

A INSERÇÃO CURRICULAR DAS TIC NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PERSPECTIVAS DOS FORMADORES

THE INSERTION OF ITCS IN THE CURRICULUM FOR TEACHER EDUCATION: THE PERSPECTIVE OF EDUCATORS

LA INSERCIÓN CURRICULAR DE LAS TIC EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS FORMADORES

¹*Paula Bianchi

²**Giovani De Lorenzi Pires

RESUMO: No âmbito da recente expansão do ensino superior no Brasil (2003-2014), perpassado pelas tecnologias de informação e comunicação (TIC), o presente trabalho investiga a sua inserção curricular na formação de professores em três universidades recém-criadas na região Sul do Brasil. Aqui, são apresentadas reflexões estabelecidas a partir do conteúdo das entrevistas, que foram relacionadas a três categorias de análise: 1) Questões de infraestrutura; 2) Sobre o currículo: a (não) presença das TIC; e 3) A formação dos formadores de professores: experiências formativas no âmbito das TIC. A metodologia qualitativa utilizada envolveu análise documental, entrevistas e observações diretas para a produção de dados. Os relatos dos professores mostraram que são poucas as experiências envolvendo as TIC nos currículos estudados, sobretudo na perspectiva crítica e expressivo-produtiva da mídia-educação. Por fim, concluímos que a futura geração de professores, que está sendo formada atualmente pelos currículos das universidades investigadas tende a continuar com profundas dificuldades em intervir pedagogicamente com as ferramentas tecnológicas no contexto escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo; docentes; tecnologias de informação e comunicação; educação superior.

1. INTRODUÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO

A presença das tecnologias de informação e comunicação (TIC) se intensificou nas últimas décadas, gerando uma cultura digital, e as suas implicações têm provocado alterações em todas as dimensões da sociedade, inclusive ao campo educacional. As novas interações com as TIC geram desafios às instituições formadoras – de modo especial, aos cursos de licenciatura, que formam professores para o ensino básico, que são levados a repensar a formação dos futuros professores para a inserção pedagógica das TIC, já que os usos dessas tecnologias produzem novos conteúdos e novas formas de linguagens e aprendizagens, que precisam ser compreendidos e problematizados nos currículos escolares.

¹*Doutorado em Educação Física (UFSC), Professora do Curso de Licenciatura em Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pampa (Brasil). Email: paulinhabianchi@gmail.com – ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0532-8879>

²**Doutorado em Educação Física (UNICAMP), Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina; pesquisador do LaboMídia/UFSC. Email: delorenzi57@gmail.com - ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4234-8358>

Sobre a formação na perspectiva das TIC, Gonnet (2004) propõe que elas sejam consideradas pelas instituições educacionais como um saber fundante. Dessa forma, aprender no âmbito mediado pelas TIC significa, atualmente, algo tão importante e elementar quanto saber ler e escrever no papel: é uma condição para o exercício da cidadania.

Isso torna claro o fato de que estamos diante de uma realidade sociocultural que impõe uma nova problemática à formação de professores, considerando que as TIC supõem uma ampliação e redefinição das formas de ler, escrever e expressar que são tradicionalmente estudadas nos currículos. Essa mudança também ocorre à medida que são diversificados os próprios suportes de leitura e escrita, conforme explica Sancho (2006, p. 55):

En la sociedad actual, tan importante es saber utilizar el lenguaje abreviado para mandar un mensaje sms o participar en un chat, como conocer el lenguaje articulado de una hoja de reclamación, de una carta formal o de un informe profesional.

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

No que tange as formas de integração curricular das TIC, Gallego (2011) destaca que as mesmas reproduzem o modelo curricular mais amplo, que orienta o sistema educativo em um país, pois acredita-se que as políticas educacionais constituem o pano de fundo para a elaboração e realização das abordagens curriculares. Assim, de acordo com a autora, cada perspectiva curricular define os diferentes modos de considerar as TIC, sendo possível distinguir três formas de orientação para os usos das tecnologias, que são: técnica, prática ou crítica. A partir de cada enfoque se dá distinto significado as tecnologias e aos seus usos.

O enfoque técnico compreende o uso das TIC como um meio para transmitir e reproduzir informações, caracterizando-se pelo uso meramente instrumental dessas tecnologias. O enfoque prático, por sua vez, se refere ao caráter produtivo e criativo das TIC, na qual professores e estudantes podem requerer os recursos tecnológicos para produzir novos conteúdos/informações e objetos de aprendizagem. Nessa perspectiva, professores e estudantes

exercem um papel mais ativo e autônomo diante das TIC, considerando a sua capacidade de aprender a partir do acesso as múltiplas fontes de informação disponíveis atualmente e de produzir conteúdos utilizando as possibilidades técnicas que as tecnologias oferecem. O enfoque crítico implica o uso das TIC como elementos de análise, reflexão, crítica e transformação de práticas e valores transmitidos pelas mensagens/conteúdos midiáticos e tecnológicos, promovendo uma atitude crítica em relação a essas tecnologias.

