



Universidade Federal da Bahia – UFBA
Faculdade de Educação – FACED
Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação - PPGE
Curso de Doutorado



A PRESENÇA AUSENTE DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFT: interconexões e hibridações da educação e comunicação como interzona contemporânea.

José Damião Trindade Rocha

**A PRESENÇA AUSENTE DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO
CURSO DE PEDAGOGIA DA UFT: interconexões e hibridações da
educação e comunicação como interzona contemporânea.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFBA, Linha de Pesquisa: Currículo e Tecnologias de (In)Formação e Comunicação, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Edvaldo Souza Couto.

Salvador-BA

março/2009

UFBA / Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

R675 Rocha, José Damião Trindade Rocha.

A presença ausente das tecnologias digitais no curso de pedagogia da UFT : interconexões e hibridações da educação e comunicação como interzona contemporânea / José Damião Trindade Rocha. – 2009.
179 f.

Orientador: Prof. Dr. Edvaldo Souza Couto.

Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2009.

1. Currículos - Inovações tecnológicas. 2. Currículos – Mudança. 3. Educação - Estudo e ensino. I. Couto, Edvaldo Souza. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 375 – 22.ed.

Termo de Aprovação

José Damião Trindade Rocha

A PRESENÇA AUSENTE DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFT: interconexões e hibridações da educação e comunicação como interzona contemporânea.

Tese como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação,
Universidade Federal da Bahia – UFBA, defendida em 10 de junho de 2009.

Banca Examinadora

Edvaldo Souza Couto – FACED/UFBA (Orientador)
Doutor em Educação, UNICAMP

Maurício Nogueira Tavares – FACOM/UFBA
Doutor em Comunicação e Semiótica, PUC/SP

Maria Inez Carvalho – FACED/UFBA
Doutora em Educação, UFBA

Roberto Sidnei Macedo – FACED/UFBA
Doutor em Educação, Universidade Paris VIII

Tânia Maria Hetkowski - UNEB
Doutora em Educação, FACED/UFBA

Salvador-BA

março/2009

AGRADECIMENTOS

Agradeço o apoio institucional que contribuiu decisivamente para a realização deste trabalho de produção científica: UFT, FACED/UFBA, GOVERNO FEDERAL/CAPES.

Sou profissionalmente devedor e grato pelas indicações nos estudos, orientação da tese e pela acolhida colaborativa em Salvador-Bahia, durante a trajetória de doutoramento, ao meu orientador Prof. Dr. Edvaldo Souza Couto.

Aos docentes da Banca de Exame de Qualificação, realizada em 21 de novembro de 2007: Prof. Dr. Geraldo da Silva Gomes (Unitins), Prof^a Dra. Maria Inez Carvalho (UFBA), Prof. Dr. Edvaldo Souza Couto (UFBA).

Aos colegas da turma 2005 da FACED, agradeço a oportunidade da convivência e o aprendizado compartilhado.

Aos membros do GEC, em especial os docentes Prof. Dr. Nelson De Luca Pretto, Prof^a Dra. Maria Helena Bonilla, Prof^a Dra. Alessandra de Assis Picanço, e as colegas Darlene Almada Oliveira Soares, Telma Brito Rocha, Simone de Lucena Ferreira, a gratidão pelo apoio aos estudos e pesquisa.

Agradecimento especial aos meus professores do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Filosofia da UFBA: Prof. Dr. Edvaldo Souza Couto, Prof. Dr. Roberto Sidnei Macedo, Prof. Dr. Robert Van Verhine, Prof^a Dra. Terezinha Fróes Burnham, Prof^a Dra. Dora Leal.

Sou grato aos amigos que incentivaram, dialogaram e apoiaram a realização deste trabalho: Prof. Dr. Geraldo da Silva Gomes (Unitins), Prof. Dr. Roberto Aparici (Uned/Espanha), Prof. Dr. Edemilson Jorge Ramos Brandão (UPF/RS), Prof. Dr. José Ramiro Lamadrid Marón (UFT), Prof^a Dra. Edilece Souza Couto (UFBA), Prof^a Msc. Valdirene Cássia da Silva (CEULP/ULBRA).

A prestatividade dos trabalhos de revisão textual do Prof. Dr. Eli Pereira da Silva (UFT).

O apoio de familiares e amigos pela compreensão da necessária dedicação ao trabalho, em especial, meus pais: Prof^a Jacira Rocha e José Rocha, meus irmãos, sobrinhos e demais familiares e amigos ...

Minhas idéias, minha produção não são individualmente minhas, são nossas, são públicas!

A realidade não é apenas o aqui e agora, o contexto da percepção sensorial imediata, mas a identidade e a mudança do que está *ausente* – longe da vista no momento ou, de fato, nunca encontrado, mas simplesmente aceito como estando “lá”. Aprender sobre a realidade exterior, portanto, é também uma questão de experiência mediada.

Anthony Giddens, 2002

RESUMO

Este estudo buscou compreender as concepções e os sentidos de tecnologias digitais no curso de Pedagogia da UFT. Tomou como referência de análise os documentos do período de 2003 a 2007 (atas de colegiado, projetos político-pedagógicos, pareceres técnicos), que dão base à elaboração e construção da proposta pedagógico-curricular do curso, buscando responder as seguintes questões: Quais as concepções de tecnologias digitais estão presentes no currículo do curso de Pedagogia da UFT? Quais os significados de tecnologias digitais no Projeto Político-Pedagógico do curso de Pedagogia da UFT? Quais as mudanças que as tecnologias digitais provocaram no currículo do curso de Pedagogia da UFT? Num primeiro momento, descrevo o contexto institucional do curso de Pedagogia da UFT. A criação do curso foi marcada de aspectos históricos da implantação das duas universidades públicas do estado do Tocantins. Foi criado na instituição estadual, a Unitins, e posteriormente, transferido para a UFT. Na universidade federal, foi readequado, passou por várias reestruturações curriculares. Numa próxima etapa, busco compreender a concepção, o significado e as mudanças das tecnologias digitais no Projeto Político-Pedagógico e no currículo do curso. Realizei a análise do “*corpus*” coletado: pesquisa documental à luz dos pressupostos teóricos contemplados neste estudo, resultantes de pesquisas e publicações que discutem as questões educação e tecnologias e seu entorno contemporâneo, em especial, autores como: Alex Primo (2007), André Lemos (2004, 2007), Bonilla (2005), Bauman (1998, 2001, 2004, 2007), Carmem Bissolli Silva (1999, 2002, 2008), Citelli (2004), Dominique Wolton (2003, 2006), Edvaldo Couto (2000, 2005), Ildeu Moreira Coelho (1994), Ivani Fazenda (2001, 2008), José L. Braga e R. Calazans (2001), Lucia Santaella (2000, 2003, 2004, 2007), Maffesoli (2001), Nelson Pretto (2005, 2008), Pierre Lévy (2005a, 2005b), Roberto Sidnei Macedo (2004, 2006), Santomé (1998), Vani Kenski (2004, 2007). Ampliando essa reflexão, procurei identificar as categorias que fundamentam as matrizes do currículo contemporâneo. Na conclusão aponto o alcance ou não dos objetivos no intuito de responder as questões iniciais de pesquisa. A tese sinaliza o fenômeno da presença ausente das tecnologias digitais no curso de Pedagogia da UFT. A presença ausente possibilita outra perspectiva de presença: estar ao alcance independentemente da distância, o que significa, ao mesmo tempo, estar perto dos que estão distantes. As tecnologias digitais estão presentes ausentes no curso, por meio da experiência midiática, de discentes e docentes, mas não se configuram como fundamento do trabalho formativo, apesar de um componente sobre tecnologias figurar na matriz curricular dos dois projetos pedagógicos. Outras conclusões puderam ser feitas: a distonia entre o discurso pedagógico formal e o informal midiático; a falta de diálogo, de sintonia, entre a educação e a comunicação; os destempos no trabalho com as tecnologias digitais; as várias mudanças curriculares pelas quais passou o curso de Pedagogia da UFT e ausência de marcas da contemporaneidade em seu currículo; as fragilidades não resolvidas nacionalmente em relação à imprecisão epistemológica do campo de atuação do curso de Pedagogia, assim como a própria indefinição do seu objeto de estudo e seu currículo disciplinar hierarquizado, o que não possibilita o trabalho com as categorias da presentividade. Além disso, abordo as bases do currículo contemporâneo, aportes fundamentais para se implementar mudanças nos modos de pensar, agir e formar.

Palavras-Chave: Currículo - Tecnologias - Pedagogia – Educação – Comunicação.

ABSTRACT

This study sought to understand the functions and the conceptions of technologies in the UFT's Education Science course. It was taken as a support for analyzing the documents from the period 2003 to 2007 (minutes of collegiate, political and educational projects, technical documents) which provides basis for the development and construction of the proposed curriculum, trying to answer the following questions: What conception of technology is present in the UFT's curriculum? What is the meaning of technology in the UFT's Education Science course? What change of conceptions of curriculum is described in the educational project of the UFT's Education Science course? Initially, we describe the institutional context of the UFT's Education Science course. The creation of the course was historically marked by aspects of the implantation of the two public universities in the state of Tocantins. The course was created in the state university, Unintins, and subsequently transferred to the UFT. In the federal university it was readequated and went through several curriculum reconstruction. In a next step, we seek to understand the concept of technology in the curriculum of the course. We performed the analysis of the collected *corpus* through a documentary research based upon the theoretical assumptions included in this study, originated from research and publications that discuss the issues of technology and education and its contemporary surroundings, particularly the authors: Alex Primo (2007), André Lemos (2004, 2007), Bonilla (2005), Bauman (1998, 2001, 2004, 2007), Carmem Bissolli Silva (1999, 2002, 2008), Citelli (2004), Dominique Wolton (2003, 2006), Edvaldo Couto (2000, 2005), Ildeu Moreira Coelho (1994), Ivani Fazenda (2001, 2008), José L. Braga and R. Calazans (2001), Lucia Santaella (2000, 2003, 2004, 2007), Maffesoli (2001), Nelson Pretto (2005, 2008), Pierre Lévy (2005a, 2005b), Roberto Sidnei Macedo (2004, 2006), Santomé (1998), Vani Kenski (2004, 2007). As an extension of our discussion, we identify the categories that support the matrix of the contemporary curriculum. The in(conclusive) discussion suggests the phenomenon of absent presence of technology in the UFT's Education Science course. The missing presence means the another kind of presence: to be at reach independently of distance, that means being close to those who are distant. The technologies are present in the course through the media experience of students and teachers and are not supportive to the in the educational practice, although they appear as subjects in the curriculum matrix of the two pedagogical projects. Other notes have been made, such as: the lack of tune between the formal and informal teaching discussion and the informal mediatic discussion; the lack of dialogue and tune between education and communication, the lack of synchronicity in the handling of the technology, the various curricular changes through which has passed the UFT's Education Science and the absence of contemporary marks in its curriculum, the nationally weak unresolved epistemological imprecision on the field of action of the course, in addition to the very vagueness of its object of study and its hierarchical disciplinary curriculum, what does not allow a work with the categories of the present time. Moreover, we depict the foundations of contemporary curriculum, which are important contributions to implement to make the changes in ways of thinking, acting and educating.

