

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

João Paulo Buraneli Mantoan

Formação inicial de professores: as TDIC nos currículos

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

São Paulo
2020

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

João Paulo Buraneli Mantoan

Formação inicial de professores: as TDIC nos currículos

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação: Currículo, sob orientação da Profa. Dra. Maria da Graça Moreira da Silva.

São Paulo
2020

Mantoan, João Paulo Buraneli

Análise da formação inicial de professores a partir o uso das TIDC (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) – São Paulo, 2020.

129 f., 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria da Graça Moreira da Silva.

1. Formação
2. Educação
3. Tecnologias

I. Título

Autorizo exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta Dissertação de Mestrado por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

Assinatura: _____

Data ____/____/____

e-mail:

João Paulo Buraneli Mantoan

Formação inicial de professores: as TDIC nos currículos

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação: Currículo.

Aprovado em __/__/__

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Maria da Graça Moreira da Silva
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Profa. Dra. Neide de Aquino Noffs
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Prof. Dr. Rodrigo Leite da Silva
Faculdade Campos Elíseos de São Paulo

“Imagine uma nova história para sua vida e acredite nela”.

Paulo Coelho

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. Processo nº 88887.499136/2020-00.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001. Process nº 88887.499136/2020-00.

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus, fonte inesgotável de força que brota em mim;

À minha querida orientadora, Dra. Maria da Graça Moreira da Silva, por ter me guiado e despertado em mim, a paixão pela pesquisa em educação, ao expor, em suas brilhantes aulas e orientações, o paradigma científico desta ciência, levando-me a uma transformação pessoal e profissional;

Aos meus pais, pelo apoio constante, nos momentos difíceis, ao longo do caminho, sempre querendo o melhor para mim e oferecendo força para continuar;

Aos mestres do Programa Educação: Currículo, pela dedicação;

À Banca de Qualificação, Dra. Neide de Aquino Noffs e Dr. Rodrigo Leite da Silva pelas preciosas orientações.

Ao meu companheiro Rodrigo Leite da Silva, por todo o apoio e incentivo para buscar sempre o melhor para minha vida;

A CNPQ pelo suporte a pesquisa, pois sem esse apoio seria muito difícil a conclusão desta pesquisa;

Aos meus amigos, pelas palavras de incentivo, carinho, pois torceram para esta conquista.

RESUMO

Esta pesquisa investiga a organização curricular os cursos de formação inicial de professores, no que se refere a oferta de componentes curriculares relacionados às TDIC, em consonância às demandas contemporâneas da cultura digital. Tem por objetivos: (1) fazer o levantamento de todos os cursos de Licenciatura em Pedagogia ofertados no município de São Paulo com notas 4 e 5 pelo portal E-MEC. (2) Analisar matrizes curriculares, levantando as disciplinas relacionadas ao uso de tecnologias. (3) Verificar como as matrizes curriculares do curso de Licenciatura em Pedagogia descrevem o trabalho a ser executado com as Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação, na formação inicial dos acadêmicos do respectivo curso. Foi realizada uma pesquisa documental, com abordagem qualitativa. A reflexão sobre a presença das TDIC na formação inicial do licenciando de Pedagogia está relacionada às características das tecnologias no contexto educacional e na sociedade contemporânea. As Tecnologias tem potencial para a criação de espaços de aprendizagem interativos, assim como estimular novos modos de ensinar, aprender e interagir com o conhecimento por meio de diferentes linguagens, e também a desenvolver competências autorais dos estudantes para uso ético e crítico das tecnologias na com conceito 4 e 5 e que oferecem disciplinas relacionadas mais diretamente à temática de tecnologias, dentre as IES levantadas na plataforma E-Mec. Levantou-se que a oferta de componentes curriculares que tratam das tecnologias nas matrizes curriculares de todos os cursos. Foram identificados, por meio da análise dos títulos dos componentes curriculares, conceitos relacionados à contemporaneidade. Cabe pontuar a falta da publicização das ementas e propostas pedagógicas de grande parte das instituições pesquisadas, o que dificultou o olhar mais aprofundado ao conjunto de disciplinas e entender se as tecnologias permeiam as demais temáticas do currículo.

Palavras-chave: Currículo; Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação; Formação de Professores.

ABSTRACT

This research proposes to investigate the curricular organization of initial teacher training, with regard to the use of TDIC as an instrument of formative guidance, in line with the contemporary needs of the digital society. Its objectives are: (1) to survey all courses Degree in Pedagogy offered in the city of São Paulo with grades 4 and 5 through the e-MEC portal. (2) Analyze curricular matrices, surveying the disciplines related to the use of technologies. (3) Check how the curricular matrices of the Pedagogy Degree course describe the work to be performed with the Digital Technologies of Information and Communication, in the initial training of the academics of the respective course. A documentary research was carried out, using a qualitative approach. The need to reflect on the treatment of TDIC in the initial training of Pedagogy students is related to the creation of interactive learning spaces, as well as to stimulate new ways of teaching, learning and interacting with knowledge through different languages. The data collection showed that 11 higher education institutions in the city of São Paulo concept 4 and 5 and that offer disciplines related more directly to the theme of technologies, among the HEIs raised on the e-Mec platform. There is the offer of curricular components that deal with technologies in their curricula. They were identified in the titles of the curricular components, through words related to contemporaneity, which emerged from the observation of the nomenclature. It is worth noting the lack of publication of the menus and pedagogical proposals of most of the institutions surveyed, which made it difficult to look more deeply at the set of disciplines and understand whether technologies permeate the other themes of the curriculum.

Keywords: Curriculum; Digital Information and Communication Technologies; Teacher training.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADCT – Disposições Constitucionais Transitórias

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CC – Conceito de Curso

CGI – Comitê Gestor da Internet

CPC – Conceito Preliminar de Curso

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNE/CP – Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia

CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

COVID-19 – Coronavírus

DCNS - Diretrizes Curriculares Nacionais

EAD – Educação a Distância

ENAD – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

FUNDEB – Fundo de Manutenção de Desenvolvimento da Educação Básica

IDD - Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado

IES – Instituições de Ensino Superior

IGC – Índice Geral de Cursos

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IS – Instituições de Ensino Superior Privadas

MEC – Ministério da Educação

NTIC – Novas Tecnologias da Comunicação e Informação

ONU – Organização das Nações Unidas

PNE – Plano Nacional de Educação

PPC – Plano Pedagógico de Curso

PPP – Projeto Político Pedagógico

Sesu/MEC – Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação

TDIC – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – CLASSIFICAÇÃO DOS SOFTWARES E ATUAÇÃO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM – (FONTE: FELIPPIN, 2004).....	76
FIGURA 2 - NOMENCLATURA DOS COMPONENTES CURRICULARES RELACIONADAS ÀS TECNOLOGIAS.....	108

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - QUANTIDADE DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR, SEGUNDO A NOTA DE CONCEITO DE CURSO (C.C), QUE OFERECEM O CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO.....	86
GRÁFICO 2 - QUANTIDADE DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR, SEGUNDO A NOTA DE CONCEITO PRELIMINAR DE CURSO (C.P.C), QUE OFERECEM O CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA, NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO.....	87
GRÁFICO 3 - QUANTIDADE DE COMPONENTES CURRICULARES PERTENCENTES ÀS TECNOLOGIAS DE INSTITUIÇÕES COM (CC) 4 E 5.	91
GRÁFICO 4 - QUANTIDADE DE COMPONENTES CURRICULARES PERTENCENTES ÀS TECNOLOGIAS DE INSTITUIÇÕES, COM (CPC) 4 E 5.	92
GRÁFICO 5 - COMPONENTES CURRICULARES PERTENCENTES ÀS TECNOLOGIAS, OFERECIDOS NO FORMATO PRESENCIAL OU ONLINE (CC).	94
GRÁFICO 6 - COMPONENTES CURRICULARES PERTENCENTES ÀS TECNOLOGIAS, OFERECIDOS NO FORMATO PRESENCIAL OU ONLINE NOS SEUS CURRÍCULOS (CPC).	95
GRÁFICO 7 - CARGA HORÁRIA DOS COMPONENTES CURRICULARES PERTENCENTES ÀS TECNOLOGIAS NAS INSTITUIÇÕES (CC).....	97
GRÁFICO 8 - QUANTIDADE DE CARGA HORÁRIA DOS COMPONENTES CURRICULARES PERTENCENTES ÀS TECNOLOGIAS NAS INSTITUIÇÕES (CPC).....	99
GRÁFICO 9 - PORCENTAGEM DA LOCALIZAÇÃO DOS COMPONENTES CURRICULARES, PERTENCENTES ÀS TECNOLOGIAS EM CADA SEMESTRE LETIVO.....	105

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - SÍNTESE DO REFERENCIAL TEÓRICO – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.	79
QUADRO 2 - <i>RESULTADOS AVALIATIVOS DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR COM CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA PRESENCIAL NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO VIA CONCEITO DE CURSO (CC) IGUAL A 4 E 5.</i>	<i>88</i>
QUADRO 3 - <i>RESULTADOS AVALIATIVOS DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR COM CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA PRESENCIAL NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO VIA CONCEITO PRELIMINAR DE CURSO (CPC) IGUAL A 4 E 5.</i>	<i>89</i>
QUADRO 4 - QUANTIDADE DE CARGA HORÁRIA TOTAL DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA.	100
QUADRO 5 - CARGA HORÁRIA/AULAS DOS COMPONENTES CURRICULARES PERTENCENTES ÀS TECNOLOGIAS.....	101
QUADRO 6 - QUANTIDADE DE VAGAS OFERTADAS NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO	103
QUADRO 7 - COMPONENTES CURRICULARES PERTENCENTES ÀS TECNOLOGIAS, CONFORME SEMESTRE LETIVO.	104
QUADRO 8 - NOMENCLATURAS DOS COMPONENTES CURRICULARES PERTENCENTES ÀS TECNOLOGIAS EM CADA INSTITUIÇÃO.....	106
QUADRO 9 - MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA OFERTA PELA INSTITUIÇÃO PÚBLICA DA CIDADE DE SÃO PAULO.....	110

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	18
MEMORIAL	18
A PESQUISA.....	21
PROBLEMA E OBJETO DE PESQUISA	23
OBJETIVOS	24
<i>Objetivo Geral</i>	24
<i>Objetivos Específicos</i>	24
JUSTIFICATIVA E PROBLEMATIZAÇÃO	24
METODOLOGIA.....	28
CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	29
1.1 REVISÃO DE LITERATURA SOB A ÓTICA DAS TEORIAS DO CURRÍCULO	29
1.1.1 <i>Trajetória histórica para a construção das teorias do currículo</i>	30
1.1.2 <i>Teorias tradicionais</i>	31
1.1.3 <i>Teorias críticas</i>	33
1.1.4 <i>Teorias pós-críticas</i>	39
1.2 A ORGANIZAÇÃO DE UM EDIFÍCIO TEÓRICO, NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	43
1.2.1 <i>Marcos legais para os cursos de licenciatura, no que tange à formação de professores e valorização dos profissionais do magistério</i> ..	45
1.2.2 <i>Diretrizes Nacionais Curriculares para o curso de Pedagogia</i>	51
1.3 A LICENCIATURA EM PEDAGOGIA.....	53
1.3.1 <i>Inovações tecnológicas no processo de formação do pedagogo</i>	55

1.3.2 Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC)	
<i>aplicadas à formação de professores</i>	<i>55</i>
1.3.3 Como as Tecnologias da Informação e da Comunicação podem	
<i>permeiar a formação do pedagogo</i>	<i>61</i>
1.4 CIBERCULTURA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO	
DIGITAL	65
1.4.1. O ciberespaço, cibercultura e inovações para o trabalho docente....	65
1.4.2 O trabalho docente: definições e perspectivas	67
1.4.3. A formação docente preconizada pelo curso de Licenciatura em	
Pedagogia	69
1.4.4. Contextualização conceitual da inovação para o trabalho docente ..	71
1.4.5 Um convite à compreensão das metodologias ativas como	
configuração inovadora para o trabalho docente	73
1.4.6 Uma breve visualização dos diferentes softwares educacionais para	
implementar práticas docentes inovadoras	74
1.4.7 Aplicativos educacionais: novas direções para organização de	
práticas inovadoras.....	78
CAPÍTULO 2 – PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	81
2.1 SELEÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR.....	84
CAPÍTULO 3 - APRESENTAÇÃO DA COLETA E ANÁLISE DOS DADOS	91
3.1 OFERTA DOS COMPONENTES CURRICULARES PERTENCENTES ÀS	
TECNOLOGIAS.	91
3.2 CARGA HORÁRIA DOS COMPONENTES CURRICULARES	
PERTENCENTES ÀS TECNOLOGIAS	96

3.3 CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO	100
3.4 CARGA HORÁRIA DE AULAS	101
3.5 VAGAS OFERTADAS NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO.....	102
3.6 SEMESTRE LETIVO DA OFERTA DOS COMPONENTES CURRICULARES PERTENCENTES ÀS TECNOLOGIAS.	104
3.7 NOMENCLATURA DOS COMPONENTES CURRICULARES.....	106
3.8 INSTITUIÇÃO PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO.....	110
3.9 EMENTA DAS DISCIPLINAS	111
3.10 A PANDEMIA E A EMERGÊNCIA DAS TIC NA EDUCAÇÃO.....	112
CAPÍTULO IV - CONSIDERAÇÕES	115
REFERÊNCIAS	120

INTRODUÇÃO

MEMORIAL

Tudo começou em uma cidade chamada Marumbi, localizada no interior do estado do Paraná, município pequeno e de poucos habitantes. Iniciei meus estudos aos 6 anos de idade, aliás, não foi bem um começo, lembro-me, como se fosse hoje, que à época não gostava de ir à escola. Frequentemente, ia acompanhado da minha mãe ou da minha irmã, pois independente de qualquer situação ou local onde me encontrasse, fosse na sala de aula, no refeitório ou mesmo no pátio cantando o hino nacional, se não as visse, saía correndo, gritando e chorando até encontrá-las.

Apanhei muito (risos) quando era minha mãe que me levava à escola e ela percebia que eu não ficaria, ela já me levava embora. Mas, na decida da ladeira entre a escola e minha casa, sempre rolava uma “varinha verde” para acalantar a minha vontade e estudos. Minha irmã havia começado a cursar o magistério, o que possibilitava que me mantivesse dentro da escola, uma vez que ficava na sala onde ela lecionava, independente da série que ela estava. Assim, eu sempre estava de olho nela e na presença de uma pessoa que era importante para mim.

Lembro-me que comecei a “pegar gosto” pela escola, como se dizia no interior do Paraná, quando uma professora sugeriu uma atividade que era nada mais do que colar pipoca num desenho de carneirinho. Não sei exatamente o porquê, mas aquele fato incitou minha transformação do contexto da educação.

Ao terminar o Ensino Médio, devido ao fato de minha irmã me fazer apaixonar pela escola, iniciei, assim como ela, meus estudos no curso profissionalizante do magistério. Eu que não gostava da escola, naquele momento queria me tornar um profissional da educação. Naquela época, a conclusão do magistério já habilitava a pessoa a ser um professor. Tornei-me assim, um professor. Mas eu queria mais, assim, para poder prestar o concurso do vestibular, comecei a estudar na parte da manhã em curso de educação geral, que me preparava um pouco mais para poder ingressar e frequentar uma faculdade.

Ao iniciar o 2º ano do curso do magistério, comecei a trabalhar em uma pré-escola, ocupando mais 4 horas do meu tempo dentro de uma sala de aula. Dessa forma, observo a ironia ter me tornado professor uma vez que, a princípio, não ficava

na escola. A partir desse momento, passava a maior parte do meu dia dentro da escola, estudando em dois períodos e lecionando em um período, ou seja: ficava em escolas durante 12h ao dia.

Ao concluir o Ensino Médio, prestei vestibular em uma cidade vizinha, chamada Londrina, e iniciei o curso de Design Gráfico, o qual cursei 3 anos, mas nutria uma grande paixão pelos esportes, ou melhor, pela Educação Física. Entretanto, como muitos já ouviram falar, um educador físico não “ganhavam muito bem”, e minha mãe, preocupada com meu futuro, interferiu na minha trajetória e me propôs a fazer o curso de design. Depois de muita conversa em casa, com amigos que tinham se dado super bem na docência, conversei com minha mãe e ela concordou que fizesse o curso de Educação Física. Abandonei os 3 anos de aprendizado no curso de Design e fui atrás do meu sonho.

Concluí minha graduação em Educação Física no ano de 2006. Nesse sentido, percorri um longo tempo atuando como docente, mas não especificamente dentro de uma sala de aula, e sim dentro de uma academia, educando para a melhoria da saúde. Nesse percurso, tive contato com o método “Pilates” de promoção da qualidade de vida e, posteriormente, comecei a buscar cursos e formação sobre esse método. Contudo, intimamente sentia que algo fazia falta e, no começo de 2009, busquei uma pós-graduação lato sensu voltada a área de Pilates e Saúde, focalizada na formação de professores.

A instituição que cursei a especialização localizava-se no município de São Paulo, distante do município de Marumbi, interior do Paraná. Iniciei, então, minha saga de “idas e vindas” todos os meses para a “cidade grande”, como era vista por um jovem do interior organizava-me assim: Trabalhava até as sextas feiras às 20 horas, ia para casa e me preparava para tomar um ônibus numa viagem exaustiva, de 8 horas, para poder realizar meu sonho na cidade de São Paulo.

Após 1 ano e meio de viagens, concluí a pós-graduação e, como um teste, enviei meu currículo para algumas academias na cidade de São Paulo. Qual foi minha surpresa ter sido chamado em 4 das 5 empresas das quais havia enviado o currículo.

Me submeti a diversos testes, pré-requisito para ingresso nas academias. Fui aprovado no teste de uma academia que mais me chamou a atenção e, assim, teve início uma das maiores mudanças na minha vida: a saída de casa, o conforto do lar

para explorar sozinho um lugar que até então era um “bicho de sete cabeças”, isto é, o enfrentamento de morar em São Paulo, a cidade mais populosa do hemisfério Sul.

Com o passar do tempo, em 2018, fui envolvido novamente com a docência, só que agora aquela docência que até então era o meu interesse, a formação de novos profissionais em diversas áreas. Comecei a trabalhar com educação à distância, que deu início a segunda grande transformação da minha vida: a busca específica e mais aprofundada do conhecimento no campo da educação e tecnologias.

As minhas inquietações eram inúmeras e precisava de algumas respostas, assim sendo, comecei a procurar programas de mestrado na minha área de interesse, a educação. Como algumas pessoas próximas a mim haviam estudado e me falado sobre o reconhecimento dos cursos de mestrado da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, me inscrevi para o processo seletivo do Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo, com um projeto sobre a ocorrência de disciplinas relacionadas as TDIC em cursos de Licenciatura em Pedagogia, e meu projeto foi aceito.

Assim, teve início uma fase de pleno desenvolvimento, a busca incessante pelo conhecimento e pelo reconhecimento não apenas profissional, mas também pessoal, no campo dos estudos pós-graduados em Educação.

A PESQUISA

Esta pesquisa versa sobre a organização curricular da formação inicial de professores no que se refere à apropriação e uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC)¹ nos cursos de Licenciatura em Pedagogia em consonância às necessidades contemporâneas da sociedade e cultura digital.

As amostras coletadas pela pesquisa TIC Educação, no ano de 2018, mostram que 76% dos professores que ensinavam em escolas urbanas, declararam ter usado, nos últimos doze meses da realização da pesquisa, computadores e a internet para aprofundar seus conhecimentos sobre a incorporação de tecnologias aos processos de ensino e de aprendizagem (CGI, 2018).

Entretanto, sabe-se da necessidade de oferecer programas de formação por meio de políticas educacionais para promover a formação inicial e continuada de um espectro maior de professores para seu letramento nas tecnologias e suas linguagens. No que tange à formação inicial, ainda segundo a Pesquisa TIC Educação, 43% dos professores afirmaram ter cursado pelo menos uma disciplina sobre o uso de tecnologias de informação e comunicação, em atividades de ensino e de aprendizagem. Evidencia-se, igualmente, a porcentagem de professores que fizeram projetos ou práticas pedagógicas, na graduação, sobre o uso de tecnologias, ou qualquer outra atividade que as incluía, cursos, debates ou palestras relativas ao tema, providenciados pelas Instituições de Ensino Superior, na qual se graduaram (CGI, 2018).

Nesse sentido, ao tratar da formação inicial de professores, nos deteremos a analisar as matrizes curriculares de cursos de Licenciatura plena em Pedagogia, com vistas a identificar como se dispõe, a partir dos títulos das disciplinas e ementas relacionadas ao contexto das TDIC, seja na aprendizagem de seus conceitos e fundamentos, seja sobre as práticas de ensino, sua integração ao currículo ou sua relação como contributivas à construção das competências e habilidades necessárias à formação discente. Pois, segundo Almeida (2000), a capacitação de

¹ Este estudo adota a grafia de TDIC, tecnologias digitais de informação e comunicação, ressaltando o termo “digital.”, entretanto, em diversas publicações é empregado TIC, tecnologias da informação e comunicação. Neste texto será empregado TDIC e será mantido TIC quando estiver na fonte original.

professores necessita apresentar características especiais, nas quais possam ser ofertadas para o seu percurso formativo, de modo contextualizado, imerso na realidade vivenciada por esses docentes como escolha concretizável no desenvolvimento de sua formação.

Para Martin-Barbero (2000), o desafio da escola relaciona-se à inserção de um ecossistema comunicativo que contemple, concomitantemente, experiências culturais heterogêneas, o entorno das novas tecnologias da informação e comunicação, assim como a possibilidade de instituir a configuração do espaço educacional como um local em que o processo de aprendizagem preserve seu encanto.

Dessa forma, exalta-se a necessidade de constituir a formação inicial dos licenciandos em Pedagogia próximas ao contexto da cultura digital. Nesse âmbito, a formação inicial deve ser o reflexo ou incorporar questões contemporâneas relativas às tecnologias, como interferem em nossas práticas cotidianas e estruturam nossa forma de pensar, viver, se relacionar, ensinar e aprender. É importante pontuar que é desejável que os licenciandos estejam formados para a cultura contemporânea. Os alunos, por sua vez, em grande parte se encontram ambientados com a cultura digital e possuem conhecimentos prévios acerca de aparatos tecnológicos, linguagens e o que flui nas redes. Entretanto não sabem construir conhecimento conhecimentos epistemológicos por intermédio das tecnologias. Dessa forma, privilegiam seus usos delimitados às circunstâncias comunicativas e/ou entretenimento (músicas, fotos, games).

Nesse contexto, o presente trabalho focará os cursos de Pedagogia presenciais que constam “em atividade” segundo dados oficiais constantes na Plataforma E-Mec, de cursos e Instituições de Ensino Superior (IES) do Ministério da Educação, em 2019, oferecidos no município de São Paulo.

Foram selecionados para análise os cursos reconhecidos, com avaliação 4 e 5, ofertados na modalidade presencial, uma vez que os cursos na modalidade a distância, ofertados no município de São Paulo, podem ser originados em IES de outros municípios ou estados e suas respectivas sedes podem se situar em São Paulo ou qualquer outra cidade do país.

Assim sendo, a formação dos licenciandos em Pedagogia deve estar mais próxima possível do contexto que compõe a cultura digital, pois sua formação deve atender às necessidades previstas pela sociedade contemporânea, no processo de integração às tecnologias na educação.

PROBLEMA E OBJETO DE PESQUISA

As TDIC na educação não se encontram limitadas apenas a processos relacionados a memorização e transmissão de informações, possibilitam a constituição de processos educativos que potencializam as práticas pedagógicas vigentes, em função de levar ao desenvolvimento da autonomia do aluno, pois proporcionam a compreensão do mundo e atuam na reconstrução do pensamento crítico e reflexivo. Dessa forma, entende-se a necessidade de tê-las como ferramentas poderosas para aprendizagens e às diversas linguagens contemporâneas que emergem da sociedade digital, propiciando a criação de ambientes de aprendizagem, como ressaltam Almeida e Valente, 2011

Nesse sentido, a criação de ambientes de aprendizagem interativos por meios das TIC impulsionam novas formas de ensinar, aprender e interagir com o conhecimento, com o contexto local e global, propícia o desenvolvimento da capacidade de dialogar, representar o pensamento, buscar, selecionar e recuperar informações, construir conhecimento em colaboração por meio de rede não lineares (p. 31).

Para Freire (1976), a partir do momento que a educação se compromete com a formação do homem concreto, com as razões de sua humanização, de sua libertação não se pode assegurar tal execução sem a presença da ciência e da tecnologia, com as quais os professores devem-se instrumentalizar para aperfeiçoar a luta pela causa.

Assim, como as matrizes curriculares dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, publicados nos sites pelas Instituições de Ensino Superior do município de São Paulo, com notas 4 e 5, incorporam as TDIC em suas matrizes curriculares.

OBJETIVOS

Objetivo Geral

- Investigar o currículo da formação inicial dos licenciandos em Pedagogia no contexto das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação;

Objetivos Específicos

- Realizar o levantamento de todos os cursos de Licenciatura em Pedagogia ofertados no município de São Paulo com notas 4 e 5 e divulgados pelo portal E-Mec;
- Analisar matrizes curriculares dos cursos identificados, levantando as disciplinas relacionadas ao uso de tecnologias nas matrizes curriculares;
- Identificar se e como as ementas das disciplinas dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia descrevem as Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação na formação inicial dos acadêmicos do respectivo curso;

JUSTIFICATIVA E PROBLEMATIZAÇÃO

Justifica-se a presente investigação diante da necessidade emergente de refletirmos sobre o tratamento das TDIC na formação inicial do licenciando de pedagogia, pois as TDIC propiciam a criação de ambientes de aprendizagem interativos, assim como estimulam novos modos de ensinar, aprender e interagir com o conhecimento, com contexto local e global, proporcionando o desenvolvimento mais elaborado da capacidade de dialogar, de explicitar suas representações do pensamento do mundo, de buscar, selecionar e recuperar informações, na construção do conhecimento em conformidade e por intermédio de redes não lineares (ALMEIDA; VALENTE, 2011).

Diante desse cenário, é indispensável que na formação inicial do licenciando de Pedagogia estejam contemplados componentes curriculares que se relacionam com a tecnologia, a cultura digital, os letramentos digitais ou alfabetização midiática

informacional, pois esses profissionais em formação devem estar preparados para planejar e desenvolver suas práticas considerando o aluno no contexto contemporâneo. Os alunos, por sua vez encontram-se, em grande parte, inseridos na cultura digital e possuem conhecimentos prévios sobre mídias e tecnologias com os quais interagem desde antes de seu ingresso à instituição escolar. Essas vivências com e por diversas mídias e tecnologias, muitas vezes presentes no cotidiano das cidades, determinam os processos interativos, os modos de enxergar o mundo, assim como a estruturam a forma de ser e estar no mundo das crianças e jovens.

Não é raro que as crianças ingressem na escola já habituada ao contato com *outdoors*, cartazes, letreiros luminosos com mensagens, monitores apresentando informações digitais em estações de metrô, cartões eletrônicos, jogos eletrônicos, conversas com familiares e amigos por mensageria eletrônica e postagem e compartilhamento de arquivos com imagens e capturas de vídeos em dispositivos móveis. Em grande parte das escolas, o boletim escolar é disposto na internet, permitindo o acesso pelos pais ou responsáveis.

