

DAS POLÍTICAS INSTITUCIONAIS ÀS PRÁTICAS: entre o tecnológico e o pedagógico¹

Paula Bianchi
Giovani De Lorenzi Pires

INTRODUÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO

Considerando a onipresença das tecnologias de informação e comunicação (TICs) em todas as dimensões da sociedade, os usos intensos dessas tecnologias e as novas formas de educar e de aprender que resultam da utilização das ferramentas tecnológicas e suas repercussões na educação escolar, a formação de professores no âmbito das TICs se constitui como objeto de estudo de algumas investigações realizadas por pesquisadores no contexto nacional e internacional, como Fantin (2012) e Karsenti, Villeneuve e Raby (2008).

Na pesquisa realizada por Fantin (2012), a autora buscou compreender a forma como os cursos de Pedagogia e seus currículos estão se adequando aos novos desafios da formação de professores no país no que se refere às questões da mídia-educação e das TICs. Já Karsenti, Villeneuve e Raby (2008) realizaram estudo semelhante no Quebec, com o objetivo de verificar se os estudantes de cursos de formação de professores na Província canadense estavam sendo preparados para integrar as TICs, de forma pedagógica, no contexto escolar.

As pesquisas abordadas, citadas a título de exemplo, evidenciam entre os resultados encontrados que, atualmente, um dos principais desafios impostos as instituições de ensino, de modo especial, aos cursos de formação de professores é promover a inserção pedagógica das TICs nos currículos. Os cursos de licenciatura, por formarem profissionais que atuarão na educação básica, estão perante o desafio de repensar os currículos para viabilizar, aos alunos, uma formação adequada às necessidades da sociedade contemporânea – dentre tais necessidades, está o pensar e agir criticamente no âmbito das tecnologias e da cultura digital.

É possível considerar que educar para atuar no contexto das TICs já não é mais algo que as instituições formadoras, como universidades, podem escolher fazer ou não, mas é preciso buscar formas de fazê-lo. Sobre a formação na perspectiva das TICs, Gonnet (2004) propõe que elas sejam consideradas pelas instituições educacionais – seja de educação básica ou superior – como um saber fundante. Dessa forma, aprender no âmbito das TICs significa, atualmente, algo tão importante e elementar quanto saber ler e escrever: é uma condição para o exercício da cidadania.

Nesse contexto, Gallego (2011) explica que as formas de integração das TICs no currículo são reflexo do modelo curricular mais amplo, que orienta o

1 Este texto é um recorte da tese de doutorado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação Física/UFSC, em dezembro de 2014, com o título “Formação de professores e cultura digital: observando caminhos curriculares através da mídia-educação”, de autoria de Paula Bianchi e orientada pelo professor Giovani De Lorenzi Pires.

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, cada perspectiva curricular define os diferentes modos de considerar as TICs. Basicamente, é possível distinguir três formas de orientação para os usos das tecnologias, que são: técnica, prática ou crítica. A partir de cada enfoque e/ou perspectiva se dá distinto significado as tecnologias e aos seus usos.

O enfoque técnico compreende o uso das TICs como meios para transmitir e reproduzir informações, caracterizando-se pelo uso meramente instrumental dessas tecnologias. O enfoque prático, por sua vez, se refere ao caráter produtivo das TICs, 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 TICs, 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 envolve o uso das TICs 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.

Dentro de um modelo tradicional de currículo, centrado na racionalidade técnica, na abordagem disciplinar e na transmissão de conhecimentos, as TICs são compreendidas e empregadas a partir do seu caráter técnico, ou seja, são integradas basicamente como ferramentas didáticas ou metodológicas. Dessa forma, a educação para as TICs se limita à exacerbação da técnica, desconsiderando o viés crítico e produtivo/expressivo dessas tecnologias, além de perpetuar uma formação de professores que não prepara para a compreensão e diálogo com as linguagens midiáticas e competência técnica e prática adquiridas e utilizadas pelas crianças e jovens fora do contexto escolar.