Keywords: Curriculum - Technology – Education Science Course - Education - Communication.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1.1 A tese sobre uma interzona contemporânea.....	13
1.2. Reflexões e motivações sobre a opção metodológica pela pesquisa implicada: direções, sentidos, desvios, incertezas, irregularidades dos atos de pesquisa.	15
1.2.1. A pesquisa, seus objetivos e problemática.	22
1.2.2. A tese e sua estruturação.	27
CAPÍTULO I:.....	33
1. O CONTEXTO INSTITUCIONAL DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFT.....	33
1.1. As mudanças da Unitins e a criação da UFT.....	33
1.2. A consolidação da UFT.....	42
CAPÍTULO II.....	57
2. O CURSO DE PEDAGOGIA DA UFT.....	57
2.1. A criação do curso de Pedagogia na Unitins.	57
2.2. O curso Normal Superior e as mudanças no curso de Pedagogia da UFT. ...	68
2.3. Reestruturação curricular do curso de Pedagogia da UFT.	78
CAPÍTULO III.....	83
3. CONCEPÇÕES REFERENCIAIS DO CURSO DE PEDAGOGIA.....	83
3.1. As tecnologias na legislação nacional do curso de Pedagogia.....	89
3.2. Concepções de tecnologias digitais no currículo do curso de Pedagogia da UFT.....	100
3.3. A presença ausente de tecnologias digitais no curso de Pedagogia da UFT.....	108
CAPÍTULO IV.....	121
4. BASES CONCEITUAIS DO CURRÍCULO CONTEMPORÂNEO.....	121
4.1. Interatividade e cibercurrículo.....	124
4.2. Interdisciplinaridade, interzona e currículo integrado.....	135
4.3. Nomadismo e currículo nômade.....	151
5. CONCLUSÃO.....	166
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	172

Documentos Consultados (Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia da Unitins 2003, Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFT 2007-2010, Resolução CONSEPE/UFT nº 05/2005, Resolução CONSEPE/UFT nº 4/2007, Pareceres Técnicos do Colegiado do Curso de Pedagogia da UFT, Atas do Colegiado do Curso de Pedagogia da UFT).

LISTA DE SIGLAS

Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF)

Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED)

Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE)

Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID)

Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES)

Centro de Formação de Profissionais da Educação (CEFOPE)

Centro Universitário Luterano de Palmas (CEULP/ULBRA)

Comissão Especial para Promoção de Políticas de Igualdade Racial (CEPPIR)

Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE/UFT)

Conselho Estadual de Ensino (CEE)

Conselho Nacional de Educação (CNE)

Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSUNI/UFT)

Diário Oficial do Estado (DOE)

Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN)

Doutorado Interinstitucional (DINTER)

Educação a Distância (EaD)

Educação a Distância (Eadcon)

Educação Continuada Ltda (Educon)

Educação Infantil (EI)

Exame Nacional de Desempenho do Ensino Superior (ENADE)

Fórum dos Diretores das Faculdades/Centros de Educação (FORUMDIR)

Fundo Constitucional de Financiamento do Norte (FNO)

Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef)

Fundo de Investimento da Amazônia (FINAM)

Grupo de Pesquisa em Educação e Comunicação (GEC)

Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)

Instituições de Ensino Superior (IES)

Instituições Federais de Ensino Superior (IFES)

Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP)

Laboratório de Informática (LABIN)

Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)

Ministério da Educação (MEC)

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)

Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)

Projeto Político Pedagógico (PPP)

Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD)

Secretaria de Estado de Educação (SEDUC)

Sistema de Informação do Ensino (SIE)

Universidade de Brasília (UnB)

Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI)

Universidade do Estado do Tocantins (Unitins)

Universidade Federal de Goiás (UFG)

Universidade Federal do Tocantins (UFT)

INTRODUÇÃO

1.1 A tese sobre uma interzona contemporânea.

Este trabalho trata da educação e comunicação como interzona contemporânea. É uma pesquisa realizada no curso de Pedagogia da UFT em que seus pressupostos são resultantes da interconexão desses dois campos. O estudo destes na atualidade, “[...] se invadem mutuamente, entram em forte relação de fluxo” (Braga e Calazans, 2001: 10), e apontam questões de pesquisa importantes no seu processo de convergência.

A tese resulta da hibridação¹ de dois campos movidos em permanente disputa sócio-política, porém interconectados. Da educação, específico o currículo, e da comunicação, as tecnologias digitais. Ao considerar este trabalho uma hibridação, refiro-me a condição híbrida como

composição de dois elementos diversos anormalmente reunidos para originar um terceiro elemento que pode ter as características dos dois primeiros reforçadas ou reduzidas. Híbrido é também o que participa de dois ou mais conjuntos, gêneros ou estilos.

[...]

Híbrido vem sendo utilizado, sobretudo pela crítica pós-moderna, defendendo que hibridação seria a expressão mais apropriada quando queremos abarcar diversas mesclas interculturais.

Hoje, queremos ser tudo ao mesmo tempo, ou cada dia ser um, ou até dois ou três misturados (Zilá, 2009 s/p)

Retratar o hibridismo, a mistura, foi um desafio que me instigou, desde o início, a buscar o entendimento das aproximações, dos avanços e das interconexões destes campos, defendidos por mim como uma interzona contemporânea.

Busquei no trabalho de Canevacci (2005) a idéia do termo interzona. E o utilizo devido sua concepção de intermezzo. Sentido atribuído por Deleuze e Guattari (1997) a rizoma²: inter-relação entre conceitos. Um rizoma não inicia e nem termina, está sempre no meio. Como descrevo a interface de campos diferentes, busco compreender as interconexões, por acreditar ser “[...] obsoleta, incerta, ou melhor, flutuante, a dicotomia entre zonas geográficas e zonas mentais” (Canevacci, 2005: 61).

¹ Híbrido para a crítica pós-moderna refere-se à qualidade do que resulta de elementos de natureza distinta. A palavra remete ao que é originário de espécies diversas.

² DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. “**Mil platôs**”. São Paulo, SP: Editora 34, 1997.

O conceito de interzona caracteriza o que propus com a pesquisa dos dois campos: compreender a hibridação (as tecnologias digitais). A interzona retrata o espaço de forma que

[...] os lugares não existem. Eles estão dissolvidos. As zonas são nômades, são percorridas, atravessadas. Não é possível fixar-se, não há sedimentação nas interzonas. Uma zona-entre: *cris-cross*. As determinações espaciais pertencem aos lugares, onde as certezas identitárias são fixas e institucionais, onde as dicotomias reinaram e procuram continuar a reinar, onde a política dominou. Colocar o prefixo “inter” num conceito de *per si* mutante acentua suas características transversais, ao longo do limite, entre as margens liminares, contra e entre as fronteiras.

Enfatizar todo esse aspecto móvel e líquido no zonal significa assumir também o tempo como algo que não legitima uma apropriação definitiva, um “estado”, em seu significado de condição estável, fixa, estática e, por extensão geográfica, jurídica e política, de Estado, mas algo que antecipa e projeta e convive constantemente com seu próprio automodificar-se, automobilizar-se, autodeslocar-se.

[...]

As zonas são imateriais, pós-duais, anômicas, tecno-híbridas e tecnocomunicacionais, *ciberpsycho*, pós-estadistas, intersticiais, líquidas. Intermináveis (Canevacci, 2005: 61-62).

A interzona equipara-se à concepção de “campos” de Bourdieu. A aproximação de interzona à idéia de campos justifica-se por meio das análises do trabalho de Bourdieu, ao descrever que o conceito de “*habitus*” e de “campos” caracterizam sua produção. A teoria do *habitus* e a teoria de campos são entrelaçadas. Uma é o meio e a consequência da outra. O *habitus* é um sistema de disposições, modos de perceber, de sentir, de fazer, de pensar, que nos levam a agir de determinada forma em uma circunstância dada.

Os “campos”, em Bourdieu, não são estruturas fixas, mas produtos da história das suas posições constitutivas e das disposições que os campos privilegiam. O que determina a existência de um campo e demarcam seus limites são os interesses específicos, os investimentos econômicos e psicológicos, que o campo solicita a agentes dotados de um *habitus* e às instituições nele inseridas. O campo é “relativamente autônomo”, isto é, ele estabelece as suas próprias regras, embora sofra influências e até mesmo seja condicionado por outros campos.

Por essa razão, entendi que o objeto de pesquisa deveria ser reconstruído, para que a investigação fosse possível. A pesquisa qualifica-se como etnopesquisa com documentos. Referenciei-me no quadro teórico da educação e comunicação, de forma que fosse possível formular questões de pesquisa ao objeto pesquisado. A interzona contemporânea educação-comunicação tornou-se minha matriz contextual para o

entendimento das tecnologias digitais e delimitar o objeto de estudo sobre estas no curso de Pedagogia da UFT. Portanto, o objeto de estudo da pesquisa é o curso de Pedagogia da UFT.

A concepção atribuída no trabalho para interzona contemporânea resulta da interrelação de campos, uma vez que o referencial teórico da pesquisa insere-se neste contexto pós-dual. Na trajetória de estudos de doutoramento e na revisão bibliográfica dos campos educação e comunicação identifiquei diversas contradições nas discussões, mas busquei compreender de que forma a reflexão sobre a hibridação, a interface subsidiam os aportes teóricos dos currículos contemporâneos. O estudo dessa interface me incentivou à investigação e a construção da tese a presença ausente de tecnologias digitais no curso de Pedagogia da UFT: interconexões e hibridações da educação e comunicação como interzona contemporânea.

A presença ausente supõe a discussão da “sociologia das ausências” e a “sociologia das emergências”, conforme Boaventura Santos (2000). Nesse sentido a presença ausente significa emergência como o “ainda-não”, isto é, um fato que não existe, mas está emergindo. Exprime o que existe como tendência. Uma sociologia das ausências e emergências é uma investigação das possibilidades concretas.

A análise de Giddens sobre a modernidade destaca que uma de suas características “[...] é a crescente interconexão entre os dois “extremos” da extensão e da intencionalidade: influências globalizantes de um lado e disposições pessoais de outro” (Giddens, 2002: 9). A globalização refere-se à interseção da presença e da ausência. Refere-se, sobretudo, ao entrelaçamento de eventos sociais e relações sociais que estão à distância de contextos locais. Nesse sentido, percebe-se que, por vieses diferentes, a categoria presença e ausência vêm sendo abordada, mas nesse trabalho é retratada como hibridismo e não em seu dualismo.

1.2. Reflexões e motivações sobre a opção metodológica pela pesquisa implicada: direções, sentidos, desvios, incertezas, irregularidades dos atos de pesquisa.

Diversas mudanças, no período da virada do século XX para o XXI, contribuíram para que o fenômeno das tecnologias de informação e comunicação ganhasse notoriedade e se

tornasse objeto de pesquisa acadêmica. As tecnologias de informação e comunicação “[...] associadas a uma cultura de mídia com base no mercado, fragmentaram, conectaram, convergiram, diversificaram, homogeneizaram, estabilizaram, ampliaram e remodelaram o mundo” (Kellner e Share, 2008: 689-690).

No início dos meus estudos de doutoramento, eram comuns os textos e artigos científicos fazerem referência a sociedade em rede, ao “impacto” das tecnologias de informação e comunicação na vida cotidiana, numa abordagem que considero multiperspectivista, muitos pontos de vista para explorar as interconexões entre educação e comunicação.

Dentre as polifônicas narrativas sobre o mundo em transformação, Friedman (2005) argumenta que iniciamos, na virada de milênio, uma terceira grande etapa de mudanças globais. Para esse autor, com o século XXI deu-se início a Globalização 3.0 que “[...] está não só encolhendo o tamanho do mundo de pequeno para minúsculo como também, ao mesmo tempo, aplainando o terreno” (Friedman, 2005: 19). A Globalização 3.0 é suportada não pelo *hardware*, mas pelo “[...] *software* (novos aplicativos de todos os gêneros), conjungando à criação de uma rede de fibra óptica em escala planetária que nos converteu, a todos, em vizinhos de porta” (Friedman, 2005: 19).