Como esclarecem Almeida e Valente (2011)

[...] O uso das TDIC permite identificar o ponto de partida do aluno, isto é, seu modo de interpretar o mundo, os instrumentos culturais que fazem sentido para sua vida e criar condições para a escrita de sua história, a compreensão de si como sujeito do seu tempo, membro de uma comunidade com a qual compartilha e constrói social e historicamente conhecimentos, valores e experiências (p. 34).

Nesse âmbito, urge a necessidade de repensar o tipo de formação ofertada atualmente pelas instituições de ensino superior (IES) aos profissionais da educação, especialmente nas Licenciaturas em Pedagogia, em função de nos depararmos com a existência de uma nova geração, inserida na cultura digital, que estabelece suas interações a partir de novas e velhas mídias, nas quais é constatado que esses alunos apresentam um perfil diferenciado para a maneira com a qual o nosso sistema educacional foi constituído.

Diante desse aspecto, não é possível pensar na educação por intermédio de métodos distantes ou que ignorem a cultura digital, pois os avanços tecnológicos decorrentes da evolução das ciências, da economia global, dos modos de produção impulsionaram transformações indeléveis na organização social e modificaram os modos de ser, agir e pensar da sociedade. Segundo Lévy, estamos frente a uma era

em que “uma rede na qual, neurônios, módulos cognitivos, humanos, instituições de ensino, línguas, sistemas de escrita, livros e computadores interconectam, transformam e traduzem as representações” (p.135).

Não obstante, para que cenário ou contexto os alunos devem ser formados? Como poderão participar crítica, ativa e eticamente como cidadãos e produzir cultura?

Um dos principais benefícios da cultura digital na escola é a possibilidade de o estudante estar em rede, participar de comunidades de aprendizagem e não ficar isolado, restrito à sala de aula. Segundo Almeida e Silva (2011) “Tais tecnologias passaram a fazer parte da cultura, tomando lugar nas práticas sociais e resignificando as relações educativas ainda que nem sempre estejam presentes fisicamente nas organizações educativas.” (p.3)

Assim, mais do que usar as tecnologias como apoio ao ensino ou de forma coadjuvante à educação, a escola gradualmente dá lugar ao movimento de integração ao currículo do repertório de práticas sociais de alunos e professores típicos da cultura digital vivenciada no cotidiano (SILVA, 2010). Nessa perspectiva, “tecnologias e currículo passam a se imbricar de tal modo que as interferências mútuas levam a ressignificar o currículo e a tecnologia” (ALMEIDA; SILVA, 2011, p.4)

Os professores, por sua vez podem “utilizá-las na própria aprendizagem e na prática pedagógica e refletir sobre por que e para que usar a tecnologia, como se dá esse uso e que contribuições ela pode trazer à aprendizagem e ao desenvolvimento do currículo” (ALMEIDA, 2010, p.68).

As autoras Almeida e Silva (2011) salientam que “a formação do professor para o uso das TDIC é referência para sua prática pedagógica e assim a concepção embasadora e as práticas desenvolvidas no processo de formação se constituem como inspiração para que ele possa incorporar as TDIC .”(p. 8)

No entanto, nem todos os professores foram formados para a apropriação e uso crítico e ético das TDIC, bem como parte dos alunos brasileiros tem pouca ou nenhuma conexão ou acesso à internet, o que prejudica a inclusão tanto dos professores quanto dos alunos a tais tecnologias.

As tecnologias podem, também, ser utilizadas sem critérios educacionais ou em prol de interesses escusos à educação, seja para a comercialização de dados

derivados da datificação e plataformização que impera nos cenários atuais e futuros das tecnologias, como pontua dos usuários de computadores e internet, seja para disseminação de notícias falsas (*Fake News*) para influenciar alguma situação específica ou mesmo para prejudicar ou difamar (*bullying*) uma pessoa ou instituição.

Outrossim, parte dos professores usa as tecnologias, mas não as aplicam em sua prática pedagógica ou não as integra ao currículo, o que reforça a necessidade da formação de professores desde o curso de licenciatura.

METODOLOGIA

A metodologia a ser adotada terá por objetivo responder à questão problema desta investigação e compreender a natureza dialógica das TDIC com o instrumentos contributivos da formação inicial dos licenciandos em pedagogia matriculados em cursos presenciais em instituições de ensino superior privadas de ensino superior, do município de São Paulo tendo por base as matrizes curriculares da respectiva licenciatura.

Desse modo será realizada uma pesquisa documental utilizando abordagem qualitativa.

No que se refere a abordagem qualitativa Minayo (1994, p. 21-22)

A abordagem qualitativa nos estudos em educação responde a questões muito particulares, trabalham com universos de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis.

A abordagem qualitativa atende às necessidades dessa investigação, pois visará responder questões específicas relacionadas a utilização das tecnologias no currículo da formação inicial e, concomitantemente, estabelecerá relações com a educação esperada para sociedade digital, com vistas a analisar o modo como as instituições de ensino superior tratam dessa temática.

Conforme Severino (2007), só a pesquisa com o auxílio de procedimentos adequados, os quais autorizam a proximidade em relação ao objeto de estudo, dessa maneira o presente trabalho se embasa na pesquisa documental, pois conforme o autor:

Tem-se como fonte documentos no sentido amplo (...). Nestes casos os conteúdos não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matérias primas, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise. (SEVERINO, 2007, p. 122).

Esta pesquisa, por meio de análise documental investigará de curso, dos cursos de licenciatura em Pedagogia, na modalidade presencial, oriundos de instituições de ensino superior privadas, do município de São Paulo, com vistas de identificar a oferta de componentes curriculares relativos à tecnologia.

CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O presente capítulo apresenta as bases teóricas que orientaram a pesquisa realizada, situada nas teorias do currículo crítica e pós-crítica e complementadas pelas inovações tecnológicas no âmbito da formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia, referendando seus respectivos marcos legais.

1.1 REVISÃO DE LITERATURA SOB A ÓTICA DAS TEORIAS DO CURRÍCULO

O contexto contemporâneo, delimitado aos estudos voltados ao campo das teorias do currículo, explicitam a necessidade emergente da organização da formação de professores. Dessa forma, entende-se que o desafio maior, do referido contexto, é a busca contínua por conhecimento, nos quais suas concepções, objetivos e funções estejam cada vez mais sincronizados com a sua forma pensar e agir.

Diante desse cenário, é importante abdicar aos modelos tradicionais de formação, nos quais são constituídos de propostas direcionadas ao aperfeiçoamento do professor, inserindo-se na busca incessante do saber, por meio de cursos, treinamentos, palestras entre outros. Faz-se necessário, portanto, estimular sua permanente reflexão, com o intuito de rever com frequência suas práticas docentes, por meio de um movimento de devir, levando-o, constantemente, ao questionamento. Desse modo, o processo de capacitação se dará, a partir das reconstruções do cenário que constitui suas atividades, resultando, também, na (re)construção da sua identidade pessoal.

Dessa forma,

O grupo de formação reflexiva está voltado para que seus professores componentes tornem-se sujeitos de sua própria prática pedagógica e de seu processo de conhecimento. Nesse contexto, ser sujeito significa ser capaz de refletir sobre sua prática e de transformá-la – tornando-a mais significativa, mediante o diálogo – pela tomada da consciência da teoria que a embasa (ABRAMOWICZ, 1997, p. 139).

Nesse contexto, a ideia de grupos de formação se insere à noção da essência reflexiva, partindo do ponto que a construção do conhecimento tem como base essa

ação. A concepção da ação-reflexão se prontifica a trabalhar sob o ponto de vista do professor, a partir das suas necessidades, inspirações e vontades dos discentes, na construção, em grupo, do currículo superior².

Diante do exposto, a busca pelo processo reflexivo se dá por meio do contínuo questionar do homem sobre sua vida e seu mundo. Assim, a proposta desses grupos de formação tem por ferramentas metodológicas a observação, as anotações, avaliações como meios dos professores se tornaram sujeito de suas próprias ações pedagógicas. Logo, é de suma importância que a dialogicidade seja vital para provocar a produção de saber.

Conforme Abramowicz (1997), dialogicidade se define a partir da provocação de debates, pois contribui para o fortalecimento das reflexões e, conseqüentemente, incita questionamentos necessários a compreensão da complexidade que emerge dos diversificados saberes.

Dessa maneira, a construção do conhecimento docente permeia formações que vão além da aquisição de cursos, capacitações ou reciclagens individuais, a criação do saber parte das suas próprias inquietações.

Por conseguinte, o processo de formação docente se dará por meio da construção do saber coletivo, das divisões de experiências e interação com outros colegas imersos no espaço acadêmico. Reconhece-se, assim, que a troca de experiências melhora a construção do aprendizado e o desenvolvimento do professor.

Nessa perspectiva, vale recuperar o processo de construção das teorias do currículo, proposto na seção posterior.

1.1.1 Trajetória histórica para a construção das teorias do currículo

Ao propor uma breve recuperação dos aspectos históricos das teorias do currículo, verifica-se a importância em compreender os efeitos de sentido que suscitam do currículo. Não são conceitos lineares ou estáticos que encaminhem

² O termo utilizado refere-se à organização curricular do Ensino Superior, no que tange à formação de professores.

apenas a uma definição, são entendidos como: organismos pulsantes, vivos, dinâmicos, com uma gama de definições variáveis.

A definição mais difundida para a concepção de currículo refere-se à organização de um programa de disciplinas, de um curso, ou de uma maneira mais abrangente que descreva, de modo controlado, as atividades educativas, entre as quais o conteúdo é desenvolvido. Para Sacristán (2013, p. 16), “o currículo é algo evidente e que está aí não importa como ou denominamos”.

A origem etimológica do termo currículo, segundo Sacristán (2013), resulta da palavra latina *curriculum* (cuja base é a mesma de *cursus* e *currere*), ou seja, espaço de controle dos conteúdos aplicados pelos professores, em seus respectivos centros de educação, orientados por um plano de estudos proposto e imposto pela escola aos professores (o que deve ser ensinado) e aos estudantes (o que deve ser aprendido).

Contudo, a compreensão mais adequada sobre currículo deve ser orientada pela explicitação das diferentes dimensões que constituem o próprio currículo, entre as quais, leva-se em consideração algumas variáveis como: fatores sociais, econômicos, políticos e culturais, no âmbito da identificação das ideologias, valores, forças, interesses e necessidades, que de modo explícito ou implícito, contribuem para a construção do ponto de vista dos sujeitos envolvidos em sua estrutura, assim como das suas identidades.

Nesse sentido, faz-se necessário entender as teorias que fundamentaram a definição de um currículo e suas especificidades, assim como quais objetivos encontram-se propostos nesse currículo. As teorias pré-concebidas para o currículo são classificadas como: teorias tradicionais, críticas e pós-críticas.

1.1.2 Teorias tradicionais

A teoria tradicional do currículo tem suas bases organizadas ao encontro da neutralidade, e seu principal eixo de orientação é a formação do trabalhador especializado, a partir da proposição de uma educação geral e acadêmica que privilegie objetivos educacionais, no âmbito tecnicista.

Seu principal representante foi John Franklin Bobbitt que em 1918, dissertou sobre o currículo na educação dos Estados Unidos (momento em que diferentes forças políticas, econômicas e culturais exigiam participar da educação das massas conforme suas bases ideológicas). Para Silva (2009, p. 23-24):

As respostas de Bobbitt eram claramente conservadoras, embora sua intervenção buscasse transformar radicalmente o sistema educacional. Bobbitt propunha que a escola funcionasse da mesma forma que qualquer outra empresa comercial ou industrial. Tal com uma indústria, Bobbitt queria que o sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente que resultados pretendia obter, que pudesse estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa.

Fundamentado na teoria da administração econômica de Frederick Taylor, o modelo que Bobbitt defendia, concentrava-se na eficiência. Nesse âmbito, o currículo situava-se na ambiência da gestão e organização, nos quais seus desdobramentos ocorriam de modo mecânico e burocrático.

Os conceitos fundamentais de “ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência, objetivos” (SILVA, 2009, p. 17). Tais conceitos subsidiam modelos curriculares hegemônicos, etnocêntricos e supostamente neutro. Nessa linha, os currículos são entendidos como normatização, prescrição, centrados nos conteúdos disciplinares e ou lista de objetivos. Esses modelos difundiram a ideia de currículo como equivalente à grade curricular. (EYNG, 2015, p. 38)

O autor descreve a tarefa dos especialistas do currículo numa perspectiva direcionada a um levantamento das habilidades dos indivíduos e quais as estratégias adequadas para o desenvolvimento dessas habilidades, em seguida, os especialistas, criavam ferramentas para medir tais habilidades.

Para Silva (2009), as influências de Bobbitt organizam-se ao encontro de uma educação que se parecia científica, em decorrência de constituírem a vida ocupacional adulta, pois, era necessário apenas delimitar quais habilidades se faziam necessárias para as ocupações disponíveis.

Diante do exposto, à avaliação preocupava-se em organizar métricas que indicavam a capacidade de armazenamento de informações, exigindo do aluno que reproduza os conhecimentos memorizados. Seu objetivo era eminentemente classificatório. O papel do professor era burocrático, porque à cultura conservadora exigia o preparo de um sujeito intelectual capaz de adquirir informações e moralmente ajustado as necessidades da sociedade.

O modelo de aprendizagem eleito como o adequado para essa tendência “é o que propicia a formação de reações estereotipadas, de automatismos, denominados hábitos, geralmente, isolados uns dos outros e aplicáveis quase sempre, somente às situações idênticas em que foram adquiridos” (MIZUKAMI, 1986, p. 14).

A abordagem metodológica presente nessa tendência delimita-se a transmissão do conhecimento que deve ser exatamente lógica, sistematizada e ordenada, com a utilização do método expositivo, em que se protagoniza apenas a figura do professor.

A presente tendência curricular vigorou até os anos 60 do século XX, com o surgimento das concepções críticas do currículo.

1.1.3 Teorias críticas

O currículo pode ser analisado sob a forma crítica orientada por questões de cunho social, político e epistemológico devendo responder o “por quê” das maneiras de organização do saber escolar. Sendo assim, o currículo é considerado um artefato social vinculado a uma produção cultural.

Desse modo, o currículo está envolvido com a construção de diversas facetas e identidades, uma delas é a sua relação com o poder, em que a transmissão de visões garante a produção social particular e individual da organização da sociedade e da educação.

A necessidade do desenvolvimento de uma teoria do currículo mais crítica surgiu nos Estados Unidos, em seguida na Inglaterra, na qual o foco principal era baseado na Sociologia da Educação. Nesse contexto, a constituição do currículo escolar foi o objeto de estudo da atenção de todos os pesquisadores, na tentativa de entender sobre o processo educativo escolar descrito no final do século XIX.

Nesse sentido, vários autores se destacaram, por parte dos dirigentes do sistema educacional americano e dos teóricos considerados os progenitores do novo campo de racionalização, sistematização e controle do currículo e das instituições de ensino, pois tinham como base o planejamento científico, voltado para moldar o

comportamento humano sem que a sociedade escolar se desviasse dos objetivos estabelecidos (MOREIRA; SILVA, 1995).

Após a Guerra Civil, uma nova percepção de sociedade foi constituída por novas formas e valores advindos de um mundo industrial, em que a cooperação e especialização eram aceitas ao invés de competirem entre si, esculpindo assim, uma nova forma de ideologia, na qual, o sucesso da vida profissional dependia do esforço do caminho escolar.

Dessa maneira, com a vinda dos imigrantes para grandes metrópoles, ameaçando a hegemonia da classe branca, se fez necessário criar um projeto para ensinar aos filhos desses imigrantes os conceitos e comportamento da sociedade a serem empregados, para manter a homogeneidade social³. A escola foi vista o com o papel de facilitar a adaptação das novas gerações as transformações econômicas, culturais e sociais que estariam por vir e o currículo ficaria incumbido adicionar valores, ações e costumes de formas “apropriadas”, concedendo ao currículo características de ordem, racionalidade e eficiência (MOREIRA; SILVA, 1995).

Assim, foram desenvolvidas duas grandes tendências para elaboração do currículo: a 1ª direcionada para a criação de um currículo que reconhecesse os interesses dos alunos, que ficou conhecida, no Brasil, como escolanovismo (de caráter humanista); e a 2ª para a construção científica, que otimizasse o desenvolvimento da personalidade considerada desejável para época considerada tecnicista. O consenso das duas tendências enalteceu uma visão mais tradicional da escola e do currículo.

Nesse contexto, ao final dos anos cinquenta, foram criadas e instaladas novas sugestões de treinamento de professores, novos programas, materiais e estratégias, assim como a ideia de destacar a redescoberta, a investigação, o pensamento incitativo, na organização das diferentes disciplinas curriculares.

Desse modo, as condições vividas por alguns americanos, em situação precária, era o motivo da vergonha, pois vislumbravam ver a riqueza americana ser distribuída de maneira mais homogênea, sonhando, assim, com uma sociedade mais

³ Institucionalização de um ensino que mantinha os padrões norte-americanos delimitados aos valores hegemônicos da classe (branca) dominante.

justa e democrática a todos, levando ao questionamento da estrutura das instituições, embora as atividades de ensino se delimitavam ao reforço dos valores tradicionais (MOREIRA; SILVA, 1995).

Assim, foi instaurada uma crise que acabou com o sentido da vida da população dominada pelos valores hegemônicos vigentes, provocando violentas críticas sobre as instituições de ensino, mostrando que a escola não proporcionava ascensão social, mas sim, um ensino tradicional, ditador, violento e insignificante (MOREIRA, 2010).

Já nos anos 60, do século XX, após a vitória de Nixon, a escola voltou a assumir uma linguagem da competência evidenciado no cenário social. Sendo assim, é fácil entender por que alguns autores indignados com as injustiças sociais começaram a buscar suporte em teorias concebidas na Europa, para compor e fundamentar suas reflexões propostas.

No ano de 1973, várias tentativas de reconciliação foram rejeitadas, criticando as tendências curriculares dominante, devido sua índole instrumental, contra política e contra a teoria (Van Manem, 1978). Nesse sentido, no caso específico do currículo, a ideia principal era reconhecer e ajudar a acabar com os aspectos que colaborava para a restrição da liberdade dos indivíduos e dos grupos sociais (PINAR e GRUMET, 1981).

A partir daí, desenvolveram duas grandes correntes, uma relacionada com a Universidade de Wisconsin e Columbia, concretizada no neomarxismo e na teoria crítica e a outra ligada a tradição humanista e interpretação das palavras, presente na Universidade de Ohio.

No final dos anos 60, do século XX, entre os reconceitualistas, o novo ângulo passou a buscar compreender a favor de quem o currículo trabalha e como fazer trabalhar para os grupos humilhados, socialmente.

Vale ressaltar que na virada do século, a sociologia se desenvolvia com uma certa lentidão, na Grã-Bretanha, contudo entre os anos de 1950 – 1980, novas direções teóricas e metodológicas mudaram a perspectiva do ensino e da pesquisa de sociologia inglesa. A partir da década de sessenta, consolidaram-se as uniões entre a mudança na sociologia e a disseminação dos movimentos sociais, no qual seu

desenvolvimento se deu pelos seguintes fatores: a) formação dos professores diferenciadas; b) criação de novos cursos de pós-graduação em Sociologia da Educação; c) oferta de cursos da disciplina na *Open University*; d) permissão de recursos para estudos e bolsas para a pós-graduação em ciência social. Já nos anos 70, houve o crescimento das atividades de ensino serem voltadas a sociologia reformada.

Devido, a série de acontecimentos datados nos anos cinquenta, como a estruturação -da escola e a procura das origens sociais e sua relação com a performance escolar, percebeu-se a necessidade de buscar uma igualdade na educação, assim, alguns sociólogos envolveram-se para garantir a oportunidade educacional.

Diante do presente contexto, a Sociologia da Educação inseriu-se na proposta do currículo de formação de professores, chegando assim, a Sociologia do Conhecimento. Young (1984), foi o considerado o marco da primeira corrente sociológica, voltado para o estudo do currículo. Suas ideias são indispensáveis para entender a relação dos conteúdos curriculares e a estrutura do poder inserido no contexto social.

Assim, a teoria curricular não deve ser vista apenas como a organização do saber escolar e nem pode deixar de observar de crêdulo, o conhecimento recebido. O conhecimento organizado deve ser concebido pelas instituições educacionais, fazendo com que o currículo passa a ser analisado, por meio das relações da sociedade com a escola. O mapeamento da teoria crítica e na Sociologia do Currículo está inserido dentro de três eixos: ideologia, cultura e poder.

Verifica-se, portanto, que desde o início da teorização crítica em educação, a ideologia é um dos pontos principais, orientando a investigação da escolarização, em geral e a do currículo em específico. A partir, do experimento de Althusser (1983), marca o começo da inquietação sobre a questão da ideologia em educação.

Basicamente, o autor falava sobre como a educação criaria um dos principais artefatos, por meio do qual a sociedade dominante propagaria suas ideias como mundo social. Essas ideias, seriam transferidas na escola por intermédio de uma visão

apropriada de mundo, mostrando que essas atitudes e valores criariam as crianças para uma sociedade dominante, independente se viessem de outros estratos sociais.

Conforme, a referência principal da teorização crítica em educação Althusser (1983), por um lado, proporia objeções conceituais sobre a própria ideologia e por outro lado, realiza vários estudos práticos sobre a sala de aula, nos quais demonstrava a compreensão da ideologia no método educacional. A percepção do conceito de ideologia como consciência falsa, leva a concepção como uma questão epistemológica centrada na bifurcação do falso/verdadeiro, que desnudava todos seus sentidos políticos.

Desse modo, a caracterização da ideologia não se dava por meio, da falsidade ou verdade das ideias apresentadas, o mais importante é como essas visões de ideias, conduzem uma visão de mundo social ligada aos interesses sociais. Assim, relacionar, o conceito de ideologia ao vínculo de poder e as indagações, mostram uma representação da realidade velada, na perspectiva do conhecimento de ideologia.

Diante desse cenário, na 1ª fase da teorização crítica, a ideologia é entendida como necessidade de ideias sobre a sociedade e o mundo. Por meio, dessas visões, são apresentadas três dimensões ideológicas: 1ª) a ideologia não teria efeitos se não mencionasse com algumas formas de permissão dos envolvidos, aproveitando dos materiais existentes na cultura e sociedade; 2ª) a ideologia é disforme, heterogênea e incoerente de ideias, ou seja, ela é feita de componentes diferentes; e 3ª) houve o processo de refinamento do conceito de ideologia, sendo aplicada de maneira mais superficial, no campo educacional. Assim, o que se observa é que o potencial crítico e político do conceito de ideologia continua a ser o ponto principal da teoria do currículo.

Nesse âmbito, cultura e currículo estão altamente envolvidos com o processo cultural, mas ele é analisado, inverso ao pensamento convencional, como em especial: o político.

Dessa maneira, na concepção tradicional, a relação entre cultura e educação/currículo, nega o campo cultural como um terreno contraditado. Já na concepção crítica, a heterogeneidade é vista como um campo e terreno de luta, em

que se enfrentam diferentes concepções de vida social. Assim, o currículo é visto como uma área que tentará instituir a definição individual de cultura de classe ou de grupo dominantes dessa cultura.

Portanto, se há uma ideia principal da teorização educacional curricular crítica essa, é a de poder, incurso de caráter, fundamentalmente, político. Logo, é razoável afirmar que o poder se evidencia em relações de poder, ou seja, em uma classe social, em que alguns indivíduos estão sujeitos a vontade dos outros.

Dessa forma, os conceitos de ideologia e cultura, assim como o de conhecimento realizado no currículo, é resultado tanto das relações de poder, quanto da concepção educativa do seu formador. Por um lado, o currículo é a manifestação das relações sociais de poder, por outro lado, o currículo forma as identidades individuais ajudando a reforçar o poder existente. Sendo assim, o currículo, no campo cultural, de construção e produção de conceitos transformam as relações de poder.

Desse modo, sabemos que ideologia, cultura e poder, são os conceitos essenciais que resumem a teorização educacional crítica. Existem outros conceitos emergentes dentro da construção do currículo, e um desses conceitos é o de currículo oculto, concebido para citar aqueles aspectos que não são explicados no currículo oficial. Esses conceitos não explícitos, também, compõe a formação de indivíduos sociais.

Vale lembrar que um dos pontos centrais da importância de questionar o currículo é a disciplinaridade. A disciplinaridade concebe um currículo voltado para as disciplinas tradicionais, mas é notável perceber que precisamos desconstruir essa organização existente e dar voz ativa a interdisciplinaridade.

Deve-se levar em consideração, em primeiro lugar, que o currículo fica omissos à “cultura popular”, ainda que os artefatos dessa “cultura popular” estabeleçam parte principal e importante da vida da criança. Em segundo lugar, as novas ferramentas tecnológicas e a informatização estampam as grandes transformações, que estão no contexto de produção do saber e são de suma importância sua compreensão, desse modo, é necessário encontrar maneiras de utilizá-los, dando vazão aos objetivos democráticos, de igualdade e de justiça social.

Assim, acreditamos que grandes modificações, na maneira de criar o conhecimento e a linguagem, trazem profundas consequências para a teorização do currículo. Na visão convencional de currículo, o saber e a linguagem são tidos como personificações e reflexos da realidade, fundamentada num padrão racionalista e humanista do indivíduo e da consciência. Já na visão pós-moderna, o discurso e o texto ganham importância principal, visando não apenas a forma como avaliamos o currículo, mas a maneira como vamos organizá-lo.

Ao observar a trajetória das teorias críticas, constatou-se que a teorização crítica do currículo, da qual a Sociologia do Currículo faz parte, é elemento de um método ininterrupto de análise, reformulação, problematização e questionamento. Desse modo, devem ser acrescentadas novas questões e temas para constituir sua força e competência.

1.1.4 Teorias pós-críticas

As teorias pós-críticas, para a concepção do currículo, têm seu marco inicial entre as décadas de 60 e 70, do século XX e estão centradas na organização de um currículo multiculturalista, no qual destaca as inúmeras diversidades que ganharam visibilidade no referido século.

Para Silva (2009), o paradigma pós-crítico se embasa em conceitos como: identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo.

Nessa linha de teorização, os currículos atuam como práticas de subjetivação, de significação e discurso produzidos nas relações de saber-poder, sendo os currículos entendidos como formas de seleção e representação da cultura, compreendendo demandas das questões de gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo. Os currículos produzem identidades heterogêneas e diversas, que num processo dialógico e ético possibilitam a emancipação, a partir da cidadania ativa (EYNG, 2010, p. 37).

Nesse contexto, diante de quaisquer estudos, sobre poder desigual inserido dentro da sociedade, não se pode deixar de levar em consideração a educação, pois O é um eixo de conflito sobre o que deve ser ensinado e como essa aprendizagem pode ser avaliada. A educação precisa ir além da sua formulação técnica, precisa

ensinar de maneira clara e eficiente, questões relacionadas com o poder político, econômico e cultural.

Desse modo, os estudos devem dar uma atenção especial a realidade da luta contra a dominação das novas falas de poder que estão sendo instauradas, assim como o neoliberalismo e voltar sua prática para uma forma de educação mais crítica e democrática para todas as classes sociais.

Nesse sentido, faz-se necessário novas perspectivas de revigorar o campo de pesquisa educacional e seu processo evolutivo, depende das quebras dos conceitos como também de conhecimentos conceituais, pois somente por meio dessas rupturas, serão desenvolvidas outras novas formas de se estudar e entender currículo. Para Apple (2006), era necessário aprender currículo, partindo de uma visão social de um mundo real, caso contrário tornava-se esgotante, devido as exigências burocráticas para se fazer currículo.