Em um modelo tradicional de currículo, centrado na racionalidade técnica, na abordagem disciplinar e na transmissão/reprodução de conhecimentos, as TIC são compreendidas e empregadas a partir do seu caráter técnico, ou seja, são integradas apenas como ferramentas didáticas ou metodológicas. Dessa forma, a educação para as TIC pode gerar uma exacerbação da técnica, desconsiderando os vieses crítico e produtivo/expressivo dessas ferramentas tecnológicas.

Na tentativa de superar esse modelo curricular no que tange à integração das questões das TIC, se propõe que as mesmas sejam tratadas na perspectiva da mídia-educação (BELLONI, 2005, 2010, 2012; BUCKINGHAM, 2007; FANTIN, 2006, 2012; LANKSHEAR E KNOBEL, 2008; RIVOLTELLA, 2009, 2012; TUFTE, 2002). Tal conceito pode ser entendido como um campo teórico-metodológico interdisciplinar que visa estabelecer mediações pedagógicas no âmbito educacional com as TIC e a cultura, contribuindo para o desenvolvimento de capacidades críticas e autônomas de comunicação, expressão e interação diante dos meios tecnológicos. Nesse contexto, a mídia-educação compreende experiências pedagógicas que envolvem os três enfoques para o uso das TIC apresentados por Gallego (2011): técnico, crítico e prático. Aguaded e Pérez Rodriguez (2011) complementam, destacando que ensinar e aprender no âmbito das TIC requer o emprego de metodologias de ensino e de investigação que alternem experiências de leitura crítica dos meios com atividades de produção midiática de novos conteúdos. Isto é, essas dimensões não podem andar separadas, pois uma completa o sentido da outra e seu uso integrado caracteriza a mídia-educação.

Com base na abordagem proposta por Pier Cesare Rivoltella, Fantin (2006) entende que as dimensões educativas da mídia-educação são: 1) *Técnico-instrumental*: refere-se a educar com as TIC, empregando as diferentes tecnologias como ferramentas didático-pedagógicas, priorizando o seu uso metodológico. Destaca-se nessa dimensão a função das TIC como suporte/instrumento pedagógico, facilitando a organização do trabalho docente e a melhoria da qualidade do ensino; 2) *Objeto de estudo ou crítica*: propõe educar para as TIC e/ou mídia, conduzindo à leitura e reflexão crítica e autônoma no campo educacional acerca dos usos sociais

das ferramentas tecnológicas e de suas linguagens. Isto é, as TIC são entendidas como conteúdo curricular; 3) *Expressivo-produtiva*: compreende a educação por meio das TIC, que visa favorecer a expressão e a comunicação com a produção/criação/edição de novos conteúdos tecnológico-midiáticos no contexto educativo, buscando enfatizar o caráter colaborativo e criativo das TIC nas práticas pedagógicas.

Dessa forma, para a integração da temática das TIC no currículo a partir dos pressupostos da mídia-educação, é necessário compreendê-lo como espaço aberto às novas aprendizagens e diferentes formas pedagógicas de problematização das experiências obtidas por estudantes e formadores de professores no âmbito da cultura digital. Sacristán (2000) sugere que o currículo seja compreendido como prática cultural, capaz de colocar os conhecimentos curriculares em contexto e de articulá-los aos conhecimentos adquiridos fora das instituições de ensino. Isso auxiliaria no desafio de ler e escrever na cultura digital, que pode contar com apoio em propostas de mídia-educação.

No cenário brasileiro, não existem, até o momento, políticas educacionais oficiais para a mídia-educação. O que é possível perceber são algumas tentativas de aproximação às questões das TIC na legislação educacional vigente, através de projetos de inclusão digital – embora, na maior parte, a ênfase esteja centrada na dimensão metodológica dessas tecnologias.

Como em qualquer âmbito institucional, a introdução das TIC nas instituições de ensino brasileiras vem ocorrendo e, hoje, grande parte das atividades educativas ocorre por meio do uso dessas tecnologias como recursos pedagógicos – ou seja, o ensino utiliza as tecnologias, mas não há, para isso, a discussão em torno das implicações pedagógicas, culturais e sociais das TIC. Nesse sentido, de acordo com Gutiérrez e Tyner (2012), o uso dos computadores e dos recursos de informática foi confundido com educação para as mídias ou mídia-educação. O problema dessa situação não está nas propostas desenvolvidas na perspectiva das TIC como ferramentas metodológicas ou didáticas, mas, sobretudo, não considerar, na construção dessas experiências, o potencial crítico e produtivo-expressivo das TIC, que pode ser desenvolvido e tratado pedagogicamente a partir da mídia-educação.

Por outro lado, recentemente, o Brasil passou por importantes reformas dos sistemas de ensino, que implicaram mudanças estruturais na educação superior pública do país, com programas destinados à expansão das Universidades Federais (UFES) e dos Institutos Federais de Educação Tecnológica (IFETs). Ao compreender que tais universidades foram concebidas no contexto da cultura digital e do acesso as TIC e das reformas do ensino, acreditamos que a

formação de professores ofertada por essas instituições possa estar mais próxima das questões da mídia-educação e das TIC.