A reflexão de Friedman (2005) sobre o achatamento e encolhimento do mundo, devido às influências das tecnologias de informação e comunicação e de sistemas econômicos globais, levaram-no à reflexão, “o mundo é plano”. Essas análises chamam a atenção para o grau de convergência que está ocorrendo no mundo.

Para Kellner e Share (2008) estamos vivendo uma “cultura de convergência”, que altera a interação tecnologias, mercados, pessoas. Essas questões fizeram-me compreender que, na atualidade, cada vez mais, precisa-se habituar a digitar teclas, ler mensagens no monitor, atender instruções eletrônicas. Isso gera um efeito de socialidade geral e um sentimento de pertencimento. Ambos conduzem a uma falsa impressão de que tudo é digital, está conectado e de compreensão e naturalização de que todas as pessoas já estejam vivendo a sociedade em rede.

Essa representação social podia estar sendo forjada no âmbito do curso de Pedagogia da UFT. Por vezes, eu tinha a percepção de que havia um processo consolidado de inclusão

digital, em função da familiaridade com que já se utilizavam no curso as tecnologias digitais: *Chat, Messenger-MSN, Orkut, Vibe, Second Life...*

Nesse processo me era perceptível, também, que, no entorno da UFT, as práticas e sinalizações de saberes sobre a sociedade em rede pouco a pouco eram estudadas e implementadas, seja na Unitins, através da EaD³, seja na implantação dos NTE pela SEDUC, ou no Pólo da UAB do governo federal, ou ainda através dos Telecentros do Projeto Palmas Virtual, mantido pela Prefeitura Municipal de Palmas nas quais, ocorria uma mixagem de conhecimentos humanos e maquínicos, e mesclavam-se “[...] nas redes informáticas, na própria situação de produção-aquisição de conhecimentos, autores e leitores, em tempo real” (Kenski, 2004:44).

Todavia, um outro *habitus* de verdades, por vezes silencioso, em outras manifestadamente ativas e resistentes, ocorria na gestão da UFT, no curso de Pedagogia e na sua comunidade acadêmica, em relação a pesquisa sobre as tecnologias digitais. A Universidade, com pouco tempo de existência, apresentava traços de uma “modernidade sólida”, seguindo a analogia de Bauman (2001), e me parecia não estar compreendendo que “[...] a velocidade das alterações na esfera de produção de conhecimentos e informações ocasiona a duração efêmera das múltiplas mensagens e desobriga os sujeitos do exercício de retê-las, como verdades” (Kenski, 2004: 44).

Com isso, sem nenhum receio institucional, utilizando as categorias dos atos de pesquisa conforme (Macedo, 2006), faço referência que as regularidades, as contradições, paradoxos, ambigüidades, ambivalências, assincronias, insuficiências, transgressões, traições, as lacunas, os silêncios intencionais ou ignorantes, as resistências e focos de alternativas em relação às tecnologias digitais se estabeleceram e tornaram-se problemática de pesquisa para mim no/do curso de Pedagogia da UFT.

No início deste trabalho, eu já tinha a compreensão de que havia deixado de ser estranho, no Brasil, a convivência humanos e máquinas inteligentes, nos primeiros anos do século XXI. O exemplo disso é que seria difícil para um habitante de uma pequena cidade do interior do Brasil, na década de 1980, no manejo de um terminal rústico de

3Pereira, Isabel C. Auler. **Apreensões e apropriações do tempo e espaço na educação a distância da UNITINS**. Tese de Doutorado, FAGED/UFBA, Salvador-BA, mar/2007.

extrato e saldo bancário, por exemplo, já não era mais assim. Embora as taxas de analfabetismo funcional e digital continuassem alarmantes, percebia a familiaridade, cada vez maior, do uso dessas máquinas.

Outra constatação de meus estudos evidenciava que o que se pressupõe para a comunicação digital não ocorria em relação ao tratamento da informação, ao perpassar prioritariamente pela computabilidade, na qual todos deveriam ter acesso e se interligar a redes virtuais hiper-velozes. As tecnologias digitais possibilitariam articular esse processamento, armazenamentos e difusão eletrônica da informação e dos saberes, pois elas “[...] tornam-se “midiáticas” após a união da informática com as telecomunicações e o áudio visual. Geram produtos que têm como algumas de suas características a possibilidade de interação comunicativa e a linguagem digital” (Kenski, 2004: 25-26).

Mesmo sem consistente produção de dados de pesquisas na UFT, a interface humano e objetos máqunicos estava ocorrendo naquele momento, e devia estar modificando a dimensão comportamental das relações sócio-educativas, no contexto institucional. “Estamos vivendo um novo momento tecnológico. A ampliação das possibilidades de comunicação e informação, por meio de equipamentos como o telefone, a televisão e o computador, altera nossa forma de viver e de aprender na atualidade” (Kenski, 2004: 24).

Ao procurar situar o curso de Pedagogia da UFT frente às três formas de comunicação traçadas por Lévy (1999), por exemplo, eu percebia que o curso se inter-relacionava, simultaneamente, com a comunicação oral, escrita e a digital. Os *campi* da UFT, quando iniciei o doutorado, em 2005, mostravam-se precários em relação à infra-estrutura tecnológica, ao mesmo tempo, que a reitoria da Universidade possuía sistema *wireless* e videoconferência, para reuniões, em tempo real, com os *campi* localizados no interior do estado do Tocantins.

Esse fenômeno representava uma certa anomia, embora favorável a investigação sobre as tecnologias digitais na UFT. Seu curto tempo de existência institucional não justificava para mim essa situação de anomia. Nesse “novo contexto”, eu observava atores sócio-políticos e educacionais, manejarem teorias, modelizações, políticas,

ideologias no entorno das tecnologias digitais. Além disso, percebia que um número significativo desses atores sociais já estava conectado, de uma forma ou de outra, às tecnologias digitais.

O universo de Palmas, capital do estado do Tocantins⁴, como não poderia deixar de ser, não estava excluído da rota de comércio e consumo de tecnologias, sobretudo no que se refere às informáticas e comunicacionais. Um surpreendente número de estabelecimentos que comercializam tecnologias, pontos de conexão, jogos e etc, se fazia presente.

No período de janeiro de 2004 a dezembro de 2005, foram abertos oitenta estabelecimentos de locação e vendas de produtos informáticos e comunicacionais, conforme pontuei em outros trabalhos (Oliveira e Rocha, 2005). Trinta *lan houses* (*Local Area Network*) estavam oferecendo entretenimento para os jovens da parte central e das periferias da cidade de Palmas. No *chatUOL* (provedor UoL), em Cidades e Regiões, já encontrávamos para o Tocantins: cinco salas para Palmas, uma sala para Araguaína, uma sala para Gurupi com capacidade para cinquenta internautas por sala, e que estavam sempre lotadas.

O curso de Pedagogia da UFT, por sua vez, era um dos extratos desse universo, e por meio dele, eu acreditava compreender partes constituintes desse fenômeno sócio-institucional em suas contradições, ao verticalizar o universo da pesquisa para um objeto mais recortado, as tecnologias digitais.

Neste contexto, no curso de Pedagogia da UFT, plataformas e ambientes virtuais eram vistos ainda como novidades educacionais para seus professores. O acesso ao Orkut, MSN, *Blog* era considerado perda de tempo. Nos LABINS era proibida a utilização dos computadores, com exceção da pesquisa acadêmica, para usabilidade e navegabilidade de quaisquer tecnologias digitais. Todavia, o *software* livre – Linux⁵, usado na

4O Estado do Tocantins foi criado em 5 de outubro de 1988, com a promulgação da nova Constituição a partir da divisão do Estado de Goiás (parte norte e central). Possui uma área de 278.420,7 Km² está localizado a sudeste da Região Norte e tem como limites o Maranhão a nordeste, o Piauí a leste, a Bahia a sudeste, Goiás a sul, Mato Grosso a sudoeste e o Pará a noroeste.

5O Movimento Software Livre no Brasil – Projeto Software Livre (PSL-Brasil) é uma iniciativa não

instituição, considerado como questão de liberdade digital, não tinha, até então, estimulado reflexões sobre *software* proprietário e nem sobre os ambientes e plataformas de aprendizagem colaborativa como o *Moodle*,⁶ também utilizado como suporte dos cursos na modalidade EaD na Universidade.

A ênfase no “saber utilizar” determinadas ferramentas de informação e comunicação processadas pelo computador, direcionou-me pesquisar as tecnologias digitais não como um conjunto de *hardwares* (equipamentos e máquinas), dando a impressão que o que se tinha a fazer era treinar sua usabilidade, mas estudar “[...] os modos de aprendizagem que podem ocorrer com base na recepção de produtos mediáticos” (Braga e Calazans, 2001: 103).

Observando a diversidade de abordagens em torno das tecnologias nas instituições educacionais, nos grupos de pesquisa, direcionei o foco de análise para a questão currículo e tecnologias digitais. As tecnologias digitais emblematicamente se filiam a um movimento em torno do signo “pedagogia do digital”, em que há um exagero na qual o mundo é digital, a sociedade é digital, o tempo é digital numa defesa de uma rede virtual sobre a qual a educação é forçada a se *plugar* ou assumir a denúncia da sua inabilidade de criar novos rearranjos de suportes educativos digitais.

A palavra digital, do latim *digitus*, deriva de dígito. Tecnologia que baseia seu funcionamento na linguagem binária, em que toda informação é arquivada e processada sob a forma de zero e um. Refere-se ao sistema informático e de tecnologias ligadas à computação. A tecnologia digital “[...] rompe com as formas narrativas circulares e repetidas da oralidade e com o encaminhamento contínuo e seqüencial da escrita e se apresenta como um fenômeno descontínuo, fragmentado e, ao mesmo tempo, dinâmico, aberto e veloz” (Kenski, 2007: 31-32).

governamental que reúne instituições públicas e privadas do Brasil: poder público, universidades, empresários, grupos de usuários, hackers, ONG's. Seu principal objetivo é a promoção do uso e do desenvolvimento de software livre como uma alternativa de liberdade de expressão, econômica e tecnológica. www.softwarelivre.org.

⁶Moodle, sigla de Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment é um sistema de administração de atividades educacionais destinado à criação de comunidades on-line, em ambientes virtuais voltados para a aprendizagem.

O “digital” quer dizer a existência imaterial das imagens, sons, textos. Anterior as tecnologias digitais são exemplos de tecnologias eletroeletrônicas pré-digitais, conforme Santaella (2003), a fotografia, o telefone, o cinema, o rádio, o vídeo. Nesse sentido no estágio atual as tecnologias eletroeletrônicas foram absorvidas pelas novas tecnologias teleinformáticas.

Ao tratar de tecnologias digitais refiro-me aos “processos e produtos relacionados com os conhecimentos provenientes da eletrônica, da microeletrônica e das telecomunicações, [...] seu principal espaço de ação é virtual e sua principal matéria-prima é a informação” (Kenski, 2007: 25), sua linguagem digital.

O que diferenciam as tecnologias pré-digitais (eletroeletrônicas) das digitais (teleinformáticas) é fundamentalmente que as tecnologias eletroeletrônicas são sensórias e introduziram conhecimentos científicos de habilidades técnicas Santaella (2003), ao passo que às tecnologias digitais são requeridas habilidades mentais, o que as fazem ser consideradas como “tecnologias da inteligência” conforme Lévy (1993) no prisma da cultura do ciberespaço.