Assim, o controle severo das Pedagogias e dos currículos eram considerados um “espetáculo político”, em que as profundezas dos problemas da educação não se deparavam com a realidade vivida da época. A reorganização globalizada dos mercados de trabalho teve uma causa e efeitos negativos na distinção de classes sociais, gênero e raça.

O descaso com programas sociais e econômicos, não permitiam a ascensão social das classes mais empobrecidas, arruinando assim, toda prática democrática que era almejada. Logo, essa distinção de classes, gerou duas formas distintas de economias completamente diferentes: de um lado trabalhadores não sindicalizados, em que o ônus era cada vez mais baixo, independentes dos custos sociais e de outros trabalhadores urbanos ricos, fazendo com que, a economia política fosse vista como uma grande forma de preconceito social e racial.

Por um lado, é de suma importância para os educadores observar a reconstrução da economia e da reestruturação social, pois a partir delas a educação se tornará mais crítica e democrática. Por outro, o tecnicismo promoverá um aluno com compreensões rasas de conhecimento e voltados, principalmente, para o mercado de trabalho.

Em um relato de caso, da inserção de uma política democrática na cidade de Porto Alegre, observou-se uma visão, diferente de um ensino mais pautado nas discussões sociais, um ensino mais participativo e uma melhor condição de trabalho para os professores, desenvolvendo, dessa maneira, uma gestão democrática mais participativa (APPLE, 2006).

Trazendo para os dias atuais, após a queda das torres gêmeas, em 11 de setembro, evidenciou-se as indagações de conflitos ideológicos e de luta pelo poder, associando, também, aos conflitos e as tensões da educação pelo reaparecimento de uma política direitista, revelando as questões raciais nas escolas não-idealizadas.

Portanto, as melhores formas de se discutir currículo são por meio de debates, pois somente assim, criaremos expectativas de vivências educacionais que farão diferença na escola e na sociedade.

Conforme, se observa, os primeiros objetos de estudo, são os educadores e as experiências ocorridas dentro da sala de aula. Diante dessa observação nascem as hipóteses, que dizem respeito suposições do currículo que está sendo trabalhado nas práticas pedagógicas. Em segundo lugar, o que era observado, situava-se no âmbito das relações sociais existentes.

Assim, precisa se investigar a maneira de como o currículo é trabalhado dentro da sala de aula, as relações sociais e as expressões culturais determinadas pelo grupo. As dinâmicas de classe são importantíssimas e não devem ser ignoradas, pois nelas são construídas as relações de gênero e raça e quais serão os efeitos provocados na sociedade.

Nesse sentido, a inserção ao liberalismo tem que ser colocada de forma calma e concisa, defendendo assim, uma forma de educação mais democratizada, levando em consideração a oposição aos conceitos da direita, em relação a hegemonia do poder ameaçados por uma classe social não dominante (APPLE, 2006).

Diante dessa posição, o conceito de cultura comum, leva em consideração a minoria e a criação das circunstâncias necessárias para a participação efetiva de todos os envolvidos no processo de letramento, expandindo a recriação de significados e valores.

Logo, para os educadores, verifica-se a tarefa de ensinar e aprender, levando em reflexão os questionamentos dos envolvidos no processo de aprendizagem. Assim, educar trata-se de um caminho de longa revolução e requer contínuas contestações e renovações de conhecimento.

Ao tratar das questões dissertadas acima, no que se refere ao movimento pós-crítico, o currículo deve apresentar a diversidade como resultante de circunstâncias históricas e políticas, nas quais suas análises decorrem da desconstrução do texto institucionalizado como oficial, com vistas a propor questionamentos dos valores compreendidos como adequados a todos os grupos sociais, independente dos interesses emergentes.

Sendo assim, para Gomes (2008, p.18)

A diversidade é um componente do desenvolvimento biológico e cultural da humanidade. Ela se faz presente na produção de práticas, saberes, valores, linguagens, técnicas artísticas, científicas, representações do mundo, experiências de sociabilidade e de aprendizagem. Todavia, há uma tensão nesse processo. Por mais que a diversidade seja um elemento constitutivo do processo de humanização, há uma tendência nas culturas, de um modo geral, de ressaltar como positivos e melhores os valores que lhe são próprios, gerando um certo estranhamento e, até mesmo, uma rejeição em relação ao diferente. É o que chamamos de etnocentrismo. Esse fenômeno, quando exacerbado, pode se transformar em práticas xenófobas (aversão ou ódio ao estrangeiro) e em racismo (crença na existência da superioridade e inferioridade racial).

Desse modo, considera-se que a diversidade cultural compreende o conceito de discernir as diferentes formas de cultura que se encontram nos arredores do mundo. Assim, as inúmeras culturas compõem a chamada identidade cultural de uma sociedade que chancela e caracteriza os elementos de determinado lugar, que, por conseguinte não devem ser julgados pela visão do etnocentrismo, que define como preconceituosa e unilateral qualquer vício de julgar inferior e diferente da sua própria cultura.

Portanto, urge a necessidade de contemplar a gama de complexidades apresentadas, para adoção do posicionamento pós-crítico à organização do currículo.

1.2 A ORGANIZAÇÃO DE UM EDIFÍCIO TEÓRICO, NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Ao longo da História da Educação Brasileira, constata-se que a formação de professores tem sido um assunto de grande relevância e debate, pois esta deve acompanhar as evoluções histórico-sociais que definem o homem nas suas diferentes perspectivas interacionais, habilitando-o para ser um agente capaz de propor transformações sociais, diante da sua coletividade de pertencimento.

Nesse sentido, a reorganização das atribuições do professor, em face às novas tecnologias, tem sido questionada desde a década de 70 do século XX. Naquele momento a discussão voltada à formação de professores e as novas tecnologias se estruturavam como um tema de interesse restrito, delimitado apenas aos especialistas da área. Todavia, foi no século XX que o assunto passou a constituir o centro de debate em educação, pelo interesse estimulado nos educadores e na sociedade em geral. Nesse âmbito, verifica-se a necessidade voltada a abordagem do conceito de formação constituído como primeiro passo.

Ao tratar da formação de professores Freire (1996) argumenta que se relaciona a um fazer constante que se reconstrói permanentemente na ação/reflexão/ação.

O referido processo de ação/reflexão/ação é o que alavanca o crescimento, o desenvolvimento crítico e o trabalho coletivo de professores. Faz-se necessário pensar, também, que a dialogicidade e a formação permanente sejam, os principais motivos de aperfeiçoamento pessoal e profissional.

Desse modo, Garcia (1999), corrobora com esse ponto de vista ao focalizar que a formação pode assimilar diversificadas características, conforme o sentido que se constitui o objeto de formação, ou a concepção que se obtém o sujeito. Para o teórico a formação pode ser entendida a partir de três perspectivas: como função social da transmissão de saberes, de saber fazer ou de saber ser, nos quais se relacionam, concomitantemente, aos conceitos, aos procedimentos e as atitudes. Esse caráter classificatório para o autor, relaciona-se as seguintes questões: o que se deve saber? O que se deve saber fazer? E como se deve ser? Dessa maneira, a formação de professores, compreendida pelo autor, deve prepará-los para um trabalho profissional que não se delimita apenas a aula, ainda que seja seu objetivo central, pois também

é função do professor ter cada vez mais a necessidade de fazer trabalhos que colaboram para realização da concretização dos projetos curriculares da escola.

Tais projetos curriculares devem estar em consonância com os postulados que enunciam a teoria pós-crítica, em decorrência da pluralidade encontrada na sua constituição, devido a proposição constante de reflexões, no âmbito da diversidade e multiculturalidade.

Para Sacristán (1999), a formação constitui-se numa conexão entre a confluências dos posicionamentos teóricos, ao encontro das propostas de intervenções práticas. Segundo o pesquisador, essa conexão autoriza a criação de teorias práticas sobre o ensino. Para o autor, os modelos e teorias acerca da escola, do currículo, do ensino e da inovação necessitam de ajustes, adaptações, que permitam modificações quando confrontados a ótica da perspectiva da formação de professores.

Feiman (1983) estabelece a distinção em quatro fases necessárias à formação de professores: fase de pré-treino, fase de formação inicial, fase de iniciação e fase de formação permanente, podendo ser explicitadas dessa maneira:

- a) Fase de pré-treino: Leva em consideração as experiências breves de ensino que os aspirantes à docência vivenciaram, normalmente como alunos, que podem ser identificadas de modo crítico, de maneira inconsciente ao professor.
- b) Fase da formação inicial: É o momento de preparação acadêmica, numa instituição específica, que se preocupa com a formação de professores, em que o futuro professor obtém conhecimentos pedagógicos e de disciplinas acadêmicas e, também, realizam as práticas de ensino.
- c) Fase de Iniciação: relaciona-se aos primeiros anos do efetivo exercício do professor, momento entre os quais os docentes aprendem, na prática, geralmente, por intermédio de estratégias de sobrevivências.
- d) Fase de formação permanente: abarca todas as ações planificadas pelas instituições ou até pelos próprios docentes, com vistas a autorizar o desenvolvimento profissional e o aperfeiçoamento de seu ensino.

Nesse sentido, a presente pesquisa visa enfatizar o conceito de formação inicial dos professores, ingressantes no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, pois esse momento é maior do que aprender, é um trabalho que prevalece estereótipos técnicos; é o momento de construir aprendizagens voltadas as bases de uma profissão, ou seja, significa apreensão de saberes que controlarão e determinarão ações, no âmbito concreto e organização de questões do quando e porque será necessário realizá-lo deste ou de outro modo (IMBERNÓN, 2004).

Diante do cenário exposto, o autor propõe que a formação inicial deve ofertar as bases necessárias a construção do conhecimento pedagógico especializado, de uso delimitado a profissão de professor. Ainda disserta que a formação e a socialização profissional devem deixar modelos técnicos e instrumentais, que permeiam o ensino tradicional e se pautar numa focalização mais crítica e reflexiva. Em seus estudos, demonstra que cada pessoa aprende de uma maneira e ninguém se desenvolve sozinho, pois o indivíduo necessita crescer em grupo, reagir de modo diversificado, diante das inovações.

1.2.1 Marcos legais para os cursos de licenciatura, no que tange à formação de professores e valorização dos profissionais do magistério

A promulgação da Lei no. 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – em 20 de dezembro de 1996, propõe modificações significativas tanto para instituições de ensino (responsáveis pela formação de professores), quanto para o processo de formação docente.

Inicialmente, redefine o conceito de educação por intermédio do artigo 1º. no qual:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (BRASIL, 1996, p.1).

No que tange à formação de professores para Educação Básica, os artigos 61º. e 62º. dissertam que:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal (BRASIL, 1996, p. 20).

Por intermédio da referida lei, identifica-se a adoção de políticas públicas que se preocupam com a formação especializada de professores para atuação docente, em consonância às necessidades contemporâneas. As exigências legais, trazem transformações significativas, no âmbito da valorização da formação de professores, em função de exigir formação mínima necessária para atuar nas atividades de ensino.

No ano de 2002, há a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores e, nos anos seguintes, as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura assinado pelo Conselho Nacional de Educação. Ainda com ajustes fragmentados, constata-se nas licenciaturas dos professores especialistas a ênfase focalizada na área disciplinar de formação específica, com espaço reduzido à formação pedagógica.

Em 20 de junho de 2007, há a publicação da Lei no. 11.494, que sequencializa os avanços propostos, em termos de marcos legais, nos quais regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) e de valorização dos profissionais da educação, no que se refere aos investimentos obrigatórios por parte dos Municípios, Estados e União, conforme descrito abaixo:

Art. 1º É instituído, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, um Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de natureza contábil, nos termos do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias - ADCT. Parágrafo único. A instituição dos Fundos previstos no *caput* deste artigo e a aplicação de seus recursos não isentam os Estados, o Distrito Federal e os Municípios da obrigatoriedade da aplicação na manutenção e no desenvolvimento do ensino, na forma prevista no art. 212 da Constituição Federal e no inciso VI do *caput* e parágrafo único do art. 10 e no inciso I do *caput* do art. 11 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de: I - pelo menos 5% (cinco por cento) do montante dos impostos e transferências que compõem a cesta de recursos do FUNDEB, a que se referem os incisos

I a IX do *caput* e o § 1º do art. 3º desta Lei, de modo que os recursos previstos no art. 3º desta Lei somados aos referidos neste inciso garantam a aplicação do mínimo de 25% (vinte e cinco por cento) desses impostos e transferências em favor da manutenção e desenvolvimento do ensino; II - pelo menos 25% (vinte e cinco por cento) dos demais impostos e transferências. Art. 2º Os fundos destinam-se à manutenção e ao desenvolvimento da educação básica pública e à valorização dos trabalhadores em educação, incluindo sua condigna remuneração, observado o disposto nesta Lei; (BRASIL, 2007, p. 01)

A remissão da pesquisa aos detalhes legais, referenciam o compartilhamento das responsabilidades por parte dos Municípios, Estados e União, no que se refere a manutenção dos investimentos mínimos necessários para garantir os índices qualitativos mínimos da educação brasileira.

Em 16 de julho de 2008, publica-se a lei no. 11.738 em que descreve:

Art. 1º Esta Lei regulamenta o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica a que se refere a [alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias](#). Art. 2º O piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica será de R\$ 950,00 (novecentos e cinquenta reais) mensais, para a formação em nível médio, na modalidade Normal, prevista no [art. 62 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. § 1º O piso salarial profissional nacional é o valor abaixo do qual a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios não poderão fixar o vencimento inicial das Carreiras do magistério público da educação básica, para a jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais. § 2º Por profissionais do magistério público da educação básica entendem-se aqueles que desempenham as atividades de docência ou as de suporte pedagógico à docência, isto é, direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais, exercidas no âmbito das unidades escolares de educação básica, em suas diversas etapas e modalidades, com a formação mínima determinada pela legislação federal de diretrizes e bases da educação nacional. § 3º Os vencimentos iniciais referentes às demais jornadas de trabalho serão, no mínimo, proporcionais ao valor mencionado no caput deste artigo. § 4º Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos. § 5º As disposições relativas ao piso salarial de que trata esta Lei serão aplicadas a todas as aposentadorias e pensões dos profissionais do magistério público da educação básica alcançadas pelo [art. 7º da Emenda Constitucional no 41, de 19 de dezembro de 2003](#). (BRASIL, 2008, p. 01)

Os excertos acima sintetizam avanços progressivos, no âmbito da valorização dos profissionais do magistério da Educação Básica, pois institui o piso profissional salarial nacional dos referidos profissionais.

Em 04 de abril de 2013, há a publicação da lei no. 12.796, em que disserta sobre:

.....
 Parágrafo único. O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo. Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. § 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública. § 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior. § 6º O Ministério da Educação poderá estabelecer nota mínima em exame nacional aplicado aos concluintes do ensino médio como pré-requisito para o ingresso em cursos de graduação para formação de docentes, ouvido o Conselho Nacional de Educação – CNE (BRASIL, 2013, p. 01)

O dispositivo acima propõe alterações à lei no. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação, assim como dispõe da formação dos profissionais da educação. Verifica-se, por intermédio desse dispositivo, incentivos para ampliação do acesso à formação especializada docente.

Em 25 de junho de 2014, houve a publicação da lei no. 13.005 que preconiza:

Art. 5º A execução do PNE e o cumprimento de suas metas serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, realizados pelas seguintes instâncias: I - Ministério da Educação - MEC; II - Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal; III - Conselho Nacional de Educação - CNE; IV - Fórum Nacional de Educação. § 1º Compete, ainda, às instâncias referidas no caput: I - divulgar os resultados do monitoramento e das avaliações nos respectivos sítios institucionais da internet; II - analisar e propor políticas públicas para assegurar a implementação das estratégias e o cumprimento das metas; III - analisar e propor a revisão do percentual de investimento público em educação. § 2º A cada 2 (dois) anos, ao longo do período de vigência deste PNE, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP publicará estudos para aferir a evolução no cumprimento das metas estabelecidas no Anexo desta Lei, com informações organizadas por ente federado e consolidadas em âmbito nacional, tendo como referência os estudos e as pesquisas de que trata o art. 4º, sem prejuízo de outras fontes e informações relevantes. § 3º A meta progressiva do investimento público em educação será avaliada no quarto ano de vigência do PNE e poderá ser ampliada por meio de lei para atender às necessidades financeiras do cumprimento das demais metas. 3 § 4º O investimento público em educação a que se referem o inciso VI do art. 214 da Constituição Federal e a meta 20 do Anexo desta Lei engloba os recursos

aplicados na forma do art. 212 da Constituição Federal e do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, bem como os recursos aplicados nos programas de expansão da educação profissional e superior, inclusive na forma de incentivo e isenção fiscal, as bolsas de estudos concedidas no Brasil e no exterior, os subsídios concedidos em programas de financiamento estudantil e o financiamento de creches, pré-escolas e de educação especial na forma do art. 213 da Constituição Federal. § 5º Será destinada à manutenção e ao desenvolvimento do ensino, em acréscimo aos recursos vinculados nos termos do art. 212 da Constituição Federal, além de outros recursos previstos em lei, a parcela da participação no resultado ou da compensação financeira pela exploração de petróleo e de gás natural, na forma de lei específica, com a finalidade de assegurar o cumprimento da meta prevista no inciso VI do art. 214 da Constituição Federal (BRASIL, 2014, p. 02 -03).

Institui o Plano Nacional de Educação com vistas a aperfeiçoar os instrumentos de regulação e acompanhamento de desenvolvimento qualitativo da Educação Básica Nacional. Assim como direciona investimentos resultantes da exploração do petróleo e gás, trazendo seus dividendos a composição dos investimentos na Educação Básica.

Em 01 de julho de 2015, houve a publicação da Resolução no. 02/15, e em seu Capítulo V temos a designação da estruturação do currículo mínimo obrigatório que assegura a formação básica para o efetivo exercício do profissional do magistério, em consonância às necessidades contemporâneas que emergem das complexidades sociais vigentes. Sua organização se dá:

Art. 13. Os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, considerando-se a complexidade e multirreferencialidade dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, incluindo o ensino e a gestão educacional, e dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional, estruturam-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares. § 1º Os cursos de que trata o caput terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo: I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo; II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição; III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição; IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição. § 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou

interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. § 3º Deverá ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência (BRASIL, 2015, p. 11)

Conforme referenciado, a resolução acima institui, legalmente, a formação multicultural, voltada aos aspectos de valorização da diversidade, em consonância ao que se preconiza no paradigma pós-crítico das teorias do currículo, levando ao efetivo trabalho de conceitos-base como: identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo.

Em 20 de dezembro de 2019, houve a publicação da Resolução 02/19 que determina, em seu capítulo 1, a formação de professores, baseada nas competências gerais de desenvolvimento o ser humano, que prevê:

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral. Art. 3º Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes. (BRASIL, 2019, p. 2)

Conforme citado, a resolução acima, utiliza das diversas linguagens para ampliar as experiências do aluno, se expressar nos diversos contextos existentes, para produzir sentidos que levem ao entendimento de mundo, de forma significativa, reflexiva e crítica, com recursos pedagógicos e tecnológicos para potencializar suas aprendizagens.

Ainda, no capítulo 3, da organização curricular, dos cursos superiores para a formação docente, institui:

Art. 8º Os cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica devem ter como fundamentos pedagógicos: IV – emprego pedagógico das inovações e linguagens digitais como recurso para o desenvolvimento, pelos professores em formação, de competências sintonizadas com as previstas na BNCC e com o mundo contemporâneo. (BRASIL, 2019, p. 5)

A inserção acima sintetiza os avanços dos componentes tecnológicos na valorização do docente, fundados nas competências prevista pela BNCC.

Há, nesse contexto, a proposição de construção de um ambiente mais democrático e plural, no qual está definido por um marco legal específico e garante a ampliação do acesso a educação a todos.

1.2.2 Diretrizes Nacionais Curriculares para o curso de Pedagogia

Ao tratar da organização do curso de Pedagogia, fez-se remissão à última resolução de no. 01, publicada em 15 de maio de 2016, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), na qual resgata o debate acerca da identidade do curso e seus objetivos profissionalizantes. Foi, inicialmente, reconhecido como um curso de licenciatura, logo todas as prerrogativas legais que organizam os cursos dessa natureza, refletem seu cenário, na ambiência da Pedagogia.

O curso de Pedagogia está fundamentado, legalmente, à formação de professores para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. É complementado, também, à construção de competências, para o ensino nos cursos de nível médio, na modalidade de normal, assim como ao ensino da educação profissional, segmentado aos serviços e apoio escolar; às atividades de organização e gestão educacionais; e às atividades de produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico, do campo educacional, conforme descrito no artigo 2º, da presente resolução:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. § 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2006, p. 01)

Diante desse cenário, o alcance desse processo formativo deverá ocorrer em uma carga horária totalizante de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico. A presente resolução propõe modificações significativas na constituição do currículo desse curso de graduação, resultantes de amplas discussões na organização das reformas necessárias aos cursos de graduação, em nível de formação de professores no Brasil.

Após a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – em dezembro de 1996, a Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação – Sesu/MEC, por intermédio do Edital no. 04 (de 04 de dezembro de 1997), começou o processo de transformações curriculares, em que diligência às Instituições de Ensino Superior – IES – o encaminhamento de propostas para a construção das diretrizes curriculares para os cursos de graduação.

Conforme o edital: as diretrizes curriculares apresentam por propósito se constituírem como documento de referência nacional para as IES, no que tange a composição dos seus programas de formação, nos quais autorizam a adoção de postura flexível para a organização de currículos plenos, focalizados nas áreas de conhecimento consideradas vitais para seu percurso formativo, contraponto à rigidez estabelecida pela carga horária das disciplinas componentes do curso.

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares se encaminham ao encontro do fortalecimento identitário das formações/habilitações, conforme as necessidades contidas em cada área do conhecimento e, em acordo, também às demandas sociais vigentes. As orientações gerais presentes no documento estabelecem os parâmetros norteadores assumidos pela reestruturação curricular começada, nas quais suas bases se fundamentam em:

[...] flexibilidade curricular; dinamicidade do currículo; adaptação às demandas do mercado de trabalho; integração entre graduação e pós-graduação; ênfase na formação geral; definição e desenvolvimento de competências e habilidades gerais (SCHEIBE, 2007, p. 45) .

O objetivo geral compreendido como orientador para a reforma, no contexto da graduação, foi ao encontro de “tornar a estrutura dos cursos de graduação mais flexível” (CATANI et AL., 2001, p.74). Desse modo, no contexto da formação de professores, seria admissível nessa flexibilização, mais polivalência, em consonância às demandas do mundo do trabalho.

Assim sendo, as funções exercidas pelos formados em Pedagogia, situam-se como resultado das reivindicações organizadas pelo movimento de educadores, pois demonstram avanços significativos na reorganização identitária dos profissionais egressos dos cursos de licenciatura em Pedagogia, legitimando a sua abrangência de atuação.

1.3 A LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

A Pedagogia se constitui, historicamente, inserida nos pressupostos do paradigma científico positivista, ambicionando demonstrar explicações para todas as qualidades de ciências. O método descrito para a constituição da Pedagogia, com o *status* de ciência, é originado nas ciências exatas e, em função do seu prestígio, consequentemente, o referido método orientou a construção das bases científicas para a verificação de fenômenos tanto naturais quanto sociais.

A identificação científica da Pedagogia encontrava-se situada no campo das ciências sociais, fato que dificultava o alcance da exatidão, na aplicação do referido método. Por conseguinte, em consequência dessa suposta cientificidade, a Pedagogia não executou seu aspecto histórico, pois não constatou um ambiente de significação, logo não constituiu seu objeto de estudo.

Nesse sentido, ao fazer um retrospecto histórico da Pedagogia, verifica-se que é possível retomar à Antiguidade Clássica, especificamente, à Grécia antiga. Assim, é importante compreender, que desde esse período a Pedagogia é repleta de contradições, conforme disserta Saviani (2007), em que, sob um aspecto a reflexão localiza-se no campo da filosofia, com proposituras éticas, orientando o ato educativo. Por outro lado, há a tônica na experiência prática, na qual fortalece a metodologia, à condução a criança.

Com a finalidade de compreender a Pedagogia como ciência da educação Libâneo (2001, p. 06) a designa como “um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa”.

Dessa forma, a Pedagogia se apropria do ato educativo e seus interesses direcionam-se à prática educativa, como componente da atividade humana e da vida social do indivíduo. Entende-se, a partir dessa concepção, que a educação constitui as práticas humanas e sociais, na direção de proposições que visam mudanças nas pessoas, assim como nos seus estados físicos, mentais, espirituais, culturais, ou seja, na promoção do amplo entendimento da nossa existência individual e coletiva.

Tais modificações organizam o objeto de estudo da Pedagogia. Por conseguinte, sua culminância se dá pela comunicação, experiência acumulada, diversificados saberes e modos de agir construídos e acumulados pelas pessoas e sua respectiva cultura, vista como patrimônio humano.

A Pedagogia, mediante conhecimentos científicos, filosóficos e técnico-profissionais, investiga a realidade educacional em transformação, para explicitar objetivos e processos de intervenção metodológica e organizativa referentes à transmissão/assimilação de saberes e modos de ação. Ela visa o entendimento, global e intencionalmente dirigido, dos problemas educativos e, para isso, recorre aos aportes teóricos providos pelas demais ciências da educação (LIBÂNEO, 2001, p. 10)

O objeto de estudo que situa a Pedagogia, no campo científico, é a educação. Vale lembrar que, a Sociologia, a Psicologia, a economia, dentre outras, também tem autorização para investigar problemas educativos, entretanto em conformidade às suas bases teóricas.

No entanto, “é a Pedagogia que pode postular o educativo, propriamente dito, e ser ciência integradora dos aportes das demais áreas. Isto não quer dizer, todavia, que ela, por isso, passa ocupar lugar hierarquicamente superior às demais” (LIBÂNEO, 1996, p. 118).

Dessa maneira, convém apropriar-se do seu lugar como Ciência da Educação. Em complementaridade, Libâneo (2001, p. 77), argumenta que a Pedagogia tem a responsabilidade de integrar os enfoques de diferentes ciências (Sociologia, Psicologia etc.) “em função de uma aproximação global e intencionalmente dirigida aos problemas educativos.” Conforme o autor, a Pedagogia tem identidade e problemas próprios que constituem suas especificidades, em que os estudos se concentram nos elementos que constroem o campo de estudos e sua contextualização.

1.3.1 Inovações tecnológicas no processo de formação do pedagogo

Para atender a formação contemporânea do profissional da Pedagogia, faz-se necessário refletir sobre o tratamento das TDIC, na formação inicial do licenciando, pois as TDIC propiciam a criação de espaços de aprendizagem interativos, assim como estimulam novos modos de ensinar, aprender e interagir com o conhecimento, com contexto local e global, proporcionando o desenvolvimento mais elaborado da capacidade de dialogar, de explicitar suas representações do pensamento do mundo, de buscar, selecionar e recuperar informações, na construção do conhecimento, em conformidade e por intermédio de redes não lineares (ALMEIDA; VALENTE, 2011).

Vale ressaltar que a Resolução No. 02/15, publicada em 01 de julho de 2015, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), destaca a importância da necessidade de formação de professores, no âmbito das TDIC:

Art. 5º A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão, para que se possa conduzir o(a) egresso(a):

(...)