Na tentativa de superar esse modelo curricular, no que tange à integração das questões das TICs, se propõe que as mesmas sejam tratadas na perspectiva da mídia-educação (BUCKINGHAM 2007, 2010; RIVOLTELLA, 2009, 2012; BELLONI, 2005, 2010, 2012; FANTIN, 2006, 2012). Tal conceito pode ser entendido como um campo teórico-metodológico interdisciplinar que visa estabelecer mediações pedagógicas no âmbito educacional com as TICs e a cultura, contribuindo para o desenvolvimento de capacidades críticas e autônomas de comunicação, expressão e interação diante dos meios tecnológicos. Nesse contexto, a mídia-educação compreende experiências pedagógicas que envolvem os três enfoques para o uso das TICs defendidos por Gallego (2011): técnico, crítico e prático. Fantin (2006) complementa, afirmando que esses enfoques não podem andar separados, pois um completa o sentido do outro e seu uso integrado caracteriza a mídia-educação.

Com base na abordagem proposta pelo italiano Rivoltella, Fantin (2006a) entende que as dimensões educativas da mídia-educação são: 1) Técnico-instrumental: refere-se a educar com as TICs, empregando as diferentes tecnologias como ferramentas didático-pedagógicas, priorizando o seu uso metodológico. Destaca-se nessa dimensão a função das TICs 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/sobre as TICs, 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 TICs são entendidas como conteúdo curricular; e 3) Produtivo-expressiva: compreende a educação por meio das TICs, que visa favorecer a expressão e a comunicação com a produção/criação de novos conteúdos tecnológico-midiáticos no contexto educativo, buscando enfatizar o caráter colaborativo e criativo das TICs nas práticas pedagógicas.

Dessa forma, para a integração da temática das TICs 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. Nesse sentido, autores como Sacristán (2000) e Silva (2013) sugerem 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.

No entanto, 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 TICs na legislação educacional vigente e a criação de programas de introdução das tecnologias na educação básica – embora, na maior parte, a ênfase esteja centrada na dimensão metodológica ou instrumental dessas tecnologias e na aquisição de recursos tecnológicos.

A quase absoluta ausência da problematização da mídia-educação nas políticas educacionais reflete-se, por sua vez, nas propostas curriculares dos cursos de formação de professores, onde é possível observar como destacam Rivoltella (2008) e Belloni (2012) que são poucos os espaços na formação inicial e continuada dos professores quando se trata de discutir e planejar propostas educativas qualificadas e críticas na perspectiva das TICs.

Diante desse cenário e, compreendendo que o contexto das políticas institucionais constitui o pano de fundo para a elaboração e realização das práticas pedagógicas, o presente texto dedica-se a análise das políticas das IFES estudadas e sua relação com as abordagens curriculares com/para/sobre/através das TICs desenvolvidas em três cursos de formação de professores, sendo eles: Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS, Campus de Chapecó/SC), Ciências da Natureza da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA, Campus de Foz de Iguaçu/PR) e Educação Física da Universidade Federal do Pampa (Unipampa - Campus de Uruguaiana/RS).

CARACTERIZAÇÃO METODOLÓGICA E DO CAMPO DE PESQUISA

Essa investigação está centrada na abordagem qualitativa sob o viés do estudo de caso. 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 visitas à página *web* de cada instituição e dos cursos de licenciaturas ofertados por elas e de visitas *in loco*, a fim de reunir mais informações e estabelecer uma aproximação inicial com os participantes da pesquisa.

A escolha pelas IFES observadas justifica-se por se tratar de universidades criadas no contexto da cultura digital e do acesso às TICs – e por elas terem “nascido” na era dos chamados nativos digitais (PALFREY, GASSER, 2011; CASSANY, AYALA, 2008; PRENSKY, 2001), nos interessou a análise da forma como essas instituições estão lidando e projetando a inserção da temática das TICs nos currículos de formação de professores. A escolha pelos cursos (Pedagogia; Ciências da Natureza; Educação Física) atende ao critério de diversidade das suas matrizes epistemológicas.