Em 2005, quando iniciei o doutoramento, eram muito comuns os enunciados sobre o quanto se tornara usual a navegação em oceanos virtuais. Cada vez mais eu ficava convencido de que a interação das crianças, adolescentes, jovens e adultos com as tecnologias digitais, alterava, modificava substantivamente as formas de relacionamento e de comportamento social. A interface humano-máquina implicava a dimensão comportamental das relações sociais. Nas leituras que eu tinha realizado, identificava as discussões sobre o homem pós-biológico, pós-humano, e concomitantemente aos meus estudos iniciais, adolescentes e jovens, em especial, estavam em interação com as tecnologias digitais com fruição de seus “corpos híbridos em mentes diáfanas”⁷.

As tecnologias fazem parte da história humana. Tecnologia é o “conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade” (Kenski, 2004:18). São ferramentas e técnicas que correspondem aos usos que a humanidade lhes atribuiu

⁷ Silva, Valdirene Cássia da. **Corpos híbridos em mentes diáfanas:** as tribos urbanas no universo escolar de Palmas e suas (inter)ações com as tecnologias de informação e comunicação. Dissertação de Mestrado, FAGED/UFBA, Salvador-BA, 2007.

na forma de equipamentos e produtos. “O homem transita culturalmente mediado pelas tecnologias que lhe são contemporâneas” (Kenski, 2004: 21).

As tecnologias são inerentes a história da humanidade. Na atualidade os avanços das tecnologias digitais forjam um novo tipo de sociedade tecnológica. Essas tecnologias quando difundidas “[...] alteram as qualificações profissionais e a maneira como as pessoas vivem cotidianamente, trabalham, informam-se e se comunicam com outras pessoas e com todo o mundo” (Kenski, 2007: 22).

Nesse sentido este trabalho trata das características das tecnologias digitais não apenas como equipamentos e aparelhos, mas também por terem uma base imaterial, “[...] não são tecnologias materializadas em máquinas e equipamentos. Seu principal espaço de ação é virtual e sua principal matéria-prima é a informação” (Kenski, 2007: 25). A base imaterial das tecnologias digitais não é a máquina, mas a linguagem.

1.2.1. A pesquisa, seus objetivos e problemática.

Iniciei a pesquisa em meio a essa polifonia acerca das tecnologias digitais. Delimitando o objeto, selecionei o curso de Pedagogia da UFT, como o universo da pesquisa, devido ao meu envolvimento pessoal, desde a sua incorporação pela Universidade, seja como gestor, seja como docente efetivo. Além de ter sido o *locus* prioritário de dedicação da minha prática didático-pedagógica durante esses anos, constitui-se o fórum de debates do grupo de pesquisa que coordeno.

A partir dessas motivações e experiências no curso de Pedagogia da UFT, as discussões, durante o processo de orientação, e as questões formuladas, no exame de qualificação, fizeram-me refinar a problemática, com vistas a responder as seguintes questões norteadoras da investigação em relação ao objeto de pesquisa: as tecnologias digitais.

- Concepções de tecnologias digitais presentes no currículo do curso de Pedagogia da UFT.
- Os significados das tecnologias digitais no Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da UFT.

- Mudanças que as tecnologias digitais promoveram no currículo do curso de Pedagogia da UFT.

A pesquisa empírica se concentrou nos documentos institucionais, detalhadamente, sobre as atas de colegiado, os projetos políticos pedagógicos de cursos, os pareceres técnicos e as resoluções da Universidade que tratam do curso de Pedagogia da UFT. Esses dados possibilitaram caracterizar o *corpus* da pesquisa e os rumos da tese.

O objetivo geral dessa investigação:

- Identificar concepções de tecnologias digitais presentes no curso de Pedagogia da UFT.

Para conseguir alcançar esse objetivo, percorri uma trajetória pontuada pelos seguintes objetivos específicos:

- Compreender os sentidos que as tecnologias digitais assumem no currículo do curso de Pedagogia da UFT.
- Analisar as mudanças que as tecnologias digitais trouxeram as reestruturações curriculares do curso de Pedagogia da UFT.

A tese visa à análise sobre as representações das tecnologias digitais no curso de Pedagogia da UFT. Representações entendidas como “[...] inscrição, marca, traço, significante e não como processo mental, é a face material, visível, palpável, do conhecimento” (Silva, 1999: 32). Portanto, representação social não é tomada na concepção da Teoria das Representações Sociais, mas no contexto da chamada “virada lingüística” que tem a ver, fundamentalmente, “[...] com a relação entre, de um lado, o “real” e a “realidade” e, de outro, as formas pelas quais esse “real” e essa “realidade” se tornam “presentes” para nós, *re-presentados*” (Silva, 1999: 32). Por isso, os documentos são tomados como “etnotextos fixadores de experiências” (Macedo, 2006). Os documentos retratam as cosmovisões de seus sujeitos.

Nessa busca de produção do conhecimento, o interesse, como pesquisador, pelas fontes documentais, foi estudar, a partir da própria expressão dos indivíduos, na “[...] forma escrita, nos documentos referentes ao curso de Pedagogia da UFT. Entre esses

documentos enfatizei as atas e os projetos políticos pedagógicos, etnotextos fixadores de experiências, “[...] revelador de inspirações, sentidos, normas e conteúdos valorizados, o documento é uma fonte quase indispensável para a compreensão e explicação da instituição educativa” (Macedo, 2006: 110). Nesse sentido a análise dos conteúdos dos documentos pode se fundamentar na etnopesquisa: recurso metodológico “interpretacionista” (Macedo, 2006).

A problemática elaborada sobre as representações das tecnologias digitais no curso de Pedagogia da UFT inscreve-se no contexto da pesquisa em educação. A metodologia da pesquisa foi qualitativa. Os pressupostos da pesquisa qualitativa visam a “[...] fornecer razões, justificações, explicações, efetuar descrições e narrativas” (Macedo, 2006: 11) na busca de sentidos do contexto do fenômeno pesquisado. “A descrição supõe, portanto, uma situação de presença, longe da qual não há possibilidade de percepção fina e relacional dos fenômenos antropossociais” (Macedo, 2006: 10). A partir da etimologia do que significa “contexto” (entrelaçar, reunir tecendo), contextualizei o fenômeno como forma de apreendê-lo em seu significado.

A pesquisa nas ciências antropossociais (Macedo, 2004) não se constitui isolada do contexto social: sua produção científica é uma produção discursiva, a favor ou contrária a uma determinada base epistemológica. Essa produção resulta de um diálogo convergente e divergente com a produção da própria área de conhecimento.

Considerando que eleger as dimensões paradigmáticas da investigação é uma forma de demonstração da base epistemológica, optei pelo modelo interpretativo, por entender que o conhecimento científico dos fatos sociais resulta de um trabalho de interpretação, dado que a realidade social é construída pela interpretação dos seus atores sociais. “A investigação dos contextos de ação, visa precisamente *dar sentido*, e todo o sentido é um *ato de ordenação* do mundo” (Sarmiento, 2003: 144).

Entendo, ainda, que o “contexto”, conjunto de elementos de uma determinada cultura, e seu “significado” assinalam que o social não é tão previsível e determinado. Ao apreender as tecnologias digitais como fenômeno, percebo que nelas várias angulações podem ser realizadas. Com isso, na metodologia, utilizo a concepção da pesquisa social

para possibilitar a fundamentação teórica nos passos necessários para aclarar e explicar o objeto em ocorrência. A pesquisa social tem o sentido de se estar

[...] interessado na maneira como as pessoas espontaneamente se expressam e falam sobre o que é importante para elas e como elas pensam sobre suas ações e as dos outros. Dados informais são gerados menos conforme as regras de competência, tais como capacidade de escrever texto, pintar ou compor uma música, e mais do impulso do momento, ou sob a influência do pesquisador. O problema surge quando os entrevistados dizem o que pensam que o entrevistador gostaria de ouvir. Devemos reconhecer falsas falas, que podem dizer mais sobre o pesquisador e sobre o processo de pesquisa, do que sobre o tema pesquisado (Allum, Nicholas. Bauer, Martin W. Gaskell George, 2004:21).

No levantamento de dados uma das atenções requeridas diz respeito a variedade de linguagens dos próprios dados do cotidiano: falas, discursos, vozes, silêncios, textos, documentos, materiais midiáticos etc. Entendo que o objeto de pesquisa é uma construção, “[...] não é uma coisa que se produz de uma assentada, por uma espécie de acto teórico inaugural ... é um trabalho de grande fôlego, que se realiza pouco a pouco, por retoques sucessivos, por toda uma série de correcções, de emendas” (Bourdieu, 2002: 26-27). Por isso priorizei os documentos institucionais do curso de Pedagogia da UFT.

É necessário pensar relacionalmente. A construção do objeto de pesquisa “[...] supõe também que se tenha, perante os factos, uma postura activa e sistemática” (Bourdieu, 2002: 32), a partir da coleta dos dados, sem, necessariamente, contemplar uma amostragem estatística, considerando que “[...] toda pesquisa social empírica, seleciona evidência para argumentar e necessita justificar a seleção que é a base de investigação, descrição, demonstração, prova ou refutação de uma afirmação específica” (Aarts e Bauer, 2004:39).

A concepção de pesquisa social, com a qual trabalho, ressalta que a investigação da ação empírica exige a “[...] a) observação sistemática dos acontecimentos; inferir os sentidos desses acontecimentos das (auto-)observações dos atores e dos espectadores, [...] a interpretação dos vestígios materiais que foram deixados pelos atores e espectadores, exigiu b) uma análise sistemática” (Allum, Nicholas. Bauer, Martin W. Gaskell George, 2004:18).

Estive consciente, desde o início do trabalho, de que “[...] a todo o momento era preciso experimentar possibilidades, refazer etapas, criar saídas, tomar decisões” (Couto, 2000: 262). O trabalho foi feito, desfeito e refeito várias vezes, mas, nesse percurso, apostei encontrar os caminhos para a elaboração da tese, sabendo da necessidade de inúmeras alterações em prol de melhores posicionamentos e acomodações referentes ao saber em construção.

O delineamento de um *corpus* nas ciências sociais se faz por meio de três categorias básicas: relevância, homogeneidade, sincronicidade. Primeiro os assuntos devem ser relevantes e devem ser coletados a partir de um ponto de vista apenas, um foco temático, um tema específico. Depois, os dados de um *corpus* devem ser homogêneos tanto quanto possível, não devendo se misturar textos com material de imagem, entrevistas individuais com entrevistas de grupos focais e etc; atentando-se, ainda, para a sincronia dos dados: tempo/espço de representações, pontos de vistas, depoimentos.

Na caminhada construcionista da tese, busquei refletir os gargalos sobre a pesquisa na universidade, para compreender os atos de pesquisa. Durante todos os procedimentos de pesquisa essas reflexões acompanharam minha prática de pesquisador e ajudaram-me a dirimir as indefinições entre as questões de método e de forma, objetividade e subjetividade. “Se vocês querem uma *pesquisa* que reúna a *subjetividade* com a *objetividade*, mas querem ao mesmo tempo *fazer ciência*, a primeira coisa é recorrer ao seu *processo de individuação*” (Byington, 2004: 56).

Censura-se a pesquisa, escondendo o subjetivo. O *indivíduo* é obrigado a esconder seus sonhos, suas intuições e suas emoções; em suma, esconder sua *alma* e, com ela, as motivações e o contexto existencial da pesquisa e apresentá-la como se sua tese fosse exclusivamente *objetiva*. Na realidade, quanto mais valor, quanto mais profunda ela é, mais *subjetividade* tem o seu conteúdo de motivação, de chamado em direção a alguma coisa. A universidade expressou essa grande dissociação da *ciência objetiva* e as bancas examinadoras e os orientadores de teses disseram amém (Byington, 2004: 49).