Com base nesse contexto, o presente estudo buscou compreender como cursos de formação de professores de universidades federais recém-criadas na região Sul do país tematizam em seus currículos dimensões da mídia-educação. Os três cursos de formação de professores investigados foram: Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS, campus de Chapecó/Santa Catarina), Ciências da Natureza da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA, campus de Foz de Iguaçu/Paraná) e Educação Física da Universidade Federal do Pampa (Unipampa - campus de Uruguaiana/Rio Grande do Sul).

Antes de prosseguir com o relato, consideramos relevante apresentar as principais características que aproximam as instituições observadas. Tratam-se de universidades recentes, fundadas em 2008 (Unipampa), 2009 (UFFS) e 2010 (UNILA); são universidades de fronteira geográfica, que se encontram em regiões de área fronteira entre Brasil, Uruguai, Argentina e/ou Paraguai e, portanto, se originam a partir das margens (Hall, 2011); foram criadas a partir de fortes reivindicações democráticas das sociedades que vivem nessas regiões e que, por muitas décadas, aguardavam por ensino superior público e de qualidade; apresentam como objetivo comum contribuir para o desenvolvimento sustentável das regiões periféricas brasileiras onde estão inseridas; e, finalmente, estão comprometidas na tarefa de transformar a sociedade por meio da educação e da produção e compartilhamento de novos conhecimentos.

2. CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA E ASPECTOS METODOLÓGICOS

Essa investigação está centrada na perspectiva dos estudos de caso, a partir de uma abordagem qualitativa. Para a realização do trabalho de campo, o mesmo foi dividido em duas etapas: na primeira, buscamos reunir informações pertinentes às instituições e aos cursos de formação de professores oferecidos por estas, por meio de pesquisa na página *web* de cada instituição e dos cursos de licenciaturas ofertados, seguida de visitas *in loco*, a fim de reunir informações e estabelecer uma aproximação inicial com os participantes da pesquisa. Nessa etapa, foram identificados 36 cursos de formação de professores envolvendo as três universidades estudadas. A escolha pelos cursos (Pedagogia, UFFS; Ciências da Natureza, UNILA; Educação Física, Unipampa) atende ao critério de diversidade das suas matrizes epistemológicas.

Na segunda etapa, de imersão no campo, por meio da observação participante que durou em torno de um mês em cada universidade visitada, houve o acompanhamento de atividades acadêmico-pedagógicas desenvolvidas no âmbito das TIC e a realização de entrevista com os

professores e servidores técnico-administrativos em educação que apresentavam relação com a temática estudada. No total, realizamos 23 entrevistas, que foram transcritas e posteriormente remetidas aos entrevistados para que validassem as informações.

Para a sistematização dos dados produzidos, foram procedidas as seguintes etapas: descrição/interpretação dos documentos institucionais e das observações; e a transcrição e análise de conteúdo das entrevistas (BARDIN, 2011). Do conjunto de dados produzidos nessa etapa, destacamos para reflexão, neste texto, aspectos presentes nos depoimentos dos entrevistados, que foram relacionados a três categorias de análise, estabelecidas a partir da literatura, da delimitação do tema e das questões de investigação, a saber: 1) Questões de infraestrutura; 2) Sobre o currículo: a (não) presença das TIC; e 3) A formação dos formadores de professores: experiências formativas no âmbito das TIC. A tabela a seguir apresenta o grupo de sujeitos entrevistados em cada universidade:

Tabela 1 – Apresentação dos sujeitos entrevistados

Instituição	Sujeitos entrevistados
UFFS – 10 sujeitos	Professor observado (1). Professores vinculados ao curso e que apresentam relação com as TIC (projeto e/ou componente curricular) (8). Bibliotecária (1).
UNILA – 8 sujeitos	Professores vinculados ao curso e que apresentam relação com as TIC (projeto e/ou componente curricular) (4). Professoras de outros cursos da UNILA que desenvolvem projetos envolvendo as TIC (2). Coordenadora do curso de Ciências da Natureza (1). Ex-coordenador de curso de Ciências da Natureza (1).
UNIPAMPA – 5 sujeitos	Professor observado (1). Professoras de outros cursos que desenvolvem projetos no âmbito das TIC (2). Coordenadora do Curso de Educação Física (1). Bibliotecário (1).

Fonte: Elaboração dos autores.

De modo geral, a respeito da aproximação com as TIC estabelecida pelas políticas institucionais das universidades pesquisadas, consideradas como o pano de fundo para a elaboração e realização das práticas pedagógicas, percebe-se, que as mesmas apontam uma disparidade entre a dimensão pedagógica e a dimensão tecnológica, com evidente predominância da atenção à aquisição e distribuição de equipamentos e à infraestrutura básica das TIC, o que está diretamente ligada a ênfase aos usos instrumentais das tecnologias no currículo, especialmente como suportes para a transmissão/reprodução de conteúdos. A menção às TIC está relacionada, principalmente, ao reconhecimento de que essas tecnologias, bem como a cultura digital, são elementos importantes da sociedade contemporânea. No caso da UFFS, é possível observar que o Projeto Pedagógico Institucional orienta que todas as **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 30, n.1, p.412-.427, Março/Dez., 2019. ISSN: 2236-0441. DOI: 10.32930/nuances.v30i1.6736.

graduações da universidade incluam nos currículos, em forma de componente curricular obrigatório, a oferta de, no mínimo, um componente relacionado as TIC. Esse componente denominado *Introdução à Informática* objetiva preparar o estudante para que ele domine o uso das ferramentas tecnológicas, enfatizando o caráter instrumental da utilização das TIC, fazendo com que elas sejam compreendidas apenas como recurso metodológico-didático.

