prática pedagógica, que pode ser desenvolvida em vários âmbitos da Educação Básica e dos espaços escolares e não-escolares.

**PPUAB\_13** - É extremamente importante que ele aprenda a observar, a formular questões e hipótese e a selecionar os instrumentos e dados que o ajudem a elucidar seus problemas e a encontrar caminhos alternativos na sua prática pedagógica.

**PPUAB\_14** - - 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;



**PPUAB\_15** - Sendo assim, este Projeto, apresenta um a matriz embasada nas Resoluções citadas, redimensionando a visão restrita ao espaço físico das universidades a difusão do ensino-pesquisa-extensão, pois apresenta uma proposta condizente com o espaço aberto pelas novas tecnologias educacionais, que ampliou os conceitos de tempo e espaço com os quais estivemos acostumados.

**PPUAB\_16** - Um trabalho articulado e desenvolvido compartilhadamente pelos docentes e discentes de um Curso, mediadores reflexivos, sustenta propostas de formação mais condizentes com as necessidades acadêmicas e ao mesmo tempo desencadeia práticas investigativas desde a formação inicial. Consideramos, assim, o ir e vir entre os saberes disciplinares, os saberes da prática educativa; os saberes da Universidade; os saberes presentes nas diferentes áreas onde vivem os discentes e docentes do curso de Pedagogia, Licenciatura.

**PPUAB\_17** - a ampliação do espaço de atuação da UFSM, não limitada ao espaço físico;  
 - a abertura de vagas para uma parcela da população que aspira a formação superior e que não tem acesso por vários fatores;  
 - a qualificação dos recursos tecnológicos para atender a demanda.

### **PPC\_PED\_NOT\_PPN**

**PPN\_01** - 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 Pedagogia que tem sua identidade na formação de professores para a docência na educação infantil e ensino fundamental. Ressaltamos também que essa proposta formadora dá ênfase aos processos articulados de ensino, pesquisa e extensão na formação profissional do professor.

**PPN\_02** - Este projeto explicita a intencionalidade de formar um profissional capacitado para agir nas diversas realidades educacionais no decorrer da sua atividade docente e contribuir, mesmo reconhecendo os limites de ação da educação escolar, para a transformação da sociedade, resgatando o aspecto social como fonte de reflexão profissional, geradora de saberes.

**PPN\_03** - Nessa perspectiva, a formação do professor para a Educação Infantil e Ensino Fundamental precisa ser consolidada a partir dos diferentes campos de conhecimento em suas especificidades e, simultaneamente a esses, solidificar o entrelaçamento metodológico, destacando a importância da teoria e da prática educativa serem construídas e compartilhadas ao longo do processo formativo. Na modalidade de um curso noturno é importante destacar que, possivelmente, muitos alunos já tenham experiências profissionais docentes que precisam ser consideradas e articuladas na formação profissional institucional.

**PPN\_04** - Por reflexivo compreende-se a capacidade de “flexão sobre si”, ou seja, a capacidade de olhar o interior de suas ações confrontando com os fundamentos e com isso, possibilitando os processos de mudanças nas práticas pedagógicas.

**PPN\_05** - Uma prática pedagógica de perspectiva interdisciplinar, compartilhada pelos docentes e discentes de um curso, mediadores reflexivos, sustenta propostas de formação mais condizentes com as necessidades acadêmicas e ao mesmo tempo desencadeia práticas investigativas desde a formação inicial. Considera-se, assim, o ir e vir entre os saberes disciplinares, os saberes da prática educativa; entre os saberes da Universidade e os saberes da Escola, e a reflexão sobre eles, como focos importantes do trabalho a ser desencadeado neste momento da formação profissional.

**PPN\_06** - a articulação entre os conhecimentos sobre educação, os conhecimentos disciplinares básicos e os conhecimentos da prática educativa;  
 - a ampliação de conhecimentos básicos à prática da docência e suas possibilidades nos sistemas de ensino.

**PPN\_07** - Em outras palavras, o aluno não é o mesmo, os tempos não são os mesmos e as dinâmicas organizacionais não são as mesmas, bem como as disciplinas ofertadas em cada semestre do curso e integralizadas pelos seus temas, são diferenciadas e obedecem uma característica própria.

**PPN\_08** - Neste sentido, este profissional precisará desenvolver saberes docentes que incluam conhecimentos teóricos e práticos no campo da educação e dos conhecimentos que irão mediar sua atividade nas instituições educativas e sociais. Deverá ser capaz de criar e produzir propostas educativas para as diferentes realidades escolares ou não escolares, trabalhando coletivamente, elaborando e mediando propostas pedagógicas e a construção de materiais didáticos apropriados às realidades nas quais estiver inserido.

**PPN\_09** - Desta forma, o perfil que se pretende é que esse profissional assumira uma postura política e ética, que estimule o êxito de todos nos processos de aprendizagem, possibilitando aos mesmos a descoberta do prazer de aprender.

**PPN\_10** - Neste sentido, é importante que, esse profissional desenvolva a investigação sobre a própria prática educativa e sobre a educação em sentido mais amplo.

**PPN\_11** - A área de atuação preferencial do professor formado neste Curso é a docência na educação infantil e no ensino fundamental de diferentes sistemas e modalidades de ensino.

**PPN\_12** - Os docentes que atuam no Curso de Licenciatura em Pedagogia (noturno), requer que os professores do Curso sejam colaborativos, mediadores e mantenham a postura científica com flexibilidade estabelecendo uma prática pedagógica interdisciplinar.

**PPN\_13** - Considera-se que o professor do curso exerce uma função educativa, como pessoa e profissional. Por isso, ele assume um papel fundamental na formação do pedagogo. Por isso, é relevante sua formação contínua em todas as dimensões: saber, fazer e ser. Ou seja, entende-se que o professor além de exercer sua profissão de formador é uma pessoa e, assim, está inserido em um contexto complexo de situações de aprendizagens cujas relações podem favorecer seu desenvolvimento pessoal e profissional. O universo universitário possui oportunidades de confrontos dialéticos, contraditórios e, por isso, produtivos no sentido de promover possibilidades formativas e mudanças significativas em sua pessoa e em sua profissão.

**PPN\_14** - aplicação de princípios, concepções e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, com pertinência ao campo da Pedagogia, que contribuem para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade;

**PPN\_15** - estudo da Didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente, de teorias relativas à construção de aprendizagens, socialização e elaboração de conhecimentos, de tecnologias da informação e comunicação e de diversas linguagens;

**PPN\_16** - estudo, análise e avaliação de teorias da educação, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras.

**PPN\_17** - participação em atividades práticas, de modo a propiciar aos estudantes vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos;

**PPN\_18** - Os estudos básicos são compostos por conteúdos essenciais à formação pedagógica, oportunizadas durante as disciplinas obrigatórias no sentido de garantir uma formação inicial sólida e capaz de fazer com que o acadêmico durante as disciplinas se aproprie dos instrumentos teóricos e metodológicos fundamentais a condução de processos pedagógicos. Os estudos básicos são compostos por conteúdos essenciais à formação pedagógica, oportunizadas durante as disciplinas obrigatórias no sentido de garantir uma formação inicial sólida e capaz de fazer com que o acadêmico durante as disciplinas se aproprie dos instrumentos teóricos e metodológicos fundamentais a condução de processos pedagógicos.

**PPN\_19** - Entender a complexidade dos processos educativos em diversas realidades e modalidades educativas que se configuram no espaço escolar.

Considera-se fundamental nesse tema o desenvolvimento dos saberes disciplinares que sustentam os conhecimentos de áreas inerentes ao processo de escolarização e suas articulações com as práticas educativas.

## APÊNDICE E – ATD POLÍTICAS PÚBLICAS

1.D1\_P\_04: "Para fins desta Portaria, caracteriza-se a modalidade semi-presencial como quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrados na auto-aprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota."

2.D1\_P\_04: "A oferta das disciplinas previstas no artigo anterior deverá incluir métodos e práticas de ensino-aprendizagem que incorporem o uso integrado de tecnologias de informação e comunicação para a realização dos objetivos pedagógicos, bem como prever encontros presenciais e atividades de tutoria."