A construção de uma tese não se desvincula dos procedimentos metodológicos da pesquisa e de sua estruturação. Nesse sentido trabalhei em etapas básicas interdependentes. Uma primeira etapa investigativa foi a de campo, na qual registrei as informações e criei os dados; a segunda etapa interpretativa, assumiu a dimensão

coletiva, no diálogo com pesquisadores, teóricos, orientação e qualificação, refletindo, de forma focada, fundamentada e criativa, a realidade registrada na primeira etapa. A terceira etapa, propositiva, apresenta as sistematizações e a descrição da tese, organizada em capítulos a partir do referencial teórico e da pesquisa empírica.

1.2.2. A tese e sua estruturação.

Optei por trabalhar com “pesquisa implicada”, engajada (Macedo, 2006). Minha formação profissional e experiência docente foram paulatinamente revisitadas. Na trajetória do trabalho, direções, sentidos, desvios, incertezas, irregularidades dos atos de pesquisa foram constantes. As contradições levaram-me a um descompasso envolvendo o que eu estava aprendendo acerca da interconexão educação-tecnologias (móveis, digitais, eletrônicas, multimidiáticas), os debates, as provocações e as respectivas sinalizações teórico-acadêmicas e o “currículo vivido” (currículo posto em prática) do curso de Pedagogia da UFT.

Reformulações e correções de rotas foram feitas, em função das descobertas de pesquisa e do processo de orientação de tese. Esse diálogo provocativo foi me construindo como pesquisador. A todo o momento, procurei exercitar a “intercrítica” e implementar a “vigilância epistemológica” (Macedo, 2004), buscando entender que o sentido da pesquisa resulta de um

[...] labor construcionista que modifica, por mais que o pesquisador queira olhar apenas para sua cosmovisão acadêmica. De uma perspectiva construcionista, em toda pesquisa existe uma explicitação e uma intervenção em âmbitos diferenciados da existência humana. Sem querer legitimar quaisquer irresponsabilidades ou cinismo científico, temos de reconhecer que até as mediocridades científicas têm um papel formativo no contraste que estabelecem com as pautas dignas da ciência (Macedo, 2006: 44).

A experiência docente na UFT com a disciplina Novas Tecnologias e Educação no curso de Pedagogia me oportunizou reflexões fundamentais para a pesquisa. Em diversos momentos no cotidiano institucional, ao se discutir a utilização de tecnologias digitais como formas de interatividade, tive a sensação de que essa discussão estava efetivada e compreendida.

Entretanto, na UFT, pouco debate se fazia, em especial, no curso de Pedagogia. Os docentes, acadêmicos, na sua maioria, mostravam-se alheios e não demonstravam interesse na discussão sobre as tecnologias, talvez pela existência de poucos espaços de debates institucionais sobre essa temática. *A priori*, decorriam dessa constatação duas visões: uma, como se estes sujeitos estivessem conectados e interligados ao terem a oportunidade de utilização de algumas plataformas e ambientes virtuais; outra, de que as tecnologias digitais não precisavam ser pesquisadas na formação de professores. E como pesquisador, estudando e experienciando essa temática, em meio a esses atores sócio-educativos, suscitando debates em sala de aula, nos eventos, na gestão acadêmica, nos grupos de pesquisa, nos conselhos superiores da UFT, fôsse pretensiosamente o ponto de partida rizomático.

A consolidação da UFT, seu compromisso com a pesquisa na Amazônia, e sua política de incentivos à produção científica fizeram com que eu obtivésse ajuda de custos para participar de congressos, simpósios, colóquios e demais encontros da comunidade científica. Além dos estudos realizados na revisão bibliográfica do projeto de pesquisa, os eventos promovidos no programa e a experiência de pesquisa no GEC suscitaram mais ainda, nesse período, minha produção na área de educação e tecnologias digitais.

Outras experiências profissionais e acadêmicas anteriores ao doutoramento me motivaram a estudar tecnologias digitais. Porém, o debate e o estudo que o GEC faz na pesquisa guarda-chuva Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação aprofundaram meu conhecimento e despertaram minha atenção para novos estudos e outras frentes emergentes, sobre as quais até então não tinha me debruçado: a questão da educação e sociedade da informação, políticas públicas de educação, cultura, ciência e tecnologia, comunicação, corpo e cibercultura; além de outros temas como: *software* livre *versus software* proprietário, código-fonte aberto, *freeware*, rádios *web* livres, tabuleiros digitais, projeto *software* livre da Bahia (PSL/BA), projetos colaborativos, repositórios, novas educações etc.

Aprendi, nessa (con)vivência, que se faz importante “[...] compreender o mundo virtual como um alargamento dos padrões sociais estabelecidos, no qual encontramos pessoas

emergindo no universo cibernético, em busca de outras comunicações, conhecimentos e relacionamentos” (Couto e Fonseca, 2005: 55), assim como entendi o desafio do “pesquisar” a cultura do computador, que precisa ir além do conhecimento da utilização de uma planilha de cálculo, por exemplo, ou de editores de textos, de *slides* digitais, de *home-page* ou, ainda, que a acessibilidade a *blogs*, *flogs*, etc na *Web*, não significa necessariamente inclusão sócio-digital.

Com base nesses estudos me convenci de que, apesar da importante contribuição da digitalização no nosso dia-a-dia, uma política de inclusão para a educação vai além da migração do analógico para o digital e sua usabilidade. Nesse contexto pensar um curso que forma professores para a educação básica requer refletir que

[...] nossas crianças e adolescentes vivem nesse mundo *high tech*, construindo e aprendendo novas formas de ser e pensar, que possibilitam o surgimento de uma lógica **rizomática** (Lévy, Deleuze e Guatarri). Lógica esta que se constrói a partir da diversidade que permeia o sujeito cognoscente, em permanente processo de construção e desconstrução, e de mergulho dos sujeitos no mundo plural e coletivo da comunicação digital. E a escola como reage frente a estes jovens? (Alves e Pretto, 2005: 170).

Nos estudos em torno de currículo e tecnologias, fui identificando que as questões da mediação em educação não são específicas de uma determinada modalidade, mas inerentes à educação brasileira, independente do fato de ser presencial, semi-presencial ou à distância. Observando e participando das reflexões e estudos dos projetos de PIBIC, dissertações de mestrado e teses de doutorado do GEC e do Programa de Pós-Graduação em Educação da FAGED/UFBA, no período de 2005 a 2007, sobre educação a distância, sobre a Geração Net, a Tv Digital, os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), Formação de Professores na Cibercultura, Currículo Hipertextual, entendi que a questão da interatividade não se restringe à utilização de *chats* ou demais listas de discussão, assim como a interface das tecnologias hipertextuais e sua interrelação com o trabalho da escola e da universidade ainda são controversos na agenda das políticas públicas governamentais.

A participação em eventos (ouvinte, organizador, palestrante, comunicação oral), também, consolidou, nas minhas práticas, as reflexões realizadas no período do doutoramento, ao mesmo tempo em que contribuiu de forma substantiva para a definição da temática desta pesquisa. E essa caminhada que ora esboço nesse trabalho se apresenta

como abertura a dialogicidade interessada e como perspectiva de uma intervenção intercítica. No que se refere à pesquisa implicada, engajada, fico atento ao meu fazer, e cotidianamente nesse percurso, repenso minha prática docente, uma vez que acredito que o etnopesquisador,

[...] explora a especificidade de seu pertencimento e sua visão, mergulhando mais ainda nesses âmbitos num esforço de compreensão e de nomeação de suas características e contornos. Não há negação de sua subjetividade; tira-se partido dessa condição ontológica. Há um esforço para examinar o sentido do lugar ocupado pelo prático pesquisador e para compreender suas ações e os significados a elas ligados (Macedo, 2006: 167).

Isto posto reafirmo que nesse fazer “[...] no que concerne à validade dos dados, é a discussão coletiva que os legitimará, é o aval comunitário vindo dos *participantes observadores* que os autorizará como autenticidade científica para aquela realidade a ser conhecida e transformada” (Macedo, 2006: 161).

Início o trabalho pela descrição do cenário contextual do universo da pesquisa. O primeiro capítulo mapeia e constrói o contexto institucional no qual se instaura o curso de Pedagogia da UFT. Nesse capítulo, tratei do processo de mudança da Unitins como novo modelo de universidade até a criação da UFT. O curso de Pedagogia recebeu influências das duas instituições: Unitins e UFT. O objetivo do capítulo é dar a conhecer o contexto do universo da pesquisa: a trajetória das universidades onde foi criado e funciona o curso.

Feita essa descrição, o segundo capítulo apresenta o curso de Pedagogia: sua criação, e suas reestruturações curriculares. O terceiro capítulo, sinaliza as concepções teóricas referenciais do curso. Busco na relação currículo e tecnologias, identificar concepções, ausência e/ou não-ausência das tecnologias digitais no curso de Pedagogia da UFT. Nesse capítulo trato das concepções de tecnologia nos documentos nacionais e nos documentos inerentes ao curso, e da questão presença ausente que se constitui na tese deste trabalho.

O quarto capítulo trata das categorias evidenciadas na pesquisa e seus desdobamentos nas práticas dos currículos contemporâneos. O desenho construído pelos quatro

primeiros capítulos oportunizou-me apontar conclusões, que se configuram como respostas as perguntas iniciais deste trabalho.

Não há consenso acadêmico no formato de uma tese. Fiz uma opção que foi discutida e refeita várias vezes, resultante do processo de orientação, e aprovada no exame de qualificação. Os resultados do aprendizado dos atos da pesquisa provavelmente tenham sido muito menores em relação às pretensões iniciais e aos objetivos propostos, mas foi minha construção epistêmica possível nesse percurso que abrem novas frentes de estudos, pesquisas e aprofundamentos posteriores.

O estudo sobre “a presença ausente de tecnologias digitais no curso de Pedagogia da UFT: interconexões e hibridações da educação e comunicação como interzona contemporânea” retrata o estudo de espaços líquidos da mobilidade. O físico e o digital, a metáfora dos universos paralelos interconectados: o mundo real e o virtual. Práticas de acesso que constroem novos espaços misturados, hibridizados: fusão das bordas entre espaços físicos e digitais, espaços intersticiais. As tecnologias digitais como interface interzonal constituem-se dos vários sentidos da cultura do computador: híbrida, cíbrida, conectada, ubíqua, nômade, líquida, fluida, volátil e mutante.

A aprovação das diretrizes curriculares nacionais do curso de Pedagogia (Parecer CNE/CP nº 5/2005, Parecer CNE/CP nº 3/2006, Resolução CNE/CP nº 1/2006) deveria ter demarcado novos tempos e suscitado o debate sobre reformulações contemporâneas nos cursos. No entanto, as diretrizes não delineiam especificamente os contornos e perspectivas que a formação poderá assumir em decorrência dos documentos aprovados. Por isso, apesar, do amplo horizonte para a formação e atuação profissional dos pedagogos, o curso de Pedagogia da UFT ressenete-se de novas formas de pensar o currículo e sua organização para além das concepções fragmentadas, parceladas, restritas a um rol de disciplinas desvinculadas dos princípios da interdisciplinaridade, contextualização, pertinência e relevância social.

As diretrizes curriculares avançaram pouco no esclarecimento das dúvidas com relação a ambigüidades e confusões já existentes na legislação educacional. E ao não inovar no formato curricular, apesar da proposição de núcleos definidores da estrutura do curso,

interrompe o atendimento das demandas da escola aprendente da contemporaneidade. Por isso, dificulta o trabalho de “[...] forma interativa e cooperativa dentro da própria escola” (Bonilla, 2005: 155). O curso de Pedagogia da UFT ao não considerar as tecnologias digitais como fundamento do trabalho pedagógico perde a oportunidade de potencializar, por meio dessas, o ensinar e aprender na formação do pedagogo. “É como se dentro de uma escola só fosse possível acontecer comunicação presencial” (Bonilla, 2005: 155).