No caso da UNILA, é notório que a integração das TIC ocorre, na sua maioria, por meio da perspectiva da inovação tecnológica, ou seja, da aquisição de equipamentos de informática e tecnológicos, com acentuada ênfase à dimensão técnico-instrumental das tecnologias, não tendo sido percebidas características inovadoras em relação ao trato/inserção pedagógica das TIC no Projeto Institucional da UNILA.

Na Unipampa, as poucas referências às TIC no Projeto Institucional estão relacionadas à dimensão técnico-instrumental dessas tecnologias, especialmente por se tratar de uma universidade *multicampi*, na qual o uso de recursos tecnológicos contribui para o desenvolvimento das ações acadêmicas e administrativas na universidade. Contudo, tais políticas são praticamente inexpressivas quanto à proposição efetiva da integração curricular das TIC e da mídia-educação. Entre os documentos institucionais analisados na Unipampa estão as Diretrizes Orientadoras para a Elaboração de Projetos Pedagógicos de Cursos de Licenciatura. Nesse documento, a integração das TIC está fortemente relacionada ao emprego dessas tecnologias como ferramentas utilitárias e ao saber técnico, deixando de lado as possibilidades pedagógicas e criativas que as TIC podem apresentar.

Dito isso, a seguir passamos a apresentação e discussão das categorias de análise.

3. ANÁLISES E RESULTADOS

3.1 QUESTÕES SOBRE INFRAESTRUTURA

Diferentes pesquisas envolvendo as tecnologias de informação e comunicação (BELLONI, 2010; SANCHO, 2006; SANCHO E ALONSO, 2012) mostram que as questões de infraestrutura têm sido um dos temas principais das políticas públicas voltadas à educação, sendo que elas apresentam atenção acentuada em garantir a inovação tecnológica e o uso instrumental das TIC. Na investigação realizada, os entrevistados destacaram que ambientes que não apresentam condições razoáveis de infraestrutura se tornam pouco favoráveis ou incentivadores para a realização de práticas educativas que envolvam as TIC. Com isso, em meio à escassez de recursos tecnológicos e em ambientes de aprendizagem com infraestrutura pouco adequada para o uso desses equipamentos, os professores tendem a planejar e

desenvolver as aulas sem considerar a introdução das TIC, tal como uma das professoras entrevistadas destaca:

Um problema que assusta qualquer professor, seja na universidade, seja na escola, que afasta um pouco, é a questão da infraestrutura. Assim, se há uma boa infraestrutura, o professor se sente motivado e seguro para experimentar, mas se a infraestrutura é precária e o professor tiver que tentar várias vezes, sempre enfrentando os mesmos problemas, ele desiste. (Entrevistada I).

Ou seja, falar sobre infraestrutura tecnológica, nesse caso, envolve a concepção do planejamento de questões que são anteriores à distribuição das TIC nas salas de aula – como as condições físicas dos espaços, o apoio técnico para a utilização e manutenção dos equipamentos e a construção de propostas metodológicas e pedagógicas para o emprego das tecnologias: aspectos que implicam na qualidade do acesso às TIC, conforme destacam Fantin e Rivoltella (2012).

Os professores relataram que, muitas vezes, dedicam parte do seu tempo para garantir o funcionamento da infraestrutura – isto é, as questões operacionais exigem muito tempo e dedicação do professor, principalmente em casos que apresentam mais problemas de infraestrutura e não existe suporte técnico. Nesse sentido, ao deslocarem a atenção à solução das problemáticas de infraestrutura, os professores veem ainda mais reduzido o tempo disponível para o planejamento da inserção pedagógica das TIC à prática docente.

Sob outro ponto de vista, o planejamento integrado entre as questões pedagógicas e os investimentos em tecnologias poderia diminuir problemas relacionados à infraestrutura necessária e disponível para organizar e realizar o trabalho docente, como relata um professor entrevistado:

Tivemos um problema com o som porque tínhamos as caixas de áudio pequenas, mas essas queimaram e eles [gestores] compraram outra, no entanto pesa 20 quilos. Então, se o professor pretender trabalhar com material audiovisual em sala de aula, ele terá que carregar a caixa de 20 quilos! (Entrevistada II).