D1\_D\_06: sem registros  
 D1\_RED\_15: nada consta.  
 D3\_R1\_05 nada consta  
 D3\_R8\_06 Nada Consta  
 D3\_R9\_07 Nada Consta  
 D3\_R2\_08 Nada Consta  
 D3\_R2\_09 Nada Consta  
 D3\_R3\_09 Nada Consta

1. D2\_D\_99 - Art. 5º O Conselho Nacional de Educação, mediante proposta do Ministro de Estado da Educação, definirá as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica. [...]  
 V - conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;

2. D2\_D\_99 Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:  
 I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;  
 II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;  
 III - zelar pela aprendizagem dos alunos;  
 IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;  
 V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

D2\_R1\_05- Não tem registro

D2\_R1\_09 Art. 3º O programa deve ensinar a formação de profissionais capazes de:  
 I - exercer atividades de ensino nas etapas e modalidades da Educação Básica;  
 II - dominar os conteúdos da área ou disciplinas de sua escolha e as respectivas metodologias de ensino a fim de construir e administrar situações de aprendizagem e de ensino;  
 III - atuar no planejamento, organização e gestão de instituições e sistemas de ensino nas esferas administrativa e pedagógica;

1.D2\_R1\_99- Art. 1º Os institutos superiores de educação, de caráter profissional, visam à formação inicial, continuada e complementar para o magistério da educação básica, podendo incluir os seguintes cursos e programas:

§ 2º Observado o disposto no parágrafo 1º deste artigo, o curso normal superior, os cursos de licenciatura e os programas especiais de formação pedagógica dos institutos superiores de educação serão organizados e atuarão de modo a capacitar profissionais aptos a:

I – conhecer e dominar os conteúdos básicos relacionados às áreas de conhecimento que serão objeto de sua atividade docente, adequando-os às necessidades dos alunos;  
 II - compreender e atuar sobre o processo de ensino-aprendizagem na escola e nas suas relações com o contexto no qual se inserem as instituições de ensino;  
 III - resolver problemas concretos da prática docente e da dinâmica escolar, zelando pela aprendizagem dos alunos;  
 IV - considerar, na formação dos alunos da educação básica, suas características socioculturais e psicopedagógicas;  
 V - sistematizar e socializar a reflexão sobre a prática docente.

2.D2\_R1\_99 Art. 2º Visando assegurar a especificidade e o caráter orgânico do processo de formação profissional, os institutos superiores de educação terão projeto institucional próprio de formação de professores, que articule os projetos pedagógicos dos cursos e integre:

I – as diferentes áreas de fundamentos da educação básica;  
 II – os conteúdos curriculares da educação básica;  
 III – as características da sociedade de comunicação e informação.

3.D2\_R1\_99 "Em qualquer hipótese, os institutos superiores de educação contarão com uma instância de direção ou coordenação, formalmente constituída, a qual será responsável por articular a formulação, execução e avaliação do projeto institucional de formação de professores, base para os projetos pedagógicos específicos dos cursos".

4.D2\_R1\_99 "Em qualquer das hipóteses previstas no art. 3º da presente Resolução, o contrato ou lotação ou, ainda, o convênio ou termo de cessão dos docentes deverá prever o tempo a ser necessariamente dedicado à orientação da prática de ensino e à participação no projeto pedagógico".

5.D2\_R1\_99 Art. 5º O corpo docente dos institutos superiores de educação, articulado por instância de direção ou coordenação, participará, em seu conjunto, da elaboração, execução e avaliação dos respectivos projetos pedagógicos específicos.

6.D2\_R1\_99 "A parte prática da formação será desenvolvida em escolas de educação básica e compreenderá a participação do estudante na preparação de aulas e no trabalho de classe em geral e o acompanhamento da proposta pedagógica da escola, incluindo a relação com a família dos alunos e a comunidade".

7. D2\_R1\_99 Art. 10 Compete aos institutos superiores de educação, no que diz respeito à parte prática: [...] II - organizar a parte prática da formação com base no projeto pedagógico da escola em que vier a ser desenvolvida;

D2\_R2\_02 – Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

- I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
- II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;
- III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científicos culturais;
- IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

D2\_R2\_04 – Não tem registro

D2\_R2\_99- Não tem registro

1.D1\_D\_06: "Art. 1o - Fica instituído o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País"

2.D1\_D\_06: " São objetivos do Sistema UAB: [...]

- VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e
- VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação. "

D1\_P\_04: sem registros

D1\_RED\_15: nada consta.

D3\_R1\_05 nada consta

D3\_R8\_06 Nada Consta

D3\_R9\_07 Nada Consta

D3\_R2\_08 Nada Consta

D3\_R2\_09 Nada Consta

D3\_R3\_09 Nada Consta

D2\_D\_99- Não tem registro

D2\_R1\_02- Não tem registro

D2\_R1\_05- Não tem registro

D2\_R1\_09- Não tem registro

D2\_R1\_99- Não tem registro

D2\_R2\_02 – Não tem registro

D2\_R2\_04 – Não tem registro

D2\_R2\_99- Não tem registro

1.D1\_D\_06: " São objetivos do Sistema UAB: [...]

- VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação. "

D1\_RED\_15: nada consta.

D3\_R1\_05 nada consta

D3\_R8\_06 Nada Consta

D3\_R9\_07 Nada Consta

D3\_R2\_08 Nada Consta  
 D3\_R2\_09 Nada Consta  
 D3\_R3\_09 Nada Consta  
 D2\_D\_99-Não tem registro  
 D2\_L\_96-Não tem registro  
 D2\_R1\_05- Não tem registro  
 D2\_R1\_09- Não tem registro

D2\_R1\_99 Art. 2º Visando assegurar a especificidade e o caráter orgânico do processo de formação profissional, os institutos superiores de educação terão projeto institucional próprio de formação de professores, que articule os projetos pedagógicos dos cursos e integre: [...]

III – as características da sociedade de comunicação e informação.

D2\_R2\_02 – Não tem registro  
 D2\_R2\_04 – Não tem registro  
 D2\_R2\_99- Não tem registro  
 D2\_R3\_12- Não tem registro

D2\_R2\_15 RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015

1. D2\_R2\_15 CONSIDERANDO que a consolidação das normas nacionais para a formação de profissionais do magistério para a educação básica é indispensável para o projeto nacional da educação brasileira, em seus níveis e suas modalidades da educação, tendo em vista a abrangência e a complexidade da educação de modo geral e, em especial, a educação escolar inscrita na sociedade

2. D2\_R2\_15 CONSIDERANDO que a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; a valorização do profissional da educação; a gestão democrática do ensino público; a garantia de um padrão de qualidade; a valorização da experiência extraescolar; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, entre outros, constituem princípios vitais para a melhoria e democratização da gestão e do ensino;

3. D2\_R2\_15 CONSIDERANDO que as instituições de educação básica, seus processos de organização e gestão e projetos pedagógicos cumprem, sob a legislação vigente, um papel estratégico na formação requerida nas diferentes etapas (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e modalidades da educação básica;

4. D2\_R2\_15 CONSIDERANDO os princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada, tais como: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação;

5. D2\_R2\_15 CONSIDERANDO a articulação entre graduação e pós-graduação e entre pesquisa e extensão como princípio pedagógico essencial ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e da prática educativa;

6. D2\_R2\_15 CONSIDERANDO a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo

7. D2\_R2\_15 as instituições formadoras em articulação com os sistemas de ensino, em regime de colaboração, deverão promover, de maneira articulada, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para viabilizar o atendimento às suas especificidades nas diferentes etapas e modalidades de educação básica, observando as normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

8. D2\_R2\_15 Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar.

9. D2\_R2\_15 § 1º Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos

e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo.

10. D2\_R2\_15 § 2º No exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional.

11. D2\_R2\_15 Art. 3º A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição

12. D2\_R2\_15 § 2º Para fins desta Resolução, a educação contextualizada se efetiva, de modo sistemático e sustentável, nas instituições educativas, por meio de processos pedagógicos entre os profissionais e estudantes articulados nas áreas de conhecimento específico e/ou interdisciplinar e pedagógico, nas políticas, na gestão, nos fundamentos e nas teorias sociais e pedagógicas para a formação ampla e cidadã e para o aprendizado nos diferentes níveis, etapas e modalidades de educação básica.