Na segunda etapa, de imersão no campo, por meio da observação participante, houve o acompanhamento de atividades acadêmico-pedagógicas desenvolvidas no âmbito das TICs e a realização de entrevista com os formadores que apresentavam relação com a temática de estudo. Do conjunto de dados produzidos, apresentamos, neste texto, a discussão sobre as políticas institucionais das IFES estudadas e sua relação com as abordagens curriculares no âmbito das TICs desenvolvidas em três cursos de formação de professores.

Em relação as instituições de ensino superior pesquisadas, a UFFS foi criada em 2009, através da Lei 12.029. A universidade está localizada na mesorregião da grande fronteira sul, abrangendo: o sudoeste do Paraná, com *campi* nas cidades de Realeza e Laranjeiras do Sul; o oeste de Santa Catarina, com um campus na cidade de Chapecó (onde fica a reitoria da universidade e o curso de Pedagogia estudado); o noroeste do Rio Grande do Sul, com *campi* nas cidades de Erechim, Cerro Largo e Passo Fundo.

A mais jovem das três instituições estudadas, criada através da Lei 12.189 em 12 de janeiro de 2010, a UNILA está localizada na cidade brasileira de Foz do Iguaçu, Estado do Paraná. A cidade paranaense foi escolhida como sede da nova universidade devido encontro da fronteira de três países sul-americanos (Brasil, Argentina e Paraguai), favorecendo o diálogo e a interação regional.

A Unipampa, localizada no Rio Grande do Sul, foi criada oficialmente em janeiro de 2008, por meio da Lei 11.640, caracterizando-se por ser uma instituição *multicampi*, situada na fronteira do Brasil com a Argentina e o Uruguai. Dentre os seus dez *campi* universitários está o campus Uruguiana, que é sede do curso de Licenciatura em Educação Física estudado nessa pesquisa.

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO: a presença das tics observada nas políticas institucionais

Nessa seção, apresentamos por meio da análise descritiva como são feitas referências às TICs nos documentos político-pedagógicos das IFES e dos cursos de graduação pesquisados, tais como: Projeto de Desenvolvimento Institucional, Projeto Institucional, Projeto Pedagógico Institucional, Proposta Pedagógica, Projeto Pedagógico de Curso e Programas e/ou Planos de Ensino.

Para analisar e interpretar a integração das TICs nos documentos pesquisados, buscou-se identificar o trato com essas tecnologias de acordo com as três dimensões da mídia-educação: técnico-instrumental, crítica e expressivo-produtiva.

UFFS

No caso da UFFS, é possível observar que o Projeto Pedagógico Institucional apresenta um modelo comum de organização curricular para os cursos de



graduação que consiste em uma tentativa de criar unicidade entre as propostas de cursos. Tal organização curricular consiste, ainda, em uma estratégia pedagógica adotada para enfrentar os desafios relacionados às diferentes trajetórias educacionais que os estudantes ingressantes apresentam, com grande disparidade entre si. Considerando-se essa realidade, pensou-se em uma estrutura pedagógica baseada em três eixos curriculares, denominados: domínio comum, domínio conexo e domínio específico.

O domínio comum é desenvolvido, geralmente, no primeiro ano do curso e contempla componentes curriculares que são comuns a todos os cursos de graduação da universidade. De acordo com o Projeto Pedagógico Institucional da UFFS, esse domínio objetiva: a) desenvolver, em todos os estudantes da UFFS, as habilidades e competências instrumentais consideradas fundamentais para o bom desempenho de qualquer profissional (capacidade de análise, síntese, interpretação de gráficos, tabelas, estatísticas; capacidade de se expressar com clareza; **dominar minimamente as tecnologias contemporâneas de informação e comunicação**); e b) despertar nos estudantes a consciência sobre as questões que dizem respeito ao convívio humano em sociedade, às relações de poder, às valorações sociais, à organização sócio-político-econômica e cultural das sociedades, nas suas várias dimensões (municipal, estadual, nacional, regional, internacional). Um componente curricular obrigatório chamado Informática Básica faz parte do núcleo comum. Esse componente deve ser ofertado na matriz curricular de todos os cursos da universidade de maneira semelhante.

