



MÍRIAM BENITES RIOS

**REAVLIAÇÃO CRÍTICA DA PEDAGOGIA: EXIGÊNCIAS CURRICULARES À
FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA CULTURA DIGITAL**

CANOAS, 2019

MIRIAM BENITES RIOS

**REAVLIAÇÃO CRÍTICA DA PEDAGOGIA: EXIGÊNCIAS CURRICULARES À
FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA CULTURA DIGITAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle – UNILASALLE, como requisito de obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de pesquisa: Culturas, Linguagens e Tecnologias na Educação.

Orientadora: Professora Dr^a. Elaine Conte

CANOAS, 2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

R586r Rios, Miriam Benites.

Reavaliação crítica da Pedagogia [manuscrito]: exigências curriculares à formação de professores na cultura digital / Miriam Benites Rios – 2019.
136 f.; 30 cm.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2019.

“Orientação: Prof^a. Dra. Elaine Conte”.

1. Diretrizes curriculares. 2. Formação de professores. 3. Cultura digital.
4. Curso de Pedagogia. I. Conte, Elaine. II. Título.

CDU: 371.214

MIRIAM BENITES RIOS

**REAVLIAÇÃO CRÍTICA DA PEDAGOGIA: EXIGÊNCIAS CURRICULARES À
FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA CULTURA DIGITAL**

Dissertação apresentada a Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade La Salle.

Aprovado em 01 de março de 2019.

Prof^a. Dra. Elaine Conte - Orientadora
Universidade La Salle

Prof^a. Dra. Maiane Liana Hatschbach Ourique - Examinadora
Universidade Federal de Pelotas

Prof. Dr. Cledes Antonio Casagrande - Examinador
Universidade La Salle

Prof^a. Dr^a. Catia Piccolo Viero Devechi - Examinadora
Universidade de Brasília

Prof^a. Dr^a. Luciane Torezan Viegas - Examinadora
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Rio Grande do Sul

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente a Deus, por sempre me iluminar com fé e sabedoria para continuar, retomar, reorganizar, reiniciar as coisas nos momentos mais turbulentos, sem nunca desistir da caminhada. Agradeço ao meu alicerce na vida, minha família que sempre me deu suporte com apoio e motivação para seguir em frente. A minha amada filha Sofia, minha parceira que, apesar de ser criança, teve maturidade para entender que nem sempre a mamãe teria tempo para brincar, passear ou assistir um filme comendo pipoca, como ela tanto gosta. Ao meu companheiro de vida, Fabricio, por também entender que precisava abrir mão destes momentos de lazer em família e por sempre me incentivar e acreditar nas minhas potencialidades. Gratidão a minha querida e iluminada orientadora Elaine, que com sua alegria, entusiasmo e paixão pela nossa profissão me incentivou a trilhar este caminho com muita esperança, valorizando não só as conquistas, mas também as dificuldades. Sinto-me honrada em ter tido a oportunidade de partilhar e (re)construir saberes com uma pessoa tão humana e inspiradora como tu Elaine! Agradecer a professora Luciane Viegas, ser humano admirável e exemplo de gestora, por ser ter me possibilitado vivenciar os primeiros passos na docência. Um agradecimento todo especial às queridas amigas que a vida me presenteou Daniela e Martha. Aos meus queridos colegas e parceiros de aprendizagem, Adilson, Lilian e Deivid. Aos meus colegas de trabalho do IPA, os quais tenho muito carinho, admiração e respeito: Bruna, Christianne, Claiton, Cristina, Daniela, Daiane, Isabel, Marisa, Rafael e Santiago. À Universidade La Salle, por ter me acolhido e recebido de forma afetuosa e à CAPES pelo incentivo à pesquisa, com auxílio da bolsa de estudos para o desenvolvimento deste trabalho, o meu sincero muito obrigada!

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. [...] A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência. Por isso a ênfase contemporânea na informação, em estar informados, e toda a retórica destinada a constituirmos como sujeitos informantes e informados; a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência. O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está melhor informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de “sabedoria”, mas no sentido de “estar informado”), o que consegue é que nada lhe aconteça. (LAROSSA, 2002, p. 21-22).

RESUMO

O presente estudo, desenvolvido junto ao Núcleo de Estudos sobre Tecnologias na Educação - NETE/UNILASALLE/CNPq, de natureza qualitativa e de cunho teórico, utiliza-se dos procedimentos de revisão de fontes bibliográficas e documentais para a produção dos dados, e parte da seguinte problemática: de que forma tem se dado a revitalização dos currículos dos cursos de pedagogia diante das exigências legais e sociais, no que se refere às tecnologias digitais? Um dos desafios é o de compreender as formas de reelaboração e corporificação das exigências curriculares, advindas das Diretrizes do MEC/CNE de 2015, em um Projeto Pedagógico de Curso de Pedagogia. Tais diretrizes enfatizam a necessidade de uma formação em que o professor seja capaz de dar conta de forma *competente* das tecnologias para o aprimoramento da prática pedagógica, além de sinalizar a necessidade de *domínio* das tecnologias para o desenvolvimento dos processos de educar. Nesse horizonte de discussão e inquietudes, examinamos, sob o olhar hermenêutico, os desdobramentos à formação de professores pelos múltiplos atravessamentos em âmbito de reestruturação curricular e dos reflexos das determinações legais nos cursos de Pedagogia, em termos de uma formação humana e tecnológica dos professores em meio a cultura digital. Trata-se de dar visibilidade aos contornos da Pedagogia em suas dimensões políticas, éticas, estéticas e socioeducativas, no sentido de dialogar com as diferentes experiências e instrumentos culturais de constituição dos cursos de formação de professores, lançando luz às contradições enraizadas historicamente na constituição dos cursos de Pedagogia no Brasil. Neste foco, traçamos o histórico das exigências curriculares entre a formação de professores e a inclusão das tecnologias na educação. Revisitamos, também, alguns dados históricos de implantação dos programas governamentais voltados à inserção das tecnologias na educação (EDUCOM, PRONINFE, PROINFO e PROUCA), com especial atenção à formação dos professores. Os resultados indicam que as interlocuções realizadas entre as diretrizes legais e os cursos de formação de professores remetem, por um lado, à compreensão e a busca de um sentido da ação educativa para reconstruir o elo vital com a formação pedagógica e as tradições culturais, contextualizando as intervenções educativas a partir das novas transformações de época. O saber pedagógico e a própria experiência com as tecnologias digitais gera inúmeras exigências hermenêuticas, relações transformadoras e criadoras entre os sujeitos no mundo, uma vez que pode haver diálogo e formação de novas compreensões linguísticas, educativas e legais. Por outro lado, refletem-se inquietudes frente às complexas transições entre o saber pedagógico e a emergência da virtualidade na formação de professores, o que resulta, seguidamente, na integração apressada, simplificada e instrumental das tecnologias digitais nos currículos, inviabilizando a (re)construção e a atualização de práticas, currículos e metodologias que dialoguem com os diferentes conhecimentos e contextos.

Palavras-chave: Diretrizes Curriculares. Curso de Pedagogia. Formação de Professores. Cultura Digital.

ABSTRACT

The present study, developed by the Center of Studies on Technologies in Education - NETE / UNILASALLE / CNPq, of a qualitative and theoretical nature, uses the procedures of revision of bibliographical and documentary sources for the production of the data, and part of the the following problematic: in what way has the revitalization of the curricula of pedagogy courses been given before the legal and social requirements, as far as digital technologies are concerned? One of the challenges is to understand the forms of re-elaboration and embodiment of the curricular requirements, coming from the MEC / CNE Guidelines of 2015, in a Pedagogical Project of Pedagogy Course. These guidelines emphasize the need for a training in which the teacher can competently account for technologies for the improvement of pedagogical practice, as well as signaling the need to master the technologies for the development of the processes of education. In this horizon of discussion and concerns, we examine, under the hermeneutic view, the consequences of teacher training for multiple crossings in the context of curricular restructuring and of the reflexes of legal determinations in Pedagogy courses, in terms of a human and technological training of teachers in the digital culture. It is a matter of giving visibility to the contours of Pedagogy in its political, ethical, aesthetic and socio-educational dimensions, in order to dialogue with the different experiences and cultural instruments of formation of teacher training courses, throwing light on the contradictions historically rooted in the constitution of courses in Pedagogy in Brazil. In this focus, we trace the history of curricular requirements between teacher training and the inclusion of technologies in education. We also review some historical data on the implementation of government programs aimed at the insertion of technologies in education (EDUCOM, PRONINFE, PROINFO and PROUCA), with special attention to teacher training. The results indicate that the interlocutions carried out between legal guidelines and teacher training courses refer, on the one hand, to the understanding and the search for a sense of educational action to reconstruct the vital link with pedagogical formation and cultural traditions, contextualizing the educational interventions from the new transformations of the time. Pedagogical knowledge and own experience with digital technologies generates innumerable hermeneutical requirements, transforming and creative relationships among the subjects in the world, since there can be dialogue and formation of new linguistic, educational and legal understandings. On the other hand, there are concerns about the complex transitions between pedagogical knowledge and the emergence of virtuality in teacher training, which is followed by the hasty, simplified and instrumental integration of digital technologies into curricula, construction and updating of practices, curricula and methodologies that dialogue with different knowledge and contexts.