VI - ao uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos(das) professores(as) e estudantes; (BRASIL, 2015, p.6, grifo nosso)

Diante desse aspecto, não é possível pensar na educação fora da cultura digital, pois os avanços tecnológicos modificaram os modos de ser, agir e pensar da sociedade, em decorrência dos nossos processos de inserção digital.

1.3.2 Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) aplicadas à formação de professores

O conceito de tecnologia apresentado por Álvaro Vieira Pinto (2013) mostra o homem dentro do processo de hominização, perante duas óticas: a primeira a habilidade humana de projetar; a segunda pela constituição de um ser social, situação fundamental para executar o que foi projetado. No ponto de vista destes dois conceitos, o autor expõe o conceito de filosofia da técnica, a qual representa o ofício

de a todo momento criar algo. Perante isso, o autor salienta o valor da técnica como catártica, destacando a importância do homem ser o agente transformador do seu meio e da sua satisfação de vida.

A escola como instituição não está conseguindo manter-se fiel aos seus objetivos que se delimitam a construção do conhecimento, defronte à grande crise que ela se encontra. Devido, a pandemia do Covid-19 que está assolando o mundo, no ano de 2020, a demanda pelo uso de tecnologias digitais de informação e comunicação na educação, cresceu exponencialmente, as aulas foram suspensas e os professores precisaram suprir a necessidade da aplicação de aulas remotas (pela internet em grande parte) decorrente do afastamento social, assim, novas maneiras de ensinar e aprender precisaram ser criadas imediatamente para dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem.

Assim, segundo Noffs e Souza (2020, p. 66):

Refletir a formação neste momento é afirmar que ela ocorre sempre em um tempo e em um espaço histórico específico, a partir de políticas públicas com finalidades não apenas políticas, mas também sociais, culturais e educativas, que não acontecem por acaso, nem ao acaso.

Frente à pandemia, escolas e instituições de ensino superior reagiram de diferentes formas. As instituições com maior tradição no uso de tecnologias nos contextos educacionais rapidamente adotaram a educação remota por meio de aulas online síncronas ou assíncronas, videoaulas, podcasts e outros recursos para dar prosseguimento ao ano letivo. Outras escolas fizeram uma pausa para a organização de infraestrutura tecnológica e formação de professores e passaram a realizar as atividades após uma interrupção. Outras, no entanto, menos preparadas ou com menor possibilidade de organização de recursos tecnológicos, demoraram um grande período para buscar soluções que possibilitassem a retomada das atividades acadêmicas.

Ficou evidente, em 2020, a disparidade no acesso e uso de equipamentos e recursos tecnológicos, em especial, por parte do alunado que contava com pouco acesso (como o uso de um celular compartilhado com os familiares), ou nenhum acesso a esses recursos. Não obstante, as Secretarias de Educação buscaram patrocinar o desenvolvimento de ações, por meio de programas TV e até mesmo de

rádio, especialmente, desenvolvidos para o período de pandemia, entretanto, muitos alunos brasileiros não puderam contar com esses recursos. Em várias localidades do país, em especial, em pequenas cidades, empregou-se o recurso de envio de materiais impressos para que os alunos pudessem seguir as atividades letivas. No entanto, houve grande abstenção dos alunos, nas atividades escolares.

Os professores, durante a pandemia, precisaram, rapidamente aprender a usar as TDIC, na gravação de videoaulas, no uso e gestão de aulas remotas, por meio de plataforma de vídeo colaboração⁴ como: *Zoom*, *Google Meet*, *TEAMS*, dentre outras e a, abruptamente, operar câmeras de vídeo, realizar apresentações com imagens digitais, usar vídeos presentes na internet e muitas outras atividades. Foram empreendidos enormes e heroicos esforços para manter as atividades escolares, sendo que os professores se desdobraram para aprender a manejar as tecnologias, de forma instantânea.

A perspectiva para a educação em anos posteriores a 2020, devido às incertezas sobre a continuidade da pandemia ou mesmo pelas aprendizagens conseguidas no período, é que as atividades escolares se desenvolvam em modalidade híbrida, parte presencial e parte a distância. O ensino híbrido não se limita a organizar a presencialidade das aulas, mas envolve a adoção de uma postura mais ativa no ensino, colocando o aluno, no centro do processo de ensino e aprendizagem e, envolvendo-o em atividades mais criativas e, em que participem protagonicamente.

Nos países industrializados como nos Estados Unidos, segundo o pesquisador Seymour Papert (1980), desde a década de 1980 já pontuava que a demanda pela inclusão de computadores no contexto educacional seria usada como forma de auxiliar o processo de construção de conhecimento, ou seja, para reconhecer a importância transformadora da tecnologia, empregada para a modificação da forma de pensar, trabalhar, divertir e aprender dos alunos.

Nos países mais desenvolvidos ou até mesmo nas nossas escolas de rede privada brasileira, a colaboração para a efetiva qualidade do processo de construção do conhecimento, é também oportunizada pelo uso da tecnologia. O mesmo autor

⁴ Plataformas tecnológicas que permitem a organização de salas de aulas virtuais, congregando professores e alunos, de forma semelhante às salas presenciais. São *softwares* de diversas empresas que, no ano de 2020, foram disponibilizadas para uso em instituições de ensino.

(Papert, 1980) pontua ser imprescindível promover o uso dos recursos das habilidades dos indivíduos de uma forma mais abrangente, não deixando apenas na passividade de conhecimentos já existentes.

Nesse âmbito, constata-se que a crise na educação é multidimensional e se dá por intermédio, principalmente, de dois pilares: a questão sócio-política-econômica do país e a demanda pela melhoria no ensino em si. Ambas devem ser resolvidas por pessoas que estão habilitadas ao processo de ensino, recursos de condições, metodologias e ideias que levarão a contribuir para a educação de uma criança.

É notável que em países industrializados o acesso a tecnologia é mais barata e acessível, facilitando a inclusão das pessoas nas redes de ensino. Ao transpor para o contexto brasileiro, verifica-se diferenças destoantes, no que se refere ao acesso às tecnologias, em decorrência de seu alto custo, diferenças na distribuição e, conseqüentemente, da exclusão digital.

Embora o alto custo seja um fator impeditivo para o aumento qualitativo, tanto da inserção tecnológica na rotina escola, quanto em seus usos como ferramentas para ampliar as possibilidades de construção do conhecimento. Ainda há expectativa de que os benefícios causados pelo uso das tecnologias sejam inúmeros, entre eles a de tornar o indivíduo um pensador mais crítico e ativo, capaz de usar seu conhecimento intelectual para desenvolver mais suas habilidades e aquisição de novos saberes (PAPERT, 1980).

As ideias de Papert, vão ao encontro do uso do computador a favor do desenvolvimento cognitivo da criança, promovendo um modelo de filosofia em que a criança ensina o computador e não ao contrário. Desse modo, o computador deixa de transportar a informação e passa a ser a ferramenta para normatizar seus conhecimentos intuitivos.

Papert (1980) trabalha na elaboração do projeto de construção do saber da sua infância, no qual compreende que as engrenagens representavam seu passatempo favorito e, por intermédio delas, desenvolveu seus aspectos cognitivos de absorção de conhecimento, sem levar em consideração seus aspectos afetivos.

Nesse contexto, considera-se que uma aprendizagem será mais significativa se estiver inserida no cotidiano, no contexto do indivíduo. a concepção de

desenvolvimento do saber se dá por meio de modelos já disponíveis, que ao longo do processo, adquirem formas lógica e emocional. A partir da aquisição dos estudos piagetianos, foi relacionado o uso das engrenagens com o conhecimento corporal e o sistema sensorial da criança.

A ideia principal de Papert (1980), é a de transformar computadores em ferramentas moldáveis o suficiente para criar situações de aprendizagem para o desenvolvimento educacional do indivíduo, na construção de seu conhecimento.

Antes dos anos 1980, só se pensava no uso de computadores como ferramentas de trabalho, de jogos, correspondências eletrônicas, entre outros não se falava na possibilidade de usá-lo como instrumento de saber. Com o passar do tempo, descobriu-se que o uso de computadores poderia contribuir para o processo de formação intelectual do ser humano (PAPERT, 1980).

Muitas barreiras são levantadas para impedir que as crianças adquiram conhecimentos científicos, dentre elas as mais perceptíveis são a da privação do uso desse tipo de ferramenta e a de cunho político, ou seja, a falta do componente dentro dos lares brasileiros. Os computadores podem ser considerados como “sementes de mudança cultural”, ajudando na formação das novas relações de conhecimento e de como essas novas mudanças afetarão a vida do indivíduo.

Diante disso, duas ideias são estruturadas por Papert (1980), a primeira, que a construção da comunicação com o computador deve acontecer de forma natural, como exemplo citado pelo autor da ideia de se aprender francês morando na França e não por intermédio de cursos de línguas; e a segunda, é usar o computador como meio para se aprender outras formas de aprendizagem, como por exemplo ser interlocutor de matemática ou de língua.

Conforme a obra de Piaget e Inhelder (1982), as crianças já apresentam grandes conhecimentos antes de mesmo de frequentar a escola, sendo elas construtoras das suas próprias aprendizagens, assim sendo, se levarmos em consideração que construtores precisam de materiais para produzir suas obras, estamos caminhando em conformidade à teoria do autor, em que o agente principal, a criança, é a “construtora do saber”.

Desse modo, dois grandes temas permeiam a pesquisa de Papert (1980), uma delas é que as crianças podem aprender a usar os computadores de modo hábil e a outra é que esse tipo de aprendizagem pode modificar como elas aprendam outras coisas.

Por intermédio de um programa de pesquisa sobre computadores, chamado Logo, que é uma linguagem de programação voltada para a educação, que trata das variáveis como definições que permitem estabelecer novos comandos e funções para as formas primitivas de linguagem, sendo ela interpretativa, o que significa que interação pode ser usada para alterar os comandos da comunicação, permitindo assim, criar ambientes nos quais as crianças possam aprender a se relacionar com computadores de forma simples. A linguagem busca desenvolver no aluno, por meio da programação de uma tartaruga na tela, o que atualmente denomina-se por pensamento computacional, e a programar o computador sem ser programado por ele. A programação de computadores nessa perspectiva envolve que o aluno pense sobre sua própria forma de pensar, aprender e o estimula a resolver problemas, tratando o erro como parte do processo de aprendizagem.

Para Papert (1980), as salas de aulas são ambientes de aprendizagem artificiais e são usadas pela sociedade para forçar o indivíduo, de forma inadequada, à busca de conhecimentos importantes para o desenvolvimento do ser humano. Nesse contexto, ele defende a inserção tecnológica dentro das salas de aula, na qual a aprendizagem aconteceria de forma mais prazerosa e menos dolorosa para a criança, permitindo, assim, que o computador seja um semeador intelectual de cultura.

Portanto, Papert (1980) crê que se o ensino for prazeroso, este se tornará um círculo virtuoso e, conseqüentemente, os pais passarão para filhos (e assim sucessivamente) “as sementes” do conhecimento. Assim, para que o desenvolvimento do saber ocorra, é necessário entender casos específicos de aprendizagens (engrenagens) para somente depois difundir culturalmente esse conhecimento.

Nesse sentido, o interesse da pesquisa é de como o ser humano pensa e como ele aprende a pensar. O desenvolvimento intelectual matemático do pesquisador se deu por meio de engrenagens, 1º por fazer parte do cotidiano que o cercava, 2º por ser um meio de comunicação com os adultos que estavam presentes em sua vida, 3º

por usar seu corpo para pensar sobre engrenagens e, finalmente, por funcionar como objetos-de-pensar.

Desse modo, o uso de computadores como ferramentas interativas poderiam facilitar muito o processo do desenvolvimento intelectual de uma criança, por meio de linguagens fáceis de programação, a criança daria comandos para diversas ações computacionais, como exemplo, um desenho em que a criança faria alterações em cor, tamanho, formas de acordo com seu interesse.

Logo, é perceptível o desenvolvimento intelectual de uma criança quando se usa o computador para aprender, em condições adequadas de aprendizagem, pois a aquisição de conhecimentos sobre programação, reorganizará seu uso e funções, no tocante de objetos-de-pensar, promovendo assim, novas formas de aprender, de pensar e crescer tanto, emocionalmente quanto cognitivamente (PAPERT, 1980).

Para além da Linguagem Logo de computadores, a evolução das tecnologias digitais de informação e comunicação, também, se fez presente, em menor ou maior grau nas escolas, seja por meio de *softwares* educacionais, ferramentas de produtividade, como processadores de texto, planilhas eletrônicas e outros programas abertos que possibilitam a autoria dos alunos, o desenvolvimento de projetos, a produção de conhecimentos, o compartilhamento e a publicação de suas produções.

Nesse sentido, a disseminação da internet, a partir das décadas de 1990 e 2000, chegaram às escolas gradativamente, como será abordado mais adiante.

1.3.3 Como as Tecnologias da Informação e da Comunicação podem permear a formação do pedagogo

O processo de formação docente delimitado à Pedagogia, no âmbito do Ensino Superior, no que tange às necessidades contemporâneas que emergem da dinamicidade com a qual se insere a tecnologia, organiza-se diante da necessidade em disponibilizar aos professores capacitação que lhes permitam trabalhar de maneira crítica, educativa e formadora, alinhada à contemporaneidade e com as TDIC e as diversificadas linguagens que delas se originam.

Conforme, Buzato (2007); Coscarelli e Ribeiro (2007); Moreira e Monteiro (2010) e Gomes (2012), as competências tecnológicas necessitam ser exploradas pelas práticas de ensino, conseqüentemente, é imprescindível dispor ao docente modos diversificados de trabalho com elas, para que possam promover o alcance significativo das transformações indispensáveis ao cenário acadêmico. Os referidos autores, constituem suas perspectivas no eixo paradigmático do letramento digital⁵, por compreenderem que as TDIC dispõem de linguagem própria.

Ao tratar das questões suscitadas pelo letramento digital, identifica-se a necessidade de interpretação e ações críticas, no âmbito das tecnologias e sua linguagem, com vistas a capacitar cidadãos habilitados à compreensão contemporânea da sociedade. Desse modo, verifica-se que a utilização das TDIC na educação, estão subordinadas à formação do professor para tratar de maneira crítica e pedagógica os recursos provindos desse espaço de múltiplas possibilidades de construção de aprendizagem.

Assim, o docente necessita reconhecer os meios tecnológicos, suas interfaces e as diversificadas possibilidades pedagógicas oriundas do contexto digital, para que seja possível mobilizá-los nos contextos educacionais e nas múltiplas situações de aprendizagem.

As TDIC propiciam a interação com um vasto ambiente de pluralidades, nas quais ultrapassam os limites geográficos e culturais, por conseguinte resultam no intercâmbio constante de informações como condição indispensável. Nesse âmbito, os ambientes de formação não se concentram em um local, subdivididos em diversificados ambientes virtuais, capazes de estabelecer a promoção da dialogicidade, a aprendizagem e o relacionamento interpessoal em diversificadas realidades.

Para Kenski (2011), as mudanças aceleradas pelas quais o mundo passa devem ser acompanhadas pelo docente, assim esse profissional necessita estar preparado para orientar seus alunos a analisarem e a compreenderem as inovações, assim como as situações complexas e inesperadas; devem levá-los a desenvolver sua

⁵ Para Soares (2002) o termo letramento digital é utilizado para se referir às práticas de leitura e escrita ambientadas pelo computador e pela internet.

criatividade; a usarem a racionalidade, a imaginação criadora, a sensibilidade tátil, visual e auditiva etc.

Nesse contexto, Gomes (2012) compreende que não é suficiente dominar apenas o conteúdo das disciplinas, pois o contexto contemporâneo espera que o docente tenha competências construídas no campo da orientação pedagógica, no campo tecnológico e motivacional dos discentes, assim como obtenha maior proximidade com as TDIC aplicadas à sua especificidade.

Verifica-se evidências positivas ao adotar mudanças no âmbito da adoção de tecnologias no Ensino Superior como: a conscientização das IES (Instituições de Ensino Superior), no que se refere aos usos da linguagem e dos aparatos tecnológicos como modos contemporâneos de aquisição e difusão do conhecimento e integrarem o *modus vivendi* da cultura. E ao integrarem o cotidiano das instituições, componentes eletrônicos, tais como: lousa digitais, *smartphones*, *notebooks*, *tablets* e outros, além de sistemas que possibilitam aos docentes a gestão da sala de aula, da aprendizagem dos alunos, permitem a autoria, o compartilhamento e a aprendizagem colaborativa, em rede, característica da contemporaneidade.

Para Masetto (2006, p. 153):

As tecnologias devem ser utilizadas para valorizar a aprendizagem, incentivar a formação permanente, a pesquisa de informação básica e novas informações, o debate, a discussão, o diálogo, o registro de documentos, a elaboração de trabalhos, a construção da reflexão pessoal, a produção de artigos e textos.

Vale ressaltar que as TDIC se encontram em permanente mudanças, desse modo, podem influenciar os processos que conduzem a atividade de ensino e de vida. As tecnologias não se desenvolvem por si só, mas são uma construção humana que teve início, desde a primeira construção de ferramentas e acompanham a evolução do homem a cada momento sócio-histórico. Assim, cada época se caracteriza pelo desenvolvimento de suas próprias tecnologias.

A tecnologia pode causar muitos medos, denominado de tecnofobia, em decorrência de resultar em rupturas com os paradigmas vigentes, por outro lado podem conduzir à liberdade, ao aceitar que o docente construa novas possibilidades, no âmbito do trabalho pedagógico. A evolução tecnológica permitiu a conexão entre

as diferentes mídias, associando os recursos audiovisuais, sonoros, visuais, textuais etc., aumentando os ambientes de ocorrência do processo de ensino aprendizagem.

1.4 CIBERCULTURA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DIGITAL

O presente capítulo aborda a formação de professores, no contexto da cibercultura, seus impactos e novas possibilidades de reflexão para inovações esperadas no trabalho docente.

1.4.1. O ciberespaço, cibercultura e inovações para o trabalho docente

O quadro histórico contemporâneo é sinalizado por transformações marcadas em ritmos frenéticos em todo campo social, político, econômicos, educacional etc., elencadas na interatividade, comunicação multidirecional, conectividade, notícias em tempo real e popularização da informação e das comunicações, que vem reorganizando a sociedade tanto em suas organizações como nas relações pessoais. Esse novo contexto simboliza a cultura digital que se alastra rapidamente de qual a base são as tecnologias digitais, principalmente a internet, com suas variadas ferramentas e linguagens.

O conjunto dessas transformações sociais, políticas e econômicas provocadas pela interrupção dos modos de criar, (re) criar e propagar a informação e que vem modificando as relações culturais no que tange ao compartilhamento entre as pessoas e as tecnologias digitais caracteriza a denominada cultura digital na atualidade. Para Heinsfeld e Pischetola (2017, p. 58) dá-se do seguinte modo:

A cultura unificada e hegemônica toma a forma de novas identificações heterogêneas e adaptações localizadas, de hibridismos que sintetizam elementos de culturas múltiplas, não se limitando ou se reduzindo a nenhuma delas. Posto isto, torna-se mandatório compreender que revoluções culturais globais causam impacto sobre os modos de viver, seus sentidos e ressignificações, aspirações e mesmo sobre culturas locais e que geram, como frutos, mudanças sociais e deslocamentos culturais.

A chegada das tecnologias digitais da informação e comunicação, retrata a aspiração do homem em desafiar os limites em sua volta. Em pleno século XXI, tem se verificado produtivo em transformações em vários campos de conhecimento

(CASTELLS, 2003). Assim, com a chegada das tecnologias digitais, mais especialmente a internet, nota-se a extinção das barreiras espaciais e temporais.

Conforme, Lévy (1999) aponta em seu livro Cibercultura, o termo ciberespaço envolve a organização da infraestrutura material da comunicação digital como o cosmos de informação que ele acomoda, assim, como os homens que navegam e se alimentam desse cosmos. Desta maneira, o ambiente virtual e todo artefato (computadores, pessoas, informações, redes estabelecidas na esfera virtual), ou seja, que abraça a comunicação digital entre usuários de todas locais do mundo formam o ciberespaço.

As TDIC vem despertando novos modos de gerar, circundar e dispersar informação e conhecimento, patrimônios culturais da sociedade, as tecnologias digitais estabelecem com que o campo cultural se torne ainda mais complexo.

Lemos (2008), apresenta ser a cibercultura o termo cultural do encontro entre a comunidade moderna e as tecnologias, no qual homem e máquina sobrepõe-se, designando-a como conjunto de comportamento (apropriação, pretexto, ativismo) criada a partir da junção entre as tecnologias informáticas e as mídias de comunicação.

A cibercultura compõe o modo como o homem pensa, aprende, sente, interage e age no ciberespaço, com reações fora dele, mudando-o e sendo por ele mudado. Para Lévy (1999), o homem e o seu ambiente material são inseparáveis, bem como as tecnologias, enquanto produtos e produtoras da cultura.

Nesse sentido, diante dessa nova configuração social e cultural é indispensável que a escola introduza as tecnologias no seu dia a dia, pois segundo Castells (2003), ser excluído das redes é um dos modos mais nocivos de exclusão no contexto econômico e cultural. Assim, é de suma importância que os educadores se apropriem dos aparatos tecnológicos, com propósitos de possibilitar cenários de aprendizagem que preparem os alunos a lidar com uma sociedade complexa e as exigências da era digital.

É relevante ressaltar que embora as TDIC sejam importantes para a cultura contemporânea, uma parte da população brasileira e, até mesmo da mundial, não tem acesso aos aparatos tecnológicos ou internet, o que os leva a uma forma de exclusão

digital e também excluído social, uma vez que não participa ativamente da cultura digital. A ONU considera o acesso a internet como um direito Humano, assim, a falta de acesso à internet é uma violação desse direito.

1.4.2 O trabalho docente: definições e perspectivas

A constante busca pela formação de professores se faz necessária diante da vasta e complexa área que é Educação.

A formação se desenvolve em diversas áreas, não apenas no contexto escolar, mas também nos contextos empresariais, sociais, políticos entre outros. Todos reconhecem a importância de uma formação, especialmente diante um mundo onde as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) chegam cada vez mais rápido e fácil.

São três os fatores que modificaram o conceito de formação no atual contexto social: o impacto da sociedade da informação; o impacto do mundo científico e tecnológico e a internacionalização da economia, propiciando, também, a mudança do conceito de concepção de trabalho. Assim, a formação ganha mais uma nova função dentro da sociedade, a de democratização da aquisição de cultura, informação e de trabalho.

O conceito de formação pode ser percebido como uma função social de difusão de conhecimentos, de ensinar-fazer ou ensinar-ser e pode ser compreendida como um método de desenvolvimento e organização pessoal, que acontece com a consequência da maturidade interna e a de capacidades de aprendizagem.

Nos deteremos a falar sobre o conceito de formação de professores sobre a ótica de alguns autores.

Para Ferry (1981), a formação de professores possui três dimensões:

1ª Formação dupla: a dimensão trata de articular a formação acadêmica com a pedagógica, ou seja, visa combinar a formação acadêmica com a científica, a literária, a artística etc.;

2ª Formação profissional: segue no sentido de habilitar, profissionalmente, outros professores, embora no futuro nem todos venham assumir a docência e;

3ª Formação de formadores: a qual influencia o fenômeno do que deve existir entre a formação de professores e a prática docente.

Para Medina e Domínguez (1989), a formação de professores, é considerada como a elaboração e a autonomia profissional docente, para gerar crítica reflexiva e promover a aprendizagem significativa nos discentes, trabalhando de uma maneira coletiva, a fim de desenvolver um projeto educativo de base comum, sendo considerado como uma ação inovadora do pensamento. Nesse contexto, segundo os autores, é necessário identificar alguns princípios para o desenvolvimento do conceito de formação de professores.

O primeiro princípio é a formação contínua do professor, mesmo após iniciarem na sua trajetória acadêmica, devem se manter em constante busca de conhecimento, mantendo alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns indiferentes do seu nível de formação.

O segundo princípio, a formação do professor deve ser pensada de acordo com o desenvolvimento curricular e a facilitação estratégica para melhorar o ensino, integrando os processos de mudanças e inovação curricular.

O terceiro princípio, compõe-se juntamente com o anterior, adotando uma perspectiva organizacional da escola, promovendo o desenvolvimento profissional do docente.

O quarto princípio, diz respeito a associação da formação dos professores em correlação com as ideias acadêmicas e disciplinares, constituintes da prática pedagógica dos docentes.

No quinto princípio, destacamos a carência de integração teórico-prática dos professores, propondo a reflexão sobre a ação, de forma a que aprender e ensinar estejam intimamente relacionados com a prática pedagógica dos professores e a vivências dos alunos,

No sexto princípio, salienta a correspondência entre a formação recebida pelo docente e o modelo que lhe será pedido para desenvolver, ou seja, como será ensinado os conteúdos para os futuros e atuais professores.

E por fim, o sétimo princípio, que destaca a individualização como fundamento de seja qual for o programa de formação de professores, isto é, há processos diferentes de aprender a ensinar, nas quais devem-se levar em consideração características pessoais, intelectivas, contextuais, relacionais entre outras.

Portanto, é necessário adaptar um ponto de vista que mostre a importância da investigação e o desenvolvimento do saber, com base no trabalho e reflexão dos docentes. Assim, a formação crítica dos professores deve promover o seu progresso cognitivo, social e emocional.

1.4.3. A formação docente preconizada pelo curso de Licenciatura em Pedagogia

Uma das questões mais discutidas a partir dos anos 2000 no campo da educação é a complexidade do que é ser professor, elemento esse que prega valores, saberes, atitudes e integração com o mundo. Assim, refletir sobre a formação do professor sem saber o que acontece dentro do contexto escolar, não constituirá um professor capacitado.

A busca contínua pelo conhecimento dos processos educacionais traduz-se pela compreensão da tarefa como um dever incompleto e repleto de expectativas, desdobrando-se pelas constituições de concepções e ideologias. Segundo Feldmann (2009), não encontrado, temos que ter em mente que as pessoas não nascem educadores, elas se transformam em educadores e constroem sua relação mediante a modificação dos saberes e a construção comunitária humana.

A formação de educadores está relacionada com os contextos sociais, políticos e culturais, portando como palco os avanços tecnológicos, os novos conceitos de trabalho, que norteiam assim, as novas concepções mundiais intrincadas em diferentes relações de poder entre povo, culturas e nações.

Nesse sentido, cabe ao professor se adaptar ao novo perfil de formação, voltado para os atuais desafios da sociedade contemporânea, em que a formação é tida como instável e provisória, visto que os conhecimentos científicos perderam seu valor total na clareza da compreensão de inúmeros fenômenos. Assim, como a sociedade pressupõe, existe a necessidade de compreender a formação pedagógica como princípio de estudo e construção de saberes, sobre os problemas educacionais da atualidade.

Dessa maneira, a sociedade na contemporaneidade é tida como a sociedade da transformação, já que as novas tecnologias aceleram o processo de novas culturas dentro do contexto escolar. “Pensar a formação de professores é pensar a formação do humano e nessa perspectiva se vislumbra a construção de mudanças em qualquer que seja seu aspecto de ação” (FELDMANN, 2009, p. 75).

Ao ancorarmos o presente estudo na Licenciatura em Pedagogia, a compreendemos como o *lócus* resultante da intersecção de conhecimentos científicos, filosóficos e técnicos-profissionais, com demarcação voltada à investigação da realidade educacional. Tal realidade se constrói, historicamente, também, em consonância ao desenvolvimento tecnológico e econômico, nos quais contribuem para orientar a re-construção do sentido de trabalho.