13. D2\_R2\_15 § 4º Os profissionais do magistério da educação básica compreendem aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas, incluindo a gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de educação básica, nas diversas etapas e modalidades de educação

14. D2\_R2\_15 as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica; II - a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação;

15. D2\_R2\_15 IV - a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras;

16. D2\_R2\_15 V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;

17. D2\_R2\_15 VIII - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais;

18. D2\_R2\_15 IX - a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de educação;

19. D2\_R2\_15 XI - a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e da necessidade de seu acesso permanente às informações, vivência e atualização culturais.

20. D2\_R2\_15 § 6º O projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica, envolvendo a consolidação de fóruns estaduais e distrital permanentes de apoio à formação docente, em regime de colaboração, e deve contemplar: I - sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais;

21. D2\_R2\_15 Art. 5º A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão,

22. D2\_R2\_15 I - à integração e interdisciplinaridade curricular, dando significado e relevância aos conhecimentos e vivência da realidade social e cultural, consoantes às exigências da educação básica e da educação superior para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho;

23. D2\_R2\_15 II - à construção do conhecimento, valorizando a pesquisa e a extensão como princípios pedagógicos essenciais ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e ao aperfeiçoamento da prática educativa;

24. D2\_R2\_15 III - ao acesso às fontes nacionais e internacionais de pesquisa, ao material de apoio pedagógico de qualidade, ao tempo de estudo e produção acadêmica-profissional, viabilizando os programas de fomento à pesquisa sobre a educação básica;
25. D2\_R2\_15 IV - às dinâmicas pedagógicas que contribuam para o exercício profissional e o desenvolvimento do profissional do magistério por meio de visão ampla do processo formativo, seus diferentes ritmos, tempos e espaços, em face das dimensões psicossociais, histórico-culturais, afetivas, relacionais e interativas que permeiam a ação pedagógica, possibilitando as condições para o exercício do pensamento crítico, a resolução de problemas, o trabalho coletivo e interdisciplinar, a criatividade, a inovação, a liderança e a autonomia;
26. D2\_R2\_15 V - à elaboração de processos de formação do docente em consonância com as mudanças educacionais e sociais, acompanhando as transformações gnosiológicas e epistemológicas do conhecimento;
27. D2\_R2\_15 VI - ao uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos(das) professores(as) e estudantes;
28. D2\_R2\_15 VII - à promoção de espaços para a reflexão crítica sobre as diferentes linguagens e seus processos de construção, disseminação e uso, incorporando-os ao processo pedagógico, com a intenção de possibilitar o desenvolvimento da criticidade e da criatividade;
29. D2\_R2\_15 IX - à aprendizagem e ao desenvolvimento de todos(as) os(as) estudantes durante o percurso educacional por meio de currículo e atualização da prática docente que favoreçam a formação e estimulem o aprimoramento pedagógico das instituições.
30. D2\_R2\_15 Art. 6º A oferta, o desenvolvimento e a avaliação de atividades, cursos e programas de formação inicial e continuada, bem como os conhecimentos específicos, interdisciplinares, os fundamentos da educação e os conhecimentos pedagógicos, bem como didáticas e práticas de ensino e as vivências pedagógicas de profissionais do magistério nas modalidades presencial e a distância,
31. D2\_R2\_15 II - desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica clara para o ensino e o processo de ensino-aprendizagem;
32. D2\_R2\_15 III - planejamento e execução de atividades nos espaços formativos (instituições de educação básica e de educação superior, agregando outros ambientes culturais, científicos e tecnológicos, físicos e virtuais que ampliem as oportunidades de construção de conhecimento), desenvolvidas em níveis crescentes de complexidade em direção à autonomia do estudante em formação;
33. D2\_R2\_15 VI - leitura e discussão de referenciais teóricos contemporâneos educacionais e de formação para a compreensão e a apresentação de propostas e dinâmicas didático-pedagógicas;
34. D2\_R2\_15 VII - cotejamento e análise de conteúdos que balizam e fundamentam as diretrizes curriculares para a educação básica, bem como de conhecimentos específicos e pedagógicos, concepções e dinâmicas didático-pedagógicas, articuladas à prática e à experiência dos professores das escolas de educação básica, seus saberes sobre a escola e sobre a mediação didática dos conteúdos;
35. D2\_R2\_15 VIII - desenvolvimento, execução, acompanhamento e avaliação de projetos educacionais, incluindo o uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos e estratégias didático-pedagógicas;
36. D2\_R2\_15 II - compreender o seu papel na formação dos estudantes da educação básica a partir de concepção ampla e contextualizada de ensino e processos de aprendizagem e desenvolvimento destes, incluindo aqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;
37. D2\_R2\_15 III - trabalhar na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano nas etapas e modalidades de educação básica;
38. D2\_R2\_15 IV - dominar os conteúdos específicos e pedagógicos e as abordagens teórico-metodológicas do seu ensino, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano; V - relacionar a linguagem dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento da aprendizagem; VI - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade; VII - identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras;
39. D2\_R2\_15 XI - realizar pesquisas que proporcionem conhecimento sobre os estudantes e sua realidade sociocultural, sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos, sobre propostas curriculares e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas, entre outros;

40. D2\_R2\_15 XII - utilizar instrumentos de pesquisa adequados para a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos, objetivando a reflexão sobre a própria prática e a discussão e disseminação desses conhecimentos;
41. D2\_R2\_15 XIII - estudar e compreender criticamente as Diretrizes Curriculares Nacionais, além de outras determinações legais, como componentes de formação fundamentais para o exercício do magistério.
42. D2\_R2\_15 § 3º A formação inicial de profissionais do magistério será ofertada, preferencialmente, de forma presencial, com elevado padrão acadêmico, científico e tecnológico e cultural.
43. D2\_R2\_15 Art. 10. A formação inicial destina-se àqueles que pretendem exercer o magistério da educação básica em suas etapas e modalidades de educação e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, compreendendo a articulação entre estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino.
44. D2\_R2\_15 Art. 11. A formação inicial requer projeto com identidade própria de curso de licenciatura articulado ao bacharelado ou tecnológico, a outra(s) licenciatura(s) ou a cursos de formação pedagógica de docentes, garantindo:  
I - articulação com o contexto educacional, em suas dimensões sociais, culturais, econômicas e tecnológicas;
45. D2\_R2\_15 stituições de educação básica, desenvolvendo projetos compartilhados; V - projeto formativo que assegure aos estudantes o domínio dos conteúdos específicos da área de atuação, fundamentos e metodologias, bem como das tecnologias;
46. D2\_R2\_15 VI - organização institucional para a formação dos formadores, incluindo tempo e espaço na jornada de trabalho para as atividades coletivas e para o estudo e a investigação sobre o aprendizado dos professores em formação;
47. D2\_R2\_15 VII - recursos pedagógicos como biblioteca, laboratórios, videoteca, entre outros, além de recursos de tecnologias da informação e da comunicação, com qualidade e quantidade, nas instituições de formação;
48. D2\_R2\_15 I - núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais,
49. D2\_R2\_15 g) pesquisa e estudo dos conteúdos específicos e pedagógicos, seus fundamentos e metodologias, legislação educacional, processos de organização e gestão, trabalho docente, políticas de financiamento, avaliação e currículo;
50. D2\_R2\_15 h) decodificação e utilização de diferentes linguagens e códigos linguístico sociais utilizadas pelos estudantes, além do trabalho didático sobre conteúdos pertinentes às etapas e modalidades de educação básica;
51. D2\_R2\_15 b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;
52. D2\_R2\_15 c) pesquisa e estudo dos conhecimentos pedagógicos e fundamentos da educação, didáticas e práticas de ensino, teorias da educação, legislação educacional, políticas de financiamento, avaliação e currículo.
53. D2\_R2\_15 b) atividades práticas articuladas entre os sistemas de ensino e instituições educativas de modo a propiciar vivências nas diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamento e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos;
54. D2\_R2\_15 Art. 13. Os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, considerando-se a complexidade e multirreferencialidade dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, incluindo o ensino e a gestão educacional, e dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional, estruturam-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares.
55. D2\_R2\_15 § 2º Durante o processo formativo, deverá ser garantida efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência.
56. D2\_R2\_15 Art. 16. A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício



do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente.