Keywords: Curricular Guidelines. Pedagogy Course. Teacher Training. Digital Culture.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CETIC Informação	Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CFE	Conselho Federal de Educação
CIED	Centros de Informática na Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONSED	Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação
CP	Conselho Pleno
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DOU	Diário Oficial da União
EaD	Educação a Distância
EDUCOM	Educação com Computadores
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ESUD	Ensino Superior a Distância
GT	Grupos de Trabalho
ICES	Instituições Comunitárias de Educação Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MMIE	Multimeios e Informática Educativa
MOODLE	<i>Modular Object Oriented Distance Learning</i>
NDE	Núcleo Docente e Estruturante
NETE	Núcleo de Estudos sobre Tecnologias na Educação
NTE	Núcleos de Tecnologia Educacional
OLPC	<i>One Laptop per Child</i>
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PDE	Programa de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PRONINFE	Programa Nacional de Informática Educativa
ProInfo	Programa Nacional de Informática na Educação
PROUCA	Programa Um Computador por Aluno
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
RECOMPE	Regime Especial de Aquisição de Computadores para Uso Educacional
RS	Rio Grande do Sul
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SEED	Secretaria de Educação a Distância
SEI	Secretaria Especial de Informática
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
TMSF	Tecnologias Móveis com Conexão Sem Fio à internet
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICAMP	Universidade de Campinas
UNILASALLE	Universidade La Salle

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Percentual de Professores que utilizam a Internet pelo celular	25
Gráfico 2 – Equipamentos mais usados em rede pelos estudantes.....	26

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Resultados do mapeamento na BDTD (2013 a 2017).....	28
Quadro 2 – Análise dos resultados selecionados – BDTD.....	29
Quadro 3 – Trabalhos publicados entre 2013 a 2016 no Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES	31
Quadro 4 – Análise dos resultados – Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES.	31
Quadro 5 – Demonstrativo dos resultados – ANPED: GT 08: Formação de Professores – GT 12: Currículo – GT 16: Educação e Comunicação	36
Quadro 6 – Etapas de realização do estudo	44
Quadro 7 – Resumo das imprecisões da matriz curricular dos cursos de Pedagogia do Brasil	53
Quadro 8 – Síntese das imprecisões contidas na redação da Resolução MEC/CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006	55
Quadro 9 – Resumo dos distanciamentos entre a Resolução MEC/CNE/CP nº 1 de 2006 e os cursos de Pedagogia	57
Quadro 10 – Resoluções MEC/CNE (1997 - 2016) - interlocuções entre formação de professores e tecnologias na educação	67
Quadro 11 – Bloco Curricular Educação e Tecnologias e seus componentes curriculares.....	111
Quadro 12 – Componentes Curriculares, Módulos e Ementas	116

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 Problema de Pesquisa	17
1.2 Objetivos da Pesquisa	17
1.3 Objetivos específicos.....	17
1.4 Justificativa e Relevância da Investigação	18
1.5 Trabalhos Correlatos	27
2 PERCURSOS E DESDOBRAMENTOS METODOLÓGICOS	40
3 REFERENCIAL TEÓRICO: DIRETRIZES, CURSO DE PEDAGOGIA, CURRÍCULO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CULTURA DIGITAL.....	45
3.1 Constituição do Curso de Pedagogia via requisitos legais: currículo, conceitos, significações e contradições históricas.....	45
3.2 Diretrizes para Formação Inicial de Professores: historicidade entre exigências formativas e inclusão das tecnologias na educação.....	59
3.3 Políticas e programas de inserção das tecnologias na educação e a capacitação pedagógica do professor	70
3.4 Formação de Professores: desafios e novas configurações práticas, culturais e tecnológicas.....	87
4 PRODUÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS: DISCURSOS, DIRETRIZES FORMATIVAS E REFORMA CURRICULAR	96
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
REFERÊNCIAS.....	126

1 INTRODUÇÃO

A presente investigação está associada ao Núcleo de Estudos sobre Tecnologias na Educação (NETE/CNPq) e procura responder ao questionamento: De que forma tem se dado a revitalização dos currículos dos cursos de pedagogia diante das exigências legais e sociais, no que se refere às tecnologias digitais? Com o objetivo amplo de compreender as formas de reelaboração e corporificação das exigências curriculares, advindas das Diretrizes do MEC/CNE de 2015, em um Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de Pedagogia. A presente investigação é de natureza qualitativa e de cunho teórico, bem como se utiliza dos procedimentos de revisão sistemática de fontes bibliográficas e documentais para a produção dos dados, buscando a recuperação de sentido dos discursos e das diferentes interpretações vigentes, por intermédio da abordagem hermenêutica filosófica (GADAMER, 2008). A educação constitui-se em um terreno em que circulam, ao mesmo tempo, conhecimentos de origens diversas, práticas e políticas, ou seja, um:

[...] campo de saber fundamentalmente mestiço, em que se cruzam, se interpelam e, por vezes, se fecundam, de um lado, conhecimentos, conceitos e métodos originários de campos disciplinares múltiplos, e, de outro lado, saberes, práticas, fins éticos e políticos. (CHARLOT, 2005, p. 9).

Na ciência dessa dimensão educativa, permeada de intensos embates e interlocuções constantes, em termos de desafios para contemplar as exigências das diretrizes curriculares aos anseios da sociedade atual, o presente estudo trata de investigar as relações e questões pungentes entre as exigências formativas para os professores da educação básica e o reagendamento curricular de um curso de Pedagogia. A relevância desse trabalho justifica-se nos constantes desafios dos cursos de formação de professores em contemplar as demandas legais, culturais, sociais e políticas da sociedade contemporânea, traduzindo-as para seus projetos pedagógicos e seus currículos. De acordo com Dowbor (2013), mediante os novos atravessamentos tecnológico-culturais:

[...] a educação não é uma área em si, mas um processo permanente de construção de pontes entre o mundo da escola e o universo que nos cerca, a nossa visão tem de incluir estas transformações. Não é apenas a técnica de ensino que muda, incorporando uma nova tecnologia. É a própria concepção do ensino que tem de ser repensada. (DOWBOR, 2013, p. 5).

Como consequência dessas novas reestruturações, nota-se a necessidade de revisões constantes dos projetos de formação e seus currículos, já que este “[...] não é um elemento transcendente e atemporal - ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.” (SILVA, 1996, p. 83). Essas tensões, para Silva (1996, p. 83), fazem do currículo um artefato de expressão cultural e social, que reflete os efeitos das “relações de poder, [visto que] o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares.” Logo, os projetos de formação dos professores e seus currículos necessitam estar em consonância com as novas características e demandas da sociedade atual, em que as relações humanas estão permeadas pela intensa presença das tecnologias digitais de informação e comunicação. Para tanto, as propostas formativas sinalizam a necessidade urgente de:

[...] considerar as práticas sociais inerentes à cultura digital, marcadas pela participação, criação, invenção, abertura dos limites espaciais e temporais da sala de aula e dos espaços formais de educação, integrando distintos espaços de produção do saber, contextos e culturas, acontecimentos do cotidiano e conhecimentos de distintas naturezas. A exploração dessas características e marcas demanda reconsiderar o currículo e as metodologias que colocam o aluno no centro do processo educativo e focam a aprendizagem ativa. (VALENTE; ALMEIDA; GERALDINI, 2017, p. 458-459).

Frente à emergência da cultura digital, marcada pela relação ubíqua com as tecnologias digitais e com o conhecimento, surge também um leque de exigências legais aos cursos de formação de professores. No entanto, a delimitação do presente estudo se dá nos encontros e entrelaçamentos entre as diretrizes formativas, a formação de professores e pedagogos e os processos de mudança, inserção e apropriação das tecnologias na educação, como artefatos integrantes da cultura digital. Essas questões são tensionadas a partir das novas exigências trazidas pela Resolução de nº 2 do Ministério da Educação (MEC) e do Conselho Nacional de Educação (CNE), publicada no ano de 2015, as quais impactam consideravelmente na organização curricular dos cursos de licenciatura. De acordo com a Resolução, a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial e continuada em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura), as instituições que ofertam esses cursos deverão contemplar:

[...] princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam. (BRASIL, 2015, p. 2-3).

Ao final de sua redação, a Resolução destaca que os cursos em funcionamento deverão se adaptar às exigências no prazo de dois anos, a contar da data de sua publicação. Ou seja, as instituições teriam o prazo máximo de julho de 2017 para ajustar e implantar os novos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura. Isso significa que, no ano de 2018, as novas propostas curriculares dos cursos de licenciatura de todo o país já deveriam mobilizar as orientações de tais diretrizes.

Ao considerar essas novas exigências e a necessidade de reformulação curricular dos cursos de licenciatura, dentro do universo das ciências humanas, permeado por um histórico de lutas e relações ambíguas de poder entre as diferentes concepções legais e pedagógicas, contextos políticos, sociais e econômicos, em meio às demandas contemporâneas, há que se fazer um recorte desse cenário, de modo a focar e a não perder de vista o sentido e a problemática de compreender as vias de inclusão das tecnologias digitais nos processos de formação pedagógica, a ser investigada e delineada neste estudo, considerando as inúmeras regulamentações e determinações impostas pela Resolução às instituições de ensino.

Com esse viés, e observando o disposto nos Artigos 1º, 2º e 3º da Resolução MEC/CNE nº 2 de 2015, dar-se-á o presente enfoque somente nas exigências relativas à formação inicial dos profissionais do magistério da Educação Básica. Conforme o Artigo 2, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica:

[...] aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar. (BRASIL, 2015, p. 3).

Assim sendo, é necessário considerar, dentre outras determinações contidas na Resolução, as exigências legais para uma formação de professores que os habilite a utilizar e se apropriar das tecnologias digitais, de forma *competente*, tendo o *domínio*

de tais recursos, conforme enfatiza o texto da referida Resolução, bem como o disposto nos seus Artigos 5º, 7º, 8º, 9º e 10º.

No horizonte de tais exigências, a atitude hermenêutica nos ajuda a compreender, por meio de um caráter dialógico, as formas de reelaboração e corporificação das exigências curriculares, advindas das Diretrizes do MEC/CNE de 2015, em um PPC de Pedagogia, tendo em vista a necessidade dos professores e estudantes terem à disposição novos critérios teórico-práticos para auxiliar nessa transição pedagógica do mundo digital, com novos formatos e múltiplos impactos profissionais, sociais, culturais e emocionais. Em face às novas exigências curriculares, será que caminhamos no sentido de romper com os pressupostos instrumentais e operacionais do conhecimento tecnológico na formação de professores, quebrando as resistências do domínio técnico, ou será que replicamos uma adequação metódica e previsível às transformações nos cenários sociais. Ao nos debruçarmos sobre a questão formativa, indagamos sobre as perspectivas de inclusão das tecnologias digitais no percurso formativo dos professores, no sentido de ir além dos mecanismos curriculares impostos e, muitas vezes, fundamentados nos modismos de mercado.

No campo da educação, entende-se como necessário revisitar questões históricas para que se possa compreender as problemáticas que tendem a se repetir, lançando luz aos novos desafios que ora se apresentam. Neste entendimento e com o propósito de identificar os espaços e tempos voltados à capacitação dos recursos humanos em meio às demandas dos diferentes dispositivos reguladores da educação e do aparato técnico e tecnológico que permeiam este cenário, a pesquisa propôs elencar algumas das incongruências e contradições existentes entre os discursos institucionalizados (políticas públicas e diretrizes legais), tendo em vista a proposta curricular e constituição dos cursos de Pedagogia no Brasil e a formação de professores. Cabe destacar, também, que o estudo toma a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), como referência para traçar um histórico das exigências legais entre a formação de professores e a ação pedagógica frente às tecnologias na educação, revisitando a implantação de alguns dos principais programas governamentais voltados à inserção das tecnologias na educação.