Assim, o trabalho docente é considerado em sua grande parte, por sua importância técnica, contudo, não deve se lembrar do professor apenas pela sua natureza ferramental, mas sim pela sua importância na construção da identidade pessoal e profissional no processo de aprendizagem.

Portanto, dentro do seu ambiente de trabalho, o professor discute na contemporaneidade sobre valores, intenções e crenças, ensinando aos alunos sobre a importância de respeitar a diversidade inclusa no cotidiano escolar, tornando essas ações como parte do seu compromisso de docência.

1.4.4. Contextualização conceitual da inovação para o trabalho docente

As bases conceituais adotadas neste trabalho, para compreender a inovação, são orientadas pelas modificações de práticas educacionais rotineiras, localizadas em um específico grupo social. Organiza-se como uma atividade análoga, num contexto específico. Esta atividade não se limita somente ao campo das práticas de ensino, mas também, conferem aos comportamentos de distintos agentes que integram o processo educacional.

A lógica da inovação educacional orienta práticas que estão situadas na base de sistemas escolares, às vezes em estabelecimentos individualmente considerados e outras vezes em organizações locais entendidas como associações comunitárias. Ao seguirem a lógica da inovação, as práticas educacionais se diferenciam do que costuma ser praticado junto a determinado grupo social em determinado lugar. Assim sendo, a inovação não se distingue por qualquer qualidade original, antes, porém, está marcada por sua diferença em relação ao que é costumeiro (GHANEM, 2012, p. 104-105).

Dessa maneira, ao tratarmos de inovação no campo educacional, necessitamos relacioná-la às questões definidas pela inovação curricular, pois segundo Carbonell (2002), compreende-se por inovação curricular, um agrupamento de interferências, processos, táticas, resoluções e métodos com um grau proposital e sistêmico por meio do qual se pretende incluir ou gerar alterações de comportamento, princípios e competência nas *práxis* pedagógicas.

Desse modo, ao conceber a ideia de currículo multidisciplinar, é possível constatar que este se trata da referência em contemplar a inovação curricular como um grupo de transformações e apropriações que atingem a construção do currículo, em seus fundamentos característicos (contexto, intenção, protagonistas, estrutura curricular e gestão) em toda sua grandeza, de forma sincrônica e cooperada. A cooperação se dá, a partir da interconexão dos principais atores envolvidos, no referido processo (gestão escolar e docentes), na qual suas ações se orientam, a partir das subjetividades que constituem as bases interpretativas, que emergem dos currículos vigentes e suas respectivas inovações.

No que se refere ao contexto, surgem as perguntas fundamentais para compreender esse princípio, que são: como? onde? e por quê? busca-se a criação de um currículo novo. Nas Instituições de Ensino Superior, esse início se dá por meio

de influências regidas pelo que se preconiza no mundo do trabalho, em consonância às modificações históricas pelas quais as sociedades passam, assim como a implementação de tecnologias que ampliam as possibilidades de interação social e organização do trabalho, na qual apresentam-se como uma nova maneira de como atuar sobre o conhecimento e suas reformulações epistemológicas dentro das universidades.

As reformulações epistemológicas partem do princípio da intencionalidade. Este princípio, busca o alcance de objetivos característicos, nos quais se coadunem à construção de um currículo inovador, possivelmente, alcançável durante a execução do planejamento. Assim, objetiva-se, nesse princípio a formatação de novos perfis profissionais.

Nesse âmbito, o protagonismo deve ser compreendido como elemento-chave, na concepção de um currículo inovador, pois traz aos responsáveis (professores, alunos, gestores, funcionários, instituições parceiras e sociedade) a expectativa de operarem em correlação conjunta e crítica, a fim de elaborar um projeto pedagógico, pertinente ao conceito social vivido de cada instituição escolar.

Dentre os eixos de concepção da inovação, a estrutura curricular se mostra de grande importância para clarificar os constituintes do currículo. Trata-se de refletir, em toda sua extensão, a relevância da integração social de todos os envolvidos no processo para a formação dos profissionais. Segundo Masetto (2018), fazem parte da estrutura curricular: contextualização e necessidade; intenção do projeto inovador; princípios de aprendizagem; princípios epistemológicos; princípios de intersecção entre teoria e prática; reconceituação de disciplinas e de seus conteúdos; planejamento e uso de metodologias inovadoras, sistema de avaliação de aprendizagem; reorganização de espaços e tempos e revisão de modelo curricular disciplinar.

O último e, não menos importante, constituinte dos eixos curriculares, é delimitado a gestão, na qual deve organizar suas ações numa ambiência promovida pela gestão democrática, que dá voz à toda a comunidade escolar. Pois, o gestor protagonista é aquele que compreende melhor as deficiências de um projeto e opera no apoio de sua equipe, dando melhores respostas ao encontro do plano de ação a ser aplicado.

Assim, no contexto de um currículo inovador, há necessidades que precisam ser favorecidas para a construção de um novo modelo institucional e tais necessidades são alcançáveis, mediante a colaboração de todos os envolvidos no processo, pois garantirá um novo projeto de formação profissional construído para atender as carências da sociedade contemporânea.

1.4.5 Um convite à compreensão das metodologias ativas como configuração inovadora para o trabalho docente

Ao observar o trabalho docente, inserido no contexto proposto pela inovação, necessitamos observar a concretização de tais práticas situadas nas metodologias ativas.

Dessa forma, entende-se por metodologias ativas um conjunto de procedimentos, processos, táticas e ferramentas que, apreciados como instrumentos, incentivam os diferentes propósitos para a maneira de aprender, estimulando a iniciativa e a provocação da autonomia dos discentes, diante da sua formação, tanto no contexto individual e coletivo dos envolvidos.

Desse modo, devem ser idealizadas pelo professor, com a participação dos alunos, pois haverá assim a compreensão dos conteúdos e da técnica, estimulando a ação crítica e ativa dos participantes.

Nesse sentido, podemos dizer que algumas metodologias, contribuem para o desenvolvimento do saber, visto que auxiliam no desempenho das capacidades e outras exprimem a faculdade afetiva-emocional, ensinando atitudes e valores. Sua relação direta com os propósitos de sua formação profissional, assegura seu êxito. Contudo, é de extrema importância que as metodologias se demonstrem como ferramentas eficientes. Considera-se eficiente quando, conhecido e utilizado conforme suas particularidades e circunstâncias exigidas.

Assim,

... a qualidade das interações pedagógicas deverá ser restabelecida entre os atores envolvidos por meio do processo da comunicação. Esse saber não será imposto, mas, sim, articulado por meio da interação ao patrimônio cultural, criando novas oportunidades na construção de um saber. Nesse sentido, o professor apresenta-se como o interlocutor qualificado, sendo responsável pela seleção de procedimentos didáticos que permitam ao

professor e ao aluno uma atuação ativa, assumindo de forma plena o paradigma da comunicação como direito à aprendizagem. (NOFFS; SANTOS, 2019, p. 1853).

É de grande valia, que o professor esteja apto ao conhecimento a ser aplicado para desenvolver o interesse e a participação dos alunos, nas práticas pedagógicas, instigado pela diversidade de técnicas e aptidões que o docente possui, a fim de garantir a superação do cotidiano da sala de aula.

Desse modo, deve se levar em consideração o comportamento protagonista do aluno, no desenvolvimento do seu conhecimento dentro da área da pesquisa. No contexto de capacidades, o discente buscará a interação entre teoria e prática, com vistas a resolver situações, originadas de eventos reais à sua futura profissão. Já, dentro do contexto de comportamentos, seu progresso transportará a discussão de valores, suas consequências e responsabilidades da profissão.

Conforme citado, as metodologias ativas devem, por um lado, modificar as atitudes dos discentes no ensino superior e, por outro lado, devem ser concebidas pelo docente sendo executadas em colaboração com os alunos, com vistas a garantir seu desenvolvimento, no âmbito da sua formação profissional, dando-lhes *feedbacks* contínuos e imediatos para monitorar sua evolução.

Portanto, deve-se entender o conceito de metodologias ativas, suas peculiaridades e suas condições para o desenvolvimento do aluno como protagonista do seu próprio conhecimento, em conjunto com a mediação pedagógica do professor.

1.4.6 Uma breve visualização dos diferentes softwares educacionais para implementar práticas docentes inovadoras

Com a velocidade crescente da presença das tecnologias integrando nosso cotidiano e a adesão da sociedade ao encontro da reformulação da organização das suas interações nesse milênio, a literatura científica vigente, no que tange às TDIC (Tecnologias de Digitais de Informação e Comunicação) ancoram suas referências para tecnologias eletrônicas, na proposição da exclusão da gama de ferramentas que integram a utilização da linguagem analógica (KENSKI, 2011).

Nesse sentido, Martins (2005), defende que diferentes práticas sociais passam a se nortear por e para as tecnologias digitais, na perspectiva da construção de uma realidade produtora de mudanças estruturais e funcionais, colaborativas ao fomento do desenvolvimento humano, no qual nos induz a compreender, de maneira qualitativa, o funcionamento dessas tecnologias. Nessa perspectiva, crianças e adolescentes, dessa sociedade, marcadas pelas transformações digitais, são considerados nativos digitais e suas vidas encontram-se mergulhadas numa ambiência *online*, dificultando-as em identificar o mundo *off-line*, pois grande parte das atividades, encontra-se, de alguma maneira, integrada às tecnologias digitais que, por conseguinte, direcionam-se como os principais mediadores das relações interpessoais, visto que foram desenvolvidos para que esses jovens permaneçam conectados o tempo todo.

O referido cenário permite salientar à inserção das tecnologias à educação como necessidade urgente, para que colaborativamente, atenda à demanda dos estudantes deste milênio, assim sendo compreende-se que a formação docente deve ser revista, no sentido de integrar, em seu percurso, o processo de compreensão da digitalização mundial, assim como, a integração deste espaço às discussões que suscitam à formação cidadã do educando digital.

Desse modo, é possível compreender que o aumento do interesse pelas TDIC, possibilitam a mediação de atividades de ensino-aprendizagem que incluem uma abordagem sonora, imagética e repleta de movimentos, sendo traduzidas pela capacidade em construir novas mediações no processo de ensino-aprendizagem e , conforme, Kenski (2011), quando essas tecnologias são usadas de modo adequado, reconhece-se maior multivalência e profusão de possibilidades na prática educativa, visto que o conteúdo é permeado de modo que alcance diversificados meios sensoriais.

Os *softwares* educacionais, a título de exemplificação, fomentam a aplicação de usos produtores à reorganização das atividades de ensino-aprendizagem, contudo, faz-se necessário que o docente o utilize de maneira coerente, na construção de ações que autorizem o alunado a recriar seus espaços, permitindo à construção de conhecimentos.

Os diferentes *softwares* têm sua classificação organizada por categorias, em que nos permitem distingui-los conforme seus usos e funções e os fundamentos educacionais que representam, de maneira que suas futuras aplicações estejam sincronizadas às características pedagógicas e aos objetivos de aprendizagem que se pretendem alcançar, conforme Figura 1.

Figura 1 – Classificação dos softwares e atuação no processo de aprendizagem



Fonte: Felippin, 2004

Os *softwares* educacionais têm assumido diversos significados dependendo da visão educacional e da condição pedagógica em que o computador é utilizado. A informática na educação enfatiza a necessidade do professor ter conhecimento das potencialidades educacionais do computador para assim poder mesclar atividades de ensino e aprendizagem informatizadas e não informatizadas. Todos os *softwares* podem ser usados numa perspectiva educacional. Nesse sentido, é fundamental que o educador, que irá mediar o uso do software tenha coerência quanto à sua escolha, criando situações e permitindo que as ações dos alunos recriem essas situações sendo capazes de construir conhecimentos (BRITO, 2019, p. 07) .

Nesse âmbito, os *softwares* podem ser compreendidos como complemento nos processos de conhecimento, do modo a facilitar a aprendizagem em diversificadas situações de ensino, no sentido de auxiliar o sujeito na leitura e escrita. Todavia, para construir um espaço de aprendizagem centrado no aluno como protagonista, é

fundamental levar em conta não somente as situações de aprendizagem, como também, possibilitar ao aluno à criação de novos cenários, de modo que essa resolução seja social e não individual.

Kahoot

É um aplicativo que está disponibilizado em <https://getkahoot.com/> e seu funcionamento encontra-se subordinado a qualquer sistema operativo. Organiza-se num sistema de respostas *online* e é recomendado para uso em sala de aula.

Para a criação de um *Kahoot*, é fundamental obter um registo na aplicação, sem custo, que se organiza de maneira muito intuitiva, bastando, para tal, clicar em *Sign up for free*. A app constitui três modalidades diferentes: *Quiz* (Teste), *Discussion* (Debate) e *Survey* (Sondagem). O *quiz* será usado para incluir questões a uma audiência, com o propósito de avaliar conhecimentos, por meio de um sistema de respostas de múltipla escolha. O *quiz* delimita-se a uma audiência a ser testada, em simultâneo, à sua aplicação e à qual é apresentado, por intermédio da app, um retorno imediato sobre o acerto ou não, em cada questão apresentada, inserido à especificidade de, a cada questão respondida, ser possível visualizar um *ranking* com os nomes dos melhores, em termos de acerto e rapidez de resposta, em que possibilita o uso da competição em sala de aula.

O *quiz* apresenta-se, assim, como a vertente mais dinâmica e atrativa da aplicação, uma vez que com ele se podem preparar testes de conhecimentos em vertente jogo e pode ser implementado por qualquer disciplina e professor. Deste modo, o professor apenas terá de preparar, previamente, o seu *quiz* ou teste e aplicá-lo numa aula a determinar, para a qual, os alunos se façam acompanhar pelo seu dispositivo móvel. Realça-se, no entanto, que os alunos também poderão responder ao *quiz* através de qualquer computador com ligação à internet (BRITO, 2019, p.08).

No que se refere ao *Discussion*, seu uso se constitui da apresentação de uma questão única, à um público que se apresenta várias alternativas de resposta, em que não há, à partida, uma que se considere como estando correta e as restante seguintes incorretas.

Em relação ao *Survey*, deve ser utilizado quando seu objetivo está centrado em realizar uma série de perguntas sobre um determinado tema e, como ocorre no *Discussion*, há várias alternativas validadas como resposta. Sua diferença reside na

inserção do número de questões. A app permite aos alunos disponibilizarem registros e criação dos seus próprios *Kahoots*, entretanto caso tenham idade inferior a 16 anos, haverá restrições, no que se refere às questões voltadas à idade.

1.4.7 Aplicativos educacionais: novas direções para organização de práticas inovadoras

Habitamos em um mundo que se transforma, constantemente, com velocidade acelerada, em tempo de pandemia do COVID-19, inovar em sala de aula passa a ser um item obrigatório a todo professor. Os alunos contemporâneos se deparam com um escoamento de novos desafios e problemas abruptos, no futuro, de forma que, o que aprenderão hoje não será solução para o amanhã. Assim, para se tornarem exitosos, os mesmos terão que saber se desenvolver em respostas inovadoras, para esses problemas. Desse modo, Resnick (2006) aponta que o êxito e satisfação trarão como suporte a capacidade de pensar e agir de forma criativa, uma vez que o conhecimento por si só não será bastante.

Dessa forma, alguns autores creem que esse novo modelo é o da “aprendizagem criativa”, como Iba e Miyake, (2010), e tem como finalidade a constituição de possibilidades educacionais que encorajem o desenvolvimento de aprendizagem tanto no mundo físico ou no virtual, promovendo assim um comportamento ativo dos alunos, não somente como consumidores de conhecimento, mas como seus próprios criadores.

Nesta circunstância, pode ser evidenciado os aplicativos educacionais, como uma maneira de incentivar os alunos a procurar, descobrir, conceber novos conhecimentos, trabalhar de forma conjunta e cooperativa, com a escola como uma estratégia de mantê-los motivados e não obrigados. Por meio, da inserção desses novos saberes, os educandos pendem a entender de forma mais integral o mundo e, como resultado se torarem mais capazes de ter mais autonomia, resiliência, flexibilidade, criatividade e pró-atividade que são competências essenciais, no mundo moderno e a união do emprego dos aplicativos educacionais para a aprendizagem dos conteúdos de computação, vai ao encontro das práticas, já desenvolvidas, por muitos países (SBC, 2017).

No quadro 1, são mostrados uma síntese do referencial teórico – fundamentação teórica

Quadro 1 - Síntese do referencial teórico

SÍNTESE DO REFERENCIAL TEÓRICO		
Currículo	Formação de Professores	Tecnologia
Uma construção social que se desenvolve em determinado, tempo lugar e contexto; Polissêmico, configurador da prática.	Ação/reflexão/ação	É a cultura da contemporaneidade
Teoria Tradicional - neutra – tecnicista; Centrado nos conteúdos e/ou lista de objetivos.	Experiências breve de ensino até formação permanente.	Espaços interativos, novas maneiras de ensinar, aprender e interagir com o conhecimento.
Teoria Crítica - artefato social vinculado a uma produção cultural. Conhecimento é poder. Mão de obra especializada.	Autonomia profissional. 7 princípios de formação.	Auxiliar o processo de construção de conhecimento. Importância transformadora da tecnologia.
Teoria Pós-crítica - multicultural – diversidade. Identidades heterogêneas: emancipação da sociedade.	Não nascem educadores, nos transformamos em educadores, mediante os saberes e a construção humana.	Devem usadas para valorizar a aprendizagem e incentivar a formação permanente.
Pautados em discussões sociais, gestão democrática.	Ensinam os alunos a serem protagonista do próprio saber.	Diferentes práticas sociais, passam a se nortear POR e PARA

		as tecnologias digitais.
--	--	--------------------------

Fonte: Adaptada pelo autor.

O levantamento exposto no Quadro 1, foi gerado com base na fundamentação teórica produzida pelo autor para elaboração desta pesquisa.

A seguir, é apresentado o Percurso Metodológico da Pesquisa.

CAPÍTULO 2 – PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Esta pesquisa tem abordagem qualitativa, na qual, conforme essa ancoragem, o fenômeno será compreendido em relação às condições de produção delimitadas pelo seu contexto e sua análise, assim como é realizada numa perspectiva integrada. Este trabalho visa analisar os documentos que descrevem a adoção das TDIC na formação inicial de professores, ambientados no curso de licenciatura em Pedagogia.

1º) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave; 2º) A pesquisa qualitativa é descritiva; 3º) Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto; 4º) Os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente; 5º) O significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa [...]. (TRIVIÑOS, 1987, p. 125-126).

O pesquisador, ao fazer uso da perspectiva qualitativa, assegurará para sua pesquisa maior liberdade teórico-metodológica para prosseguir o desenvolvimento do seu trabalho, visto que, “[...]. Os limites de sua iniciativa particular estarão exclusivamente fixados pelas condições da exigência de um trabalho científico [...]” (TRIVIÑOS, 1987, p. 133).

Para Minayo (2003), este tipo de pesquisa apresenta respostas às questões muito específicas. Segundo a autora, as pesquisas qualitativas, nas Ciências Sociais, descrevem uma realidade que não nos permite quantificar, em decorrência do universo de significados, motivos, desejos, valores e ações relacionadas ao fenômeno investigado, não sendo possível ser reduzido às operações quantificadoras variáveis. Sua correspondência se dá às relações, processos e fenômenos, na qual sua abordagem, delimita-se no ambiente dos significados das ações e relações humanas, delimitação esta, não mensurável por equações, médias e estatísticas.

Nesse sentido, vale ressaltar que o conjunto de dados quantitativos e qualitativos não estabelecem uma relação opositiva (bem X mal / bonito X feio / certo X errado), uma vez que se complementam, pois encontram-se inseridos numa realidade que transpõe essa dicotomia e estabelecem elementos interativos, ao mesmo tempo, de forma dinâmica.

Ao partir deste pressuposto, compreende-se que a pesquisa qualitativa não elimina o uso de dados quantitativos que podem vir ao encontro de sua complementação. Desse modo, esta pesquisa adotou a abordagem qualitativa,

delimitada a entender a inserção das TDIC na formação dos professores egressos do curso de Licenciatura em Pedagogia.

Assim sendo, far-se-á uso da pesquisa documental, no que se refere à análise dos Planos Pedagógicos, matrizes curriculares e outras informações de Curso de Licenciatura em Pedagogia de instituições de ensino superior, localizadas na cidade de São Paulo, estado de SP, com nota de corte gerada pelos índices CPC (Conceito Preliminar de Curso) e CC (Conceito de Curso) igual à 4,0 e 5,0 e que estejam catalogadas no Portal E-MEC.

Dessa forma,

A pesquisa documental compreende o levantamento de documentos que ainda não foram utilizados como base de uma pesquisa. Os documentos podem ser encontrados em arquivos públicos, ou de empresas particulares, em arquivos de entidades educacionais e/ou científicas, em arquivos de instituições religiosas, ou mesmo particulares, em cartórios, museus, videotecas, filmotecas, correspondências, diários, memórias, autobiografias ou coleções de fotografias (MEDEIROS, 2000, p. 37-38).

O Conceito Preliminar de Curso leva em consideração quatro dimensões: desempenho dos estudantes no Enade; valor agregado pelo curso ao desenvolvimento dos estudantes concluintes (IDD); perfil do corpo docente, que avalia o regime de trabalho e a titulação acadêmica dos professores; e a percepção do aluno sobre as Condições do Processo Formativo, obtida através do questionário do estudante no Enade. Esse conceito é divulgado anualmente, junto com os resultados do Enade, cerca de um ano após a realização da prova. Os cursos que obtiverem conceitos insatisfatórios (1 e 2) são automaticamente incluídos no cronograma de visitas dos avaliadores do Inep. Já os demais cursos que atingirem conceitos igual ou maior que 3, podem escolher se querem ou não receber os avaliadores, e caso não queiram, o CPC é transformado em conceito definitivo.

O Conceito de Curso é atribuído pelos avaliadores do MEC, os quais fazem a visita *in loco* em diferentes situações, como autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de curso. Ainda, os próprios cursos podem solicitar a avaliação *in loco* dos técnicos, obtendo, assim, pareceres detalhados da qualidade da graduação, de acordo com os requisitos exigidos. O CC também é um importante aliado na

escolha, pois o conceito é atribuído a partir do que os avaliadores presenciam na instituição.

A trajetória e procedimentos metodológicos desta pesquisa foram:

- a) Levantamento da literatura científica vigente sobre a compreensão acerca de currículo, formação de professores, cibercultura, uso de tecnologias como recursos que possibilitam a facilitação da organização de ações, no contexto do ensino-aprendizagem.
- b) Apresentação de reflexões que possibilitam repensar o papel do professor, desde sua formação, no curso de Licenciatura em Pedagogia, no que tange ao uso de TDIC.

Demonstração dos marcos legais que preconizam a formação de professores, delimitada ao curso de Licenciatura em Pedagogia, ao uso de TDIC.

- c) Levantamento de dados sobre os Cursos de Licenciatura em Pedagogia, em pesquisa em Cadastro e-MEC - Cadastro Nacional de Cursos de instituições de educação superior, localizadas geograficamente na cidade de São Paulo, com notas de corte geradas pelos índices CC e CPC nos valores de 4,0 e 5,0;
- d) Investigação de acessibilidade à documentos institucionais, como Plano Pedagógico de Curso (PPC), que legitimam a existência da formação de professores, no curso de Licenciatura em Pedagogia, no âmbito do uso de TDIC;

O levantamento de Instituições de Ensino Superior que oferecem o curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade presencial, no município de São Paulo, teve início com uma busca, no mês de janeiro do ano de 2019, para análise exploratória, do conjunto de dados gerados pelos relatórios de buscas.

A primeira consulta resultou em 125 registros, contando por instituições de ensino superior, na área geográfica delimitada pela pesquisa.

Ao longo do ano de 2019, o site do portal e-MEC⁶ ficou indisponível, não sendo possível realizar a consulta, tendo retornado a funcionar no ano 2020, em que se realizou a consulta que gerou os dados para esta dissertação.

A coleta de dados desta pesquisa foi elaborada em duas etapas:

Na primeira etapa, a coleta de dados documentais foi efetuada por meio de pesquisa aos endereços eletrônicos oficiais do Ministério da Educação e dos sites das próprias Instituições de Ensino Superior analisadas, segundo exposto a seguir:

2.1 SELEÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

Os elementos iniciais direcionadores da pesquisa foram coletados em onze (11) Instituições de Ensino Superior privadas que oferecem o curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade presencial, do município de São Paulo.

Para eleição das instituições, foi feita uma investigação no portal e-MEC, no qual estão catalogadas todas as Instituições de Ensino Superior e a oferta de cursos superiores, integrando os graus bacharelados, licenciaturas e cursos superiores tecnológicos. O portal disponibiliza, também, informações sobre a modalidade dos cursos (presencial ou à distância) e índices de educação como Conceito de Curso (CC), Índice Geral de Cursos (IGC), Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENAD) e Conceito Preliminar de Curso (CPC).

Para atender o propósito desta pesquisa foram selecionados os seguintes critérios de investigação:

- Data da coleta: 14 de agosto de 2020;
- Hora da coleta: 14h06m51s;
- Grau: Licenciatura;
- Seleção por curso: Pedagogia (não foram considerados os bacharelados);

⁶ O e-MEC foi desenvolvido para fazer a tramitação eletrônica dos métodos de regulamentação. Pela internet, as instituições de ensino superior criam o credenciamento e o credenciamento, buscam autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimentos de cursos.

- Modalidade: Presencial;
- Situação: em atividade;

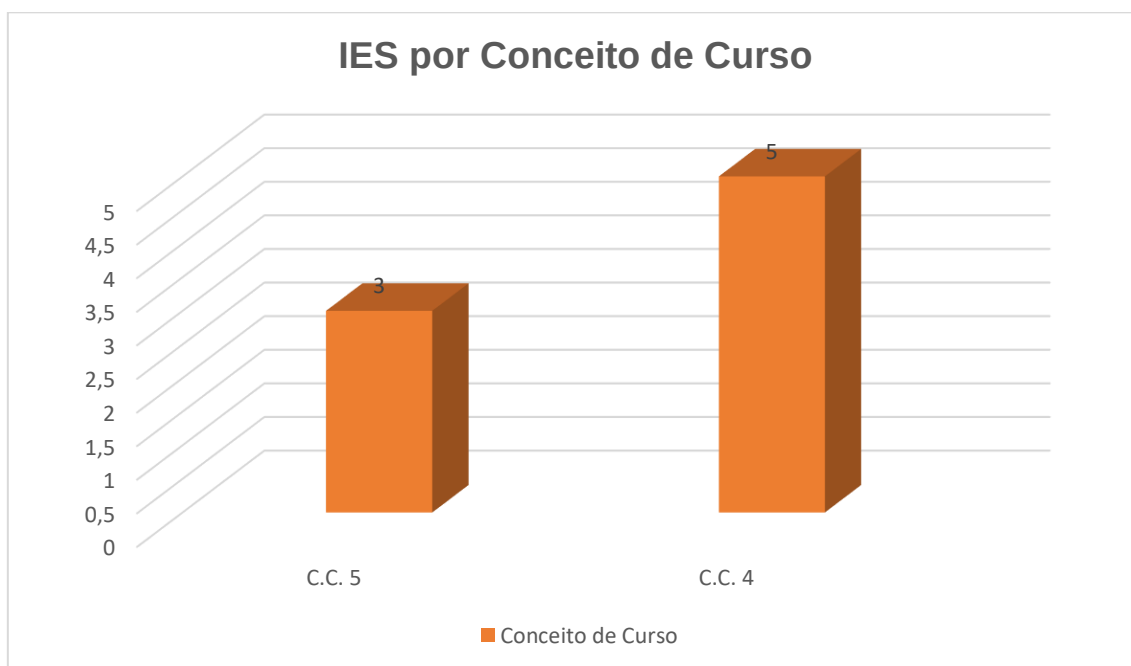
Para a delimitação da pesquisa foram selecionados os cursos de Licenciatura em Pedagogia, ofertados no município de São Paulo. A conclusão dessa busca foi um levantamento de 125 instituições de ensino superior cadastradas no e-MEC, que dispunham Licenciatura em Pedagogia, sendo caracterizados como cursos presenciais, em atividade, ofertados no município.