Com base nisso, observamos que as questões de infraestrutura tecnológica ainda estão longe de serem resolvidas no contexto educacional, uma vez que parecem ser solucionadas de forma sempre provisória pela administração, que demonstra desconsiderar o uso pedagógico dos equipamentos tecnológicos. Se, por um lado, as instituições de ensino buscam investir em tecnologias de informação e comunicação, por outro, essas ferramentas parecem não corresponder às tecnologias necessárias para o desenvolvimento das propostas de ensino planejadas pelos professores, tornando-se tecnologias obsoletas, com pouco uso no contexto pedagógico.

Diante do exposto nas entrevistas, é possível afirmar que as condições inadequadas ou insuficientes de infraestrutura tecnológica e dos espaços educativos limitam os modos de apropriação e o uso das TIC. Dessa forma, para que os professores possam estabelecer práticas educativas colaborativas, criativas e autônomas no contexto das TIC e para que tais práticas possam ocorrer com a qualidade esperada é necessário transformar as salas de aulas, os laboratórios e todo o conjunto de espaços disponíveis à aprendizagem em espaços de estudos ricos em recursos tecnológicos, além de investir em condições adequadas de infraestrutura básica que possibilitem o funcionamento das TIC. Assim, os professores podem despreocupar-se em relação ao aspecto tecnológico e voltar-se às questões pedagógicas.

3.2 SOBRE O CURRÍCULO: A (NÃO) PRESENÇA DAS TIC

De modo geral, os relatos dos professores evidenciam que a inserção curricular das TIC perpassa a questão do reconhecimento da onipresença dessas tecnologias na sociedade, sendo este um importante elemento da cultura contemporânea. Nesse contexto, as tecnologias e seus conteúdos influenciam as formas como são fornecidas informações sobre o mundo e as formas como ele é percebido e compreendido, o que vem sendo considerado como uma das problemáticas que justificam a discussão sobre as TIC nos cursos de formação de professores. Tal situação, evidenciada por meio do relato de um dos professores entrevistados, tem desafiado os formadores de professores a construir estratégias metodológicas e educativas de problematização das TIC e dos conteúdos que circulam e são produzidos através das mesmas na formação dos futuros professores.

No caso da licenciatura em Educação Física, a partir do modo como o corpo é veiculado pela mídia, chega um momento que precisamos analisar essas imagens pois elas estão construindo, em nossa subjetividade, uma série de valores, que, mais tarde, acabamos reproduzindo. Portanto, se não existir uma leitura crítica da realidade e, aí, no caso, uma leitura crítica do discurso midiático por parte do professor, ele se torna refém da ideologia que é passada ou que se tenta passar, algo que se tenta construir pela grande mídia. (Entrevistado III).

Diante dessa realidade e pensando em uma formação mais próxima das questões da mídia-educação e da cultura digital, vem se tentando introduzir a presença das TIC nos currículos dos cursos estudados por meio da criação de componentes curriculares que tratam de forma autônoma e/ou complementar a temática das TIC. Por outro lado, há um reconhecimento de que a linearidade que permeia toda a organização curricular atual dificulta o aparecimento de propostas interdisciplinares como as de mídia-educação – especialmente no que se refere à sua inserção como eixo curricular que atravesse todo o currículo e seja tratado pedagogicamente

por todas as disciplinas que constituem o curso, como propõem Gonnet (2004) e Rivoltella (2007).

Como vimos, existem outras (poucas) possibilidades de inserção das TIC que ocorrem via projetos de extensão os quais estão vinculados ao interesse de cada professor, à sua experiência e à autonomia docente. Apesar de serem concebidas como linhas de fuga do currículo tradicional, essas situações de trabalho com as TIC repercutem na formação profissional dos futuros professores participantes e agregam ao currículo novas práticas pedagógicas, ampliando a sala de aula para novos e diferentes contextos – que podem ser a escola, a rádio, o laboratório de informática etc.

O projeto de um programa semanal de rádio veiculado através da *web* envolve, primeiramente, um trabalho em decidir sobre o tema a ser abordado, de pesquisa de conteúdo, de música para sonorizar o programa para somente depois partir para a elaboração do texto – todos juntos na aula, com um projetor multimídia, revisando a redação, discutindo a forma como está escrito, reescrevendo com a minha ajuda. Então, envolve fazer todo esse trabalho em sala de aula e logo realizar um mínimo de prática de locução. E quando está perfeito, vamos ao estúdio para gravar o programa. (Entrevistada IV).

Os relatos dos professores mostraram que a perspectiva disciplinar tem sido o caminho adotado para integrar a temática das TIC no currículo. Ao mesmo tempo, também mostraram a fragilidade desse currículo organizado por disciplinas: com a saída dos professores responsáveis, se extingue a disciplina ou se encerra o projeto e, conseqüentemente, a discussão relacionada a temática das TIC também desaparece. Ou seja, as questões das TIC são tratadas de forma pontual e isolada no currículo, sem difundir-se numa estratégia curricular colaborativa e interdisciplinar.

Por fim, os relatos apontaram, ainda, para a dificuldade de estabelecer abordagens pedagógicas voltadas à dimensão crítica e expressivo-produtiva porque são poucos os professores com algum conhecimento sobre produção teórica e metodológica no campo da mídia-educação e das TIC; e é menor ainda o número de professores que estão preparados para abordá-las para além da dimensão técnica-instrumental.