Com a emergência da cultura digital, o trabalho dá especial atenção à formação dos professores para inclusão teórico-prática desses instrumentos culturais no

cotidiano pedagógico. Ao final, com o reconhecimento dos dispositivos legais e dos programas governamentais de inserção da informática na educação, procuramos identificar se há uma crise dos referentes válidos ou um alinhamento pedagógico das diretrizes para cursos de formação de professores, em consonância com as políticas públicas e os programas de distribuição de recursos técnicos na educação.

A partir desses pontos de ancoragem, o trabalho segue uma estrutura organizada em cinco eixos estruturantes. No primeiro, introduzimos a temática de pesquisa e o delineamento da reflexão a que ficou submetida, destacando-se a justificativa e a relevância do estudo, a partir das problemáticas e dos objetivos estabelecidos. No segundo eixo, destacamos o percurso e os desdobramentos metodológicos que guiam e orientam o presente estudo. O terceiro apresenta o marco teórico que sustenta a pesquisa, subdivido em quatro seções. A primeira seção destaca a constituição e alguns elementos históricos que compõem os cursos de Pedagogia no Brasil, os contextos, significações e contradições enraizadas historicamente, por meio de inquietações e análises trazidas por Libâneo (2007), Saviani (2007), Pimenta (2014) e Gatti (2009). Ao buscar inspiração nessas contribuições, também relacionamos algumas lacunas e limites discursivos das exigências legais que regem a constituição dos cursos de Pedagogia no Brasil e os seus referentes válidos.

Na segunda seção, resgatamos alguns conceitos contemplados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), relacionando-os com as exigências legais para formação inicial e continuada de professores, no intuito de verificar a relação entre formação dos professores, apropriação das tecnologias na educação e inclusão digital. Na terceira seção, apresentamos um panorama das políticas públicas e dos principais programas voltados para a inserção da informática na educação (EDUCOM, PRONINFE, PROINFO e PROUCA) e o espaço destinado à formação dos professores, tomando por base os documentos legais e os programas de implantação, segundo as perspectivas de Moraes (1997), Oliveira (2007), Bonilla (2010), Bonilla e Pretto (2000), Pretto; Coelho e Almeida (2012), Valente e Almeida (1997), Barreto (2004), dentre outros autores.

Na quarta seção, que encerra as reflexões e a base de sustentação do presente estudo, são destacadas as expectativas de formação de professores e de pedagogo, pautadas na relação educação e tecnologias, visto que é necessária a superação da razão técnica, unidimensional e descontextualizada da formação, trazendo as

contribuições de Barreto (2017), Gatti (2016), Libâneo (2015; 2011; 2001), Dowbor (2013), Nóvoa (1992; 2000; 2014), dentre outros interlocutores. No eixo quatro, vislumbramos, a partir da análise das exigências curriculares e do PPC de Pedagogia interpretar os impactos de tais diretrizes nas relações e efeitos das tecnologias digitais, que se expressarem na proposta, tendo em vista as transposições à formação dos professores.

No quinto e último eixo, abordamos as considerações finais do trabalho, ensaiando hipóteses de discussão à uma perspectiva de formação pedagógica investigativa e permanente, por meio do compartilhamento de experiências teórico-práticas, a partir das articulações dialógicas entre currículo, diretrizes legais e cultura digital. Almeja-se que a organização textual proposta possibilite ao leitor a compreensão da temática abordada, a partir da problemática de pesquisa, dos objetivos traçados, do desenho metodológico e da revisão de literatura que sustenta as reflexões e o desenvolvimento da investigação aqui apresentada.

1.1 Problema de Pesquisa

Ao considerar a temática ora apresentada, a questão norteadora desenrola-se na seguinte problemática: De que forma tem se dado a revitalização dos currículos dos cursos de pedagogia diante das exigências legais e sociais, no que se refere às tecnologias digitais?

1.2 Objetivos da Pesquisa

Em decorrência da problemática de investigação, estabelecemos como objetivo geral:

Compreender as formas de reelaboração e corporificação das exigências curriculares, advindas das Diretrizes do MEC/CNE de 2015, em um PPC de Pedagogia, para dar conta de uma formação humana, social, cultural e tecnológica dos professores em meio a cultura digital.

1.3 Objetivos específicos

A seguir seguem os objetivos específicos da presente dissertação:

- a) Discutir sobre as lacunas e contradições enraizadas historicamente na constituição dos cursos de Pedagogia no Brasil, replicadas a partir dos discursos legais e dos atos normativos que regulamentam a formação de professores;
- b) Traçar o histórico das exigências legais entre a formação de professores e os debates na transição sociocultural voltados às tecnologias na educação, considerando a implantação de programas governamentais voltados à inserção das tecnologias na educação;
- c) Compreender as formas de corporificação e de interlocução sócio-cultural estabelecidas com as tecnologias digitais no percurso de formação dos (as) pedagogos(as), considerando as normativas legais e o desenho curricular do curso de Pedagogia analisado, em diálogo com os discursos sobre a educação.

1.4 Justificativa e Relevância da Investigação

As bases pessoais e profissionais vivenciadas pela pesquisadora, pautadas pelas questões de âmbito técnico, científico e profissional, além de questões sociais que acometem a sociedade contemporânea, impactada pela presença das tecnologias digitais, tendem a compor a justificação e a relevância do estudo aqui proposto. Nesse sentido, a temática abordada neste estudo foi originada de inquietações da própria trajetória acadêmica e formativa da pesquisadora, aliada à necessidade de constante formação pedagógica, em decorrência de sua atuação profissional no campo da educação. Tal trajetória acadêmica teve início no ano 2003 com o ingresso na graduação em Pedagogia com habilitação em Mídias e Informática Educativa, curso oferecido pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). A opção por essa habilitação foi pela proposta diferenciada que apresentava na época, agregando em um mesmo currículo disciplinas oriundas da educação, da informática e da comunicação, com o propósito de formar profissionais capazes de analisar e utilizar, pedagógica e criticamente, as tecnologias digitais em diferentes cenários educacionais.

As primeiras experiências profissionais concretas da pesquisadora no curso ocorreram por meio de monitorias, exercidas no Salão de Iniciação Científica da PUCRS em 2003. Alguns meses depois ocorreu o primeiro contato com o ambiente

escolar, por meio de um estágio não curricular, realizado em uma escola de Educação Infantil, pertencente à rede particular de ensino de Porto Alegre. As atividades desenvolvidas nesse estágio proporcionaram um contato aprofundado com a rotina escolar e com o ato de aprender e ensinar, de estruturar projetos e planejar aulas. Foram oito meses de desafios, incertezas, mas de muito prazer e intensidade.

As inquietações, estranhamentos e a insegurança, somadas a pouca experiência na docência e no meio escolar, tomaram uma dimensão ainda maior no ano de 2004, com o desafio de encarar o primeiro estágio curricular da graduação. Inspirada em Larrosa (2002, p. 24), quando afirma que “o sujeito da experiência é, sobretudo, um espaço onde têm lugar os acontecimentos”, propôs-se a aceitar ativamente essa experiência formativa. Na ciência de que esta jornada é um caminho de incertezas, que se projeta caminhando, mas que é um meio de vivenciar a integração que a formação docente exige e necessita para acolher momentos únicos de desafios e experiências compartilhadas, como condição de possibilidade de resistir ao conformismo e ao mesmo tempo projetar o melhor de si, rumo à emancipação coletiva.

Voltado para as séries iniciais do ensino fundamental, o primeiro estágio da graduação foi realizado com uma turma do 2º ano, em uma escola da rede pública de Porto Alegre, a qual não dispunha de recursos tecnológicos, como laboratório de informática. Assim, um dos primeiros desafios foi o de planejar aulas utilizando as tecnologias disponíveis no local, tais como o quadro negro, giz, rádio, televisão, vídeos e jornais. O segundo estágio obrigatório, ocorrido no ano de 2005, ainda no ensino fundamental, só que séries finais, foi realizado em uma turma do 7º ano, na disciplina de História. A escola era pública, mas contava com um laboratório de informática bem equipado, o que permitiu que se propusessem atividades e trabalhos utilizando variados recursos tecnológicos com acesso e mediação da *internet*.

O terceiro estágio obrigatório, voltado para o ensino médio, também foi desenvolvido em escola pública, com uma turma do 1º ano, na disciplina de Português. Nesse estágio, já com um pouco mais de experiência e maturidade, e em parceria com a professora titular da turma, desenvolveu-se uma atividade conjunta e desafiadora, pelo fato de se propor atividades que integraram diferentes recursos como o conto, o cinema e o jornal impresso, provocando também os estudantes a serem autores de suas aprendizagens. As atividades empreendidas ao longo desse estágio deram origem a um trabalho acadêmico intitulado “Conto Contado, conto

adaptado”, o primeiro trabalho que tive a oportunidade de apresentar em um evento, realizado em 2006, pela Faculdade de Letras da PUCRS.

Concomitante à realização dos estágios obrigatórios, no final de 2003, desenvolve-se outra atividade formativa, um estágio não obrigatório, no setor de Educação a Distância (EaD) da PUCRS, um vínculo que durou oito anos (sendo três anos como estagiária e cinco anos como funcionária), perpassando pela formação na graduação e na pós-graduação em educação. A atuação da pesquisadora como monitora de cursos em EaD foi exercida de 2004 a 2007, e oportunizou a integração em diferentes equipes de cursos de extensão e especialização, oriundos das mais diversas áreas de conhecimento, como educação, administração, psicologia e segurança pública. Essa vivência possibilitou à pesquisadora conhecer as dinâmicas, rotinas e desdobramentos da EaD em todas as suas dimensões, originando o encantamento pelas possibilidades e desafios proporcionados por essa modalidade de ensino.

Tal experiência foi fundamental para a formação e para a escolha da problemática investigada no trabalho de conclusão de curso da graduação, defendido em 2007, sob o título “Monitoria e Tutoria: um apoio pedagógico e tecnológico ao aluno no contexto da modalidade de EAD, na visão de uma monitora e Pedagoga MMIE”. Posterior à formação acadêmica, foi exercida a função de tutora dos cursos de EaD da PUCRS, com atuação focada na interação com estudantes e na capacitação dos docentes da instituição para utilização do ambiente virtual de aprendizagem *Modular Object Oriented Distance Learning* (MOODLE) e seus recursos digitais.