5. CONCLUSÃO.

*Por muito tempo achei que a ausência é falta.
E lastimava, ignorante, a falta.
Hoje não a lastimo.
Não há falta na ausência.
A ausência é um estar em mim.
E sinto-a, branca, tão pegada, aconchegada nos meus braços,
que rio e danço e invento exclamações alegres,
porque ausência, essa ausência assimilada, ninguém a rouba mais de mim.*

Carlos Drummond de Andrade

A tese trata da presença ausente na acepção híbrida. Seu objeto de estudo é o curso de Pedagogia da UFT. Discuti educação-comunicação como uma interzona contemporânea. O trabalho analisa as representações das tecnologias digitais no curso de Pedagogia da UFT. Nesse sentido seus objetivos foram: identificar concepções de tecnologias digitais no curso de Pedagogia da UFT, compreender os sentidos que as tecnologias digitais assumem no currículo do curso de Pedagogia da UFT e analisar as mudanças que as tecnologias digitais promoveram nas reestruturações curriculares do curso de Pedagogia da UFT.

Para responder as questões iniciais pontuei os aspectos evidenciados na pesquisa com a análise dos documentos referentes ao PPP e ao currículo do curso de Pedagogia da UFT, assim como baseado nos estudos sobre a educação-comunicação como interzona contemporânea. Os esforços teóricos para compreender as tecnologias digitais, como fundamento das práticas pedagógicas, demonstraram-me distonia e destempos¹³.

O curso de Pedagogia da UFT faz parte do contexto em que seu currículo centrado nas matérias e organizado na grade curricular, dificulta a imersão da transversalidade do contemporâneo. A distonia refere-se à lentidão do curso que forma professores para com as práticas culturais externas ao seu currículo formal, a exemplo das tecnologias digitais. Os destempos resultam dos novos modos de aprender que já vem se desenvolvendo, à revelia do curso, ou no sentido de que as tecnologias digitais não são investigadas e debatidas no planejamento e desenvolvimento curricular.

¹³ conceitos trabalhados na tese a partir da fundamentação de Citelli (2004).

A abordagem educação-comunicação é multiperspectivista. A busca de síntese dos estudos me levou a delimitar meu objeto de pesquisa sobre as tecnologias digitais como interconexão desta interzona contemporânea. Apesar das várias pesquisas dos campos educação e comunicação, o que constatei desde a revisão teórica, é que a tematização desses campos possui mais estudos sobre as mídias no geral, do que investigações sobre as tecnologias digitais nos cursos de pedagogia e na formação de professores ou mesmo dos níveis e modalidades da educação brasileira.

Os estudos educação e comunicação não se restringem as questões da formação de professores, pois transversam nessa interrelação diversos pressupostos, teorias e concepções. Educação e comunicação se entrecruzam, convergem. Com a internet as tecnologias digitais e suas convergências comunicativas *on-line* possibilitaram colaborações e cooperações, em que uma informação, recebe comentários e contribuições das mais diversas origens e níveis de qualidade. A convergência comunicacional em redes inaugurou uma cultura emergente.

As tecnologias digitais são suportes e podem ser concebidas como fundamentos do trabalho pedagógico. Isto é, as tecnologias como fundamento incorporam o uso instrumental. A análise dos documentos na pesquisa evidenciou que o uso de recursos tecnológicos multimídia, seja por meio da inclusão de uma disciplina no curso, seja em função de acessibilidade e usabilidade de uma plataforma virtual, não asseguram transformações nas práticas formativas. A lógica do trabalho com tecnologias digitais implica trabalho colaborativo, em rede. Conexão, conectividade, fluxo são conceitos que sustentam seu uso e implicam as formas de ensinar e aprender, requerendo projetos que possam ressignificá-las.

A pesquisa demonstrou que as tecnologias digitais trouxeram mudanças importantes para a educação por meio de *softwares*, plataformas, programas, *sites*, material interativo e colaborativo, monitoria *on-line*, fóruns de discussão, laboratórios e repositórios *on-lines*, etc. No entanto, para que estas promovam alterações significativas nos modos de ensinar e aprender elas necessitam ser apreendidas pedagogicamente, considerando as especificidades da educação e da própria tecnologia. Não são apenas recursos

multimídia, mas transformações nas relações com o saber. Potencializam o trabalho de formação, mas se adequadamente planejadas. Mudanças processuais que implicam mudanças na estrutura, organização e gestão da educação.

A pesquisa referenciou que as interconexões e as hibridações sobre a interzona educação-comunicação tem sido motivo de muitos debates e controvérsias, que podem ser classificadas, em três posições: os que acreditam que “tudo” passa pela internet; os que são resistentes e hostis a qualquer tecnologia, e os que afirmam que a interrelação educação-tecnologias, em determinadas situações, propiciam qualidade ao processo formativo.

Eu acredito que as tecnologias digitais como ferramenta e linguagem são capazes de promover informação, comunicação, interatividade, colaboração e, em conseqüência disso, construir novas relações com o saber. Se a tecnologia aproxima onde existe distância física, as tecnologias digitais poderão suscitar novas formas de intercomunicação nos processos formativos, independentemente se na modalidade de educação mediada ou presencial.

Todavia, é preciso ser cauteloso ao pensar educação-tecnologias, pois muitas das práticas e experiências *off-lines*, no mínimo, complicadas e emblemáticas, são reproduzidas e replicadas nas ações *on-lines*. Independentemente de qualificar práticas e experiências *on-lines* em detrimento das outras, as tecnologias digitais poderão predispor uma mudança de paradigma no *habitus* de ensinar e aprender.

A partir dessas conclusões, o contexto institucional do curso revela que as mudanças pelas quais passou a Unitins indicam que a Universidade caminhou na lógica do modelo de universidade operacional, prestadora de serviços, e não conseguiu implementar currículos com formatos abertos e flexíveis. A UFT, por sua vez, buscou, desde sua implantação, reconhecimento social e consolidação na região amazônica e não passou por mudanças substantivas nos currículos dos cursos de graduação, inclusive o curso de Pedagogia para além das mudanças nacionais. Os dois projetos de universidade para o Tocantins, no período de realização de minha pesquisa, possuíam as marcas dos aspectos

macro-estruturais do ato de criação institucional e não demonstraram preocupações no âmbito da qualidade dos projetos político-pedagógicos dos cursos.

A pesquisa apontou que as mudanças, readequações e as reestruturações pelas quais o curso de Pedagogia da UFT passou não se constituem mudanças curriculares substantivas que levem em consideração a importância das tecnologias digitais como linguagem contemporânea. Sem concepções curriculares definidas, seu projeto político-pedagógico não reflete, claramente, as bases de um currículo integrado ou em rede que contemple a perspectiva de trabalho colaborativo das tecnologias digitais. As mudanças curriculares se constituíram de aspectos legal-administrativos, com rarefeitas incidências, dos pressupostos acadêmico-formativos contemporâneos.

Em relação às concepções referenciais do curso, nas diretrizes curriculares nacionais, as tecnologias possuem uma abordagem, que reforça o caráter de instrumentalidade do fazer didático-pedagógico. No currículo do curso de Pedagogia da UFT, são esparsas as citações referentes às tecnologias. Quando citadas, não avançam na busca de se conceber as tecnologias digitais como fundamento da formação.

A partir da concepção presença ausente, pode observar por meio da interpretação do *corpus* coletado, que as questões no entorno das tecnologias digitais, no curso de Pedagogia da UFT, não se restringem às definições de presença ou não-presença, ter ou não ter parque tecnológico instalado. A falta de discussão referenciada no PPP do curso e a falsa oposição entre o virtual e o real não significam que o seu currículo não possua interconexões com as tecnologias digitais. As questões da presença ausente das tecnologias digitais na tese abrem-nos ao debate da convergência, da simultaneidade, da busca de superação das distâncias. Por meio das tecnologias digitais móveis e interativas são providenciados nichos colaborativos entre vizinhanças virtuais que dispensam a co-presença.

As ambigüidades da presença ausente, o duplo nomadismo e dupla mobilidade, as bordas entre os espaços de presença e ausência diluídos, chamaram-me a atenção para o intercâmbio, a sobreposição, em um mesmo espaço, por meio da vivência da ubiquidade que as tecnologias digitais têm providenciado. A presentividade inventou outro modelo

de presença por meio das tecnologias digitais na perspectiva de não haver separação entre o fisicamente distante e o espiritualmente remoto. Os espaços complexos, o ciberespaço antrópico, a condição híbrida que nos possibilitam habitar dois mundos ou sistemas concomitantes, estar aqui e estar lá ao mesmo tempo, suscitam a condição da presença ausente como um pressuposto¹⁴, defendido, por mim nessa tese.

As categorias nomadismo, interatividade, mobilidade, interdisciplinaridade, interzona subsidiam a discussão do currículo contemporâneo, os considerados currículos alternativos, em relação aos modelos disciplinares tradicionais. As tipificações curriculares que estudei: currículo nômade, currículo hipertextual, currículo em rede, currículo rizomático e cibercurrículo são decorrentes do entendimento da hibridação educação-comunicação como interzona contemporânea. A compreensão dessa articulação é fundamental para que se construam matrizes contemporâneas para além do usual modelo de currículo disciplinar, fragmentado e hierarquizado. Evidentemente que as estruturas fechadas do currículo do curso de Pedagogia da UFT, não podem ser consideradas como currículos nômades.

Em se tratando da questão currículo e tecnologias digitais, os resultados da pesquisa sinalizam que uma proposta de reformulação do curso de Pedagogia requer estar vinculada à reorganização do trabalho pedagógico como um todo, o que torna fundamental que o novo projeto pedagógico-curricular do curso seja elaborado coletivamente permeado por uma discussão ampliada das concepções que o ancoram, inclusive a que se refere a tecnologias.

O curso de Pedagogia da UFT que passou por várias mudanças curriculares não considerou as marcas da contemporaneidade. Retrata, ainda, as fragilidades não resolvidas nacionalmente referentes à imprecisão epistemológica do seu campo em relação à educação como prática social. E no que se referem especificamente as questões das tecnologias digitais, estas são ainda mais ausentes que presentes.

O entendimento da presentividade e as diversas possibilidades de interface, das bases do currículo contemporâneo, são aportes fundamentais para implementar mudanças nos

¹⁴ Tese básica, implícita, necessária para que uma determinada representação faça sentido. No âmbito da linguagem, uma afirmação que precisa ser verdadeira para que outra afirmação tenha sentido.

modos de pensar, agir e formar. Suscitam a reflexão “[...] Em que medida somos originais ou apenas reprodutores de uma percepção já pré-fabricada e padronizada dos diversos fenômenos e elementos do ambiente que nos cerca, induzida pela cultura hegemônica, por uma forma rotinizada de vivenciar o mundo”... (Vasconcelos, 2007: 22).

A principal conclusão da tese é que, num mundo cada vez mais estruturado pelas tecnologias digitais, o projeto pedagógico de um curso de Pedagogia deva ser construído por meio de um currículo fundado na presença criativa e inovadora da interzona educação-comunicação, como marca da contemporaneidade. Se no curso de Pedagogia da UFT a presença das tecnologias digitais se confunde com sua própria ausência, é esta ausência que precisa ser progressivamente eliminada, caso contrário, o curso não terá as condições específicas para as efetivas interconexões e hibridações da educação e comunicação como interzona contemporânea.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

AGUIAR, Marcia Ângela. *Et alii*. **Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil**: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. In: EDUCAÇÃO E SOCIEDADE. Revista de Ciência da Educação. Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), vol.27, n.96. São Paulo, SP: Cortez, 2006.