57. D2\_R2\_15 II - a necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia

58. D2\_R2\_15 Art. 17. A formação continuada, na forma do artigo 16, deve se dar pela oferta de atividades formativas e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades da educação.

59. D2\_R2\_15 I - atividades formativas organizadas pelos sistemas, redes e instituições de educação básica incluindo desenvolvimento de projetos, inovações pedagógicas, entre outros;

60. D2\_R2\_15 Os profissionais do magistério da educação básica compreendem aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas

61. D2\_R2\_15 Como meio de valorização dos profissionais do magistério público nos planos de carreira e remuneração dos respectivos sistemas de ensino, deverá ser garantida a convergência entre formas de acesso e provimento ao cargo, formação inicial, formação continuada, jornada de trabalho, incluindo horas para as atividades que considerem a carga horária de trabalho, progressão na carreira e avaliação de desempenho com a participação dos pares

62. D2\_R2\_15 fixação do vencimento ou salário inicial para as carreiras profissionais da educação de acordo com a jornada de trabalho definida nos respectivos planos de carreira no caso dos profissionais do magistério, com valores nunca inferiores ao do Piso Salarial Profissional Nacional, vedada qualquer diferenciação em virtude da etapa ou modalidade de educação e de ensino de atuação;

63. D2\_R2\_15 oferta de programas permanentes e regulares de formação e aperfeiçoamento profissional do magistério e a instituição de licenças remuneradas e formação em serviço, inclusive em nível de pós-graduação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como os objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica.

1.D1\_ED\_15: 4) Esta linha visa fomentar a capacitação e atualização de docentes e técnicos no uso de tecnologias de comunicação e informação voltadas para a gestão, o design, a produção e o uso de ferramentas e estruturas instrucionais para a educação a distância nos cursos de graduação do ensino superior presencial, desenvolvidos no âmbito da IES. Os projetos apresentados nesta categoria podem referir-se ao desenvolvimento dos demais projetos atendidos neste Edital.

2.D1\_ED\_15: A Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, fundação pública, instituída pela Lei nº 8.405, de 09 de janeiro de 1992, alterada pela Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, em parceria com a Secretaria de Educação Superior (SESU) e a Secretaria de Educação a Distância (SEED), do Ministério da Educação - MEC, torna público que receberá propostas das Instituições de Públicas de Ensino Superior (IES), federais e estaduais, participantes do Sistema UAB, contendo projetos para o fomento ao uso de tecnologias de comunicação e informação nos cursos de graduação com vistas a incentivar o desenvolvimento de práticas de ensino a distância, considerando o disposto no art. 81 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005 e a Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004.

3.D1\_ED\_15: Este Edital tem por objeto incentivar a integração e a convergência entre as modalidades de educação presencial e a distância nas Instituições Públicas de Ensino Superior (IES), federais e estaduais, integrantes do Sistema UAB, por meio do fomento ao uso de tecnologias de comunicação e informação no universo educacional dos cursos de graduação presenciais.

4.D1\_ED\_15: Favorecer a institucionalização de métodos e práticas de ensino-aprendizagem inovadores que, baseados no uso das tecnologias da comunicação e da informação, promovam a integração e a convergência entre as modalidades de educação presencial e a distância nas IES integrantes do sistema UAB; e, ainda, criar e/ou incrementar uma cultura acadêmica que tenha no uso de recursos tecnológicos avançados um instrumento útil para a otimização da gestão universitária.

5.D1\_ED\_15:b) Indicação formalizada pelo Pró-reitor de Graduação de um professor do quadro permanente da Instituição, responsável pela implementação da proposta na IES e de um Grupo Gestor presidido pelo mesmo e contando com a participação do Coordenador UAB, terá como atribuição: (i) a assistência à implementação da proposta na instituição; (ii) o incentivo à regulamentação e institucionalização do uso de tecnologias de comunicação e informação voltadas para a educação na IES; (iii) avaliação dos resultados e encaminhamento de Relatórios de cumprimento do objeto à CAPES, quando for solicitado. Este documento deverá, ainda, detalhar a formação, o vínculo institucional, as atribuições específicas de cada um desses elementos na presente proposta, bem como seus endereços para contato.

6.D1\_ED\_15: Os projetos contidos na proposta devem estar interligados entre si e se referirem ao PDI da IES, de modo que este apoio financeiro seja convertido na criação ou incremento de uma cultura que tenha no uso de tecnologias de comunicação um instrumento útil para a gestão acadêmica e administrativa da IES.

7.D1\_ED\_15: e) Amplitude de atendimento e primazia do uso das tecnologias de comunicação e informação. A concepção da proposta deve favorecer a institucionalização de práticas de ensino-aprendizagem abertas, utilizando tecnologias de informação e comunicação, que favoreçam o desenvolvimento acadêmico em dois eixos: a autonomia de aprendizado nos estudantes e a melhoria da qualidade no ensino de graduação.

8.D1\_ED\_15: f) Projeção.

As propostas devem ter caráter inovador e/ou apoiar produções de notório saber, no sentido de forjar novas gerações comprometidas com o aperfeiçoamento e a sistematização do uso de novas tecnologias da comunicação e da informação no ensino superior do país.

9.D1\_ED\_15: 1) Plataforma Virtual de Aprendizagem

Implantar e Implementar Plataforma Virtual de Comunicação e Aprendizagem, de código aberto, que integre todos os cursos da instituição, visando ampliar a organização e a desburocratização dos processos administrativos e pedagógicos, otimizando o sistema acadêmico sem fragmentá-lo

10.D1\_ED\_15: 2) Oferta de disciplinas com uso de tecnologias de informação e comunicação para cursos de graduação presencial. Fomento à incorporação do uso integrado de tecnologias de informação e comunicação nos cursos presenciais de graduação, por meio da utilização de recursos didáticos tais como ambientes virtuais de aprendizagem (Moodle, eproinfo, Navi, etc...), programas de indexação e busca de conteúdos, objetos educacionais e outros;

11.D1\_ED\_15: 3) Produção de Conteúdos Educacionais e Materiais Didáticos Produção de conteúdos educacionais e materiais didáticos baseados no uso de tecnologias de informação e comunicação voltadas para o ensino superior, graduação presencial os quais deverão ficar disponíveis para o repositório de conteúdos do Sistema Universidade Aberta do Brasil, para uso das demais Instituições participantes do Sistema UAB, e em repositórios de domínio público do MEC, preservados os direitos de autoria.

1. D1\_D\_05: "Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos."

2. D1\_D\_05: "Art. 12. O pedido de credenciamento da instituição deverá ser formalizado junto ao órgão responsável, mediante o cumprimento dos seguintes requisitos:[...]

VI - projeto pedagógico para os cursos e programas que serão ofertados na modalidade a distância;

VII - garantia de corpo técnico e administrativo qualificado;

VIII - apresentar corpo docente com as qualificações exigidas na legislação em vigor e, preferencialmente, com formação para o trabalho com educação a distância; [...]

X - descrição detalhada dos serviços de suporte e infra-estrutura adequados à realização do projeto pedagógico, relativamente a: [...]

d) bibliotecas adequadas, inclusive com acervo eletrônico remoto e acesso por meio de redes de comunicação e sistemas de informação, com regime de funcionamento e atendimento adequados aos estudantes de educação a distância."

3. D1\_D\_05: " Art. 26. As instituições credenciadas para oferta de cursos e programas a distância poderão estabelecer vínculos para fazê-lo em bases territoriais múltiplas, mediante a formação de consórcios, parcerias, celebração de convênios, acordos, contratos ou outros instrumentos similares, desde que observadas as seguintes condições:[...]

IV - indicação das responsabilidades pela oferta dos cursos ou programas a distância, no que diz respeito a:[...]

b) seleção e capacitação dos professores e tutores;

4. D1\_D\_05: " A criação, organização, oferta e desenvolvimento de cursos e programas a distância deverão observar ao estabelecido na legislação e em regulamentações em vigor, para os respectivos níveis e modalidades da educação nacional.