Na sequência, visando dar continuidade à formação cultural e profissional, no mesmo ano pesquisadora iniciou o curso de especialização em Informática na Educação, oferecido na modalidade semipresencial pela Faculdade de Informática da PUCRS. A pós-graduação foi finalizada no ano de 2008, após apresentação em banca do trabalho de conclusão, intitulado “Sistemas de ajuda *online*: recurso para auxiliar alunos e professores no Ambiente Virtual de Aprendizagem MOODLE.” Seguindo com o foco de uma necessária e constante formação, a pesquisadora cursou três disciplinas como aluna especial dos Programas de Pós-Graduação em Informática na Educação e em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), sendo a primeira em 2008, intitulada “Arquiteturas Pedagógicas para EaD.” No ano de 2013, foi cursada a disciplina de “SA: Docência como campo expandido: escrita e arte contemporânea”. Em 2015, a disciplina de “SA: Competências em Educação a

distância e Recomendação de Objetos de aprendizagem”, a qual deu origem à elaboração conjunta de um Artigo, aceito como relato de trabalho, vindo a ser apresentado no Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância (ESUD 2015), sob o título “Critérios avaliativos: uma abordagem metodológica para o uso de objetos de aprendizagem”.

O vínculo como tutora dos cursos de EaD da PUCRS foi finalizado no ano de 2012, pelo fato de a pesquisadora ter aceitado um novo desafio profissional, proposto pelo Centro Universitário Metodista – IPA de Porto Alegre/RS, para compor a equipe da Coordenadoria de Avaliação Institucional, a partir do ano de 2013. Sem dúvidas, uma experiência desafiadora, considerando o seu pouco conhecimento, até então, sobre os processos e fluxos que envolvem avaliações de cursos e de instituições de ensino, regularmente submetidos pelo Ministério da Educação (MEC). No ano de 2014, surgiu o convite para assumir uma nova função nessa mesma instituição: gerir o setor de Planejamento Acadêmico, ficando responsável por organizar e gerenciar a oferta de disciplinas dos cursos da graduação. Em julho de 2016, foi proposto à pesquisadora exercer a docência em um dos cursos de licenciatura, nas disciplinas relacionadas às práticas pedagógicas com as tecnologias. Essas diferentes experimentações pedagógicas revelam e instigam uma permanente necessidade de pesquisa e formação, cada vez mais aprofundada e ampla, originada pela responsabilidade e incumbência de fazer parte da formação de futuros professores, em um contexto de novos anseios e concepções de sociedade e educação que se encontra em constante mutação no meio acadêmico e escolar.

Na condição de docente que acredita e visualiza o necessário engajamento das tecnologias na prática educacional e em diferentes contextos formativos, como artifícios que fazem parte da produção humana, acredita-se que um dos desafios do professor é dar conta, minimamente, da articulação entre teoria e prática, de modo a não recair na utilização apassivadora e automatizada dos recursos tecnológicos. Na cultura digital em que vivemos, para ir além de uma racionalidade técnica e operacional na educação, é preciso pensar sobre as informações recebidas, a fim de mobilizar a imaginação criadora e reconstruir conhecimentos com os estudantes, tendo em vista situações reais e contextualizadas de aprendizagem. Nessa perspectiva, no ano de 2017, a pesquisadora ingressou no curso de mestrado em Educação da Universidade La Salle, encontrando na linha de pesquisa Culturas,

Linguagens e Tecnologias na Educação subsídios que convergem com sua formação, contexto profissional e à proposta de pesquisa desse estudo.

Em se tratando da relevância acadêmica e científica do estudo, pesquisas indicam que a temática abordada necessita de estudos constantes, por conta da recorrência de incongruências existentes e das dissonâncias entre as exigências legais relativas à formação docente dos profissionais da educação básica e os objetivos de formação propostos pelos cursos de Pedagogia. Esses desencontros são evidenciados por pesquisas já realizadas e análises de alguns autores, em que se verifica a recorrência de graves lacunas formativas, as quais também incidem na inclusão das tecnologias, uma vez que, muitas vezes, as exigências legais estão desalinhadas à realidade escolar, aos princípios e aos objetivos da Pedagogia como uma ciência da educação.

Soma-se a essas deficiências o fato de o acesso e o emprego das tecnologias, no meio educacional e escolar, acontecerem seguidamente por vertentes homogêneas, normalizadoras e operacionais que expressam antagonismos, dado a abrangência dos circuitos comunicativos e tramas de sentido formativo-profissional, fatores que tendem a ocasionar uma fragilidade na formação pedagógica de redes baseadas em sociabilidades. A educação tecnológica digital precisa ser repensada na formação de professores como um espaço de ingresso na vida pública e uma condição para produzir um profissional que saiba mediar mundos, integrar diálogos interculturais e reconstruir conhecimentos com os outros por meio das tecnologias e não seja veículo da simples repetição do presente.

A resignificação desses espaços/tempos formativos digitais nos cursos de Pedagogia não pode sucumbir ao canto da sereia do neoliberalismo, mas precisa aproximar e dar visibilidade aos atores sociais e garantir ações articuladas em políticas calcadas num mundo onde a questão do engajamento tecnológico, da igualdade social e da cidadania não seja apenas um discurso fabricado, programado e vazio de sentido das vivências.

Como exemplo das incongruências normativas, Libâneo (2006) analisa as diretrizes para o Curso de Pedagogia, Resolução do CNE e do Conselho Pleno (CP) nº 1, de 15 de maio de 2006, e aponta algumas limitações com relação à falta de clareza conceitual na definição de Pedagogia e do foco dos cursos. Uma das imprecisões observadas pelo autor na Resolução está relacionada à explicitação da natureza e objetivo do curso e do tipo de profissional que se almeja formar. Nas

palavras do autor, essas novas concepções, formas de ação, interação e de exercício de poder decorrem da grave “imprecisão conceitual com relação a termos centrais na teoria pedagógica: educação, pedagogia, docência.” (LIBÂNEO, 2006, p. 846). A partir dessa constatação, Libâneo (2006, p. 851) julga que os cursos de Pedagogia não podem ser equiparados a um curso de licenciatura para formação de professores de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que “[...] a base da formação do pedagogo não pode ser a docência, pois a base da formação docente é o conhecimento pedagógico” mais amplo da compreensão da atividade pedagógica.

Em outra pesquisa realizada, nos anos de 2012 a 2013, ao analisar a organização curricular dos cursos de Pedagogia de instituições públicas e privadas do estado de São Paulo, Pimenta (2014) corrobora com as percepções de Libâneo (2006) com relação às imprecisões e generalizações contidas entre as diretrizes curriculares para formação de professores e a constituição dos cursos de Pedagogia. Com base nos dados dessa pesquisa, evidenciou-se que as matrizes dos cursos analisados refletem algumas das incongruências contidas nas diretrizes legais. Há indícios de “indefinição do campo pedagógico, a dispersão do objeto da pedagogia e a redução da pedagogia à docência”, tendo como consequência, em termos gerais, a proposta de cursos que “não estão dando conta de formar, nem o Pedagogo e, tampouco, o professor para os anos iniciais da Educação Básica e para a Educação Infantil.” (PIMENTA, 2014, p. 17).

Ainda, como componente de justificção desse estudo, acrescentam-se as observações de Neto e Almeida (2017), que analisam as políticas do ensino superior para formação de professores, e apontam que os cursos são obrigados, de maneira impositiva e sob pressão, a novas e frequentes reformulações de modo que isso resulta na fragmentação dos conteúdos e em trabalhos distantes de um diálogo curricular interdisciplinar, por meio da exigência de uma formação baseada em competências, fator que afeta a maneira de se construir o futuro professor. Além disso, destacam que as diretrizes afetam a maneira de se construir o futuro professor e sua identidade, de modo que as instituições de ensino superior se defrontam com o “dilema entre conceitos da ética e os conceitos do mercado capitalista, e posiciona-se de maneira que deve formar profissionais para a atividade humana”, que sejam éticos e contribuam para o desenvolvimento humano e social (NETO; ALMEIDA, 2017, p. 18).

Todas essas indefinições, suspeitas, questões e tensões mostram a relevância de um esforço investigativo nesse campo do conhecimento pedagógico, de modo a dar continuidade às reflexões por meio de levantamento de dados e análises conjuntas, a partir das novas exigências legais. Tais inquietações acenam para que os projetos de formação devam ser contextualizados e engajados no espaço e no tempo para que atendam as características da sociedade atual, viabilizando aos professores, estudantes e às instituições a possibilidade de reflexão sobre as relações “entre a vida, o conhecimento e a cultura”, aspectos almejados e explicitados pelas próprias determinações legais (BRASIL, 2015, p. 02).

Em termos de relevância social, como um dos subsídios inspiradores para a realização da investigação, destaca-se a crescente presença e utilização das tecnologias digitais, principalmente pelas gerações das últimas décadas, na passagem das tecnologias analógicas para as digitais, possibilitando novas formas de relações sociais e produção e disseminação da comunicação e das informações, potencializada pela *internet* e pelos dispositivos móveis e seus aplicativos. Essas características apontam para uma necessária e contínua formação de professores que atente para a presença desses artefatos na educação e na sala de aula, já que os aparatos tecnológicos ocasionam o acesso cada vez mais fácil e instantâneo às informações e aos conhecimentos, fatores que impactam diretamente na rotina da sala de aula e na atuação e responsabilização do professor, mobilizando-o a dar conta dessa realidade dinâmica e desorientada e, mesmo assim, sendo capaz de impulsionar, por meio desses recursos, processos de ensino e de aprendizagem renovados.