Logo em seguida, foi realizada uma nova seleção para a amostra, empregando como critérios o Conceito de Curso (CC) e o Conceito Preliminar de Curso (CPC).

Conforme o portal eletrônico do MEC, o Conceito de Curso (CC) é atribuído pelos avaliadores do MEC, os quais fazem a visita *in loco* em diferentes situações, para autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de curso e o Conceito Preliminar de Curso (CPC) é um indicador de qualidade que avalia os cursos de graduação. Sua apuração e exposição se dão, no ano seguinte, ao da realização do Enade, com embasamento na avaliação de desempenho de estudantes, na soma associada pelo processo formativo e matéria-prima referentes às condições de oferta – corpo docente, infraestrutura e recursos didático-pedagógicos. Dentro de uma escala de 1 a 5, os cursos que obtiverem conceito 4 e 5, são classificados como cursos de maior qualidade segundo o MEC.

O Gráfico 1, mostra a quantidade de instituições de ensino superior segundo a nota de Conceito de Curso (C.C) 4 e 5, oferecido no município de São Paulo.

Gráfico 1 - Quantidade de Instituições de Ensino Superior, segundo a nota de Conceito de Curso (C.C), que oferecem o curso de Licenciatura em Pedagogia no município de São Paulo.

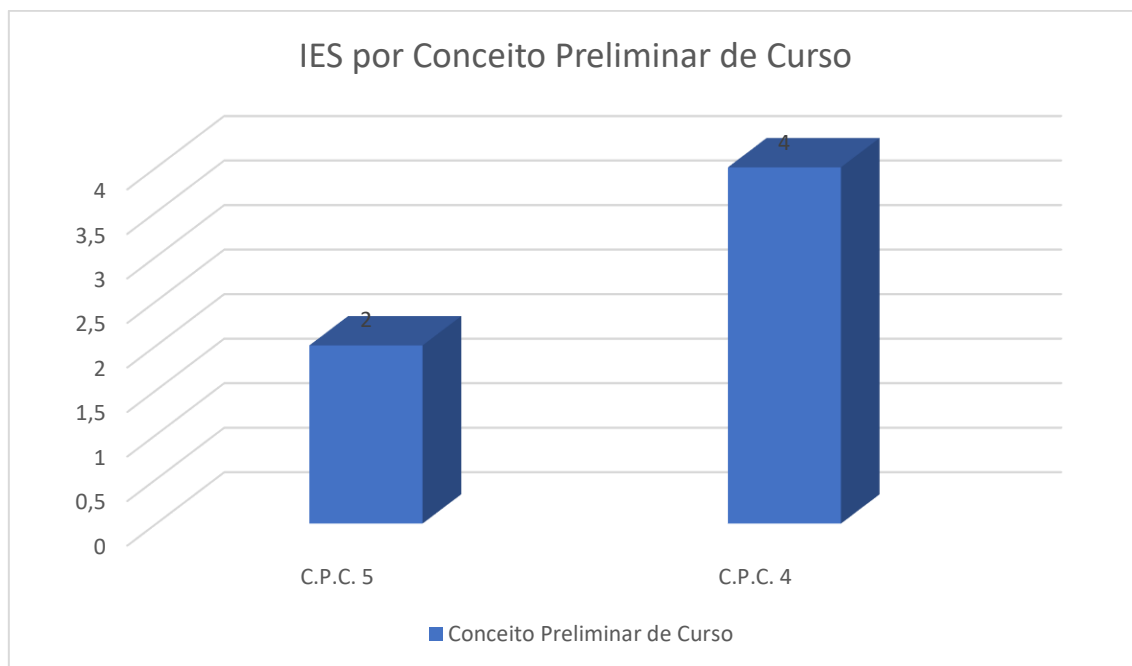


Fonte: Elaborado pelo autor, adaptado dos dados do e-MEC

O gráfico acima aponta o número de instituições com Conceito de Curso (C.C) igual a 4 e 5. Foram encontradas oito (8) instituições de ensino superior, com a oferta de curso de Licenciatura em Pedagogia presenciais no município de São Paulo, três (3) com o CC 5 e cinco (5) com o CC 4.

O Gráfico 2, destaca a quantidade de instituições de ensino superior segundo a nota de Conceito Preliminar de Curso (C.C) 4 e 5, oferecido no município de São Paulo.

Gráfico 2 - Quantidade de Instituições de Ensino Superior, segundo a nota de Conceito Preliminar de Curso (C.P.C), que oferecem o curso de Licenciatura em Pedagogia, no município de São Paulo.



Fonte: Elaborado pelo autor, adaptado dos dados do e-MEC

Para atingir a amostra, foi determinada a coleta de dados de instituições de ensino superior que obtiveram conceito preliminar de curso 4 e 5. Foram apontados seis (6) instituições de ensino superior com a oferta de curso de Licenciatura em Pedagogia presenciais no município de São Paulo, 2 (dois) com o CPC 5 e quatro (4) com CPC 4.

Para furtar-se a identificação das instituições de ensino, nesta pesquisa as onze instituições de ensino superior privadas foram chamadas de IS1, IS2 etc.

No Quadro 2, a seguir, são exibidos os dados colhidos referentes as consultas relacionadas às instituições de ensino superior privadas.

Quadro 2 - Resultados avaliativos das Instituições de Ensino Superior com curso de Licenciatura em Pedagogia presencial no município de São Paulo via Conceito de Curso (CC) igual a 4 e 5.

Conceito de Curso (CC)					
Instituição (IS)	Nome do Curso	Grau	Modalidade	CC	Situação
IS1	PEDAGOGIA	Licenciatura	Presencial	5	Em atividade
IS2	PEDAGOGIA	Licenciatura	Presencial	5	Em atividade
IS3	PEDAGOGIA	Licenciatura	Presencial	5	Em atividade
IS4	PEDAGOGIA	Licenciatura	Presencial	4	Em atividade
IS5	PEDAGOGIA	Licenciatura	Presencial	4	Em atividade
IS6	PEDAGOGIA	Licenciatura	Presencial	4	Em atividade
IS7	PEDAGOGIA	Licenciatura	Presencial	4	Em atividade
IS8	PEDAGOGIA	Licenciatura	Presencial	4	Em atividade

Fonte: Adaptada pelo autor, e-MEC.

A listagem exposta no Quadro 2, foi criada a partir da seleção de curso de Licenciatura em Pedagogia com índice geral de conceito de curso (CC) 4 e 5, em que mostra todas as instituições de ensino superior privadas com estes critérios de análise. Verificamos necessário clarificar que as instituições IS1, IS2, IS3, IS4, IS5, IS6, IS7 e IS8, em concordância com a tabela citada, disponham o curso de Licenciatura em Pedagogia em diferentes unidades com o código de curso específicos, todavia o curso não diverge nas diferentes unidades, como pesquisado nos sites eletrônicos das instituições. Deste modo, foi apontado um curso por instituição de ensino superior.

Salientamos que há 3 instituições de ensino superior com nota de Conceito de Curso (C.C) 5 que oferece o curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade presencial no município de São Paulo e 5 com nota de Conceito de Curso (C.C) 4.

No Quadro 3, são mostrados resultados via Conceito Preliminar de Curso (CPC) igual a 4 e 5.

Quadro 3 - Resultados avaliativos das Instituições de Ensino Superior com curso de licenciatura em Pedagogia presencial no município de São Paulo via Conceito Preliminar de Curso (CPC) igual a 4 e 5.

Conceito Preliminar de Curso (CPC)					
Instituição (IS)	Nome do Curso	Grau	Modalidade	CC	Situação
IS1	PEDAGOGIA	Licenciatura	Presencial	5	Em atividade
IS2	PEDAGOGIA	Licenciatura	Presencial	5	Em atividade
IS3	PEDAGOGIA	Licenciatura	Presencial	4	Em atividade
IS4	PEDAGOGIA	Licenciatura	Presencial	4	Em atividade
IS5	PEDAGOGIA	Licenciatura	Presencial	4	Em atividade
IS6	PEDAGOGIA	Licenciatura	Presencial	4	Em atividade

Fonte: Adaptada pelo autor, e-MEC.

O levantamento exposto no Quadro 3, foi gerado com base na seleção de curso de licenciatura em Pedagogia com índice geral de conceito preliminar de curso (CPC) 4 e 5, na qual verifica todas as instituições de ensino superior privadas com estes parâmetros de estudo. Averiguamos as instituições IS1, IS2, IS3, IS4, IS5, IS6, em conciliação com a tabela apontada, assim como a especificação do corte pelo índice geral de (CC), aplica-se a mesma situação do índice (CPC).

Reforçamos, que há 2 instituições de ensino superior com nota de Conceito Preliminar de Curso (CPC) 5 que oferecem o curso de Licenciatura em Pedagogia na

modalidade presencial no município de São Paulo e 4 com nota de Conceito Preliminar de Curso (CPC) 4.

As instituições analisadas se deram pelo critério de nota de corte 4 e 5 gerados pelos índices (CC); (CPC) e aquelas que possuíam as matrizes curriculares, sendo descartadas a que não se encaixavam nesse padrão.

O quadro atual de instituições educacionais no Brasil com a oferta de cursos e vagas pelas instituições privadas de ensino, na modalidade presencial, voltadas à formação inicial de professores são apresentadas no capítulo a seguir.

CAPÍTULO 3 - APRESENTAÇÃO DA COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

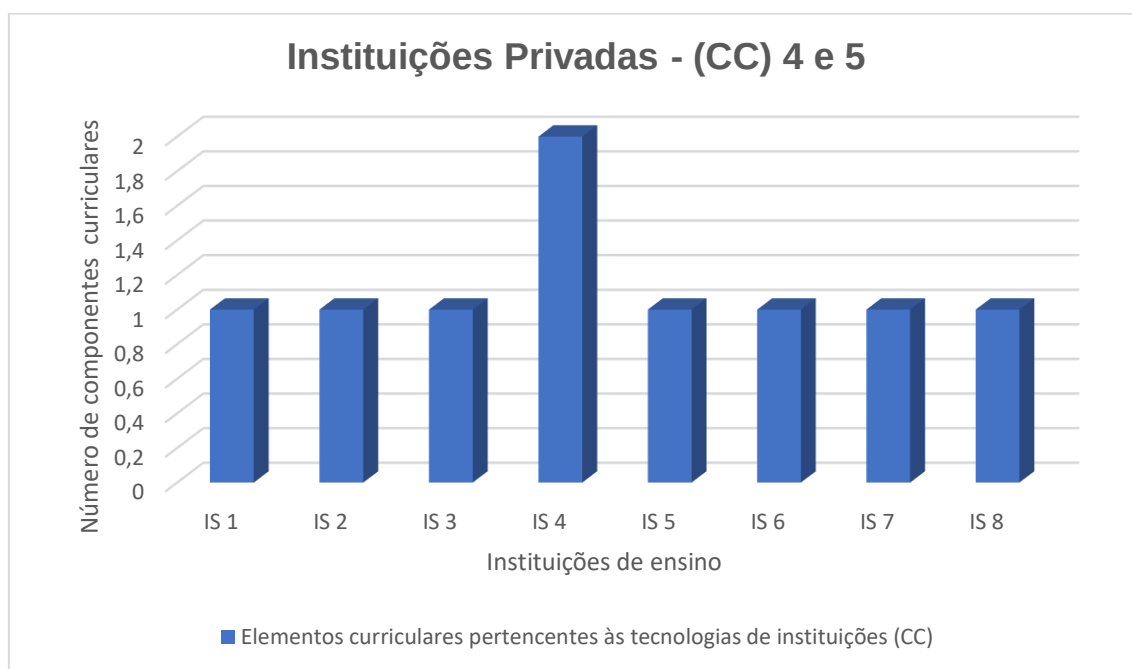
Nesse capítulo são apresentados os dados coletados e a análise dos mesmos.

3.1 OFERTA DOS COMPONENTES CURRICULARES PERTENCENTES ÀS TECNOLOGIAS.

Após os procedimentos iniciais para seleção das instituições de ensino superior apresentadas no Capítulo anterior, apresentamos a oferta de componentes curriculares relacionados à TDIC.

O Gráfico 3, a seguir, indica a quantidade de componentes curriculares pertencentes às tecnologias apontados nas matrizes curriculares, em cada instituição com Conceito de Curso (CC) com notas 4 e 5.

Gráfico 3 - Quantidade de componentes curriculares pertencentes às tecnologias de instituições com (CC) 4 e 5.



Fonte: Elaborado pelo autor, e-MEC

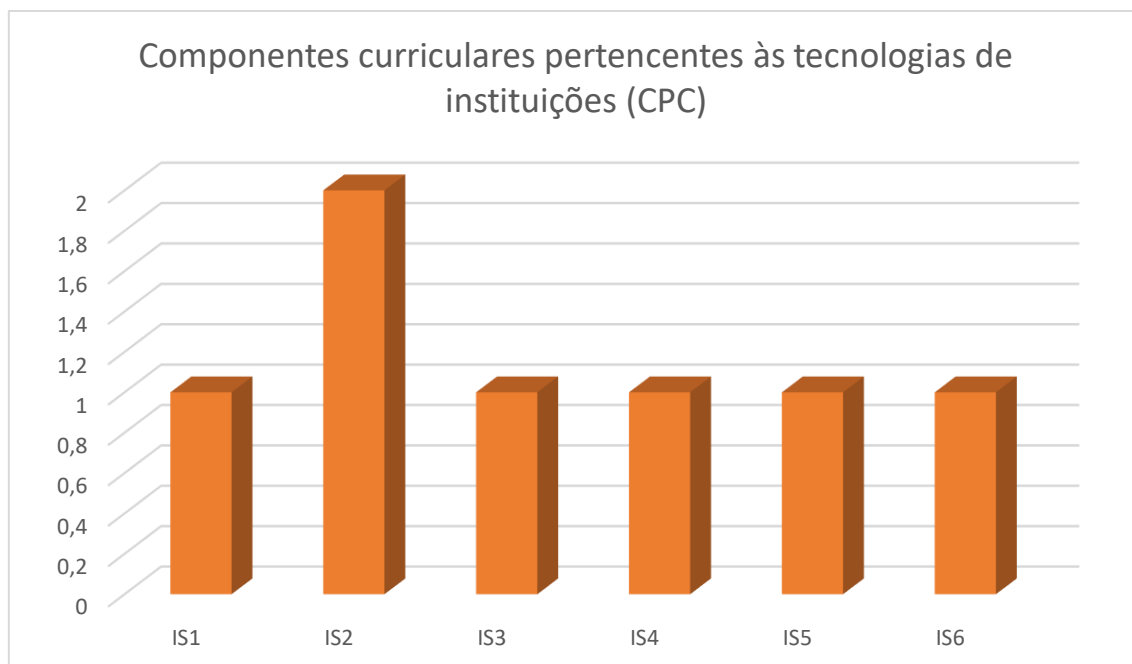
O gráfico indicado acima, aponta uma variante entre 0 e 2 componentes curriculares pertencentes às tecnologias apontados nas matrizes curriculares de cada instituição. Nas instituições, IS1, IS2, IS3, IS5, IS6, IS7 e IS8 IS 4, foram localizados, apenas um elemento curricular pertencente às tecnologias; na instituição IS4, foram localizados, no mínimo, 2 componentes curriculares pertencentes às tecnologias.

Com base nestas informações, constatou-se, que pelo menos 1 dos componentes curriculares, pertencentes às tecnologias, foi encontrado em cada instituição.

Resumindo, foram identificados apenas uma instituição com dois componentes curriculares e; sete instituições com um elemento curricular pertencentes às tecnologias.

O gráfico 4, a seguir, identifica a quantidade de componentes curriculares pertencentes às tecnologias apontados nas matrizes curriculares, em cada instituição com Conceito Preliminar de Curso (CPC), com notas 4 e 5.

Gráfico 4 - Quantidade de componentes curriculares pertencentes às tecnologias de instituições, com (CPC) 4 e 5.



Fonte: Elaborado pelo autor, e-MEC

O gráfico exposto acima indica uma variante entre 0 e 2 componentes curriculares, pertencentes às tecnologias, apontados nas matrizes curriculares de

cada instituição. Nas instituições, IS1, IS3, IS5 e IS6, foram localizados, apenas um elemento curricular pertencente às tecnologias; na instituição IS2 foram localizados, no mínimo, 2 componentes curriculares, pertencentes às tecnologias.

Sintetizando, foram identificados apenas uma instituição com dois componentes curriculares e; cinco instituições com um elemento curricular, pertencente às tecnologias.

Nas Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia, o parecer CNE/CP no 1/2006, em associação ao tópico tecnologias, diz:

O art. 5º estabelece que o egresso do curso deverá estar apto a: relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas (BRASIL, 2006, p. 01).

Desse modo, as conclusões dos dados apurados, em relação às Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia, mostram que as instituições analisadas abordam a temática tecnologias.

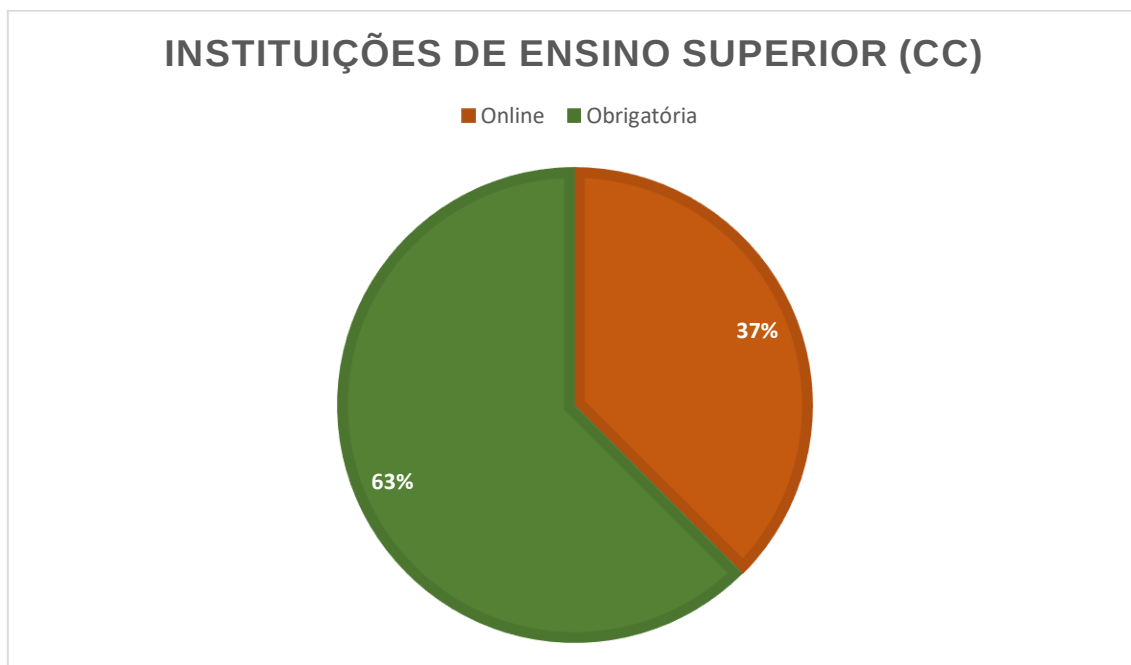
Segundo Libâneo (2002), há uma dedicação para sobrepujar a paridade conceitual entre Pedagogia e formação de professores. A partir do estudo das Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia, acreditamos que diante das transformações contemporâneas, a formação inicial dos licenciandos em Pedagogia deve estar de acordo com essas mudanças, pois, os mesmos deverão estar aptos a operar com alunos entranhados na cultura digital.

Assim, durante o processo de formação inicial, os licenciandos, do curso de Pedagogia, deverão ter a mesma vivência de aprendizagem, já que terão que trabalhar com discentes envolvidos nessas experiências digitais. (FAGUNDES, 2004). Como aponta esta pesquisa, todas as instituições de ensino superior analisadas do município de São Paulo, possuem pelo menos um elemento curricular pertencente às tecnologias, em conformidade com a Resolução no. 02/15, aproximando a formação de cidadãos com uma sociedade altamente conectada.

Fundamentado neste raciocínio, examinaremos as Instituições de Ensino Superior apontadas, nessa pesquisa, que possuem componentes curriculares pertencentes às tecnologias, tanto no formato e disciplina optativa, como no de disciplina obrigatória.

O Gráfico 5, a seguir, indica os componentes curriculares pertencentes às tecnologias, oferecidos no formato presencial ou *online*.

Gráfico 5 - Componentes curriculares pertencentes às tecnologias, oferecidos no formato presencial ou online (CC).



Fonte: Elaborado pelo autor

O Gráfico 5 retrata o resultado conseguido das oito instituições de ensino, com o índice geral de Conceito de Curso (CC), que dispõem componentes curriculares pertencentes às tecnologias, no formato presencial e *online*.

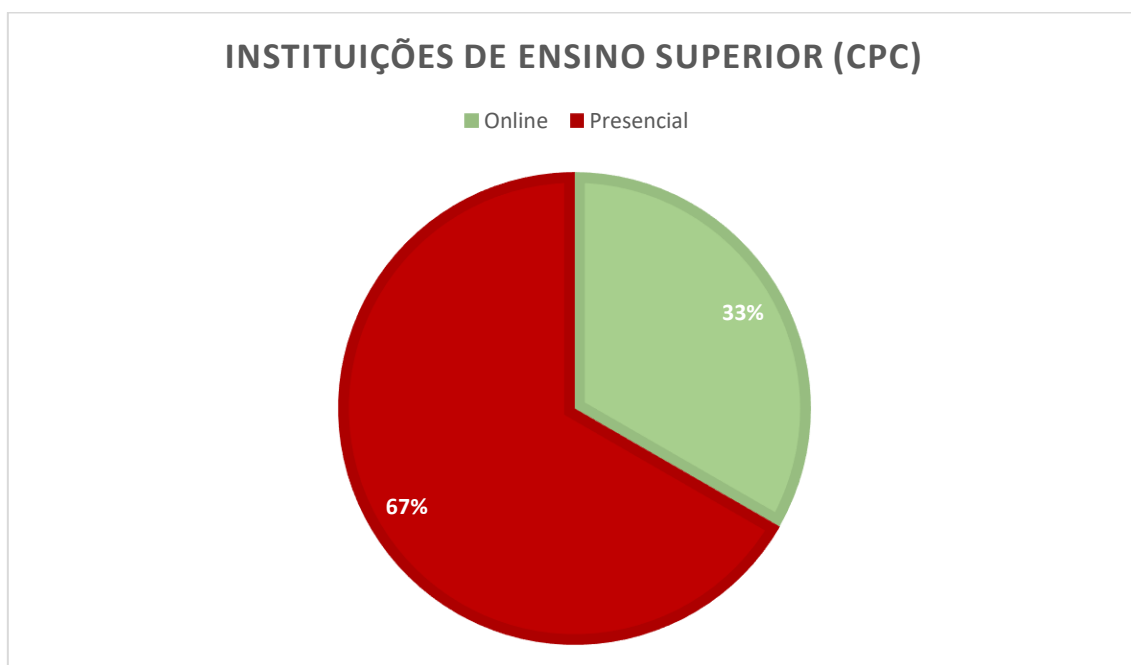
Para esta investigação, julgamos como componentes curriculares pertencentes às tecnologias, disciplinas nomeadas nas matrizes curriculares de cada instituição, sendo oferecida aos licenciandos, no formato presencial ou *online*, para cumprimento de uma determinada de carga horária ou créditos para sua formação.

Comprovamos que 63% das IES disponibilizam os componentes curriculares pertencentes às tecnologias, no formato presencial e 37% das IES oferecem os componentes curriculares pertencentes às tecnologias, no formato *online*. Vale ressaltar que os componentes são obrigatórios nos dois formatos analisados.

O resultado conseguido dos dados, identificou que das oito instituições que dispõem dos componentes curriculares pertencentes às tecnologias, nas suas matrizes curriculares, cinco o fazem no formato presencial e três no formato *online*.

O gráfico 6, adiante, mostra os componentes curriculares pertencentes às tecnologias, oferecidos no formato presencial ou *online*.

Gráfico 6 - Componentes curriculares pertencentes às tecnologias, oferecidos no formato presencial ou online nos seus currículos (CPC).



Fonte: Elaborado pelo autor

O gráfico 6 evidencia o resultado conseguido das seis instituições de ensino, com o índice geral de Conceito Preliminar de Curso (CC), que dispõem componentes curriculares pertencentes às tecnologias, no formato presencial e *online*.

Identificamos que 67% das IES disponibilizam os componentes curriculares pertencentes às tecnologias, no formato presencial e 33% das IES oferecem os componentes curriculares pertencentes às tecnologias, no formato *online*.

Assim, conforme afirma Almeida e Valente (2011), o uso de tecnologia potencializa e cria oportunidades de práticas pedagógicas, inseridas na educação. Podemos perceber, que ao saber fazer (práticas pedagógicas), prepararemos um aluno para as transformações contemporâneas, imerso num ambiente de cultura digital.

O fruto dos dados mostrou que das seis instituições que oferecem os componentes curriculares pertencentes às tecnologias, nas suas matrizes curriculares, quatro o fazem no formato presencial e dois no formato *online*.