Os cursos e programas a distância deverão ser projetados com a mesma duração definida para os respectivos cursos na modalidade presencial.

Os cursos e programas a distância poderão aceitar transferência e aproveitar estudos realizados pelos estudantes em cursos e programas presenciais, da mesma forma que as certificações totais ou parciais obtidas nos cursos e programas a distância poderão ser aceitas em outros cursos e programas a distância e em cursos e programas presenciais, conforme a legislação em vigor."

1 D3\_R1\_06 O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

2 D3\_R1\_06 trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo. [...]

c) estudo, análise e avaliação de teorias da educação, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras;

3 D3\_R1\_06 relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas.

4 D3\_R1\_06 desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento.

5 D3\_R1\_06 utilização de conhecimento multidimensional sobre o ser humano, em situações de aprendizagem; aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial; realização de diagnóstico sobre necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade, relativamente à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-lo nos planos pedagógico e de ensino aprendizagem, no planejamento e na realização de atividades educativas; 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; estudo da Didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente;

6 D3\_R1\_06 atenção às questões atinentes 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;

7 D3\_R1\_06 um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos voltado às áreas de atuação profissional prioritizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades:

a) investigações sobre processos educativos e gestoriais, em diferentes situações institucionais: escolares, comunitárias, assistenciais, empresariais e outras;

b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;

8 D3\_R1\_06 atividades complementares envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso, atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão, diretamente orientadas por membro do corpo docente da instituição de educação superior decorrentes ou articuladas às disciplinas, áreas de conhecimentos, seminários, eventos científico-culturais, estudos curriculares, de modo a propiciar vivências em algumas modalidades e experiências, entre outras, e opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não-governamentais, escolares e não-escolares públicas e privadas;

1. D2\_L\_96 Art. 10. Os Estados incumbir-se-ão de:

§ 1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre.

2. D2\_L\_96 - Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; (p.12)

3. D2\_L\_96 Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes: [...]

II - adotar metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes. (p.15)

4. D2\_L\_96 Art. 43. A educação superior tem por finalidade: [...]

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; (p.19)

5. D2\_L\_96 Art. 44. A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas: [...]

III - de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino; (p.20)

6. D2\_L\_96 Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: [...]

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

7. D2\_L\_96 Art. 70. Considerar-se-ão como de manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis, compreendendo as que se destinam a: [...]

I - remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissional da educação; (p.28)

8. D2\_L\_96 Art. 87- É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

§ 3º O Distrito Federal, cada Estado e Município, e, supletivamente, a União, devem:

III - realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância;

1. D2\_L\_96- Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: [...]

§ 4º O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizada como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais.

2. D2\_L\_96 Art. 47. Na educação superior, o ano letivo regular, independente do ano civil, tem, no mínimo, duzentos dias de trabalho acadêmico efetivo, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver.

§ 3º É obrigatória a freqüência de alunos e professores, salvo nos programas de educação a distância.

3. D2\_L\_96 Art. 62- A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância.

4. D2\_L\_96 Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§ 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

§ 4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

5. D2\_L\_96 Art. 87- É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

§ 3º O Distrito Federal, cada Estado e Município, e, supletivamente, a União, devem:

II - prover cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados;

III - realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância;

1. D2\_R1\_02 Art. 2º- A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para:

VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;

2. D2\_R1\_02 Art. 4º Na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação é fundamental que se busque: [...]

II - adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação.

3. D2\_R1\_02 Art. 5º O projeto pedagógico de cada curso, considerado o artigo anterior, levará em conta que:

Parágrafo único. A aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas.

4. D2\_R1\_02 Art. 6º - Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas:

V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;

5. D2\_R1\_02 Art. 7º A organização institucional da formação dos professores, a serviço do desenvolvimento de competências, levará em conta que: [...]

III - as instituições constituirão direção e colegiados próprios, que formulem seus próprios projetos pedagógicos, articulem as unidades acadêmicas envolvidas e, a partir do projeto, tomem as decisões sobre organização institucional e sobre as questões administrativas no âmbito de suas competências; [...]

VI - as escolas de formação garantirão, com qualidade e quantidade, recursos pedagógicos como biblioteca, laboratórios, videoteca, entre outros, além de recursos de tecnologias da informação e da comunicação;

D2\_R3\_12 Art. 1º- O artigo 1º da Resolução CNE/CP nº 1, de 11 de fevereiro de 2009, passa a ter a seguinte redação:

Art. 1º O Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública, a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições de educação superior públicas e por universidades e centros universitários comunitários, sem fins lucrativos, nas modalidades presencial e a distância, obedecerá às Diretrizes Operacionais estabelecidas na presente Resolução.

**APÊNDICE F – LINKS DE ACESSO AS ATIVIDADES FINAIS DOS ESTUDANTES DA DOCÊNCIA ORIENTADA**

<a href="http://pt.slideshare.net/100002458657945/edit_my_uploads">http://pt.slideshare.net/100002458657945/edit_my_uploads</a>
<a href="http://pt.slideshare.net/RutieleCampos/incluso-simblica">http://pt.slideshare.net/RutieleCampos/incluso-simblica</a>
<a href="http://pt.slideshare.net/LucianeCoelho2/superdotao-luciane-coelho-55955282">http://pt.slideshare.net/LucianeCoelho2/superdotao-luciane-coelho-55955282</a>
<a href="http://pt.slideshare.net/PollyannaGomes1/poli-55953188">http://pt.slideshare.net/PollyannaGomes1/poli-55953188</a>
<a href="http://pt.slideshare.net/Leeh94/apresentao-autismo-55840164">http://pt.slideshare.net/Leeh94/apresentao-autismo-55840164</a>
<a href="http://pt.slideshare.net/MichelleCosta23/causas-de-cegueira-e-baixa-viso-em-crianas">http://pt.slideshare.net/MichelleCosta23/causas-de-cegueira-e-baixa-viso-em-crianas</a>
<a href="http://pt.slideshare.net/LetiiSF/a-pratica-de-educacao-inclusiva-na-escola">http://pt.slideshare.net/LetiiSF/a-pratica-de-educacao-inclusiva-na-escola</a>
<a href="http://pt.slideshare.net/LeniCampos/psicologia-e-compromisso-social">http://pt.slideshare.net/LeniCampos/psicologia-e-compromisso-social</a>
<a href="http://pt.slideshare.net/Miriamalk/o-cuidar-do-aluno-com-deficiencia-fsica-na-educacao-infantil">http://pt.slideshare.net/Miriamalk/o-cuidar-do-aluno-com-deficiencia-fsica-na-educacao-infantil</a>
<a href="http://pt.slideshare.net/Maksiny/processos-de-escolarizacao-de-pessoas-com-deficiencia-visual">http://pt.slideshare.net/Maksiny/processos-de-escolarizacao-de-pessoas-com-deficiencia-visual</a>
<a href="http://pt.slideshare.net/RaphaelVenturini/percursos-da-constituio-de-uma-politica-brasileira-de">http://pt.slideshare.net/RaphaelVenturini/percursos-da-constituio-de-uma-politica-brasileira-de</a>
<a href="http://pt.slideshare.net/MrDosSantos/surdocegueira-incluso">http://pt.slideshare.net/MrDosSantos/surdocegueira-incluso</a>
<a href="http://pt.slideshare.net/Juliana_Roza/a-me-o-filho-e-a-sndrome">http://pt.slideshare.net/Juliana_Roza/a-me-o-filho-e-a-sndrome</a>
<a href="http://pt.slideshare.net/RitianeGiordani/breve-anlise-da-pesquisa-realizada-por-fernando-jc-figueiredo-sobre-duas-crianas-cegas?qid=896c003b-0137-4729-8ccf-f1882f1a906a&amp;v=&amp;b=&amp;from_search=1">http://pt.slideshare.net/RitianeGiordani/breve-anlise-da-pesquisa-realizada-por-fernando-jc-figueiredo-sobre-duas-crianas-cegas?qid=896c003b-0137-4729-8ccf-f1882f1a906a&amp;v=&amp;b=&amp;from_search=1</a>
<a href="http://pt.slideshare.net/KelliCristina0404/sala-de-recursos-no-processo-de-incluso-do-aluno-com-deficiencia-intelectual-na-percepo-dos-professores">http://pt.slideshare.net/KelliCristina0404/sala-de-recursos-no-processo-de-incluso-do-aluno-com-deficiencia-intelectual-na-percepo-dos-professores</a>
<a href="http://pt.slideshare.net/rolcianeportella/slaidess-quarta?qid=a646f8e8-5b4d-47dc-83ce-2abea1d2bf28&amp;v=&amp;b=&amp;from_search=1">http://pt.slideshare.net/rolcianeportella/slaidess-quarta?qid=a646f8e8-5b4d-47dc-83ce-2abea1d2bf28&amp;v=&amp;b=&amp;from_search=1</a>