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

Decorrente dessa estrutura, identificou-se que a referência às TICs, no documento analisado, se dá através da orientação para que todas as graduações da universidade incluam em seus currículos, em forma de componente curricular obrigatório, a oferta de, no mínimo, um componente curricular que apresente relação com as TICs. Esse componente denominado Introdução à Informática (ou Informática Básica em alguns programas de ensino) objetiva preparar o estudante para que ele domine o uso das ferramentas tecnológicas, enfatizando o caráter instrumental da utilização das TICs, fazendo com que elas sejam compreendidas apenas como recurso metodológico-didático.

Conforme a análise do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia percebeu-se serem poucas as menções às tecnologias relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem, ao menos em relação às TICs. A temática se implementa, sobretudo, a partir de componentes curriculares, que tem o papel de problematizar as questões das TICs no currículo dito obrigatório. A partir da organização curricular do curso foram identificados sete componentes curriculares que apresentam alguma referência às TICs, descritos a seguir.

As TICs são inseridas ao currículo e, portanto, à formação inicial de professores de Pedagogia através da perspectiva disciplinar, ou seja, a temática é tratada de forma autônoma nos componentes curriculares Introdução à Informática e Tecnologias Digitais e Educação e como conteúdo dos componentes curriculares Literatura Infantil e Juvenil, Ensino de Língua Portuguesa, Currículo na Educação Básica, Ensino da Matemática e Estatística Básica.

O componente curricular Introdução à Informática pertence ao currículo comum da UFFS, sendo, portanto, ofertado igualmente para todas as graduações da universidade e lecionado por professores vinculados à área de ciências exatas, como a informática. Possui caráter predominantemente técnico-instrumental, uma vez que as TICs são incorporadas ao componente como conteúdo de aprendizagem em si mesmas, com o objetivo de introduzir o estudante na cultura informática, bem como de prepará-lo para o domínio das operações e das funções das TICs, entre elas: como utilizar o computador, programas computacionais e recursos da internet. Observa-se que a dimensão técnica e/ou metodológica das TICs, também é enfatizada pelos componentes Estatística Básica, Ensino da língua portuguesa e Ensino da Matemática, nos quais as TICs são empregadas como meios para transmitir o conhecimento.

Quanto à abordagem crítica das TICs, sua presença foi identificada em três componentes curriculares: Literatura Infantil e Juvenil, Currículo na Educação Básica e Tecnologias Digitais e Educação. Em Literatura Infantil e Juvenil, a integração das TICs está relacionada a discussão dos modos de produção e das metodologias de análise da produção literária destinada ao público infantil e juvenil, sendo as tecnologias digitais entendidas como novos suportes de produção, circulação e compartilhamento da literatura.

No componente Curriculo na Educação Básica, a linguagem audiovisual é empregada para a discussão de temas curriculares como gênero e relações étnico-raciais, por exemplo. A partir dessa abordagem, busca-se, de modo geral, contribuir para que os futuros professores desenvolvam competências críticas e reflexivas de leitura das mensagens/linguagens veiculadas pelas TICs. Essa abordagem tem relação com o paradigma do pensamento crítico – abordado pelos estudos da mídia, sobretudo os surgidos na Inglaterra no final dos anos 50, nos quais a mídia-educação é entendida como estratégia para a leitura crítica dos meios, conforme explicado por Rivoltella (2012).

O componente curricular Tecnologias Digitais e Educação tem como objetivo fazer com que o estudante de Pedagogia conheça as possibilidades de contribuições das tecnologias digitais à construção do saber e consiga utilizá-las criteriosamente em projetos educativos, bem como oportunizá-los à prática de construção e utilização de objetivos educativos. Nesse sentido, é possível perceber a presença das três dimensões: técnico-instrumental, crítica e produtiva/expressiva.