Soma-se a isso que as políticas educacionais¹ atuais reafirmam a formação profissional como um mecanismo para o exercício da docência e as instituições de ensino atuam no sentido de atender às demandas produtivas da lógica do mercado. Para Nogueira (2003), as políticas de formação de professores:

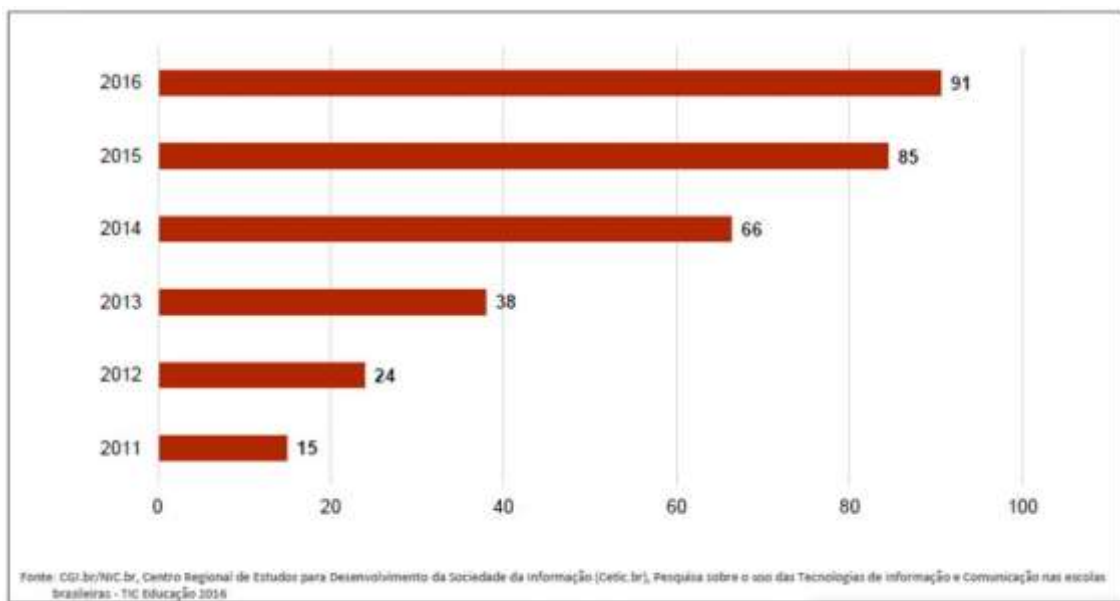
[...] têm como objetivo central ajustar o perfil do professor e a formação docente às demandas do novo mercado de trabalho, em um período marcado por novos padrões de produção, no interior da reestruturação da forma de

¹ As políticas educacionais “fazem parte do conjunto de políticas públicas sociais, expressão da ação (ou não ação) social do Estado e que têm como principal referente a máquina governamental no movimento de regulação do setor de educação. Elas expressam os referenciais normativos subjacentes às políticas e que podem se materializar nas distintas filosofias de ação. Neste processo interação distintos atores sociais e as ações são explicitadas através de programas.” (AZEVEDO; AGUIAR, 2001, p. 74-75).

acumulação capitalista. (NOGUEIRA, 2003, p. 22).

As informações referentes à presença e à utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) nas escolas públicas e privadas brasileiras podem ser comprovadas pela pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas escolas brasileiras, realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC, 2016). Para tanto, no Gráfico 1 é possível observar, por exemplo, de 2011 a 2016, o número crescente de professores que utilizam a *internet* por meio de dispositivos móveis.

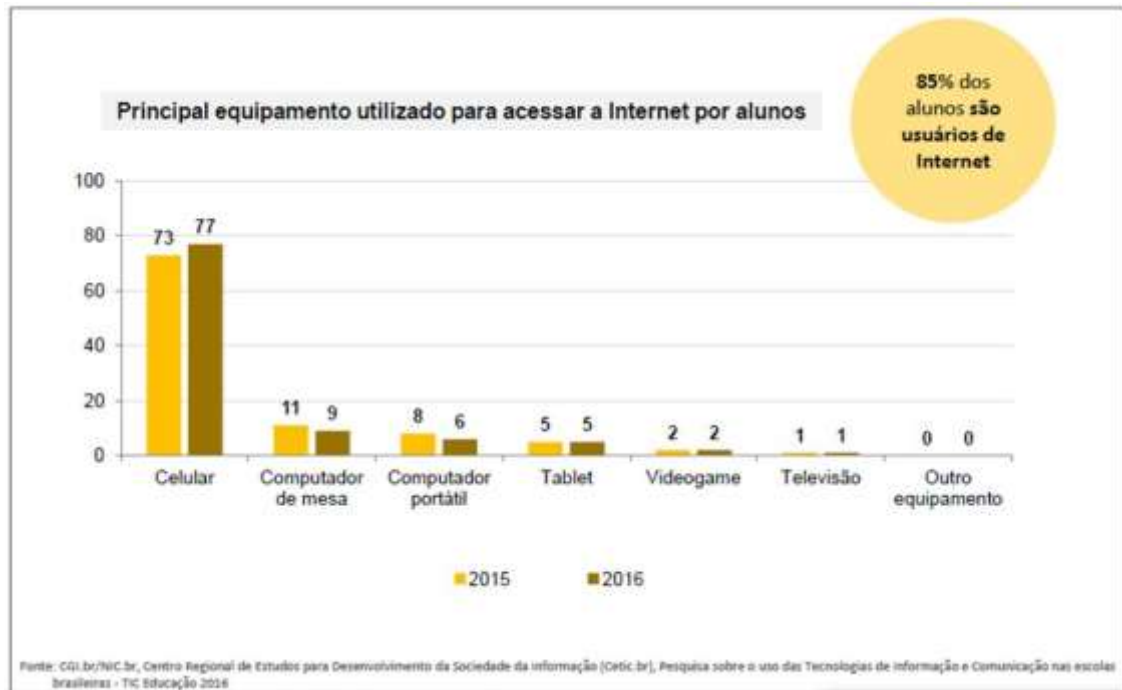
Gráfico 1 – Percentual de Professores que utilizam a Internet pelo celular



Fonte: Resultados da Pesquisa CETIC (2016).

Outro dado relevante demonstrado pela pesquisa do CETIC é com relação ao principal equipamento explorado e mobilizado pelos estudantes (pertencentes às turmas de 5º, 9º ano do Ensino Fundamental e/ou 2º ano do Ensino Médio) no acesso à *internet*, conforme observa-se no Gráfico 2, na sequência. Num universo em que 85% dos estudantes são usuários da *internet*, desses 77% se utilizam de dispositivos móveis (celular) para tal acesso. Fato esse que ressalta a presença dessas tecnologias digitais na vida dos sujeitos, e, conseqüentemente, o acesso facilitado ao imenso universo de informações possibilitado pela *internet* ultrapassa as barreiras físicas e as paredes das salas de aula.

Gráfico 2 – Equipamentos mais usados em rede pelos estudantes



Fonte: Resultados da Pesquisa CETIC (2016).

Nesse cenário, em decorrência da diversificação das atividades educacionais e, conseqüentemente, da ampliação das demandas de âmbito também educacionais, dadas as características da sociedade contemporânea, Libâneo (2001, p. 20) a define como sendo “genuinamente pedagógica”, entendendo que “[...] a escola é ainda a chance de acesso ao mundo do conhecimento, para fazer frente ao mundo da informação. Informação e conhecimento são termos que andam juntos, mas não se equivalem.” Nesse entendimento, é preciso reconhecer que as tecnologias digitais estão provocando mudanças nos métodos tradicionais de ensino, por meio das facilidades de acesso às informações.

No entanto, é preciso ter ciência de que “[...] a informação é um caminho de acesso ao conhecimento, é um instrumento de aquisição de conhecimento, mas, por si só, não propicia o saber.” (LIBÂNEO, 2001, p. 21), necessitando de uma intervenção crítica. Dowbor (2013) também chama atenção para as novas relações com os conhecimentos e para os novos formatos do mercado de trabalho e das profissões, já que a própria tecnologia tem substituído rapidamente a mão de obra humana em atividades manuais e metódicas. Em contraponto:

[...] desenvolvem-se atividades de organização, pesquisa, gerenciamento, design e outras que têm sido chamadas de atividades "intangíveis", porque não levam a um produto físico, não trabalham com uma máquina concreta. Muita gente tem chamado estas atividades com o termo vago de serviços, conceito hoje demasiado vago para ser útil. Na realidade, trata-se de uma forma mais intensiva em conhecimento de desenvolver atividades de transformação produtiva industrial. (DOWBOR, 2013, p. 8).

Essas bases reforçam a necessidade de formatação de cursos de formação de professores e de um novo perfil de profissional e docente em consonância com as exigências da sociedade do século XXI, para dar conta não só das novas atividades profissionais, mas que possibilite reconstruir formas de apropriação das tecnologias na escola, despertando a paixão de conhecer o mundo, de buscar o saber, de aprender e reaprender com os novos estímulos sensoriais e com as diversas interações da dimensionalidade humana.

São relações complexas provindas das tensões entre formação de professores, institucionalização e educação tecnológica, já que envolvem a relação entre a institucionalização tecnológica e a realidade da prática social de educar, a partir de novos modelos permeados pela cultura digital, cujos estímulos e implicações na prática docente exigem a coordenação de novas perspectivas, inter-relações, metodologias, resoluções de problemas e processos de ensino.

1.5 Trabalhos Correlatos

Em decorrência das novas configurações de sociedade e das políticas voltadas à formação e educação tecnológica, entende-se que a formação de professores, por intermédio das exigências reguladoras do ensino, deve ter uma abordagem recorrente em análises e estudos, junto às práticas pedagógicas, pois são temáticas que englobam e integram a formação cultural de estudantes e professores. Nesses termos, como base de apoio a esta e a futuras pesquisas, compreende-se como necessária uma verificação inicial de como essas temáticas da cultura digital, que emergem via decretos e exigências legais na formação de professores, especialmente nos cursos de Pedagogia, estão sendo contempladas, em termos de excelência formativa e produções tecnocientíficas no campo da educação.

Nessa perspectiva, como primeiro movimento de verificação de produções científicas, foi realizada uma leitura flutuante, a qual corresponde à fase de

organização inicial de toda e qualquer pesquisa (BARDIN, 2011). De acordo com a autora, essa dinâmica corresponde a uma pré-análise, primeiras impressões ou hipóteses iniciais acerca do assunto a ser explorado. Com essa intencionalidade, iniciaram-se as consultas, o rastreamento e a leitura, primeiramente, em três bancos eletrônicos de dados de domínio público e em periódicos, realizados ao longo dos meses de outubro, novembro e dezembro do ano 2017, quais sejam: Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), sistemas esses que integram e armazenam teses e dissertações produzidas nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, em que todas as instituições de ensino são obrigadas a catalogar e publicar suas pesquisas, e, por último, na biblioteca eletrônica *A Scientific Electronic Library Online* (SciELO).

O foco do levantamento abrigou produções científicas, abrangendo artigos, dissertações e teses, datados entre os anos de 2013 a 2017. A definição do intervalo da pesquisa justifica-se pelos efeitos e discussões recentes sobre formação docente, tecnologias digitais e educação, principalmente as que tomam por base as exigências legais para formação de professores, tendo em vista que entendemos que essas reflexões devem avançar na mesma velocidade de evolução dos artefatos tecnológicos.