**APÊNDICE G – GRÁFICOS DAS ANÁLISES**

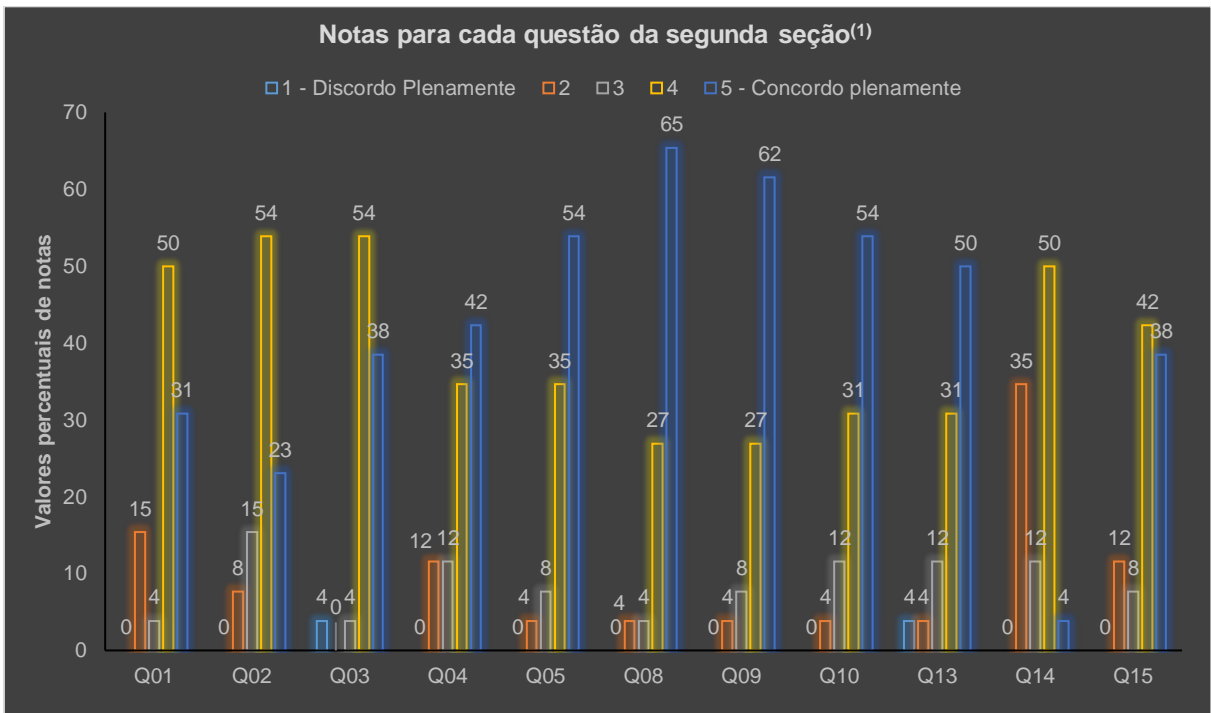


Gráfico 1 – Percentual de notas atribuídas na segunda seção do questionário com 26 respostas de docentes dos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria no ano de 2015.<sup>(1)</sup>Questões definidas no quadro 1.

Fonte: A autora.

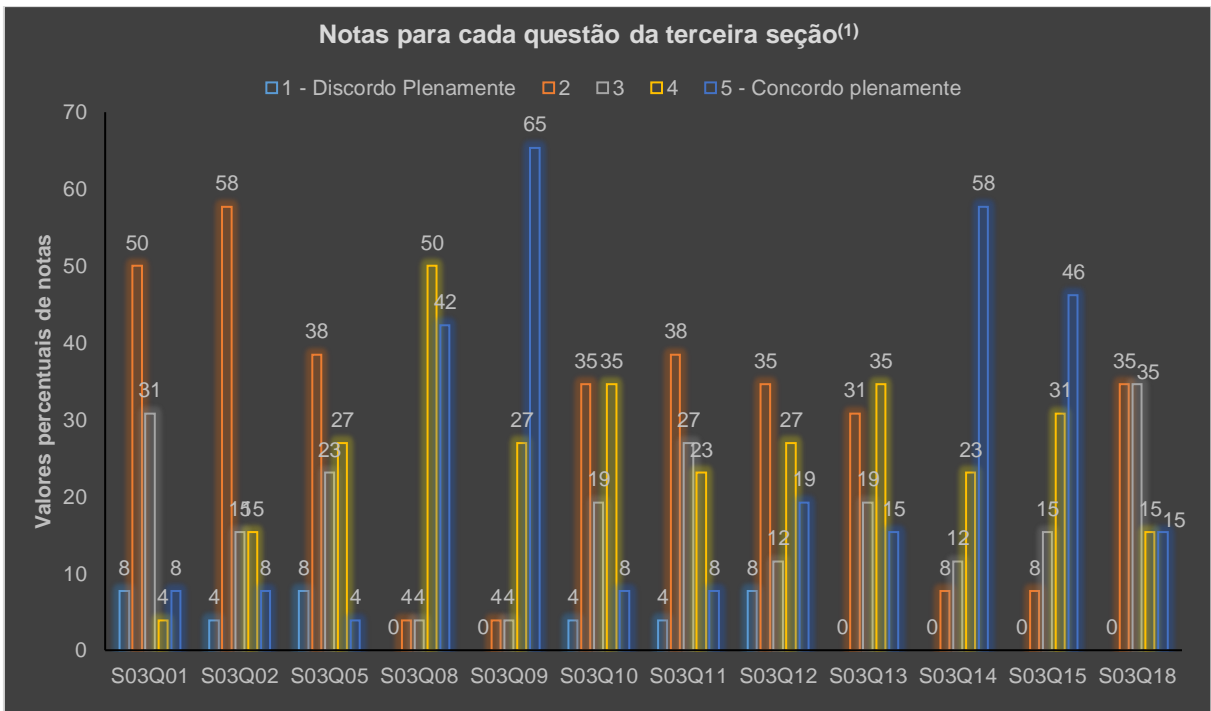


Gráfico 2 - Percentual de notas atribuídas na terceira seção do questionário com 26 respostas de docentes dos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria no ano de 2015. <sup>(1)</sup>Questões definidas no quadro 1.

Fonte: A autora.