UNILA

Ao analisar o Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI), que contempla o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) da UNILA, é interessante ressaltar que a expressão 'TICs' não aparece em menção no documento. Por outro lado, foi possível perceber que, para se referir a questões relacionadas às



TICs emprega-se termos como ‘qualificação tecnológica’, ‘inovação tecnológica’, ‘recursos tecnológicos’, ‘meios de comunicação’, ‘tecnologia de informação’ e ‘política de informática e tecnologia’. Observa-se, portanto, uma ênfase maior à dimensão técnico-instrumental das tecnologias, não tendo sido percebidas características inovadoras em relação ao trato/inserção pedagógica das TICs no currículo da UNILA.

É possível afirmar, a partir da leitura e análise descritiva do PDI, que a integração das TICs ocorre, na sua maioria, por meio da perspectiva da inovação tecnológica, ou seja, da aquisição de equipamentos de informática e tecnológicos como evidencia o texto a seguir:

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

Na análise do Projeto Pedagógico Ciclo Comum de Estudos da UNILA² não há extensão de redação acerca das TICs. Um dos poucos indícios da presença curricular sobre a temática das tecnologias encontrados no texto refere-se à sua problematização a partir do componente curricular denominado Ética e Ciência. Tal componente busca, dentre outros aspectos, estudar os impactos das tecnologias - entendidas de modo geral, sem tratar especificamente das TICs, na vida social e no meio ambiente, tal como ilustra o texto extraído do Projeto:

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

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

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

2 Apresenta proposta pedagógica organizada em dois ciclos, que são o ciclo de formação comum e o ciclo de formação acadêmico-profissional – este último, específico para cada curso.

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

O conjunto de atividades didáticas teóricas e práticas que estão presentes no currículo do curso permitem ao licenciando a percepção da complexidade do contexto social e tecnológico moderno, dando-lhe ocasiões de reflexão sobre o papel do educador na construção da sociedade e também na formação dos alunos do Ensino Fundamental e Médio (Projeto Pedagógico Ciências da Natureza: Biologia, Física e Química, 2013, p. 14).

Também, verificou-se que são poucas as referências a temática das TICs, estando restrita à sua problematização no componente curricular obrigatório Instrumentalização Digital, ou seja, também a partir do viés disciplinar.

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

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

UNIPAMPA

No âmbito da Unipampa, observou-se que as poucas referências às TICs 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, como mostra o trecho a seguir:

Contribuem para a concretização dessa formação os recursos da Educação a Distância (EAD) e o uso das tecnologias de comunicação e informação que, fazendo parte das práticas de ensino e aprendizagem, são indispensáveis para integrar pessoas e atividades na UNIPAMPA, que foi concebida e criada como uma instituição *multicampi* (PROJETO INSTITUCIONAL, 2009, p. 12).



Por sua vez, a universidade não propõe um modelo de organização dos currículos dos cursos, apenas tece algumas orientações curriculares de cunho mais geral que devem ser adequadas conforme a realidade de cada unidade universitária e de cada curso oferecido. Em relação aos recursos tecnológicos, a universidade reconhece que é preciso garantir condições de infraestrutura para que a integração das TICs possa se concretizar, tanto na formação acadêmica quanto no âmbito administrativo e da gestão. Sobre essas condições, o documento analisado aponta um dos objetivos: “adquirir e instalar equipamentos de informática e tecnologias nos administrativos e de ensino [...]” (PROJETO INSTITUCIONAL, 2009, p.46).

Para auxiliar na organização curricular dos projetos de cursos de licenciatura da Unipampa, foram elaboradas as Diretrizes Orientadoras para Elaboração de Projetos Pedagógicos das Licenciaturas. Nesse documento, percebe-se que a integração das TICs se dá ora porque é adequada à orientação legal nacional; ora por reconhecer que a presença das TICs vem provocando profundas transformações em diferentes âmbitos da vida cotidiana; ora por se tratar de uma universidade *multicampi*, na qual o uso de recursos tecnológicos como as TICs auxilia na execução das diversas ações institucionais em âmbitos de ensino pesquisa, extensão e gestão, conectando as suas dez Unidades Universitárias.