A princípio, a leitura e o mapeamento dos trabalhos foram iniciados pela BDTD, pela familiaridade com que o grupo de pesquisa NETE/CNPq tem com esse portal de teses e dissertações, utilizando a combinação de quatro descritores: currículo de Pedagogia – políticas públicas - tecnologias digitais – formação de professores. Na primeira busca realizada na BDTD, sem a utilização de filtros, foram encontrados 133 trabalhos. Refinando a busca, por meio da delimitação de um período de publicação, de 2013 a 2017, foram identificados 60 trabalhos publicados nesse período. Esses trabalhos foram analisados, eliminando-se os que não possuíam relação direta com a temática aqui abordada, restando 12 trabalhos, catalogados e organizados, conforme apresentação no Quadro 1, na sequência.

Quadro 1 – Resultados do mapeamento na BDTD (2013 a 2017)

Ano	Dissertação	Tese	Total
2013	0	2	2
2014	0	2	2
2015	2	2	4

2016	1	0	1
2017	2	1	3
Total de trabalhos publicados			12

Fonte: Autoria própria, 2018.

Dos 12 trabalhos selecionados, após a realização da leitura dos resumos e da introdução, verificamos que, desses, dois (Quadro 2) podem ser aproximados aos objetivos dessa pesquisa, pelo fato de abordarem relações entre as temáticas formação docente, políticas públicas e integração com as tecnologias digitais, além de ambos adotarem como metodologia a pesquisa de campo de natureza qualitativa, sendo um deles por meio da estratégia de estudo de caso. Optou-se pela organização dos trabalhos em quadros sintéticos, com o objetivo de facilitar a visualização do foco das pesquisas e da base teórica, por elas utilizadas, como fonte de aproximação à temática da presente investigação.

Quadro 2 – Análise dos resultados selecionados – BDTD (continua)

Ano	Identificação	Objetivos da pesquisa	Metodologia	Base teórica
2015	Karina Marcon - UFRGS - Tese	Analisar a compreensão e a prática da inclusão digital na formação inicial de educadores na modalidade EAD das Universidades Abertas do Brasil e Portugal; Desvelar o conceito de inclusão digital adotado nos cursos, identificar as disciplinas que possuem interface com as tecnologias educacionais, detalhar as atividades e propostas pedagógicas das disciplinas; Compreender a concepção de inclusão digital pela equipe docente e elucidar as relações que se estabelecem entre inclusão digital e educação a distância.	Pesquisa de campo nos cursos de Licenciatura em Educação (Universidade Aberta de Portugal) e Pedagogia a Distância (Universidade do Estado de Santa Catarina). Por meio de um estudo multicaso.	Não especificado no resumo. Foi preciso mergulhar na estrutura do trabalho para identificar a base teórica utilizada: Henry Jenkins; Bonilla; Preto; Lemos; Teixeira; Litwin; Fainholc; Santos; Hargreaves; Delors, Charlot, Tardif e Lessard.
2017	Aurélio Alberto Richitelli - Universidade Federal do Triângulo Mineiro - Dissertação	Objetivo geral conhecer como as políticas públicas de inclusão digital estão contribuindo para a formação de quatro professores de quatro escolas públicas. Objetivos específicos: investigar a integração das tecnologias digitais nas políticas públicas educacionais e seus programas de inclusão digital e a integração das	De natureza qualitativa, pesquisa bibliográfica e, como instrumentos de pesquisa, a observação, análise documental, questionário de identificação e entrevistas	Moran, Kenski, Demo, Tardif

		tecnologias digitais nas aulas, na perspectiva de professores, em quatro escolas públicas da cidade de Uberaba (MG); conhecer a organização das políticas públicas educacionais em seus documentos, programas de inclusão digital e cursos de formação do professor e projetos realizados em cursos de inclusão digital.	semiestruturadas realizadas com quatro professores.	
--	--	--	---	--

Fonte: Autoria própria, 2018.

Em seguida, uma nova busca procede-se no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, realizando-se a combinação dos mesmos descritores, pois este sistema permite uma consulta avançada com associações de palavras, o que possibilita uma busca intensa. Sendo assim, a primeira varredura ocorreu utilizando a opção “Busca geral”, “Todos os campos”, com a combinação das palavras: currículo de Pedagogia - tecnologias digitais - formação de professores – diretrizes curriculares - políticas públicas. Nesta primeira busca sem filtros, foram encontradas 183.595 produções discentes, entre teses e dissertações. Numa segunda procura, com o objetivo de refinar e aproximar ainda mais a busca ao foco dessa pesquisa, agora utilizando filtros “Grande área de conhecimento: Ciências Humanas; “Área de conhecimento”: Educação; “Área Concentração”: Educação, focando em publicações entre os anos de 2013 a 2016, foram encontradas 2.336 produções, entre dissertações e teses. Considerando o número expressivo de trabalhos localizados nesse catálogo, foi realizada uma primeira seleção partindo da análise do título de cada um, tendo por base os descritores utilizados na filtragem, mapeamento que permitiu obter uma relação de 54 trabalhos. Após análise dos resumos, verificou-se que 15 pesquisas poderiam ser aproximadas à temática investigada, conforme organização sintetizada no Quadro 3 que segue.

Quadro 3 – Trabalhos publicados entre 2013 a 2016 no Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES

Ano	Dissertação	Tese	Total
2013	1	0	1
2014	2	1	3
2015	1	3	4
2016	5	2	7
Total de trabalhos publicados:			15

Fonte: Autoria própria, 2018.

A análise qualitativa dos trabalhos possibilitou identificar os objetivos pretendidos com a investigação, a abordagem e as técnicas adotadas para coleta e análise dos dados, além de tecer uma interlocução com as temáticas investigadas e, principalmente, dos teóricos que subsidiaram as 15 investigações mapeadas, conforme sistematização do Quadro 4.

Quadro 4 – Análise dos resultados – Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES (continua)

Ano	Identificação	Objetivos da pesquisa	Metodologia	Base teórica
2016	Judith Ferreira da Silva - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Dissertação	Investigar os cursos de pedagogia de Campo Grande – MS, no intuito de verificar como ocorre a formação para o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação-TDIC em prol da prática pedagógica do pedagogo.	Abordagem qualitativa do tipo exploratória, com base na perspectiva histórico-cultural.	Vygotsky e autores contemporâneos que discutem a formação para o uso das tecnologias.
2016	Diego Viana Porto - Universidade de Brasília - Dissertação	Analisar se o Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade de Brasília promove a inclusão digital de seus alunos, proporcionando uma atividade docente mediada pelas Tecnologias Digitais de Informação, Comunicação e Expressão e para uma sociedade cada vez mais digital.	Qualitativa, em um estudo de caso, no qual os instrumentos de geração de dados - a entrevista semiestruturada e o questionário - foram utilizados para subsidiar a análise crítica do produto gerado pelo curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade de Brasília, os acadêmicos finalizando o curso, os futuros professores.	Não especificado no resumo. Foi preciso mergulhar na estrutura do trabalho para identificar a base teórica utilizada: Gomez; Prenzky; Braga e Santos; Saviani; Brzezinski; Demo; Gonçalves; Libâneo; Moran, dentre outros.
2016	Ana Maria Marques Palagi – UNISINOS - Tese	Compreender como as propostas de formação continuada de professores da Rede Estadual do Paraná em TD, que são ofertadas,	Pesquisa quantitativa e qualitativa, de natureza exploratória. No que se refere a metodologia é uma pesquisa bibliográfica e	Freire; Giroux; Vieira Pinto; Alarcão; Orso; Schlemmer; Lopes; Adams; Castells; Romaniowski;

		dialogam com as políticas públicas federais e estaduais.	documental usou como instrumento investigativo a análise documental,	Martins; Schlemmer; Almeida; Cunha; Rabardel.
2016	Edith Maria Marques Magalhães da Silva – UFRJ - Tese	Foco na formação do pedagogo e desenvolveu um estudo comparativo entre as modalidades de ensino presencial e a distância (EaD), de forma a identificar as possíveis aproximações e afastamentos, vozes, argumentos, visões e contextos comuns, analisando aspectos específicos das matrizes curriculares em consonância com as DCN da Pedagogia.	Não fica clara a abordagem adotada na investigação. Compreendeu-se que se trata de um Estudo comparativo, tendo como recurso para coleta de dados o grupo focal e entrevistas.	Perelman e Olbrechts-Tyteca; Libânio; Pimenta; Gatti; Mazzotti; entre outros.
2016	Roberta Silva de Andrade - Universidade Federal do Espírito Santo - Dissertação	Analisar como a(s) disciplina(s) de TDIC têm permeado os cursos de formação de professores da UFES e entender os usos que estão imbricados nesse processo de formação inicial.	Estudo exploratório (GIL, 2002). Instrumentos coleta de dados: documentos e entrevista semiestruturada. Análise de dados: pressupostos da Análise Textual Discursiva (MORAES, 2003)	Bonilla; Lévy e Kenski.
2016	Marta Poliche Vicente - Universidade de São Paulo - Dissertação	Verificar em que medida alunos e professores consideram os recursos tecnológicos utilizados nos processos de formação inicial, como eficazes, formando profissionais com competência para atuar nas modalidades presenciais e à distância.	Abordagem quanti-qualitativa e os dados foram produzidos por de análise documental, completada por trabalho de campo efetivado por meio da preposição de um questionário.	Dowbor (2011), Valente (2007), Tardif (2014), Freire (2011).
2016	Iris Cristina Datsch Toebe – UFSM – Dissertação	Analisar as orientações das políticas públicas para integração das tecnologias educacionais nas práticas escolares dos cursos de formação inicial de professores (licenciatura em Pedagogia e Educação Especial), do Centro de Educação (CE), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).	Pesquisa-ação percorrendo os pressupostos do ciclo espiral de Kemmis e Mctaggart (1988), por meio de (re)planejamento, ação, observação e Análise Textual Discursiva. Instrumentos coleta de dados: questionários com perguntas abertas e fechadas; análise documental e observações, acompanhamento do planejamento e desenvolvimento de disciplinas dos cursos.	Paulo Freire; Gomes; Gonçalves; Levy; Libâneo; Mallmann; Oliveira; Sacristán; Tardif; Veiga, dentre outros.