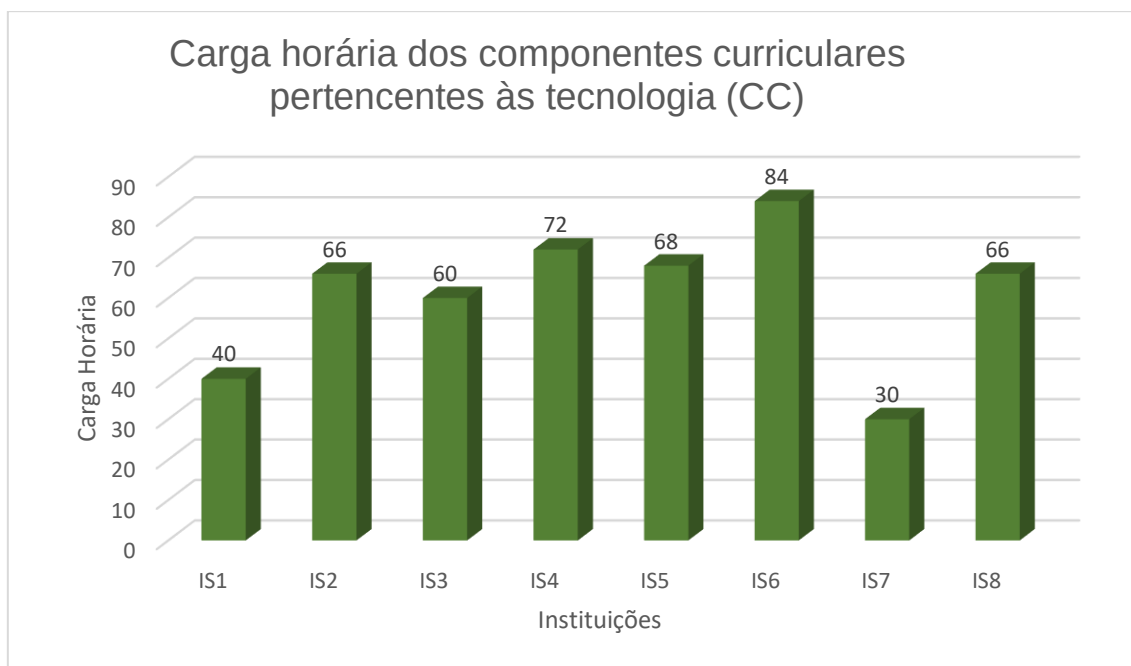
Investigando o campo da educação brasileira, foi apontado um progresso no uso das tecnologias nas escolas. Segundo TIC Educação/2013 ocorreu o aumento da presença e uso das tecnologias nas escolas e, ainda, de acordo com o periódico, 47% dos professores pesquisados relataram, que durante sua formação superior, cursaram alguma disciplina específica sobre o uso de tecnologias; e 51% participaram de alguma formação para o uso de computadores e internet. Em comparação com a pesquisa TIC Educação/2018, observou-se a queda dos índices relatados, sendo que 43% cursou alguma disciplina relacionada ao uso de tecnologia e a mesma porcentagem (43%) participou de algum curso específico sobre como usar equipamentos eletrônicos e *softwares* tecnológicos.

Esses resultados comprovam, com a observação dos dados coletados pela presente pesquisa, uma reflexão mais abrangente sobre a formação de professores, no que diz respeito ao uso de tecnologias. É, pontualmente, nesse sentido, que se faz necessário o estudo dos currículos dos cursos de formação superior de licenciaturas, levando em consideração: a formação do professor inserido na cultura digital e suas transformações.

3.2 CARGA HORÁRIA DOS COMPONENTES CURRICULARES PERTENCENTES ÀS TECNOLOGIAS

O gráfico 7, a seguir, exhibe a carga horária dos componentes curriculares pertencentes às tecnologias, com índice geral de Conceito de Curso (CC), estabelecidos nas matrizes curriculares do curso de Licenciatura em Pedagogia, de cada instituição pesquisada.

Gráfico 7 - Carga horária dos componentes curriculares pertencentes às tecnologias nas instituições (CC).



Fonte: Elaborado pelo autor

O gráfico acima, apresenta os dados analisados de cada instituição, nota-se na (IS6) a maior carga horária ofertada os componentes curriculares pertencentes às tecnologias, 84 horas. A instituição (IS4) apresentam uma carga horária de 72 horas. A instituição (IS5) com 68 horas. As instituições (IS2), (IS8), (IS3), com carga aproximada de 60 horas. A instituição (IS1), com 40 horas e, por fim, com a menor carga horária, de 30 horas, está a instituição (IS7).

A média geral, em termos de carga horária apresentada nas 8 instituições, é de 60 horas. Está média é ligada a carga dos componentes curriculares pertencentes às tecnologias, nas matrizes curriculares das instituições. O índice médio conseguido representa cerca de 1,7% do total da carga horária dos cursos das instituições pertencentes às tecnologias.

Na perspectiva de Gatti (2010), referente a formação dos licenciandos:

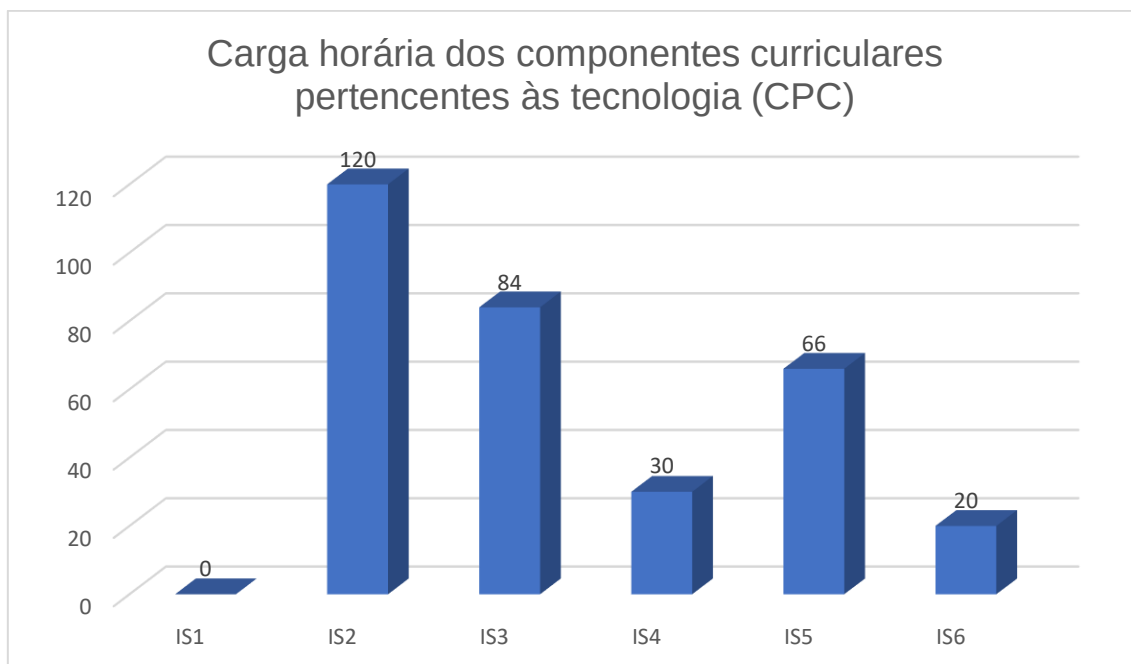
[...] É necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação. As emendas já são muitas. A fragmentação formativa é clara. É preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltados a esse objetivo precípua (GATTI, 2010, p. 1355).

Observamos na pesquisa apresentada, que esses índices continuam baixos, no que se refere a ofertas dos componentes curriculares pertencentes às tecnologias, em comparação com estudo realizados no ano de 2014 pela pesquisadora (FIDELIX, 2014), que aumentou pouco mais de 0,5% das instituições que oferecem alguma disciplina relacionada às tecnologias. Constatamos, ainda no Gráfico 6, a disparidade das instituições em relação a carga horária na proposta de disciplinas relacionada ao tema pesquisado. Podemos inferir, também, que mesmo com a transformação da educação, em pleno século XXI, a abordagem tecnológica, como atividade de ensino, ainda, é um assunto relativamente novo e pouco articulado dentro das instituições.

Os dados obtidos, em relação a carga horária, ilustram que as instituições precisam reexaminar seus currículos e apresentar matrizes que ofereçam disciplinas pertencentes às tecnologias ou que as integrem ao currículo de parte dos componentes curriculares, uma vez que possam estar tematizadas de forma transversal no currículo.

O Gráfico 8, carga horária dos componentes curriculares pertencentes às tecnologias, com índice geral de Conceito Preliminar de Curso (CPC), estabelecidos nas matrizes curriculares do curso de Licenciatura em Pedagogia de cada instituição pesquisada.

Gráfico 8 - Quantidade de carga horária dos componentes curriculares pertencentes às tecnologias nas instituições (CPC).



Fonte: Elaborado pelo autor

O Gráfico 8 identifica os dados analisados de cada instituição, entende-se que a (IS2) tem a maior carga horária ofertada os componentes curriculares pertencentes às tecnologias, 120 horas. A instituição (IS3) apresentam uma carga horária de 84 horas. A instituição (IS5) com 66 horas. A instituições (IS4); (IS6) com carga aproximada de 30 horas. A instituição (IS1) não consta em sua matriz a divulgação da carga horária da disciplina referente às tecnologias.

A média geral, em termos de carga horária, apresentada nas 6 instituições é de 53 horas. Está média é ligada a carga dos componentes curriculares, pertencentes às tecnologias, nas matrizes curriculares das instituições. O índice médio conseguido, representa cerca de 1,7% do total da carga horária dos cursos, das instituições pertencentes às tecnologias.

Observamos na pesquisa apresentada, que a representação da oferta de disciplinas ligadas ao eixo de tecnologias, tanto fornecido pelo (CC) e (CPC) são muitos parecidos, não chegando a 2% da carga horária total dos cursos em licenciatura de Pedagogia das instituições analisadas.

3.3 CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO

Adiante o quadro 4, exibe a quantidade de horas total dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, conforme índices CC e CPC.

Quadro 4 - Quantidade de carga horária total dos cursos de Licenciatura em Pedagogia.

Instituições (IS)	Carga horária total do curso
IS1	3.836
IS2	3.204
IS3	3.200
IS4	3.440
IS5	3.420
IS6	3.356
IS7	3.840
IS8	3.600
IS9	3600
IS10	3340
IS11	3266

Fonte: Elaborado pelo autor

O quadro 4 demonstra, que a média da carga horária total, das onze (11) instituições comparadas, é de 3.463 horas. Denota, também, uma variedade na distribuição desta carga horária, indicando que cada instituição tem autonomia para compor suas matrizes curriculares. A tabela aponta, ainda, a disparidade entre cada instituição referente a carga horária e o planejamento dos semestres e formação oferecida aos licenciados.

A única orientação que precisa ser seguida, segundo as Diretrizes Nacionais do curso de Pedagogia, é a previsão da carga horária de no mínimo de 3.200 horas. A tabela acima evidencia que todas as instituições analisadas seguem a carga horária mínima recomendada. A verificação dos dados, no entanto, expõe que a formação

dos profissionais depende das recomendações governamentais, especificamente, no caso do curso de Licenciatura em Pedagogia.

Assim, as diretrizes determinadas compreendem metodologias, conteúdo, pesquisa e prática, apontando a complexidade da formação dos licenciados, diante das factuais condições das instituições (ALMEIDA; IANNONE; SILVA, 2012). Nessa perspectiva, verificamos que independente das instituições contemplarem a recomendação da carga horária mínima exigida pelas diretrizes, o resultado dos dados, em geral, apresenta a evidência de pelo menos uma disciplina com a temática voltada para os componentes curriculares, pertencentes às tecnologias, nas matrizes curriculares analisadas.

3.4 CARGA HORÁRIA DE AULAS

O quadro 5, a seguir, apresenta a carga horária de aulas de disciplinas com componentes curriculares pertencentes às tecnologias, conforme índices CC e CPC.

Quadro 5 - Carga horária/aulas dos componentes curriculares pertencentes às tecnologias

Instituições (IS)	Carga horária
IS1	40 h/aulas
IS2	66 h/aulas
IS3	60 h/aulas
IS4	72 h/aulas
	72 h/aulas
IS5	68 h/aulas
IS6	84 h/aulas
IS7	30 h/aulas
IS8	66 h/aulas
IS9	---
IS10	40 h/aulas

	80 h/aulas
IS11	20 h/aulas

Fonte: Elaborado pelo autor

O quadro acima apresenta a carga horária/aulas de cada instituição analisada, constata-se que a média geral das instituições é de 63h/aulas. A maior carga horária é da (IS4) com a somatória das duas disciplinas ofertadas, igual a 144h/aulas. Seguida pela (IS10), com 120h/aulas. A instituição (IS6) com uma carga horária de 84h/aula. As instituições (IS2, IS3, IS5 e IS8) com uma média de 60h/aula, cada. A instituição (IS1) com 40h/aula. A instituição (IS7) com 30h/aula e, por fim, a (IS11) com 20h/aulas.

Observa-se a discrepância quando se refere a carga horária ofertada, em relação componentes curriculares pertencentes às tecnologias, mesmo que todas as instituições de ensino superior analisadas ofertem essas disciplinas, ainda se encontra muito longe da realidade contemporânea em que estamos vivendo. Não existe nas diretrizes curriculares a carga horas/aulas exigidas, apenas o cumprimento de ter uma disciplina ligada a temática tecnológica.

3.5 VAGAS OFERTADAS NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO.

O quadro 6, a seguir, apresenta a quantidade de vagas ofertadas nas instituições de ensino do município de São Paulo, segundo índices CC e CPC.

Quadro 6 - Quantidade de vagas ofertadas nas instituições de ensino do município de São Paulo

Instituições (IS)	Quantidade de vagas
IS1	100
IS2	240
IS3	120
IS4	100
IS5	200
IS6	100
IS7	460
IS8	200
IS9	90
IS10	45
IS11	270
Total de vagas oferecidas	1925

Fonte: Elaborado pelo autor

O Quadro 6 exhibe o número de vagas disponíveis para novos ingressantes do curso de Licenciatura em Pedagogia ofertada no município de São Paulo é de 1925 vagas, uma média de 175 por instituição analisada. Em guisa de curiosidade um número pequeno se comparada a população paulista estimada de 12.325 milhões de pessoas.

Cabe ressaltar que o número de vagas não se mostra suficiente para a demanda de cursos de Licenciatura em Pedagogia com avaliação de cursos 4 e 5.

3.6 SEMESTRE LETIVO DA OFERTA DOS COMPONENTES CURRICULARES PERTENCENTES ÀS TECNOLOGIAS.

O quadro 7, a seguir, mostra a localização dos componentes curriculares, pertencentes às tecnologias, em cada semestre letivo, de cada instituição, em concordância com os índices CC e CPC de notas 4 e 5.

Quadro 7 - Componentes curriculares pertencentes às tecnologias, conforme semestre letivo.

Instituições (IS)	Semestre letivo
IS1	7º
IS2	2º
IS3	7º
IS4	2º / 7º
IS5	4º
IS6	Nível 1 Módulo: Arte, Cultura e Educação ⁷
IS7	---
IS8	1º
IS9	---
IS10	2º/5º
IS11	8º

Fonte: Elaborado pelo autor

O quadro mostrado acima, mostra que das 11 instituições pesquisadas, seis abordam a temática das tecnologias, no início da formação dos licenciandos (1º ao 4º) e cinco oferecem a temática já nos semestres finais, do curso de formação (5º ao 8º).

Nesse sentido, Feiman (1983) acredita que a fase da formação inicial, é o momento de preparação acadêmica, no qual, o futuro professor obtém conhecimentos pedagógicos e de disciplinas acadêmicas. Assim, acreditamos que quanto antes o

⁷ Curso em formato modular. Os módulos não são apresentados linearmente.

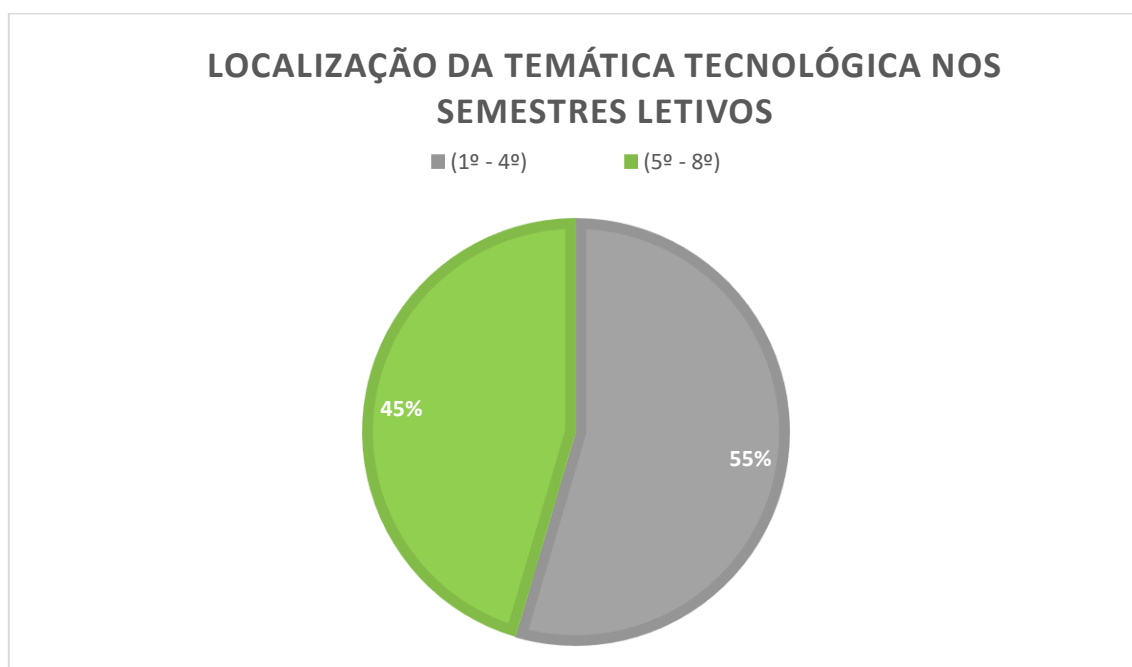
licenciando entrar em contato com disciplinas tecnológicas melhor será seu aproveitamento para sua formação.

É interessante pontuar que o uso de tecnologias, ao ser abordado no início do curso, propiciaria que os estudantes apreendessem e integrassem as tecnologias ao currículo, bem como se apropriar das linguagens e ferramentas.

Nas seis instituições abordadas (IS2, IS4, IS5, IS6, IS8 E IS10), identificou-se que o tema de componentes relacionados às tecnologias, são ofertados no início do curso e as demais instituições (IS1, IS3, IS4, IS10 e IS11), ofertam no final da formação.

O gráfico 9 aponta a porcentagem da ocorrência dos componentes curriculares pertencentes às tecnologias, em cada semestre letivo, de cada instituição pesquisada.

Gráfico 9 - Porcentagem da localização dos componentes curriculares, pertencentes às tecnologias em cada semestre letivo.



Fonte: Elaborado pelo autor

O gráfico acima aponta, numericamente, proximidade da oferta dos componentes curriculares, pertencentes às tecnologias em cada semestre letivo, segundo sua ocorrência. Podemos afirmar que o fato, mesmo num mundo que se encontra altamente digital, não favorece os conhecimentos relacionados às tecnologias, nas matrizes curriculares.

Todavia, o que observamos na pesquisa, é que os indicadores da formação inicial de professores, possuem ao menos uma disciplina que evidencia o uso de tecnologias, nos seus componentes curriculares.

3.7 NOMENCLATURA DOS COMPONENTES CURRICULARES.

O Quadro 8, abaixo, aponta as nomenclaturas dos componentes curriculares pertencentes às tecnologias em cada instituição.

Quadro 8 - Nomenclaturas dos componentes curriculares pertencentes às tecnologias

Instituições (IS)	Componentes curriculares pertencentes às tecnologias
IS1	Teorias e aplicações de tecnologia em educação
IS2	Tecnologia na educação
IS3	Educação e Tecnologias
IS4	Tecnologia em Educação: Linguagem e Outros Códigos (modalidade EAD) Tecnologias Aplicadas à Gestão Escolar (modalidade EAD)
IS5	Educação e Tecnologias
IS6	Cultura Digital
IS7	Tecnologia da Informação e Comunicação em Educação
IS8	Tecnologia da Informação e Comunicação na Educação
IS9	Tecnologia e Sociedade
IS10	Novas tecnologias em educação: diferentes espaços pedagógicos As novas tecnologias na educação: comunidades de aprendizagem
IS11	Culturas Digitais (Seminário temático sobre docência: Desenvolvimento integral)

Fonte: Elaborado pelo autor

O Quadro 8, ilustra a diversidade de títulos referentes aos componentes curriculares relacionados às tecnologias como: Tecnologia na educação; Educação e Tecnologias; Novas tecnologias em educação: diferentes espaços pedagógicos; Tecnologia da Informação e Comunicação em Educação; Culturas Digitais etc.

Embora tratar-se dos títulos dos componentes curriculares, é possível traçar algumas inferências sobre os temas que são tematizados pelas IES.

Podemos observar, na IS1, que a nomenclatura da disciplina Teorias e aplicações de tecnologia em educação indicando o foco nos conceitos e práticas, em especial contextos onde se aplica o uso de tecnologias; na IS2 o título indica o foco na educação e tecnologia sem detalhamento da temática; na IS3, a palavra educação vem à frente de tecnologia, pressupondo a subordinação da mesma; na IS4, são exibidas duas disciplinas oferecidas na modalidade a distância, trabalhadas possivelmente de forma mais abrangente, pois mencionam linguagens e outros códigos e a gestão escolar, mas também voltada à aplicação da tecnologia a um contexto específico. Cabe ressaltar, no entanto, que é a única disciplina que envolve a gestão escolar na relação com as tecnologias, o que se mostra interessante, entendendo-se que a educação envolve todos os agentes educacionais e suas inter-relações e que a menção aos gestores pode significar o olhar mais abrangente da IES do que o uso mais instrumental das TDIC.

As instituições IS6 e IS11 empregam o termo cultura digital, sendo o conceito mais ampliado e contemporâneo, dando pistas de que o componente aborda, inclusive, as práticas sociais, o *modus vivendi*, características da cultura cuja centralidade é baseada nas redes digitais.

Retomamos, assim, o conceito de cultura digital empregado nesta dissertação como Heinsfeld e Pischetola (2017, p. 58) apresenta:

A cultura unificada e hegemônica toma a forma de novas identificações heterogêneas e adaptações localizadas, de hibridismos que sintetizam elementos de culturas múltiplas, não se limitando ou se reduzindo a nenhuma delas. Posto isto, torna-se mandatório compreender que revoluções culturais globais causam impacto **sobre os modos de viver, seus sentidos e ressignificações, aspirações e mesmo sobre culturas locais e que geram, como frutos, mudanças sociais e deslocamentos culturais.** (grifo nosso)

As instituições IS7 e IS8, com títulos iguais e referindo-se à Tecnologia da Informação e Comunicação em Educação, possivelmente abordem o tema das tecnologias digitais mais especificamente, do que as tecnologias de forma geral. A IS9, com o componente Tecnologia e Sociedade parece trazer mais densidade e visão estratégica, pois envolve o contexto social. A IS10, verificamos que os componentes empregam o termo “comunidades de aprendizagem”, que já se envolvem a rede de internet.

Na única instituição pública pesquisada observamos componentes curriculares que indicam currículo mais crítico, pois sua abordagem vai ao encontro de discussões voltadas à mercantilização da educação e uso das tecnologias nesse contexto. Aborda, também, a possibilidade de compreender multiletramentos, levando em consideração os diferentes letramentos necessários à cultura digital.

A seguir, partimos destas informações e criamos a figura 2⁸ no formato de nuvem de palavras.

Figura 2 - Nomenclatura dos componentes curriculares relacionadas às tecnologias.



A figura 2, evidência às palavras “tecnologia” e “educação”. Tal evidência é referente a frequência que as palavras aparecem, na nomenclatura dos componentes

⁸ Disponível em: <https://wordart.com/edit/ded0spo0fk0c>. Acesso em: 15/10/2020.

curriculares. O vocábulo “tecnologia” foi mencionado 13 vezes, ao mesmo tempo que “educação” foi utilizado 11 vezes. Em sequência, identificou-se que as palavras “informação” e “comunicação” apareceram 3 vezes cada uma; e as menos utilizadas foram “aprendizagem”, “comunidades”, “cultura”, “aplicações”, “pedagógicos”, “teorias”, “novas”, “diferentes” e “sociedade”.

Fica claro o foco nas tecnologias, entretanto, com menor frequência observamos a palavra sociedade, comunidades e cultura, o que pode indicar a integração das tecnologias à cultura e a possibilidade de criação de comunidades de aprendizagens, o que se afasta, certamente, de práticas pedagógicas mais convencionais e aponta para metodologias mais ativas de ensino e de aprendizagem.

Fundamentado na pesquisa, destaca-se a palavra “tecnologias”, mostrando a relevância dentro dos currículos das matrizes das instituições investigadas.

Assim, acreditamos que grande parte do mundo se encontra imerso na cultura digital e o nosso dia a dia é preenchido por práticas sociais que demandam o uso de tecnologias. É especialmente empregado em escolas e instituições de ensino superior para a gestão administrativa ou até mesmo pedagógica (boletim online), interação com pais via correio eletrônico, plataformas educacionais ou até mesmo mensageiros eletrônicos para comunicação entre professores e seus pares e com pais e responsáveis.

Almeida (2009) diz que, o mundo contemporâneo não deve ser lido com os mesmos instrumentos do passado, mas sim dentro de um contexto globalizado, interrelacionado e conectado. Para Silva (2000), o modo como enxergamos mundo, traz a tecnologia como instrumento essencial para o desenvolvimento do docente.

Compete agregar Martim-Barbero (2000):

Diante de um professor que sabe recitar muito bem sua lição, hoje senta-se um alunado que, por osmose com o meio ambiente comunicativo, está embebido de outras linguagens, saberes e escrituras que circulam pela sociedade (BARBERO, 2000, p. 121).

3.8 INSTITUIÇÃO PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO.

Embora a plataforma E-Mec não apresente parte das instituições públicas, esta pesquisa buscou identificar as com oferta no município de São Paulo. Assim, foi identificada uma instituição de ensino superior pública que oferta a Licenciatura em Pedagogia na modalidade presencial no município.

O Quadro 9, abaixo, identifica a matriz curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia ofertada pela instituição pública da cidade de São Paulo.

Quadro 9 - Matriz curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia ofertada pela instituição pública da cidade de São Paulo.

Universidade Pública (Matriz Curricular)					
Instituição (IS)	Nome do Curso	Grau	Modalidade	CC	Situação
IS PÚBLICA	Pedagogia	Licenciatura	Presencial	5	Em atividade
Disciplinas	C. Horária	Formato	Semestre	Carga Total	Nº Vagas
Conhecimento e Mercadoria: um estudo sobre os processos de mercantilização, da Ciência, da Tecnologia e da Cultura	60 h/aulas	Optativa	3º - 8º	3.420	180
Multiletramentos e mídias digitais: implicações para o ensino de línguas	60 h/aulas	Optativa	3º - 8º		

No quadro acima, podemos identificar que a oferta de disciplinas de componentes curriculares pertencentes às tecnologias são oferecidas como disciplinas optativas dentre o 3º ao 8º semestre com a carga horária de 60h/aulas distribuídos dentro de um número de vagas de 180 egressos.

Os títulos nos instigam a inferir que os componentes tratam de um olhar mais crítico a presença das tecnologias, seja nas ciências como na educação, ao descrever sobre “Conhecimento e Mercadoria”. Outrossim, o segundo componente oferecido tematiza Multiletramentos e mídias digitais, um pouco mais amplo do que a formação para uso pedagógico ou na prática pedagógica, entretanto é voltado para o ensino de Línguas.

Nesse sentido, entendemos que a formação dos futuros professores deve estar integrada ao contexto da cultura digital. Durante a formação inicial dos professores, especialmente nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, a reflexão sobre o mundo contemporâneo, abrange questões associadas ao uso de tecnologia em salas de aulas, no qual devemos levar em consideração a realidade que os alunos trazem consigo, ou seja, estão completamente conectados com o mundo exterior.

É importante ressaltar que o número de instituições de ensino superior particulares no município de São Paulo que oferecem Licenciatura em Pedagogia são em número muito superior particulares (125) do que as instituições públicas (01), o que nos leva a inferir que a formação de professores está a cargo das instituições particulares. Esse fato implica na pouquíssima oferta de vagas em instituições públicas gratuitas, indicando o pouco foco na inclusão dos alunos mais carentes na Licenciatura em Pedagogia.