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

A respeito da integração curricular das TICs no curso de Educação Física da Unipampa a partir da análise do Projeto Pedagógico do Curso, mostra-se limitada à inclusão de componentes curriculares obrigatórios: cabe a eles buscar integrar, de forma direta ou indireta, a temática das TICs na formação dos futuros professores. Conforme a organização curricular do curso, há três componentes curriculares que apresentam algum tipo de relação com as TICs, sendo estes: Educação Física e Mídia, Sociologia do Esporte e Educação Física e Infância.

Em Educação Física e Infância, a problematização das TICs é inserida por meio da unidade temática ‘Cultura e produção cultural para e da criança: a presença das mídias na construção do imaginário infantil’. O programa e o plano de ensino desse componente curricular apresentam alguns exemplos de atividades pedagógicas propostas no âmbito das TICs para discutir a unidade, como a leitura de textos relacionados à temática, a exibição e discussão de filmes e a pesquisa em periódicos digitais da área da Educação Física sobre a produção científica relacionada à educação física, infância e TICs. Conforme o material analisado, busca-se inserir as TICs entre os conteúdos estudados pelo componente curricular ao compreender que essas tecnologias fazem parte contemporaneamente da cultura infantil. Dessa forma, procura trazer a discussão sobre as TICs e as repercussões socioculturais e educacionais que elas provocam para o contexto da formação dos futuros professores de Educação

Física dentro da perspectiva da dimensão crítica da mídia-educação. Por meio de leitura e análise crítica, a proposta apresentada no componente curricular é desvendar e estabelecer uma posição reflexiva diante dos discursos e das mensagens audiovisuais e midiáticas com e para as crianças.

O componente curricular Sociologia do Esporte também foi identificado na perspectiva da leitura e análise crítica das mensagens produzidas e veiculadas pelas TICs. Nesse caso, a integração curricular das TICs desenvolve papéis distintos: ora servindo como ferramenta metodológica e de auxílio às atividades de ensino e de aprendizagem, ora como conteúdo a ser problematizado e refletido.

Ao considerar a existência da íntima e recíproca relação entre as TICs e o fenômeno esportivo, os objetivos mostram haver uma preocupação em compreender as implicações das TICs no âmbito da Educação Física e dos Esportes no desenvolvimento desse componente curricular. Isso é mais evidente ainda em relação aos modos de apropriação cultural das TICs e ao papel que elas exercem na construção da cultura esportiva da sociedade, visando despertar a consciência crítica quanto ao discurso midiático esportivo.

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

Para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, o plano de ensino prevê a utilização de diferentes recursos das TICs – como jornais, revistas, televisão e filmes –, empregados como ferramentas de apoio didático e de reforço da aprendizagem. Um exemplo apresentado seria a situação de acompanhamento de transmissões esportivas por meio das TICs e ao vivo. Contudo, a ideia central é que isso permita explorar as diferenças e semelhanças entre esses dois tipos de experiência com o esporte e também as formas como o discurso sobre o esporte é construído e veiculado pelas TICs.

O componente curricular Educação Física e Mídia é o único componente específico do currículo do curso de Educação Física criado para atender à temática das TICs e que procura abordar, durante o curso, as três dimensões da mídia-educação: instrumental, crítica e produtiva, com ênfase a abordagem crítica das TICs. Seu objetivo é preparar os futuros professores de Educação Física para que sejam capazes de empregar as TICs como recursos metodológicos para o ensino e aprendizagem e, sobretudo, saibam ler e interpretar criticamente as informações veiculadas pelas TICs e produzir novos conteúdos por meio delas, de forma crítica, ética e criativa, tendo em vista a sua atuação no contexto educacional.

Diante disso, o componente possui caráter teórico e prático: ele propõe o estudo das diferentes teorias e conceitos em torno da área envolvendo a Educação, a mídia-educação e a Educação Física; e também busca explorar as possibilidades de utilização e de produção por meio das TICs como fonte de ensino e aprendizagem dos conteúdos da Educação Física.