3.3 FORMAÇÃO DOS FORMADORES DE PROFESSORES: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NO ÂMBITO DAS TIC

Sobre as experiências formativas vivenciadas pelos formadores de professores no âmbito das TIC, é possível perceber, que variam muito, sendo motivadas por diferentes razões – que podem ir desde a busca do aprender por interesse pessoal até as exigências do ambiente profissional e das políticas públicas como indica o relato a seguir:

Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 30, n.1, p.412-.427, Março/Dez., 2019. ISSN: 2236-0441. DOI: 10.32930/nuances.v30i1.6736.

Hoje, nossa sociedade é uma sociedade midiática; a criança é uma criança midiática, fortemente midiática. Então, acredito que nós [professores] temos que compreender isso, estudar, pesquisar sobre isso, sobre esses fenômenos ligados à questão da imagem, do consumismo, da subjetividade, porque estamos diretamente vinculados à mídia. As crianças estão em contato direto oito, dez horas ou mais vinculadas a mídia. Precisamos transformar isso em projetos de pesquisa e também em conteúdos curriculares para a infância. (Entrevistada V).

Apesar da necessidade de uma formação adequada dos professores em competências técnicas e críticas, vinculadas às TIC e às novas linguagens presentes na cultura digital, como apontam Gonnet (2004), Belloni (2005) e Karsenti, Villeneuve e Raby (2008), os resultados da nossa investigação evidenciam que as experiências formativas dos formadores de professores com as TIC têm acontecido, em grande parte, com foco na aquisição de habilidades técnicas e distantes da abordagem pedagógica das TIC, seja no âmbito social e pessoal ou da formação dos formadores de professores, o que favorece o surgimento de propostas elaboradas meramente a partir do viés metodológico das TIC.

Os relatos também mostraram que são poucas as experiências formativas dos formadores de professores no âmbito das TIC oferecidas pelas universidades estudadas, sendo que a busca pela formação na área parece depender, sobretudo, do interesse e iniciativa pessoal, da autonomia e das experiências do professor em sala de aula ou em projetos de investigação e extensão. Por outro lado, quando estas capacitações são oferecidas, são criados momentos de reflexão crítica, individual e coletiva, acerca das práticas desenvolvidas com as TIC, entendidas como necessárias à formação de professores reflexivos.

Nesses encontros [de capacitação], a gente entra em contato com pessoas de outros cursos e isso é válido. Nós já conversamos e tivemos ideias de fazer coisas juntos por conta do projeto. Também estou sendo chamada para avaliar outros projetos que envolvem experiências com o rádio, com a mídia e isso faz com que eu tenha mais contato com bibliografias e com outros trabalhos que estão sendo realizados na universidade. (Entrevistada VI).

Sancho et al. (2012), afirma que as formações promovidas pelas instituições de ensino deveriam capacitar também para a compreensão e integração dos diversos recursos tecnológicos no currículo, visando processos de ensino e aprendizagem nos quais os envolvidos possam participar mais ativamente. Dessa forma, eles não estariam centrados apenas em cursos que impliquem no planejamento da utilização dos computadores e de recursos de informática como suportes metodológicos para o ensino, mas essas formações nem sempre apresentam caráter inovador ou pedagógico.

Desse modo, um dos desafios colocados à formação dos formadores de professores é a compreensão de que a interação com as TIC, além de gerar novas necessidades de formação,

implica na ampliação da abrangência das formações. É preciso partir do aprendizado do uso do computador para a obtenção de informação e focar na produção de conhecimento significativo por meio dessa ferramenta. É relevante envolver novas aprendizagens, como o desenvolvimento de competências sobre o funcionamento, a linguagem e os significados/representações das TIC, sobretudo as tecnologias digitais.

A universidade oferece [os cursos de atualização] e a participação é muito baixa. Com o passar do tempo, foi deixando de oferecer, mas anualmente ainda oferece alguns como os que abordam sobre a utilização do moodle [ambiente virtual de aprendizagem utilizado na instituição]. (Entrevistada VII).

É preciso, porém, ter consciência de que, ao oferecer formações que se restringem a ensinar aos formadores de professores conhecimentos e competências técnicas e instrumentais acerca das TIC, as instituições podem estimular a manutenção de “[...] uma didática velha mesmo na presença de uma ‘nova’ tecnologia” (Fantin e Rivoltella, 2012, p. 138), o que reduz os espaços para novas experiências pedagógicas com as tecnologias.

De modo geral, os depoimentos dos entrevistados, mostraram uma frágil relação com a temática, indicando a quase inexistência de problematização a respeito da formação continuada no âmbito das TIC no contexto investigado. Essa situação parece estar associada a diferentes aspectos, dentre os quais três podem ser ressaltados: 1) a falta de interesse dos docentes formadores de professores em participar de capacitações no âmbito da universidade; 2) a oferta de formações no formato de cursos rápidos, que reproduzem os conhecimentos operacionais que os docentes já possuem; e 3) a ausência da oferta de formações na temática das TIC. A esses elementos, acrescentam-se, como fatores que contribuem para a pouca atenção às formações em torno desse tema, a visão meramente instrumental das TIC no currículo e a vinculação dessa temática a um componente curricular específico, sob os cuidados de um professor especialista “*que sabe sobre informática*” (ALONSO et al, 2012, p. 137).

4. DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

É possível afirmar, a partir do conjunto das entrevistas que são poucas as propostas educativas no âmbito das TIC desenvolvidas nos três cursos de formação de professores estudados, sendo ainda mais escassas aquelas realizadas na perspectiva crítica e/ou expressivo-produtiva da mídia-educação.

Com exceção da inclusão de componentes curriculares específicos que tornam obrigatória a introdução das questões envolvendo as TIC e a cultura digital, essa pesquisa mostrou que a contextualização transversal da temática em outros componentes curriculares e em práticas

pedagógicas desenvolvidas em outras esferas do currículo, parece estar mais vinculada ao interesse pessoal e das apropriações sociais das tecnologias pelos formadores de professores, do que resultado de um programa pedagógico instituído e voltado à temática das TIC. Sobre isso, acredita-se que a ausência mais incisiva de políticas públicas educacionais e das próprias diretrizes institucionais que regem os cursos de formação de professores em relação às questões das TIC pode ser uma das causas de haver poucas experiências de mídia-educação nos currículos – uma vez que desobriga o conjunto de formadores de professores de planejar novas formas de interação e de contextualização da temática das TIC nas práticas curriculares.

Além disso, percebe-se que a quase inexistente oferta de formações continuadas e de programas de qualificação profissional relacionados a temática das TIC por parte das universidades se reflete na prática pedagógica dos professores, que apresentam muitas dificuldades para se apropriar dessas tecnologias e incluí-las, considerando as três dimensões mídia-educativas, no trabalho docente. Por outro lado, projetos de extensão como a produção e veiculação de programas radiofônicos presentes nos três contextos estudados, ainda que fruto de iniciativas pessoais de poucos professores, parece ser um espaço significativo para o desenvolvimento de experiências pedagógicas com TIC na formação de professores dos cursos analisados.

No entanto, é necessário destacar que por se tratarem de experiências curriculares ‘não oficiais’, isto é, criadas e mantidas pela iniciativa pessoal dos professores e não como propostas institucionais e parte integrante do currículo, essas experiências pedagógicas no âmbito das TIC correm o risco de descontinuidade.

No que tange à infraestrutura, houve destaque para a falta de equipamentos, a dificuldade para adquirir *softwares* educacionais, os problemas de suporte de rede e o insuficiente suporte técnico e de manutenção dos computadores – incluindo também a falta de apoio pedagógico em relação às TIC. Esses são alguns dos obstáculos que os formadores de professores enfrentam quando decidem desenvolver atividades pedagógicas envolvendo as TIC.

Por fim, os resultados da pesquisa evidenciaram, como um todo, que os currículos estudados – apesar de fazerem parte do projeto educacional de universidades recém-criadas, já pensadas em um contexto social fortemente implicado e transformado pelas TIC e pela cultura digital - pouco estão contribuindo para que a formação dos futuros professores nas áreas investigadas (Educação Física, Pedagogia e Ciências da Natureza) esteja mais próxima das questões da mídia-educação. Nesse sentido, a futura geração de professores tende a continuar

com profundas dificuldades em intervir pedagogicamente com as ferramentas e linguagens tecnológicas e midiáticas no contexto escolar.

THE INSERTION OF ITCS IN THE CURRICULUM FOR TEACHER EDUCATION: THE PERSPECTIVE OF EDUCATORS

ABSTRACT: Considering that the recent expansion of higher education in Brazil from 2003 to 2014 was increasingly influenced by information and communication technologies, this study analyzes the curricular insertion of this field in teacher education at three recently created universities in southern Brazil. This paper presents reflections based on the content of interviews related to the three analytical categories: 1) Questions of infrastructure; 2) Those related to curriculum in the presence of the ICTs; and 3) The training of those who educate teachers: formative experiences in the realm of the ICTs. The statements of the teachers demonstrate that there are few experiences with ICTs in the curriculums studied, particularly from a critical perspective or from the productive expressive perspective. The study thus reveals that the new generations of teachers educated with the university curriculums studied tend to continue to have deep difficulties intervening pedagogically with the technological and media tools in school contexts.

KEYWORDS: Curriculum; teachers; information and communication technology; higher education

LA INSERCIÓN CURRICULAR DE LAS TIC EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS FORMADORES

RESUMEN: En el ámbito de la reciente (2003-2014) expansión de la educación superior en Brasil cada vez más influenciado por las tecnologías de información y comunicación (TIC), el presente estudio analiza su inserción curricular en la formación de profesores de tres universidades recién creadas en la región Sur de Brasil. En este texto, son presentadas reflexiones establecidas a partir del contenido de las entrevistas, que se relacionan con tres categorías de análisis: 1) Cuestiones de infraestructura; 2) Sobre el currículo: la (no) presencia de las TIC; y 3) La formación de los formadores de profesores: experiencias formativas en el ámbito de las TIC. La metodología cualitativa utilizada incluyó análisis documental, entrevistas y observaciones directas para la obtención de datos. Los relatos de los profesores demostraron que son pocas las experiencias con las TIC en los currículos estudiados, sobre todo desde la perspectiva crítica y la perspectiva expresivo productiva de la educación mediática. Así, el trabajo reveló que las nuevas generaciones de profesores formados por los currículos de las universidades investigadas, tienden a continuar con profundas dificultades para intervenir pedagógicamente con las herramientas tecnológicas en el contexto escolar.