3.9 EMENTA DAS DISCIPLINAS

Os portais das instituições de ensino pesquisadas pouco ou não apresentam as ementas das disciplinas analisadas, somente duas instituições, a IS2 e IS3 , apresentam as ementas:

Ementa IS2 - Tecnologia da informação e da comunicação na educação. Explora a **utilização de ferramentas e recursos de aprendizagem**, refletindo sobre o uso educativo das tecnologias da informação e da comunicação. Aborda as dimensões do aprender e **produzir situações didáticas** usando **diferentes mídias**. Enfatiza, também, a importância da **inclusão digital** em uma sociedade informatizada.

Ementa IS3 - As novas tecnologias da comunicação e informação (NTIC) e suas aplicações na educação. Paradigmas e concepções educativas no desenvolvimento e inserção das TIC na Educação. **Normas e regulamentações das TICs** na Educação. **Programas e projetos governamentais de formação de professores** em Informática na Educação. A influência da **TV, como mídia de massa nos processos escolares**. A utilização da **mídia como instrumento didático-pedagógico**.

É possível analisar, por meio das ementas apresentadas, a ênfase em aspectos de exploração e uso de recursos tecnológicos para o contexto educacional, como na ementa da IS2, que indica que “explora a utilização” de ferramentas e recursos de aprendizagem, bem como na ementa da IS3 que ressalta “suas aplicações na educação”.

Embora as duas ementas informem tratar da reflexão do uso das TDIC ou dos paradigmas e concepções da inserção das TDIC na educação, nenhuma delas aponta o uso ou análise crítica ética ou cidadã das tecnologias, formas de empoderar os alunos ou desenvolver competências autorais ou parecem ampliar o debate sobre o acesso às redes como elemento da cultura contemporânea, ou os desafios e limitações que o uso das tecnologias impõem aos cidadãos mais vulneráveis ou sem o acesso. Destaca-se, nesse ponto, a IS1 que tematiza a inclusão digital.

Identificou-se a grande dificuldade para conseguir as ementas dos cursos de Licenciatura em Pedagogia das instituições analisadas, os portais das respectivas instituições não disponibilizam essa informação, nota-se, também a ausência de informação sobre a matriz curricular, ementas e proposta pedagógica do curso o que dificultam não somente a pesquisa, como também a opção dos interessados em cursar as IES.

3.10 A PANDEMIA E A EMERGÊNCIA DAS TDIC NA EDUCAÇÃO.

Nesse ano de 2020, segundo o Painel TIC COVID-19 (CGI, 2020), com as medidas de controle à circulação das pessoas utilizada para o combate da COVID-19, tornaram-se fundamentais as TDIC, vistas como um recurso importante para superar a distância do isolamento social, seja para interação com outras pessoas, seja para a

continuidades das aulas de forma remota ou teletrabalho. Com a evolução da pandemia novos processos e formas de ensinar foram desenvolvidos para tentar diminuir o efeito da emergência sanitária, que fechou as escolas e universidade em todo país e mundo.

Desse modo, as salas de aulas presenciais foram transferidas para aulas ofertadas de forma remota, as aulas para as residências dos familiares, e que professores tiveram que pôr em prática novas estratégias pedagógicas mais adequadas para o processo de ensino e de aprendizagem nessa modalidade, tornando evidente, a grande importância de se ter componentes curriculares relacionados às tecnologias nos currículos de licenciaturas, familiarizando os futuros docentes a trabalhar com as tecnologias e as diferentes linguagens (audiovisual, imagética) dentro do ambiente escolar.

Os professores passaram a gravar videoaulas ou podcast, usar aplicativos diversos por meio do celular ou computador, usar plataformas de videoconferência bem como recursos e gêneros que usualmente não empregavam. O local e a ambiência da aula ficou no celular (mesmo que compartilhado com pais e irmãos), TV ou rádio. Até mesmo materiais impressos e roteiros de estudos foram empregados.

O Painel TIC COVID (CDI, 2020) enfatiza que as dificuldades dos estudantes no acesso às atividades no período da pandemia já são conhecidas dos governantes e educadores, e “estão associadas a deficiências e desigualdades do sistema educacional que já existiam antes das medidas de distanciamento social e da implementação de atividades educacionais remotas. (p. 24) e constituem-se são um reflexo das barreiras já identificadas ao longo da história da efetivação do acesso à educação no país.

A superação das dificuldades demandam políticas públicas educacionais, que considerem as diferenças e as diversas realidades em que alunos e professores enfrentam. “Essas políticas tornam-se ainda mais necessárias tendo em vista as diferentes formas de apropriação do currículo durante a pandemia e o possível déficit de aprendizagem entre estudantes.” (ibidem).

A mesma pesquisa revela que na educação formal, cerca de (32%) dos usuários de Internet com 16 anos ou mais declarou que frequentava escola ou universidade na época da pesquisa (2º semestre de 2020), e desses, 87% afirmaram

que a instituição de ensino onde estudavam ofertou aulas ou atividades educacionais remotas, em especial os estudantes da rede privada.

Os estudantes responderam a pesquisa alegando que o telefone celular foi o principal equipamento usado nas atividades remotas, sobretudo nas classes DE. A maior parte dos estudantes acessou os conteúdos via site, rede social ou plataforma de videoconferência (71%) e, em menor medida, por meio de aplicativos específicos de escolas, universidades ou Secretarias de Educação (55%). É relevante pontuar que, em média, a maior proporção (42%) passou de uma a três horas por dia em atividades educacionais remotas.

Por outro lado, durante o ano de 2020 identificou-se o aumento do número de pessoas com 16 anos ou mais que fizeram cursos a distância (de 16% para 35%) e que utilizaram a rede para estudar por conta própria (de 45% para 57%), em especial cursos de formação e aperfeiçoamento profissional (71% (CGI, 2020).

Em face a esse novo contexto, na educação durante e após a pandemia, possivelmente, próximas pesquisas possam encontrar um cenário distinto do que se deparou esta investigação.

CAPÍTULO V - CONSIDERAÇÕES

“O conhecimento emerge apenas através da invenção e da reinvenção, através da inquietante, impaciente, contínua e esperançosa investigação que os seres humanos buscam no mundo, com o mundo e uns com os outros”.

Paulo Freire

Ao término desta dissertação são tecidas algumas considerações sobre os objetivos propostos por essa investigação e a apresentação de perspectivas sobre a oferta dos componentes curriculares que tratam do tema TDIC nas matrizes curriculares dos cursos presenciais de Licenciatura em Pedagogia na cidade de São Paulo.

- no que se refere ao objetivo geral: Investigar o currículo da formação inicial dos licenciandos em Pedagogia no contexto das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação;

Acredita-se que o objetivo geral foi atingido, pois os resultados obtidos apresentados e discutidos nesta dissertação apontam para a presença de componentes curriculares relacionados às tecnologias na oferta do curso de Licenciatura em Pedagogia pelas instituições de ensino privadas com conceito 4 e 5.

Chama-nos a atenção que somente uma instituição de ensino superior pública do município de São Paulo, ofereça o curso na modalidade presencial, de modo gratuito. Embora concentre grande número de instituições de ensino o município de São Paulo, as instituições de ensino privadas oferecem a maior parte das vagas nas Licenciaturas em Pedagogia.

- no que se refere aos objetivos específicos:

1. Realizar o levantamento de todos os cursos de Licenciatura em Pedagogia ofertados no município de São Paulo com notas 4 e 5 e divulgados pelo portal E-Mec;

Acredita-se, também, que este objetivo foi cumprido, pois, foram levantados 125 registros inicialmente de instituições de ensino superior que oferecem o curso na

modalidade presencial de Licenciatura em Pedagogia, sendo reduzidos para 12 instituições, sendo elas 11 privadas e 1 pública, que apresentavam Conceito de Curso (CC) e Conceito Preliminar de Curso (CPC) com notas 4 e 5.

2. Analisar matrizes curriculares dos cursos identificados, levantando as disciplinas relacionadas ao uso de tecnologias nas matrizes curriculares;

Verifica-se, também, que este objetivo foi cumprido, pois, em concordância com o problema inicial da pesquisa, que indagava se dentro da formação inicial de professores nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, agraciam temas sobre as tecnologias digitais de informação e comunicação, em argumentação sobre esse questionamento, reconhecemos que as tecnologias estão presentes nas matrizes de todas as instituições pesquisadas. Houve, pelo menos a identificação de um componente curricular relacionado às tecnologias nas matrizes curriculares das instituições de ensino superior pesquisadas. Salienta-se, no entanto, que em algumas instituições, este elemento mesmo obrigatório, pode ser oferecido de modo *online* e que apenas na instituição de ensino superior pública é optativo, durante seu processo formativo.

Por ser um tema contemporâneo, inserido na sociedade, há necessidade das tecnologias estarem integradas ao currículo como sugerem as Diretrizes do Curso de Pedagogia, aos licenciandos na formação inicial, no art. 5º que diz:

[...] o egresso do curso deverá estar apto a: relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didáticos-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas. (DCNS, 2005, p.9)

Ainda que tenha apontado componentes curriculares com a temática tecnologias em suas matrizes, compreendemos que o grande desafio das instituições de ensino superior é a integração da cultura digital ao currículo, seja na preparação e formação da prática profissional docente do egresso dos cursos de Licenciatura em Pedagogia como no uso crítico e ético das tecnologias para empoderar os estudantes e transformar a educação com qualidade social.

Os títulos dos componentes pesquisados indicam que as IES tratam o tema das TDIC aparentemente considerando as metodologias mais ativas de ensino, uma

vez que trazem referências explícitas a sociedade, cultura, comunidades de aprendizagem, dentre outras referências que nos instigam a inferir o caminho dos temas desses componentes.

- 3 Identificar se e como as ementas das disciplinas dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia descrevem as Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação na formação inicial dos acadêmicos do respectivo curso.

Verifica-se, que este objetivo foi cumprido, embora, as instituições analisadas apresentem a carga mínima sugerida nas DCNS. No que se refere a abordagem da temática contemporânea integrada aos componentes pertencentes às tecnologias, dentro de uma sociedade altamente digital, não há indicativos que sua importância perpassasse os demais componentes curriculares das matrizes pesquisadas.

Evidenciamos, também, o reconhecimento de diferentes cargas horárias dos componentes curriculares nas matrizes curriculares das instituições analisadas, ou seja, não há uniformidade quanto a carga horária relacionada às disciplinas relacionadas às TDIC. .

No entanto, constatamos que, por parte das instituições superiores, há a oferta de componentes curriculares que tratam das tecnologias nos seus currículos. Foram identificados nos títulos dos componentes curriculares, por intermédio de palavras relacionadas à contemporaneidade, que emergiram da observação da nomenclatura. Cabe pontuar, no entanto, que a falta da publicização das ementas e propostas pedagógicas de grande parte das instituições pesquisadas, o que dificultou o olhar mais aprofundado ao conjunto de disciplinas e entender se as tecnologias permeiam as demais temáticas do currículo.

Diante da atual circunstância, em 2020, ano que uma pandemia assola o mundo, fecha as escolas e instituições de ensino superior e oferecem atividades educacionais de modo remoto, em sua maior parte mediatizada por tecnologias, é importante que as instituições de ensino superior elaborem currículos mais integrados ao contexto contemporâneo e considere as tecnologias e múltiplas linguagens que fazem parte das práticas culturais atuais. Vimos nesta pesquisa que as instituições já

estão no caminho, pois em sua grande maioria existe algum componente que trata dessa temática.

Entendemos também que, ao longo da docência, todos os agentes educacionais, no processo educativo, devam passar por constantes atualizações e capacitações sobre o contexto tecnológico, pois não adiantará uma escola altamente equipada com componentes eletrônicos sem os professores atuando como mediadores do processo de ensino de aprendizagem com as tecnologias.

Segundo Martin-Barbero (2003), o desafio da introdução de tecnologias nos componentes curriculares deve estar entremeado com um biosistema comunicativo que abranja num mesmo tempo: experiências diversas, o entorno das tecnologias da informação e comunicação, além de conservar o ambiente educacional como um lugar prazeroso para a aprendizagem.

Conforme Belonni (2001), integrar os meios tecnológicos de informação e comunicação no ambiente de aprendizagem, concebe uma grande adversidade no redimensionamento do professor e:

Acrescentam muita complexidade ao processo de mediatização do ensino/aprendizagem, pois há grandes dificuldades na apropriação destas técnicas no campo educacional e em sua "domesticação" para utilização pedagógica. Suas características essenciais - simulação, virtualidade, acessibilidade a superabundância e extrema diversidade de informações - são totalmente novas e demandam concepções metodológicas muito diferentes daquelas das metodologias tradicionais de ensino, baseadas num discurso científico linear, cartesiano e positivista. Sua utilização com fins educativos exige mudanças radicais nos modos de compreender o ensino e a didática (BELLONI, 2001, p. 27).

Assim, Almeida (2000), diz que a necessidade de capacitar professores é incontestável e:

...que essa capacitação precisa ter características especiais, que seja ela oferecida aos professores, a formação em serviço de forma contextualizada, dentro da realidade vivenciada por estes professores como opção viável de formação (ALMEIDA, 2000, p. 45).

Esta dissertação não pretende ser conclusiva e os resultados apresentados merecem ser revistos e complementados por futuros trabalhos que possam investigar

mais profundamente as matrizes curriculares das licenciaturas, procurando reconhecer os outros componentes não observados nessa pesquisa.

Desse modo, com o objetivo de colaborar com a formação de conhecimentos voltados para a área da tecnologia da educação, o fruto desta investigação poderá contribuir como orientação de formação de professores e para s cursos de formação inicial. Buscando, assim proporcionar a mudança de paradigmas, por meio do uso de tecnologias, em sintonia com a sociedade contemporânea e digital.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Mére. A importância dos grupos de formação reflexiva docente no interior dos cursos universitários. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (ORGS). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Papirus. 1997.

ALMEIDA, Fernando José de. **Proinfo**: Informática e formação de professores. Secretaria de formação a distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 2000.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Gestão de tecnologias, mídias e recursos na escola: o compartilhar de significados. **Em Aberto**, Brasília, v.22, n.79, p. 75-89, 2008-2009. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1435/1170> Acesso em: 15/10/2020.

_____. Transformações no trabalho e na formação docente na educação a distância on-line. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 84, p. 67-77, nov. 2010.

_____; IANNONE, Leila Rentoria.; SILVA, Maria da Graça Moreira da. Educação a distância: oferta, características e tendências dos cursos de Licenciatura em Pedagogia. **Estudos e Pesquisas Educacionais**, v. 3. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2012.

_____; VALENTE, José Armando. **Tecnologias e currículo**: trajetórias convergentes ou divergentes? São Paulo: Paulinas, 2011.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**: notas sobre os aparelhos ideológicos de Estado. Rio de Janeiro: Graal. 1983.

APPLE, Michael Whitman. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Artmed Editora. 3ª ed. 2006.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é Mídia e Educação**. Campinas, SP : Autores Associados, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de setembro de 1996** - Fixa normas para autorização de cursos presenciais de pós-graduação lato sensu fora de sede, para qualificação do corpo

docente, e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces02_96.pdf. Acesso em 20 de outubro de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara De Educação Superior **Resolução CNE/CP Nº 4, de 13 de julho de 2005** - Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, bacharelado, e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces004_05.pdf Acesso em 20 de outubro de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura- Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf Acesso em 20 de outubro de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 08 de junho de 2007** - Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós graduação lato sensu, em nível de especialização. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces001_07.pdf Acesso em 20 de outubro de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 28 de abril de 2008** - Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf Acesso em 20 de outubro de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de setembro de 2013** - Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Jornalismo, bacharelado, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.realsuperior.com.br/wp-content/uploads/2018/07/Resolu%C3%A7%C3%A3o-CNE-CES-n%C2%BA-1-2013-DCN-Jornalismo.pdf> Acesso em 20 de outubro de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 05 de dezembro de 2014** - Atualiza e define novos critérios para a composição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, disciplinando e orientando os sistemas de ensino e as instituições públicas e privadas de Educação Profissional e Tecnológica quanto à oferta de cursos técnicos de nível médio em caráter experimental, observando o disposto no art. 81 da Lei nº 9.394/96 (LDB) e nos termos do art. 19 da Resolução CNE/CEB nº 6/2012. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb->

[1/pdf/leis/resolucoes_cne/res1_2014_cne_ceb_05122014.pdf](#) Acesso em 20 de outubro de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CONSELHO PLENO **Resolução CNE/CP Nº 2, de 01 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192 Acesso em 20 de outubro de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CONSELHO PLENO. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019** - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> Acesso em 20 de outubro de 2019.

BRITO, Vitor Caiaffo Softwares educacionais - kahoot e socrative - e o aprendizado anatômico. Congresso de tecnologia na educação. 2019. **Anais do Congresso de Tecnologia na Educação Brasil**. Caruaru. Setembro de 2019. Disponível em: [file:///C:/Users/Johnny%20Mantuan/AppData/Local/Packages/microsoft.windowscommunicationsapps_8wekyb3d8bbwe/LocalState/Files/S0/3/Attachments/SOFTWARES%20EDUCACIONAIS%20KAHOOT%20E%20SOCRATIVE%20-%20E%20O%20APRENDIZADO%20ANAT%C3%94MICO\[3001\].pdf](file:///C:/Users/Johnny%20Mantuan/AppData/Local/Packages/microsoft.windowscommunicationsapps_8wekyb3d8bbwe/LocalState/Files/S0/3/Attachments/SOFTWARES%20EDUCACIONAIS%20KAHOOT%20E%20SOCRATIVE%20-%20E%20O%20APRENDIZADO%20ANAT%C3%94MICO[3001].pdf) Acesso em 20 de novembro de 2020.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Desafios Empíricos-Metodológicos para a Pesquisa em Letramentos digitais. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, SP, n. 1, pp. 4562, jan./jun. 2007.

CARBONELL, Jaume. **A aventura de inovar**: a mudança na escola. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

CASTELLS, Manuel. **A Galáxia da internet**: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

CATANI, Afrânio Mendes. et al. Políticas públicas da educação superior. In: MOROSINI, M. (org.). **Educação superior em periódicos nacionais**. Brasília: MEC, Inep, Comped, 2001. p.71-102.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL (CGI). **Painel TIC COVID-19.** Pesquisa sobre o uso da internet no Brasil durante a pandemia do novo coronavírus. 3ª Edição: Ensino Remoto E Teletrabalho. Novembro 2020. Disponível em: [file:///C:/Users/Johnny%20Mantuan/AppData/Local/Packages/microsoft.windowscommunicationsapps_8wekyb3d8bbwe/LocalState/Files/S0/3/Attachments/painel tic covid19 3edicao livro%20e%20letr%C3%B4nico\[3520\].pdf](file:///C:/Users/Johnny%20Mantuan/AppData/Local/Packages/microsoft.windowscommunicationsapps_8wekyb3d8bbwe/LocalState/Files/S0/3/Attachments/painel%20tic%20cov%20id19%203edicao%20livro%20e%20letr%C3%B4nico[3520].pdf) Acesso em 24 de novembro de 2020.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL (CGI) . Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: **TIC educação 2018.** São Paulo, CGI, 2019. Disponível em: [https://cetic.br/media/docs/publicacoes/216410120191105/tic edu 2018 livro eletro nico.pdf](https://cetic.br/media/docs/publicacoes/216410120191105/tic%20edu%202018%20livro%20eletro%20nico.pdf). Acesso em: 02/12/2019. Acesso em 12 de dezembro de 2019.

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. E. (org.). **Letramento Digital:** aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2007.

EYNG, Ana Maria. **Currículo Escolar.** Curitiba, IBPEX, 2010.

_____. Currículo e avaliação: duas faces da mesma moeda na garantia do direito à educação de qualidade social, **Revista Diálogo Educacional**, v. 15, n. 44, Champagnat, Curitiba, 2015.

FAGUNDES, Léa da Cruz. Podemos vencer a exclusão digital. **Revista Nova Escola.** São Paulo, maio 2004. Disponível em: www.novaescola.com.br. Acesso em 08/10/2020.

FEIMAN, Nemser Sharon. Learning to teach. In: SHULMAN, L.; SYKES, G. (Eds.). **Handbook of teaching and policy.** New York: Longman, 1983.

FELDMANN, Marina Graziela. **Formação de professores e escola na contemporaneidade.** São Paulo: Senac, 2009.

FERRY, Gilles. **El trayecto de la formación.** Madrid: Paidós.1991.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia da autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. A implantação da informática no espaço escolar: questões emergentes ao longo do processo. **Revista Brasileira de Informática na Educação**. Santa Catarina. n. 3. 1998.

FIDELIX, Cristiane Neri. **Formação inicial de professores: tecnologias no currículo das instituições de ensino superior no município de São Paulo**. 2014. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/9828/1/Cristiane%20Aparecida%20Neri%20Fidelix.pdf>. Acesso em 10 de março de 2020.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Trad. Isabel Narciso. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernadete. Formação de professores no brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v.31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

GHANEM, Elie George Guimarães Júnior. Inovação educacional em pequeno município – o caso Fundação Casa Grande (Nova Olinda, CE, Brasil). **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 21, n. 3, p. 123-124, set. 2012.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo; organização do documento** Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

GOMES, Suzana dos Santos. Letramentos, Formação de Professores e Mediação Pedagógica no Ensino Superior In: **Ensino Superior: Inovação e Qualidade na Docência**. Porto: Edição CIIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas, 2012, p. 698-714.

HEINSFELD, Bruna Damiana; PISCHETOLA, Magda. Cultura digital e educação: uma leitura dos estudos culturais sobre os desafios da contemporaneidade. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. esp. 2, p. 1349-1371, ago./2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v12.n.esp.2.10301>. Acesso em: 24 ago. 2020.

IBA, Takhasi., MIYAKE, Toko. Learning Patterns: a pattern language for creative learning II. In **Proceedings of the 1st Asian Conference on Pattern Languages of Programs** (p. 4). ACM. 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. (IBGE) Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sp/sao-paulo.html>. Acesso em: 15 de outubro de 2020.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papirus, 2011.

KOSIC, Karel. **A dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

LEMOS, André. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. 4.ed. Porto Alegre: Sulina, 2008.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. Que destino os educadores darão à Pedagogia? IN: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas**. Educar. n. 17. ,p. 153-176. Editora da UFPR. Curitiba, 2001.

_____. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In: PIMENTA, S., G. (org.) **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, Ronei. Ximenes. Competências em tecnologia da informação no ambiente escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 9, p. 323-326, 2005.

MASETTO, Marcos Tarciso. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos. Tarciso; BEHRENS, Marilda. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006. p.133-173.

_____. **Trilhas abertas na universidade: Inovação curricular, práticas pedagógicas e formação de professores**. São Paulo: Summus Editorial, 2018.

MARTIN-BARBERO, Jesús. Martim Desafios culturais que contavam com o apoio dos professores para a realização Comunicação à Educação. **Rev. Comunicação & da Pesquisa e preparação dos temas, para debatê-los com Educação**. São Paulo: Segmento, n.18, 2000.

_____. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2003.

_____. Desafios culturais: da comunicação à educomunicação. In: CITELLI, A. O.; COSTA, M. C. C (orgs.) **Educomunicação**: construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. Terceiro manuscrito: 1844. 2ª ed. Tradução de José Carlos Bruni. São Paulo: Abril Cultural, (Série os pensadores), 1978.

_____. **O capital**: Crítica da economia política. Livro I, vols. I e II. 9ª ed. São Paulo: Difel, 1984.

MEDEIROS, João Bosco. **Redação Científica**: a prática de fichamentos, resumos, resenhas. São Paulo: Atlas, 2000.

MEDINA, Antônio Rivilla; DOMÍNGUEZ, Maria Concepción Domínguez Garrido. **La Formación del Profesorado en una Sociedad Tecnológica**. Madrid: Cincel, 1989.

MINAYO, Marília Cecília de Souza **O desafio do conhecimento**. São Paulo/Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 1994.

_____. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MIZUKAMI, Maria da Graça N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MOREIRA, José Antônio Marques; MONTEIRO, Angélica Maria. O trabalho pedagógico em cenários presenciais e virtuais ensino superior. **Educação, Formação & Tecnologias**, v.3, n.2, p. 82-94, Nov. 2010. Disponível em: <http://eft.educom.pt/index.php/eft> Acesso em: 05 de maio de 2020.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo, cultura e sociedade. In: MOREIRA, A.F.B.; SILVA, T.T. **Sociologia e teoria crítica do currículo**: uma introdução. 2ª ed. São Paulo: Cortez. 1995.

NOFFS, Neide de Aquino; SANTOS, Sidnei da Silva. O desenvolvimento das metodologias ativas na educação básica e os paradigmas pedagógicos educacionais. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.17, n.3, p. 1837-1854 out./dez. 2019. Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – Disponível em: PUC/SP <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em 01/12/2020.

NOFFS, Neide de Aquino; ALMEIDA, Cláudia Xavier da Costa. formação de educadores em tempos pandêmicos: dilemas e perspectivas Fernando José de; ALMEIDA, Maria Elizabeth B. de ; SILVA, Maria da Graça Moreira da (org.) **De Wuhan a Perdizes**. Trajetos educativos [recurso eletrônico]. São Paulo: EDUC, 2020. p. 64-77. Acesso em 01/12/2020.

PAPERT, Seymour M. **Logo: Computadores e educação**. Trad. José A. Valente, da Unicamp, SP. São Paulo: Brasiliense, 1980.

PIAGET, Jean.; INHELDER, Barbel. **A psicologia da criança**. São Paulo: DIFEL, 1982.

PINAR, William; GRUMET, Madeleine. Theory and practice and the reconceptualisation of curriculum studies. In: LAWN, M; BARTON, L. (eds.) **Rethinking curriculum studies**: a radical approach. Londres: Croom Helm. 1981.

RESNICK, Mitchel. Computer as paint brush: Technology, play, and the creative society. **Play and learning**: How play motivates and enhances children's cognitive and socialemotional growth, 192-208. 2006.

SACRISTÁN, José. Gimeno. (Org.) **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução: Alexandre Salvaterra, revisão técnica: Miguel González Arroyo. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 10-16.

_____. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da Educação na Universidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37. N. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007.

SEVERINO, Antônio José. **Metodologias do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. Políticas educacionais: o ensino em questão. FELDMANN, M. G. **Questões contemporâneas: mundo do trabalho e democratização do conhecimento.** São Paulo: Papirus, 2003.

SILVA, Gildemarks Costa e. **Tecnologia, educação e tecnocentrismo: as contribuições de Álvaro Vieira Pinto.** *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.* (online), Brasília, v. 94, n. 238, p. 839-857, set./dez. 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SILVA, Maria da Graça Moreira da. De navegadores a autores: a construção do currículo no mundo digital. In: **Anais do ENDIPE.** Belo Horizonte. 2010.

SCHEIBE, Leda. Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia: trajetória longa e inclusa. São Paulo: **Caderno de pesquisa**, v. 37, no. 130. jan-fev, 2007.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE COMPUTAÇÃO (SBC). **Diretrizes para Ensino de Computação na Educação Básica.** 2017. Disponível em: <http://www.sbc.org.br/documentos-da-sbc/send/131-curriculos-dereferencia/1177-diretrizes-para-ensino-de-computacao-na-educacao-basica>, Acesso em 18 de agosto de 2020.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais.** São Paulo: Atlas, 1987.

VAN MANEN, Max. Reconceptionalist curriculum thought: a review of recent literature. **Curriculum Inquiry**, v. 8, n. 4, 1978, p. 365-375.

YOUNG, Michael. Toward a critical sociology of education. Conferência proferida no **Seminário Internacional de Sociologia.** Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 1984.