Por fim, a análise do Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física permitiu observar que a inserção das TICs nos componentes curriculares revela



um enfoque das suas dimensões crítica e produtiva na formação dos futuros professores. Por sua vez, a inserção curricular da temática das TICs sob a perspectiva disciplinar dificulta a concepção de propostas educativas dialógicas entre os componentes curriculares e suas diferentes abordagens com essas tecnologias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo geral, as diretrizes institucionais que orientam a criação e a organização dos cursos de formação de professores estudados estão alinhadas às políticas nacionais, preconizando a introdução curricular das TICs. Isso é feito por meio de duas principais perspectivas: 1) a dimensão tecnológica, referente aos aspectos de infraestrutura relativas às TICs, como computadores, *softwares* educativos, plataforma *Moodle*, projetores multimídias, laboratórios de informática, rede de internet, acesso às bases de dados *on line* etc; e 2) a dimensão pedagógica, relacionada à problematização das TICs, dado o reconhecimento de que as TICs, bem como a cultura digital, são elementos importantes da sociedade contemporânea - por meio da oferta sistemática e obrigatória de componente curricular específico e de propostas de pesquisa e extensão envolvendo essas tecnologias.

Os dados apontam uma disparidade entre o tecnológico e o pedagógico, com evidente predominância da atenção à aquisição e distribuição de equipamentos e à infraestrutura básica das TICs nos documentos analisados nas três IFES pesquisadas. Nesse sentido, as políticas não aprofundam o debate em torno das implicações pedagógicas, culturais e sociais das TICs para apresentar uma discussão orientadora que possa, de fato, contribuir para a inserção da temática das TICs no currículo. Se ocorresse, isso poderia contribuir para preparar os futuros professores para agir de forma crítica e competente na sociedade da informação e comunicação. Nas políticas institucionais observadas, a introdução das TICs - isso é, do ensino com as TICs - ocorre muito mais na perspectiva de preparar, tecnicamente, os futuros professores para o exercício da docência, como exemplifica o seguinte trecho do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (UFFS): “saber utilizar os recursos das TICs e empregá-los como material de transmissão de conteúdos”.

De acordo com Sancho e Alonso (2012), a relação entre as políticas e a prática é um dos pilares do sistema educacional. A ausência de políticas efetivas e, ao mesmo tempo, orientadoras para o tema das TICs, envolvendo desde as questões de caráter tecnológico até os relacionados à dimensão pedagógica, implica no que as autoras caracterizam como inércia das práticas pedagógicas no currículo. Nesse sentido, a visão presente nos documentos oficiais parece interferir nos modos como as TICs são inseridas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos e também na prática docente - essa última, orientada pelas políticas institucionais atuais, apresenta, em geral, um entendimento mais utilitário das TICs, associando-as quase sempre à dimensão tecnológica e ao viés técnico-instrumental. Isso foi observado nos componentes curriculares, que visam, fundamentalmente, preparar os futuros professores para o uso e o manejo das TICs - Introdução à Informática (UFFS) e Instrumentalização Digital (UNILA) são alguns dos exemplos citados.

Além disso, o entendimento técnico-instrumental das TICs leva, quase sempre, a vinculação dessa temática a um componente curricular específico, sob os cuidados de um professor especialista “que sabe sobre informática” (ALONSO et al, 2012).

Por fim, uma das questões a ser enfrentada diz respeito à pouca atenção à dimensão pedagógica das TICs por parte das políticas institucionais: ao priorizar a inovação tecnológica, os aspectos didático-pedagógicos de ensinar e aprender utilizando as TICs ficaram em segundo plano. Nesse sentido, se há a intenção de que as TICs sejam inseridas nos processos educacionais a partir do uso crítico e criativo, é necessário dedicar a esse tema mais espaço. É necessário entender que a integração dessas tecnologias não compreende apenas mudanças nas estruturas físicas e tecnológicas, mas também curriculares e pedagógicas, além de investimentos em formação continuada dos formadores. É preciso tornar possível o desenvolvimento de práticas significativas de aprendizagem na perspectiva das TICs.