AARTS, Bas. BAUER, Martin W. A construção do *corpus*: um princípio para coleta de dados qualitativos. In: BAUER, Martin W. GASKELL, George. (Ed.) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. 3 ed., São Paulo, SP: Vozes, 2004.

ALLUM, Nicholas C. BAUER, Martin W. GASKELL, George. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: evitando confusões. In: BAUER, Martin W. GASKELL, George. (Ed.) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. 3 ed., São Paulo, SP: Vozes, 2004.

ALVES, Lynn Rosalina Gama e PRETTO, Nelson De Luca. Escola: um espaço de aprendizagem sem prazer? In: PRETTO, Nelson De Luca. (Org.). **Tecnologia e novas educações**. Salvador, BA: EDUFBA, 2005.

ANDERS, Peter. Ciberespaço antrópico: definição do espaço eletrônico a partir das leis fundamentais. In: DOMINGUES, Diana. **Arte e vida no século XXI**: tecnologia, ciência e criatividade. São Paulo, SP: Editora UNESP, 2003.

AUGÉ, Marc. Sobremodernidade: do mundo tecnológico de hoje ao desafio essencial do amanhã. In: MORAES, Dênis de (Org.). **Sociedade midiaticizada**. Rio de Janeiro, RJ: Mauad, 2006.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1998.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. Dentro e fora da caixa de ferramentas da sociabilidade. In: **Amor líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 2004.

BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 2004.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida líquida**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 2007.

BEIGUELMAN, Giselle. Entre hiatos e intervalos (a estética da transmissão no âmbito da cultura da mobilidade). In: ARAUJO, Denize Correa. (Org.). **Imagem (ir)realidade**: comunicação e cibermídia. Porto Alegre: Sulina, 2006.

BERTICELLI, Ireno Antonio. Currículo: tendências e filosofia. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.) **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 2. ed. RJ: DP&A, 1999.

BITTAR, Mariluce. OLIVEIRA, João Ferreira. MOROSINI, Marília. (Orgs.). **Educação superior no Brasil**: 10 anos pós-LDB. Brasília, DF: INEP, 2008.

BYINGTON, Carlos Amadeu B. A pesquisa científica acadêmica na perspectiva simbólica. In: FAZENDA, Ivani. (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 6 ed., Campinas, SP: Papirus, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 5 ed., Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2002.

BONILLA, Maria Helena Silveira. **Escola aprendente**: para além da sociedade da informação. Rio de Janeiro, RJ: Quartet, 2005.

- BONILLA, Maria Helena Silveira. A práxis pedagógica presente e futura e os conceitos de verdade e realidade frente às crises do conhecimento científico no século XX. In: PRETTO, Nelson De Luca. (Org.). **Tecnologia e novas educações**. Salvador, BA: EDUFBA, 2005.
- BONILLA, Maria Helena Silveira. PICANÇO, Alessandra de Assis. Construindo novas educações. In: PRETTO, Nelson De Luca. (Org.). **Tecnologia e novas educações**. Salvador, BA: EDUFBA, 2005.
- BRAGA, José Luiz. e CALAZANS, Maria Regina Zamith. **Comunicação e educação: questões delicadas na interface**. São Paulo, SP: Hacker, 2001.
- BRET, Michel. COUCHOT, Edmond e TRAMUS, Marie-Hélène. A segunda interatividade. Em direção a novas práticas artísticas. Tradução de Gilse Boscato Muratore e Diana Domingues. In: DOMINGUES, Diana. **Arte e vida no século XXI: tecnologia, ciência e criatividade**. São Paulo, SP: Editora UNESP, 2003.
- BRITO, Gláucia da Silva. PURIFICAÇÃO, Ivonélia da. **Educação e novas tecnologias: um repensar**. Curitiba, PR: IBPEX, 2006.
- CAMPOS, Roselane Fátima. **O cenário da formação de professores no Brasil: analisando os impactos da reforma da formação de professores (versão preliminar)**. In: <http://www.ced.ufsc.br/nova/Textos/Roselane.htm>. Consulta realizada em setembro de 2006.
- CANDAU, Vera Maria. LELIS, Isabel Alice. A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Rumo a uma nova didática**. 7 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- CANEVACCI, Massimo. **Culturas eXtremas: mutações nos corpos das metrópoles**. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2005.
- CARMO, Paulo Sérgio do. **Sociologia e sociedade pós-industrial**. São Paulo, SP: Paulus, 2007.
- CARVALHO, Maria Inez. Escola: uma rede de complexidade. In: In: PRETTO, Nelson De Luca. (Org.). **Tecnologia e novas educações**. Salvador, BA: EDUFBA, 2005.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 5 ed., São Paulo, SP: Paz e Terra, 2001.
- CATANI, Afrânio Mendes. OLIVEIRA, João Ferreira. DOURADO, Luiz Fernandes. **Mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil**. Mimeo. Disponível na internet: www.anped.org.br. consulta realizada em dez/2000.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.
- CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2001.
- CITELLI, Adilson. **Comunicação e educação: a linguagem em movimento**. 3 ed.; São Paulo, SP; Editora SENAC/SP, 2004.
- COELHO, Ildeu Moreira. **Ensino de graduação: a lógica de organização do currículo**. Educação Brasileira, Brasília, v. 16, n. 33, p.43-47, jun./dez.1994.
- CORAZZA, Sandra. **O que quer um currículo?: pesquisas pós-críticas em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- COSTA, Cristina. **Educação, imagem e mídias**. São Paulo, SP: Cortez, 2005.
- COUTO, Edvaldo Souza. **O homem satélite: estética e mutações do corpo na sociedade**

tecnológica. Ijuí, RS: Ed.UNIJUI, 2000.

COUTO, Edvaldo Souza. FONSECA, Daisy da Costa Lima. Comunidades virtuais: herança cultural e tendência contemporânea. In: PRETTO, Nelson De Luca. (Org.). **Tecnologia e novas educações**. Salvador, BA: EDUFBA, 2005.

CYSNEIROS, Paulo Gileno. **Novas tecnologias na sala de aula: melhoria do ensino ou inovação conservadora?** iPaper Informática Educativa, vol. 12, nº 1, 1999. www. <http://www.scribd.com/doc/8543090/Novas-Tecnologias-Na-Sala-de-Aula-Melhoria-Do-Ensino-Ou-InovaCAo-Conservadora>. Consulta realizada em agosto de 2007.

DALL'ASTA, Rosana Janete. A formação de conceitos e as novas tecnologias. In: BRANDÃO, Edemilson J. Ramos. TEIXEIRA, Adriano Canabarro. (Orgs.) **Tecendo caminhos em informática na educação**. Passo Fundo, RS, EDUPF, 2006.

DOLL Jr. William E. **Currículo: uma perspectiva pós-moderna**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997.

DOURADO, Luiz Fernandes. OLIVEIRA, João Ferreira de. CATANI, Afrânio Mendes. Transformações recentes e debates atuais no campo da educação superior no Brasil. In: DOURADO, Luiz Fernandes. OLIVEIRA, João Ferreira de. CATANI, Afrânio Mendes (Orgs.). **Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais**. São Paulo, Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003.

EDUCAÇÃO E SOCIEDADE. **O uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação na formação de professores**. Revista de Ciência da Educação. Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), vol.29, n.104. São Paulo, SP: Cortez, 2008.

FAZENDA, Ivani C. A. (Org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo, SP: Cortez, 2008.

FAZENDA, Ivani C.A. Integração como proposta de uma nova ordem na educação. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. 2 ed., Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2001.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

FRIEDMAN, Thomas L. **O mundo é plano: uma breve história do século XXI**. Rio de Janeiro, RJ: Objetiva, 2005.

GALLO, Silvio. A orquídea e a vespa: transversalidade e currículo rizomático. In: PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. et alii. **Currículo e contemporaneidade: questões emergentes**. Campinas, SP: Alínea, 2004.

GALLO, Silvio. Disciplinaridade e transversalidade. CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. 2 ed., Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2001.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 2002.

GIDDENS, Anthony. **As conseqüências da modernidade**. São Paulo, SP: Editora UNESP, 1991.

GHIRALDELLI, Paulo Junior. **O que é pedagogia**. 3 ed., 2ª reimpressão, São Paulo, SP: Brasiliense, 2002.

GOMEZ, Maragarita Victoria. **Educação em rede: uma visão emancipadora**. São Paulo, SP: Cortez e IPF, 2004.

- GUATTARI, Félix. **Caosmose: um novo paradigma**. São Paulo, SP: Ed. 34, 1993.
- KELLNER, Douglas. Cultura da mídia e triunfo do espetáculo. In: MORAES, Dênis de (Org.). **Sociedade midiaticizada**. Rio de Janeiro, RJ: Mauad, 2006.
- KELLNER, Douglas. SHARE, Jeff. Educação para a leitura crítica da mídia, democracia radical e a reconstrução da educação. In: **EDUCAÇÃO E SOCIEDADE. O uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação na formação de professores**. Revista de Ciência da Educação. Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), vol.29, n.104. São Paulo, SP: Cortez, 2008.
- KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 2 ed., Campinas, SP: Papirus, 2004.
- KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papirus, 2007.
- KENSKI, Vani Moreira. Educação e comunicação: interconexões e convergências. In: **EDUCAÇÃO E SOCIEDADE. O uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação na formação de professores**. Revista de Ciência da Educação. Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), vol.29, n.104. São Paulo, SP: Cortez, 2008.
- KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. 2 ed., Campinas, SP: Papirus, 2000.
- KROEF, Ada Beatriz Gallicchio. **Curículo-nômade: plano de uma bruxa**. In: 25ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, MG, 2002. Consulta realizada em agosto de 2007. www.anped.org.br/reunioes/25/texced251.htm
- LEÃO, Lucia. **Corpo, performance e redes**. Revista Polêmica Imagem, v. 16, p. 16, 2006.
http://www2.uerj.br/~labore/pol16/cimagem/p16_lucia.htm. Consulta realizada em 23 de dezembro de 2008.
- LEMONS, André. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. 2 ed., Porto Alegre, RS: Sulina, 2004.
- LEMONS, André. **Cibercultura e mobilidade: a era da conexão**. Texto digital. In: Razón y Palabra. Revista Eletrônica N° 41, outubro-novembro, 2004, www.razonypalabra.org.mx. Consulta realizada em maio de 2007.
- LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro, RJ: Editora 34, 1999.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 2 ed., 5ª reimpressão, São Paulo, SP: Editora 34, 2005.
- LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** 1 ed., 7ª reimpressão. São Paulo, SP: Editora 34, 2005.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática, velhos e novos tempos**. iPaper. Edição do autor maio de 2002. <http://www.scribd.com/doc/4048147/LIVRO-Didatica-velhos-e-novos-tempos-Autor-Jose-Libaneo>. Consulta realizada em dezembro de 2008.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para que?** São Paulo, SP: Cortez, 1998.
- LIBÂNEO, José Carlos. PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo, SP: Cortez, 2002.

LIBERATO, Leo Vinicius Maia. **Nomadismo pós-moderno**. Resenha de MAFFESOLI, Michel. Sobre o nomadismo: vagabundagens pós-modernas. Rio de Janeiro, RJ: Record, 2001. In: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/viewPDFInterstitial/4943/4301>. Consulta realizada em janeiro de 2009.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Organização do conhecimento escolar: analisando a disciplinaridade e a integração. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. 2 ed., Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2001.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. 2. ed. Salvador, BA: EDUFBA, 2004.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2006.