PALABRAS-CLAVE: Currículo; docentes; tecnologías de información y comunicación; educación superior

REFERÊNCIAS

AGUADED, J. I; PÉREZ, M. A. Medios de Comunicación de masas: la prensa, la radio, la televisión y su tratamiento educativo. In: CEBRIÁN DE LA SERNA, M.; GALLEGO, M. J. (Orgs.). **Procesos educativos con TIC en la sociedad del conocimiento**. Madrid: Pirámide, 2011, p. 77-98.

ALONSO, C. et al. La escuela Colònia Güell. Lo que sucede en buena parte de los centros de primaria que promueven las TIC. In: SANCHO, J. M.; ALONSO, C. (Orgs.). **La fugacidad de las políticas, la inercia de las prácticas**. Barcelona: Octaedro, 2012, p. 115-138.

Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 30, n.1, p.412-.427, Março/Dez., 2019. ISSN: 2236-0441. DOI: 10.32930/nuances.v30i1.6736.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação: polêmicas do nosso tempo**. Campinas: Autores Associados, 2005.

BELLONI, M. L. **Crianças e Mídias no Brasil: cenários de mudanças**. Campinas: Papyrus, 2010.

BELLONI, M. L. Mídia-educação: contextos, histórias e interrogações. In: FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P. C. (Orgs.). **Cultura Digital e Escolas: Pesquisa e formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2012, p. 31-56.

BUCKINGHAM, D. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

FANTIN, M. **Mídia-educação: conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália**. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

FANTIN, M. Mídia-educação no currículo e na formação inicial de professores. In: FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P. C. (Orgs.). **Cultura Digital e Escola: pesquisa e formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2012, p. 57-92.

FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P. C. Cultura digital e formação de professores: usos da mídia, práticas culturais e desafios educativos. In: FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P. C. (Orgs.). **Cultura Digital e Escola: pesquisa e formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2012, p. 95-146.

GALLEGO, M. J. La integración de las tecnologías de la información y la comunicación en los centros educativos. In CEBRIÁN DE LA SERNA, M.; GALLEGU, M. J. (Orgs.). **Procesos educativos con TIC en la sociedad del conocimiento**. Madrid: Pirámide, 2011, p. 33-44.

GONNET, J. **Educação e Mídias**. São Paulo: Loyola, 2004.

GUTIÉRREZ, A, M.; TYNER, K. Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. **Comunicar**, 38, p. 31-39, 2011.

HALL, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2011.

KARSENTI, T.; VILLENEUVE, S.; RABY, C. O uso pedagógico das tecnologias da informação e da comunicação na formação dos futuros docentes no Quebec. **Educação e Sociedade**, 29 (104), p. 865-889, 2008. (doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302008000300011>).

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula**. Madrid: Morata, 2008.

RIVOLTELLA, P. C. Realidad y desafíos de la educación en medios en Italia. **Comunicar**, 28, p. 17-24, 2007.

RIVOLTELLA, P. C. Mídia-educação e pesquisa educativa. **Perspectiva**, n.27, v. 1, p. 119-140, 2009.

RIVOLTELLA, P. C. Retrospectivas e tendências da pesquisa em mídia-educação no contexto internacional. In: FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P. C. (Orgs.). **Cultura Digital e Escola: pesquisa e formação de professores**. Campinas: Papirus, 2012, p. 17-29.

SACRISTÁN, G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANCHO, J. M. De tecnologias da informação e comunicação a recursos educativos. In: SANCHO, J. M.; HERNANDEZ, F. (Orgs.). **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-41.

SANCHO, J. M. Formar lectores y autores en un mundo visual. **Cuadernos de Pedagogía**, 363, p. 52-57, 2006.

SANCHO, J. M. et al. Cuatro puntales para la mejora de la educación mediada por las TIC. In: SANCHO, J. M.; ALONSO, C. (Orgs.). **La fugacidad de las políticas, la inercia de las prácticas**. Barcelona: Octaedro, 2012, 139-152.

SANCHO, J. M.; ALONSO, C. (Orgs.). **La fugacidad de las políticas, la inercia de las prácticas**. Barcelona: Octaedro, 2012.

TUFTE, B. A educação para a mídia na Europa: com foco especial nos países nórdicos. In: CARLSSON, U; FEILITZEN VON, C. (Orgs.). **A Criança e a mídia: imagem, educação, participação**. p. 235-249, 2011. São Paulo: Cortez/ Brasília: Unesco.