REFERÊNCIAS

- ALONSO, Cristina *et al.* La escuela Colònia Güell. Lo que sucede em buena parte de los centros de primaria que promueven las TIC. Páginas. 115-138. In: SANCHO, Juana Maria; ALONSO, Cristina Cano. (Orgs.). **La fugacidad de las políticas, la inercia de las prácticas**. Barcelona: Octaedro, 2012, 172p.
- BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação**: polêmicas do nosso tempo. 2ª Edição. Campinas: Autores Associados, 2005.
- BELLONI, Maria Luiza. **Crianças e Mídias no Brasil**: cenários de mudanças. Campinas: Papirus, 2010.
- BELLONI, Maria Luiza. Mídia-educação: contextos, histórias e interrogações. In: FANTIN, Monica; RIVOLTELLA, Pier Cesare. (Orgs.). **Cultura Digital e Escolas**: Pesquisa e formação de professores. Campinas: Papirus, 2012, p. 31-56.
- BETTI, Mauro. **A janela de vidro: esporte, televisão e Educação Física**. Campinas: Papirus, 1998.
- BUCKINGHAM, David. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. São Paulo: Edições Loyola. 2007.
- BUCKINGHAM, David. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. In: *Revista Educação e Realidade*, v. 35, n.3, p. 37-58, set./dez., 2010. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade> Acesso em: 04 out. 2014.
- CASSANY, Daniel; AYALA, Gilmar. **Nativos e inmigrantes digitales en la escuela**. In: CEE Participación Educativa, n. 9, p. 53-71, nov., 2008. Disponível em: <<http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n9-ayala-gilmar.pdf>> Acesso em 14 out. 2014.
- FANTIN, Monica. **Mídia-educação: conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália**. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.
- FANTIN, Monica. **Mídia-educação no currículo e na formação inicial de professores**. Páginas 57-92. In: FANTIN, Monica; RIVOLTELLA, Pier Cesare. (Orgs.). **Cultura Digital e Escola**: pesquisa e formação de professores. Campinas: Papirus, 2012.



GALLEGO, María Jesús Arrufat. La integración de las tecnologías de la información y la comunicación en los centros educativos. In: **Procesos educativos con TIC en la sociedade del conocimiento**. CEBRIÁN, Manuel de la Serna; GALLEGO, María Jesús Arrufat (Coords). Madrid: Pirámide, 2011, p.33-44.

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

KARSENTI, Thierry; VILLENEUVE, Stéphane; RABY, Carole. O uso pedagógico das tecnologias da informação e da comunicação na formação dos futuros docentes no Quebec. In: **Educação e Sociedade**. Especial. Campinas, vol. 29, n. 104, p. 865-889, out. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n104/a1129104.pdf>> Acesso em 10 out. 2014.

PALFREY, John; GASSER, Urs. Nascidos na era digital. Entendendo a primeira geração de nativos digitais. Porto Alegre: Artmed, 2011.

PRENSKY, Marc. **Natives Digital, Digital Imigrants**. Páginas: 1-6, 2001. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>> Acesso em 14 out. 2014.

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

RIVOLTELLA, Pier Cesare. Mídia-educação e pesquisa educativa. In: *Perspectiva*. Dossiê Educação, Comunicação e Tecnologia. Florianópolis, v. 27, n. 1, p. 119-140, jan./jun. 2009. Disponível em: <file:///C:/Users/X/Downloads/13134-41228-1-PB.pdf> Acesso em: 04 out. 2014.

SACRISTÁN, Gimeno J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ª Edição. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANCHO, Juana Maria; ALONSO, Cristina Cano. (Orgs.). **La fugacidad de las políticas, la inercia de las prácticas**. Barcelona: Octaedro, 2012.

SILVA, Tomas Tadeu da (Org.). **Alienígenas em sala de aula**. 11ª Edição. Petrópolis: Vozes, 2013.

TUFTE, Birgitte; CHRISTENSEN, Ole. Mídia-educação - entre a teoria e a prática. In: **Perspectiva**. Dossiê Educação, Comunicação e Tecnologia. Florianópolis, v. 27, n. 1, p. 97-118, jan./jun. 2009. Disponível em: <file:///C:/Users/X/Downloads/13133-41227-1-PB.pdf> Acesso em 02 out. 2014.