MAFFESOLI, Michel. **Sobre o nomadismo: vagabundagens pós-modernas**. Rio de Janeiro, RJ: Record, 2001.

MORAES, Dênis de. A tirania do fugaz: mercantilização cultural e saturação midiática. In: MORAES, Dênis de (Org.). **Sociedade midiaticizada**. Rio de Janeiro, RJ: Mauad, 2006.

MOREIRA, Antonio Flávio B. SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2 ed.; São Paulo, SP: 1994.

MOREIRA JOSÉ, Mariana Aranha. Interdisciplinaridade: as disciplinas e a interdisciplinaridade brasileira. In: FAZENDA, Ivani C. A. (Org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo, SP: Cortez, 2008.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre, RS: Sulina, 2005.

OLIVEIRA, Jadir Alves de. ROCHA, José Damião T. **Educação e novas tecnologias: a influência da cultura midiática na formação educacional da criança**. In: I CONGRESSO CIENTÍFICO DA UFT, 2005, Palmas-TO. Anais I CONGRESSO CIENTÍFICO DA UFT. Palmas-TO : EDUFT, 2005. v. 001.

OROZCO GÓMEZ, Guillermo. Comunicação social e mudança tecnológica: um cenário de múltiplos desordenamentos. In: MORAES, Dênis de (Org.). **Sociedade midiaticizada**. Rio de Janeiro, RJ: Mauad, 2006.

PEREIRA, Isabel C. Auler. **Apreensões e apropriações do tempo e espaço na modalidade a distância da Unitins**. Tese (Doutorado). Universidade Federal da Bahia. Salvador: BA, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo, SP: Cortez, 2002.

PINHO, Maria José de. **Políticas de formação de professores: intenção e realidade**. Goiânia, GO: Cânone Editorial, 2007.

PINTO, Umberto de Andrade. O pedagogo escolar: avançando no debate a partir da experiência desenvolvida nos cursos de complementação pedagógica. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo, SP: Cortez, 2002.

PRETTO, Nelson De Luca. **Uma escola sem/com futuro: educação e multimídia**. 3 ed., Campinas, SP: Papirus, 2001.

PRETTO, Nelson De Luca. (Org.). **Tecnologia e novas educações**. Salvador, BA: EDUFBA, 2005.

- PRETTO, Nelson De Luca. LIMA Jr. Arnaud Soares de. Desafios para o currículo a partir das tecnologias contemporâneas. In: PRETTO, Nelson De Luca. (Org.). **Tecnologia e novas educações**. Salvador, BA: EDUFBA, 2005.
- PRETTO, Nelson De Luca. **Escritos sobre educação, comunicação e cultura**. Campinas, SP: Papirus, 2008.
- PRIMO, Alex. **Interação mediada por computador: comunicação, cibercultura, cognição**. Porto Alegre, RS: Sulina, 2007.
- RAMAL, Andrea Cecilia. **Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.
- RIVERO, Cléia Maria L. GALLO, Sílvio. (Org.). **A formação de professores na sociedade do conhecimento**. Bauru, SP: EDUSC, 2004.
- ROCHA, José Damião T. **Diretrizes curriculares e formação inicial de professores da educação básica**. Dissertação de Mestrado. Goiânia, GO: Faculdade de Educação/UFG, 2002.
- ROCHA, José Damião T. COUTO, Edvaldo S. **Por um cibercurrículo das identidades híbridas dos navegadores interconectados pelas infovias da internet**. In: II COLÓQUIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS CURRICULARES, 2005, João Pessoa - PB. Anais II COLÓQUIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS CURRICULARES. João Pessoa - PB: EDUFPB, 2005. v. 001. p. 30.
- ROCHA, José Damião T. **O cibercurrículo como difusor das práticas, saberes multirreferenciais dos ambientes virtuais interativos e colaborativos de aprendizagem**. In: II COLÓQUIO INTERNACIONAL SABERES E PRÁTICAS: DIFUSÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO NA SOCIEDADE DA APRENDIZAGEM. 2005, Salvador - Bahia. Anais II COLÓQUIO INTERNACIONAL SABERES E PRÁTICAS. Salvador - BA: EDUFBA, 2005.
- RUIZ, Nilmar. **A Unitins e os alunos são nossos**. In: <http://nilmarruiz.com.br/noticia/a-unitins-e-os-alunos-sao-nossos/710>. Consulta realizada em julho de 2009.
- SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3 ed., Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 2000.
- SANTAELLA, Lucia. **Cultura das mídias**. 2 ed., São Paulo, SP: Experimento, 2000.
- SANTAELLA, Lucia. **Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura**. São Paulo, SP: Paulus, 2003.
- SANTAELLA, Lucia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo, SP: Paulus, 2007.
- SANTAELLA, Lucia. **Navegar no ciberespaço: o perfil do leitor imersivo**. São Paulo, SP: Paulus, 2004.
- SANTAELLA, Lucia. NOTH, Winfried. **Imagem: cognição, semiótica, mídia**. São Paulo, SP: Iluminuras, 1998.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da existência**. São Paulo, SP: Cortez, 2000.
- SANTOS, Edméa. ALVES, Lynn. (Orgs.). **Práticas pedagógicas e tecnologias digitais**. Rio de Janeiro, RJ: E-papers, 2006.

- SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: CARVALHO, Marília Pinto de. VILELA, Rita Amélia Teixeira. ZAGO, Nadir. (Orgs.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2003.
- SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1998.
- SILVA, Adriana de Souza e. Do ciber ao híbrido: tecnologias móveis como interfaces de espaços híbridos. In: ARAUJO, Denize Correa. (Org.). **Imagem (ir)realidade: comunicação e cibermídia**. Porto Alegre: Sulina, 2006.
- SILVA, Adriana de Souza e. **Entre o real e o virtual**. Texto digital. [www.http://www.compera.com.br/Newsletter/MBrasil23.htm#4](http://www.compera.com.br/Newsletter/MBrasil23.htm#4) Consulta realizada em maio de 2007.
- SILVA, Carmem Silvia Bissolli. **O curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.
- SILVA, Carmem Silvia Bissolli. Curso de pedagogia no Brasil: uma questão em aberto. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo, SP: Cortez, 2002.
- SILVA, Carmem Silvia Bissolli. **Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia no Brasil: um tema vulnerável às investidas ideológicas**. <http://ced.ufsc.br/pedagogia/Textos/CarmemBissolli.htm> - 70k. Consulta realizada em novembro de 2008.
- SILVA, Marco. **Sala de aula interativa**. 3 ed., Rio de Janeiro, RJ: Quartet, 2002.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. O currículo como representação. In: **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1999.
- SILVA, Valdirene Cássia da. **Corpos híbridos em mentes diáfanas: as tribos urbanas no universo escolar de Palmas e suas (inter)ações com as tecnologias de informação e comunicação**. Dissertação de Mestrado, FAGED/UFBA, Salvador-BA, 2007.
- SILVA JÚNIOR, João dos Reis. SGUISSARDI, Valdemar. **Novas faces da educação superior no Brasil: reforma do Estado e mudanças na produção**. 2 ed., Ver., São Paulo, Cortez/USF-IFAN, 2001.
- SOARES, Suely Galli. Tecnologias de informação e comunicação no ensino superior: desafios do projeto pedagógico. In: SOARES, Suely Galli. (Org.). **Cultura do desafio: gestão de tecnologias de informação e comunicação no ensino superior**. Campinas, SP: Alínea, 2006.
- SOUZA, Raquel Aparecida. **Da UNITINS à UFT: modelos e práticas gestoriais na educação superior no Estado do Tocantins no limiar do século XXI**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, MG: 2007.
- TORRES, Rosa María. Melhorar a qualidade da educação básica? as estratégias do Banco Mundial. In: DE TOMMASI, Livia. WARDE, Miriam Jorge. HADDAD, Sérgio. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2. ed., São Paulo: Cortez, 1998.
- TRINDADE, Diamantino Fernandes. Interdisciplinaridade: um novo olhar sobre as ciências. In: FAZENDA, Ivani C. A. (Org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo, SP: Cortez, 2008.
- VASCONCELOS, Eduardo Mourão. **Complexidade e pesquisa interdisciplinar: epistemologia e metodologia operativa**. 3 ed.; Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

VEIGA, Ilma Passos Veiga. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 10 ed., Campinas, SP: Papirus, 2000.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Educação e pós-modernidade: impasses e perspectivas**. In: www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/cgi-bin/PRG_0599.EXE/8708.PDF?NrOcoSis=25993&CdLinPrg=pt. Consulta realizada em dezembro de 2008.

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas de formação em cenários de reforma. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro & AMARAL, Ana Lúcia (Orgs.). **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2002.

WOLTON, Dominique. **Internet, e depois?: uma teoria crítica das novas mídias**. Porto Alegre, RS: Sulina, 2003.

WOLTON, Dominique. **É preciso salvar a comunicação**. São Paulo, SP: DP&A, 2006.

ZILÁ, Bernd. **Híbrido**. In: <http://www2.fcsh.unl.pt/edtl/verbetes/H/hibrido.htm>. Consulta realizada em maio de 2009.

ZORZO, Cacilda Maria. SILVA, Lauraci Donde da. POLENZ, Tâmara. **Pedagogia em conexão**. Canoas, RS: EDULBRA, 2004.

LEGISLAÇÃO E DOCUMENTOS:

ANFOPE. Documento Contribuição das entidades ANPED, ANFOPE, ANPAE, FORUMDIR para subsidiar a discussão na audiência pública nacional/CNE sobre a formação do professor para a educação básica em cursos de nível superior, 2001. Ano VII, nº 14, maio de 2001.

BOLETIM. **Informe Pedagogia na Federal**, 2003.

BRASIL. **Decreto 3.276**. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Brasília, 1999.

BRASIL. **Lei nº 9.131** de 25 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências sobre o CNE.

BRASIL. **Lei nº 9.394** de 24 de dezembro de 1996. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. **Parecer CNE/CP Nº3/2006**, reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

BRASIL. **Parecer CNE/CP Nº5/2006**, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1/2001** aprovada em 18 de fevereiro de 2002, publicada no DOU em 04 de março de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2/2001** aprovada em 19 de fevereiro de 2002, publicada no DOU em 04 de março de 2002. Institui Duração e a Carga Horária dos Cursos de Licenciatura, de Graduação Plena, de Formação de Professores da Educação Básica.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº1/2006**, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

BRASIL. **Resolução CP 1** de 30 de setembro de 1999. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação.

GOVERNO FEDERAL/UFT. **Avaliação Institucional Interna da UFT (2004-2006)**: relatório final. Palmas, TO: 2007.

GOVERNO FEDERAL/UFT. **Estatuto da UFT**, 2004.

GOVERNO FEDERAL/UFT. **Folder Institucional da UFT**, 2004.

GOVERNO FEDERAL/UFT. **Planejamento Estratégico (2006-2010) da UFT**: Por uma universidade consolidada democrática, inserida na Amazônia. Palmas, TO: 2006.

GOVERNO FEDERAL/UFT. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFT (2003)**. Palmas, TO: 2003.

GOVERNO FEDERAL/UFT. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFT (2007-2010)**. Palmas, TO: 2007.

GOVERNO FEDERAL/UFT. **Relatório de Implantação da UFT**. Palmas, TO: 2004.

PLANO DE GESTÃO. **DEMOCRACIA NA UFT**, 2003.

UNITINS. **Plano de Desenvolvimento Institucional da UNITINS**, 2002.