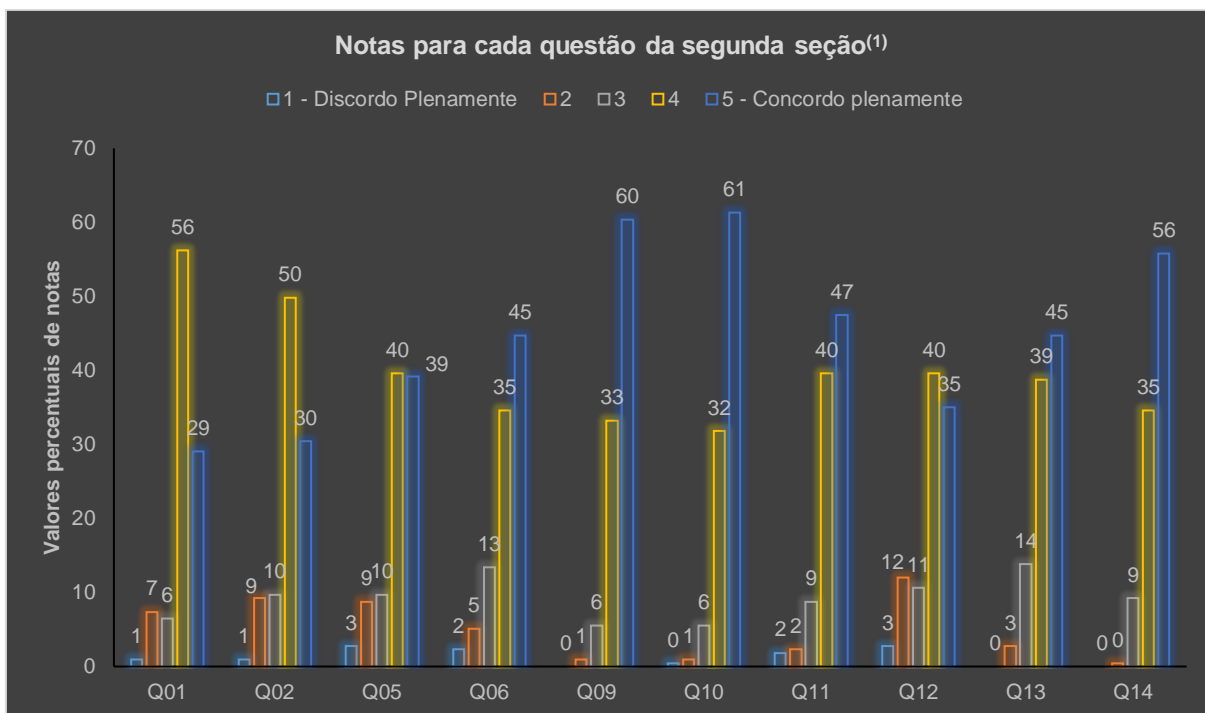


Gráfico 3 – Percentual de notas atribuídas para questões da segunda seção do questionário com 217 respostas de discentes dos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria no ano de 2015. <sup>(1)</sup>Questões definidas na tabela 1 (lista de questões).

Fonte: A autora.

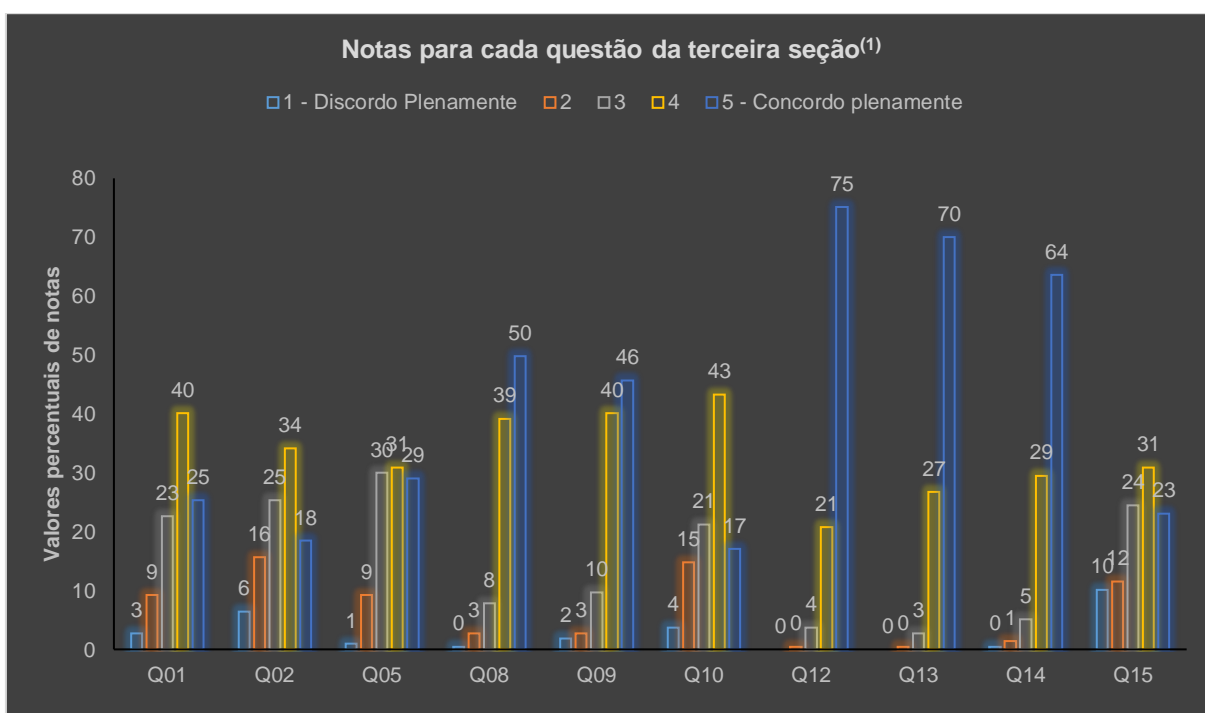


Gráfico 4 – Percentual de notas atribuídas para questões da terceira seção do questionário com 217 respostas de discentes dos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria no ano de 2015. <sup>(1)</sup>Questões definidas na tabela 1 (lista de questões).

Fonte: A autora.



## APÊNDICE H – ANÁLISE DE CORRELAÇÃO LINEAR DE PEARSON

Tabela 5 - Coeficientes de correlação linear de Pearson (r) entre questões da segunda seção do questionário com base na avaliação de 26 respostas de docentes dos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria no ano de 2015.

	Q01	Q02	Q03	Q04	Q05	Q08	Q09	Q10	Q13	Q14	Q15
Q01	1,00	0,85*	0,52*	0,83*	0,77*	0,34 <sup>ns</sup>	0,27 <sup>ns</sup>	0,11 <sup>ns</sup>	0,16 <sup>ns</sup>	0,29 <sup>ns</sup>	0,33 <sup>ns</sup>
Q02	0,85*	1,00	0,35 <sup>ns</sup>	0,66*	0,58*	0,13 <sup>ns</sup>	0,11 <sup>ns</sup>	-0,07 <sup>ns</sup>	-0,07 <sup>ns</sup>	0,12 <sup>ns</sup>	0,10 <sup>ns</sup>
Q03	0,52*	0,35 <sup>ns</sup>	1,00	0,66*	0,73*	0,72*	0,70*	0,54*	0,39 <sup>ns</sup>	0,45*	0,50*
Q04	0,83*	0,66*	0,66*	1,00	0,75*	0,41*	0,34 <sup>ns</sup>	0,25 <sup>ns</sup>	0,32 <sup>ns</sup>	0,42*	0,48*
Q05	0,77*	0,58*	0,73*	0,75*	1,00	0,43*	0,51*	0,27 <sup>ns</sup>	0,29 <sup>ns</sup>	0,29 <sup>ns</sup>	0,42*
Q08	0,34 <sup>ns</sup>	0,13 <sup>ns</sup>	0,72*	0,41*	0,43*	1,00	0,68*	0,69*	0,66*	0,46*	0,75*
Q09	0,27 <sup>ns</sup>	0,11 <sup>ns</sup>	0,70*	0,34 <sup>ns</sup>	0,51*	0,68*	1,00	0,81*	0,50*	0,11 <sup>ns</sup>	0,66*
Q10	0,11 <sup>ns</sup>	-0,07 <sup>ns</sup>	0,54*	0,25 <sup>ns</sup>	0,27 <sup>ns</sup>	0,69*	0,81*	1,00	0,68*	0,28 <sup>ns</sup>	0,74*
Q13	0,16 <sup>ns</sup>	-0,07 <sup>ns</sup>	0,39 <sup>ns</sup>	0,32 <sup>ns</sup>	0,29 <sup>ns</sup>	0,66*	0,50*	0,68*	1,00	0,45*	0,76*
Q14	0,29 <sup>ns</sup>	0,12 <sup>ns</sup>	0,45*	0,42*	0,29 <sup>ns</sup>	0,46*	0,11 <sup>ns</sup>	0,28 <sup>ns</sup>	0,45*	1,00	0,56*
Q15	0,33 <sup>ns</sup>	0,10 <sup>ns</sup>	0,50*	0,48*	0,42*	0,75*	0,66*	0,74*	0,76*	0,56*	1,00

\* Significativo a 5% de probabilidade de erro pelo teste t, com n-2 graus de liberdade. <sup>ns</sup> Não significativo.

Fonte: A autora.