2015	Norival Carvalho Cunha - Universidade de Uberaba – Dissertação	Descrever e analisar as ligações das tecnologias digitais com a natureza e a organização do trabalho docente.	Pesquisa de campo.	Briggs/Burke; Costa; Levy; Teixeira; Carr; Kurose; Landim; Castells; Garcia; Kenski; Moran; Arroyo; Barbosa; Barros; Almeida; Gomes/Oliveira; Tardif; Antunes; Bassos; Canário; Hypólito; Mill; Nóvoa; Dalila Oliveira; Sacristán; Alves; Humphrey; Marx.
2015	Karina Marcon - UFRGS - Tese	Analisar a compreensão e a prática da inclusão digital na formação inicial de educadores na modalidade EAD das Universidades Abertas do Brasil e Portugal; Desvelar o conceito de inclusão digital adotado nos cursos, identificar as disciplinas que possuem interface com as tecnologias educacionais, detalhar as atividades e propostas pedagógicas das disciplinas; Compreender a concepção de inclusão digital pela equipe docente e elucidar as relações que se estabelecem entre inclusão digital e educação a distância.	Pesquisa de campo nos cursos de Licenciatura em Educação (Universidade Aberta de Portugal) e Pedagogia a Distância (Universidade do Estado de Santa Catarina). Por meio de um estudo multicaso.	Não especificado no resumo. Foi preciso mergulhar na estrutura do trabalho para identificar a base teórica utilizada: Henry Jenkins; Bonilla; Pretto; Lemos; Teixeira; Litwin; Fainholc; Santos; Hargreaves; Delors, Charlot, Tardif e Lessard.
2015	Mayra Rodrigues Fernandes Ribeiro – UFRJ – Tese	Construir atos de currículo, utilizando as potencialidades dos ambientes virtuais, das redes sociais e da internet para ressignificar o aprender/ensinar, situado nas vivências dos praticantes culturais dentro/fora da universidade.	Pesquisa-formação, abordagem multirreferencial, os dados são construídos mediante contato direto, implicado e interativo do pesquisador com a situação de estudo.	Santos; Macedo; Nóvoa; Ardoino; Barbosa; Certeau; Alves; Ferraço; Oliveira; Santos; Silva; Lemos; Santaella; Levy.
2015	Franc Lane Sousa Carvalho do Nascimento – UFRGS – Tese	Estudar, em uma perspectiva comparativa, os cursos de formação inicial de professores do Brasil e de Portugal, tendo em vista o desenvolvimento profissional e a importância das	Pesquisa qualitativa/quantitativa. Como instrumentos e técnicas de pesquisa utiliza: a observação, o questionário e a entrevista semiestruturada.	Freire (1996); García (1999); Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004); Houssaye (2004); Pintassilgo e Oliveira (2013); Shulman (2005); Saviani (2008);

		dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica.		Nóvoa (1997); entre outros.
2014	Andreia Nunes de Castro – UFMT – Dissertação	Investigar a contribuição do curso de Pedagogia da UFMT/Campus Cuiabá para o uso pedagógico das TIC na Educação Básica.	Pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, ancorada em Bogdan e Biklen (1994) e Yin (2005). Coleta de dados por meio de questionário e entrevista semiestruturada	Sacristán; Pimenta e Lima; Tardif; Nóvoa; Sancho; Moran; Coutinho.
2014	Elisabete Cerutti – PUCRS - Tese	Investigar se os alunos – nativos digitais, formandos de licenciatura estarão mais aptos a preparar uma aula para o contexto de cibercultura, considerando a compreensão que possuem do uso de Tecnologias Digitais de Informação.	Análise qualitativa descritiva, contando com levantamento bibliográfico e pesquisa de campo, através de questionário estruturado.	Não especificado no resumo. Foi preciso mergulhar na estrutura do trabalho para identificar a base teórica: Castells; Freire; Levy; Luckesi; Masetto; Nóvoa; Prensky; Tardif; Teixeira, dentre outros.
2014	Elke Trindade de Matos - Universidade Federal do Maranhão – Dissertação	Investigar a integração das tecnologias da informação e comunicação no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão, a partir do estudo dos subsídios teórico-metodológicos presentes no currículo do curso que norteiam a formação docente inicial.	Abordagem qualitativa, por meio investigar a integração das tecnologias, pesquisa bibliográfica e documental e entrevista semiestruturada.	Brzezinski (2008a, 2008b), Kuenzer (1999; 2000), Freitas (2007), Castells (1999), Frigotto (2001), Apple (1994), Goodson (2008), Sacristán (1998), Imbernon (2011), Ramalho, Nunes e Gauthier (2004), Barreto (2006); Kenski (1998; 2008), Pontes e Varandas (2013).

Fonte: Autoria própria, 2018.

A terceira consulta foi centrada agora na biblioteca eletrônica *A Scientific Electronic Library Online* (SciELO), a qual abrange uma coleção de periódicos científicos brasileiros, de diversas áreas. Após a utilização de diferentes combinações entre os termos: currículo de pedagogia - tecnologias digitais - formação de professores – políticas públicas – diretrizes curriculares – curso de pedagogia – foi localizado um total de 14 trabalhos, em uma busca já refinada, centrada nas publicações do Brasil, no período de 2013 a 2017, em “Língua portuguesa”, concentrados na “Área de conhecimento: Educação”. Realizada a leitura do resumo dos 14 periódicos, verificou-se que, apesar do número relativo de pesquisas que tratam da temática formação de professores, todos os periódicos identificados e

analisados possuem um enfoque diferente da presente investigação, ainda que com assuntos permeados pelo cenário das tecnologias digitais.

Dando sequência no mapeamento de pesquisas, entendeu-se como relevante realizar uma nova busca de trabalhos correlatos em outro banco eletrônico, tendo por motivação sua importância para a pesquisa e estudos em educação no Brasil. Nesse entendimento, foi realizado o levantamento dos trabalhos apresentados nos encontros da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), especificamente nos Grupos de Trabalho (GT): GT 08 - Formação de Professores; GT 12 - Currículo; GT 16 - Educação e Comunicação. No GT 08 - Formação de Professores havia um total de 237 trabalhos cadastrados, sendo que após uma análise dos resumos de todos os trabalhos, considerando a correlação direta com as temáticas da presente pesquisa, cinco foram separados. Já no GT 12 - Currículo, de um total de 93 trabalhos relacionados, apenas um foi identificado como correlato à temática investigada aqui. Do GT 16 - Educação e Comunicação, do total de 103 trabalhos cadastrados, foram identificados quatro trabalhos com aproximações a essa investigação. Após a análise do resumo e da introdução dos 433 trabalhos publicados nos três grupos da ANPED, considerou-se que seis trabalhos (publicados no evento entre 2012 e 2015) convergem com a investigação, conforme organização no Quadro 5 na sequência.

Quadro 5 – Demonstrativo dos resultados – ANPED: GT 08: Formação de Professores – GT 12: Currículo – GT 16: Educação e Comunicação (continua)

Ano	Identificação	Objetivos da pesquisa	Metodologia	Base teórica
2015	Magda Pischetola – PUCRIO – GT 16 - Educação e Comunicação	Considerar a inclusão digital para além do acesso técnico e econômico às TIC, abordando-a como um meio de inclusão cidadã à cultura digital, mediante o desenvolvimento de habilidades de uso estratégico da tecnologia. Relacionar esse conceito de inclusão digital com três aspectos principais a serem pesquisados: o desenvolvimento de habilidades nos alunos, a motivação para aprender mediante o uso de tecnologia em sala de aula, a adaptação dos professores a um novo contexto de trabalho.	Pesquisa de campo desenvolvida entre 2008 e 2012 em três países onde o projeto OLPC/UCA foi implementado em escolas de ensino fundamental; observação participante de 30 turmas de 16 escolas públicas de ensino fundamental; Realização de 30 grupos focais com 6-8 alunos, um por cada turma observada; Realização de 60 entrevistas com professores, diretores e coordenadores do projeto.	Bonilla; Pretto; Guimarães; Lemos; Mattelart; Papert; Sampaio; dentre outros.
2015 2018	Maristela Midlej Silva de Araujo Veloso - UFSB e Maria Helena Silveira Bonilla – UFBA GT 16 - Educação e Comunicação	Identificar o processo de criação/autoria do professor da Educação Básica, considerando o contexto atual, em que a cibercultura vem se constituindo, as apropriações e sentidos que os professores desenvolviam em seu fazer pedagógico, a partir da interação com as tecnologias digitais.	Pesquisa-formação com base etnográfica, desenvolvida numa das 10 escolas situadas no estado da Bahia que recebeu os laptops do Projeto Um Computador por Aluno.	Josso; Charlot; Lemos; Levy; Macedo; Nóvoa; Pretto; Primo; Salles; Santaella; Tardif; dentre outros.
2013	Cátia Caldas Correia – UNESA Rosemary Sant’Anna Bonifácio – UNESA Lina Cardoso Nunes – UNESA GT 8 - Formação de Professores	Análise das Políticas Públicas face à nova demanda de profissionais para a utilização das tecnologias da informação e comunicação (TIC), tendo em vista como foram pensadas no âmbito nacional e no município do Rio de Janeiro, com o foco em um curso de capacitação docente promovido pela SME/RJ.	Dados coletados nos questionários aplicados; analisados pela técnica de análise de conteúdo (Bardin).	Hargreaves; Perrenoud; Belloni; Pimenta; Marin; Gatti; Stahl; Valente; Castells; Pretto; Kenski; Barreto, dentre outros.
2013	Analgia Miranda da Silva – UNESP/FCT GT 8 – Formação de Professores.	Apresenta e discute os resultados de pesquisa cujo objetivo geral consistiu em identificar e analisar os pressupostos teórico-metodológicos que norteiam a prática de professores dos anos iniciais no uso do computador no processo de ensino e aprendizagem. Objetivos específicos de	Abordagem qualitativa de delineamento descritivo-explicativo. Instrumento de pesquisa: questionário de perguntas abertas e fechadas. Informantes da pesquisa: 42 professores do quinto ano do ensino fundamental, de seis	Assmann; Demo; Kenski; Gomes; Coll, Mauri e Onrubia; Badia e Monereo; Neves; Levy; Moreira e Kramer;

		analisar a inserção do computador na educação escolar e suas relações com a formação docente sob a perspectiva do professor pesquisado.	escolas da rede municipal do interior de São Paulo. Análise dos dados por meio da Análise de Conteúdo.	Gadotti; Contreras; Belloni; Valente; Pimenta; Coll; Barreto, dentre outros.
2013	Luciana Velloso – ProPed/UERJ GT 16 – Educação e Comunicação	Observar o impacto das novas determinações e regulamentações - que são oriundas das atuais políticas educacionais - na prática pedagógica e os processos de tradução e resignificação, empreendidos nesse ambiente cultural escolar. Entender os diferentes sentidos atribuídos à ideia de qualidade da educação no contexto do PROUCA, inclusive aqueles em que a questão da qualidade aparece associada a uma concepção utilitária concebida a partir de uma cultura competitiva, característica da dinâmica do mercado.	Pesquisa etnográfica, por meio de observação na primeira escola do município do Rio de Janeiro a receber o PROUCA. Levantamento dos dados: conversas informais, entrevistas gravadas e transcritas, fotografias, participação em atividades da escola, além da coleta de informações em bibliografias específicas e um levantamento das matérias divulgadas pelo site do PROUCA.	Ball; Barreto; Candau; Freitas; Macedo; Martin-Barbero; Negroponte, Papert, Saviani, dentre outros.
2012	Giseli Barreto da Cruz – PUCRIO GT 08 - Formação de Professores	Objetivos: levantar, junto aos pedagogos investigados, aspectos característicos do início do Curso de Pedagogia no Brasil e das mutações por ele sofridas; analisar as implicações, resistências e avanços na evolução desse curso e sua importância no âmbito acadêmico; investigar junto a esse grupo qual a sua posição acerca da pedagogia enquanto domínio de conhecimento e enquanto curso, para mapear e interpretar a posição da Pedagogia no contexto do campo educacional brasileiro.	Análise de depoimentos colhidos através da realização de entrevistas semiestruturadas com um grupo de 17 pedagogos.	Brzezinski; Bissolli da Silva; Houssaye; Libâneo; Saviani; Cambi; Franco, Libâneo e Pimenta, dentre outros.