Tabela 6 - Coeficientes de correlação linear de Pearson (r) entre questões da terceira seção do questionário com base na avaliação de 26 respostas de docentes dos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria no ano de 2015.

	Q01	Q02	Q05	Q08	Q09	Q10	Q11	Q12	Q13	Q14	Q15	Q18
Q01	1,00	0,65*	0,48*	0,37 <sup>ns</sup>	0,29 <sup>ns</sup>	0,48*	0,31 <sup>ns</sup>	0,46*	0,45*	0,07 <sup>ns</sup>	0,20 <sup>ns</sup>	0,43*
Q02	0,65*	1,00	0,47*	0,30 <sup>ns</sup>	0,29 <sup>ns</sup>	0,44*	0,23 <sup>ns</sup>	0,47*	0,63*	0,30 <sup>ns</sup>	0,48*	0,57*
Q05	0,48*	0,47*	1,00	0,44*	0,18 <sup>ns</sup>	0,46*	0,52*	0,60*	0,37 <sup>ns</sup>	0,22 <sup>ns</sup>	0,34 <sup>ns</sup>	0,23 <sup>ns</sup>
Q08	0,37 <sup>ns</sup>	0,30 <sup>ns</sup>	0,44*	1,00	0,48*	0,32 <sup>ns</sup>	0,13 <sup>ns</sup>	0,20 <sup>ns</sup>	0,26 <sup>ns</sup>	0,48*	0,38 <sup>ns</sup>	0,36 <sup>ns</sup>
Q09	0,29 <sup>ns</sup>	0,29 <sup>ns</sup>	0,18 <sup>ns</sup>	0,48*	1,00	0,33 <sup>ns</sup>	0,00 <sup>ns</sup>	0,27 <sup>ns</sup>	0,30 <sup>ns</sup>	0,47*	0,37 <sup>ns</sup>	0,12 <sup>ns</sup>
Q10	0,48*	0,44*	0,46*	0,32 <sup>ns</sup>	0,33 <sup>ns</sup>	1,00	0,35 <sup>ns</sup>	0,52*	0,18 <sup>ns</sup>	0,05 <sup>ns</sup>	0,18 <sup>ns</sup>	0,64*
Q11	0,31 <sup>ns</sup>	0,23 <sup>ns</sup>	0,52*	0,13 <sup>ns</sup>	0,00 <sup>ns</sup>	0,35 <sup>ns</sup>	1,00	0,61*	0,41*	-0,25 <sup>ns</sup>	0,09 <sup>ns</sup>	0,29 <sup>ns</sup>
Q12	0,46*	0,47*	0,60*	0,20 <sup>ns</sup>	0,27 <sup>ns</sup>	0,52*	0,61*	1,00	0,46*	-0,13 <sup>ns</sup>	-0,02 <sup>ns</sup>	0,33 <sup>ns</sup>
Q13	0,45*	0,63*	0,37 <sup>ns</sup>	0,26 <sup>ns</sup>	0,30 <sup>ns</sup>	0,18 <sup>ns</sup>	0,41*	0,46*	1,00	0,27 <sup>ns</sup>	0,14 <sup>ns</sup>	0,31 <sup>ns</sup>
Q14	0,07 <sup>ns</sup>	0,30 <sup>ns</sup>	0,22 <sup>ns</sup>	0,48*	0,47*	0,05 <sup>ns</sup>	-0,25 <sup>ns</sup>	-0,13 <sup>ns</sup>	0,27 <sup>ns</sup>	1,00	0,54*	0,08 <sup>ns</sup>
Q15	0,20 <sup>ns</sup>	0,48*	0,34 <sup>ns</sup>	0,38 <sup>ns</sup>	0,37 <sup>ns</sup>	0,18 <sup>ns</sup>	0,09 <sup>ns</sup>	-0,02 <sup>ns</sup>	0,14 <sup>ns</sup>	0,54*	1,00	0,21 <sup>ns</sup>
Q18	0,43*	0,57*	0,23 <sup>ns</sup>	0,36 <sup>ns</sup>	0,12 <sup>ns</sup>	0,64*	0,29 <sup>ns</sup>	0,33 <sup>ns</sup>	0,31 <sup>ns</sup>	0,08 <sup>ns</sup>	0,21 <sup>ns</sup>	1,00

\*Significativo a 5% de probabilidade de erro pelo teste t, com n-2 graus de liberdade. <sup>ns</sup> Não significativo.  
**Fonte:** A autora.

Tabela 7 - Coeficientes de correlação linear de Pearson (r) entre questões da segunda seção do questionário com base na avaliação de 217 respostas de discentes dos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria no ano de 2015.

	Q01	Q02	Q05	Q06	Q09	Q10	Q11	Q12	Q13	Q14
Q01	1,00	0,75*	0,44*	0,36*	0,42*	0,33*	0,34*	0,44*	0,40*	0,33*
Q02	0,75*	1,00	0,47*	0,46*	0,43*	0,39*	0,32*	0,44*	0,44*	0,34*
Q05	0,44*	0,47*	1,00	0,41*	0,31*	0,22*	0,19*	0,28*	0,30*	0,25*
Q06	0,36*	0,46*	0,41*	1,00	0,24*	0,28*	0,39*	0,20*	0,37*	0,32*
Q09	0,42*	0,43*	0,31*	0,24*	1,00	0,64*	0,27*	0,34*	0,49*	0,50*
Q10	0,33*	0,39*	0,22*	0,28*	0,64*	1,00	0,28*	0,39*	0,56*	0,53*
Q11	0,34*	0,32*	0,19*	0,39*	0,27*	0,28*	1,00	0,35*	0,37*	0,37*
Q12	0,44*	0,44*	0,28*	0,20*	0,34*	0,39*	0,35*	1,00	0,46*	0,35*
Q13	0,40*	0,44*	0,30*	0,37*	0,49*	0,56*	0,37*	0,46*	1,00	0,64*
Q14	0,33*	0,34*	0,25*	0,32*	0,50*	0,53*	0,37*	0,35*	0,64*	1,00

\*Significativo a 5% de probabilidade de erro pelo teste t, com n-2 graus de liberdade. <sup>ns</sup> Não significativo.  
**Fonte:** A autora.

Tabela 8 - Coeficientes de correlação linear de Pearson (r) entre questões da terceira seção do questionário com base na avaliação de 217 respostas de discentes dos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria no ano de 2015.

	Q01	Q02	Q05	Q08	Q09	Q10	Q12	Q13	Q14	Q15
Q01	1,00	0,47*	0,50*	0,27*	0,51*	0,61*	0,11 <sup>ns</sup>	0,25*	0,29*	0,43*
Q02	0,47*	1,00	0,53*	0,21*	0,30*	0,43*	0,07 <sup>ns</sup>	0,19*	0,22*	0,47*
Q05	0,50*	0,53*	1,00	0,20*	0,36*	0,41*	0,09 <sup>ns</sup>	0,29*	0,23*	0,46*
Q08	0,27*	0,21*	0,20*	1,00	0,51*	0,43*	0,37*	0,39*	0,51*	0,22*
Q09	0,51*	0,30*	0,36*	0,51*	1,00	0,58*	0,36*	0,47*	0,45*	0,32*
Q10	0,61*	0,43*	0,41*	0,43*	0,58*	1,00	0,07 <sup>ns</sup>	0,22*	0,34*	0,44*
Q12	0,11 <sup>ns</sup>	0,07 <sup>ns</sup>	0,09 <sup>ns</sup>	0,37*	0,36*	0,07 <sup>ns</sup>	1,00	0,62*	0,54*	0,09 <sup>ns</sup>
Q13	0,25*	0,19*	0,29*	0,39*	0,47*	0,22*	0,62*	1,00	0,59*	0,23*
Q14	0,29*	0,22*	0,23*	0,51*	0,45*	0,34*	0,54*	0,59*	1,00	0,26*
Q15	0,43*	0,47*	0,46*	0,22*	0,32*	0,44*	0,09 <sup>ns</sup>	0,23*	0,26*	1,00

\*Significativo a 5% de probabilidade de erro pelo teste t, com n-2 graus de liberdade. <sup>ns</sup> Não significativo.  
**Fonte:** A autora.