Fonte: Autoria própria, 2018.

O levantamento de trabalhos correlatos sobre educação, diretrizes formativas, curso de Pedagogia, formação dos professores e tecnologias digitais também foi alvo de pesquisa no *Google Acadêmico*, com vistas a atualizar os debates e conferir um sentido mais engajado e realista com o foco de estudo dessa investigação, no propósito de verificar a produção e as preocupações sobre a formação pedagógica com enfoque nas tecnologias digitais, sem perder de vista as exigências legais

recentes, considerando que essas foram inseridas a partir do ano de 2015. Das pesquisas listadas nesse levantamento, não foram localizadas produções que tivessem como foco de estudo as exigências estabelecidas por meio da Resolução MEC/CNE nº 2 de 2015, numa perspectiva de análise crítica sobre a temática que envolve especificamente o pedagogo e as exigências de uma formação competente ou o domínio das tecnologias como forma de excelência nos cursos de Pedagogia, conforme destacado na redação das diretrizes.

Após a leitura dos trabalhos mapeados, bem como a identificação dos objetivos, da abordagem metodológica e da base teórica de cada um das produções rastreadas aqui (alguns com enfoques múltiplos e diferentes), constata-se que muitos estudos replicam situações semelhantes, que podem ser sintetizadas nas seguintes aproximações: usos das tecnologias por meio de uma dinâmica baseada na utilização das ferramentas técnicas (RICHITELI, 2017; ANDRADE, 2016; PISCHETOLA, 2015); ausência de um diálogo mais articulado sobre os conhecimentos e currículos que se interrogam diante das exigências da sociedade contemporânea (CASTRO, 2014); garantir o acesso aos recursos tecnológicos, por mais modernos e interativos que sejam, não significa convertê-los em metodologias pedagógicas e didáticas nos processos de ensino e aprendizagem (VICENTE, 2016; CASTRO, 2014); as tecnologias digitais podem tornar-se relevantes possibilidades pedagógicas, desde que não se limitem a uma disciplina isolada e fixa no currículo (PORTO, 2016; CUNHA 2015; CASTRO 2014; CERUTTI, 2014); há uma prevalência de um ensino de caráter instrucionista, não havendo espaço para a (re)construção de práticas, currículos e metodologias com as tecnologias (CASTRO 2014); em se tratando das políticas e programas, nota-se que a inserção do computador nas escolas não foi acompanhada de uma formação estruturada e sólida dos professores (CASTRO 2014; PISCHETOLA, 2015; VELOSO; BONILLA, 2018); dificilmente as intervenções políticas, impostas e verticalizadas obtêm resultados eficazes (PISCHETOLA, 2015, VELOSO; BONILLA, 2018). Em suma, dentre outras constatações que existem hoje:

O desafio está no incentivo a uma nova formação docente, na qual professor e alunos compartilhem de um processo conjunto para aprender de forma dialógica. É preciso formação em contexto, em serviço, políticas de formação de professores menos diretivas e mais focadas na formação para a autonomia, que potencialize no professor o reconhecimento de si mesmo, como pessoa, como profissional, como agente social da educação. Este trabalho revela que a autoria docente não se descola da pessoa do professor; a autoria do professor não se ensina, se pratica coletiva e colaborativamente,

no cotidiano da escola, em um eterno estado de inacabamento. (VELOSO; BONILLA, 2018, p. 20).

Em um primeiro momento, os trabalhos aqui elencados auxiliaram na construção do referencial teórico da investigação, no tocante às temáticas sobre a formação de professores, a constituição do curso de Pedagogia no Brasil, as diretrizes curriculares e políticas públicas de tecnologias na educação, com destaque para contribuições de pesquisadores como Barreto, Bonilla, Gatti, Libâneo, Nóvoa, Pimenta, Pretto e Saviani. Depois, esboçam-se, outras aproximações com os trabalhos para quem se interessa pela educação, que são retomados nos capítulos seguintes, principalmente no capítulo quatro deste estudo (Produção e análise dos resultados: discursos, diretrizes formativas e reforma curricular), com o intuito de tecer diálogos e relações com o PPC de Pedagogia em questão, as diretrizes legais e com alguns discursos contemporâneos que sustentam a base teórica desta pesquisa. A seguir, retratamos o desenho metodológico, apresentando a natureza da pesquisa, instrumentos utilizados na seleção e produção de dados, bem como a delimitação do contexto de investigação.

2 PERCURSOS E DESDOBRAMENTOS METODOLÓGICOS

Em consonância com Minayo (2001, p. 16), a metodologia de uma pesquisa deve representar “[...] o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”, numa visão ampla e articulada entre conteúdos, pensamentos e existências. A presente investigação, de natureza qualitativa, caracteriza-se por uma revisão sistemática de fontes bibliográficas e documentais para a produção dos dados, buscando a recuperação de sentido dos discursos e das diferentes concepções vigentes por intermédio da abordagem hermenêutica filosófica (GADAMER, 2008).

Para tanto, os procedimentos bibliográficos e documentais empregado no estudo, abarcam a revisão de alguns documentos legais, como leis, resoluções e pareceres (regulamentadores da educação, da formação de professores e dos cursos de pedagogia), bem como artigos de periódicos, dissertações, teses e livros, utilizados tanto para a construção do referencial teórico da pesquisa como para a produção dos dados. Além dos documentos legais, utiliza-se, também, como instrumento para a produção dos dados, a análise documental do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (UNILASALLE, 2017), documento reformulado em atendimento as exigências curriculares da Resolução MEC/CNE nº 2 de 2015, pertencente a Universidade La Salle, de Canoas/RS, campo empírico da pesquisa.

Nesse movimento (auto)formativo da pesquisa social e humana não podemos esquecer que seu objeto de estudo é constituído de uma identidade histórica, ou seja, não é só o pesquisador que dará sentido ao trabalho. Sem dúvida, “[...] os seres humanos, os grupos e as sociedades dão significado e intencionalidade a suas ações e a suas construções [...]”, o que torna esse percurso uma construção colaborativa, movente e permeada de significados, identidades e (re)construções de discursos e sentidos (MINAYO, 2001, p. 14). Portanto, no universo das ciências sociais, a pesquisa qualitativa toma como desafio dar conta de realidades impossíveis de serem puramente quantificáveis, já que se ocupa e trabalha com um amplo “[...] universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.” (MINAYO, 2001, p. 14). Para dar conta de tamanha dimensionalidade, o estudo se utiliza da abordagem filosófica

hermenêutica, para a interpretação e compreensão dos discursos produzidos com a análise dos dados.

A hermenêutica possibilita a representação do sentido dos discursos e suas interpretações, considerando as questões subjetivas de fundo e o momento histórico dos acontecimentos. Para Gadamer (2008, p. 292):

[...] a arte do entendimento. Parece especialmente difícil entender-se sobre os problemas da hermenêutica, pelo menos enquanto conceitos não claros de ciência, de crítica e de reflexão dominarem a discussão. E isso porque vivemos numa era em que a ciência exerce um domínio cada vez maior sobre a natureza e rege a administração da convivência humana, e esse orgulho de nossa civilização, que corrige incansavelmente as faltas do êxito e produz constantemente novas tarefas de investigação científica, onde se fundamentam o progresso, o planejamento e a remoção de danos, desenvolve o poder de uma verdadeira cegueira. No enrijecimento desse caminho rumo a uma configuração progressiva do mundo pela ciência, perpetua-se um sistema no qual a consciência prática do indivíduo se submete resignada e cegamente ou então se rebela revoltosa, e isto significa, não menos cega.

Na possibilidade de reconstrução e reelaboração dos discursos, Gacki (2006, p. 5) ressalta que a proposta “[...] filosófica gadameriana não se constituiu na destruição da validade do método científico, mas em justificar que, ao filosofar, é mais própria a arte de dialogar que a técnica de dissecar temas e problemas.” Nesta possibilidade filosófico-dialógica, acredita-se que o emprego da abordagem hermenêutica nas ciências sociais e, principalmente na educação, permite ir além da perspectiva técnica metodológica, já que por seu caráter que possibilita identificar a polissemia dos discursos e diálogos, esta pode se constituir “[...] na força do próprio educar – que é educar-se – no sentido de uma constante confrontação do sujeito consigo mesmo, com suas opiniões e crenças, pela condição interrogativa na qual vivemos.” (HERMANN, 2002, p. 94). A possibilidade de a educação interpretar o seu próprio modo de ser e agir na formação humana em sua pluralidade e contextos:

Tendo em vista as experiências hermenêuticas nas artes reprodutivas, é mais provável admitir-se que não há uma objetividade absoluta e que todo intérprete propõe a “sua própria interpretação”, que não obstante não é de modo algum arbitrária, mas pode alcançar ou não um grau definido de propriedade [...]. Muito do que é especificamente individual por parte do intérprete, entra em jogo na reprodução. (GADAMER, 2006, p. 10).

Em tempos de reconfiguração cultural e intelectual, o exercício hermenêutico apresenta novas possibilidades à produção do conhecimento no diálogo

interdisciplinar, pois possibilita identificar os sentidos dos conteúdos já debatidos e aqueles que precisam ser reconhecidos e valorizados, já que pela sua possibilidade compreensiva (HERMANN, 2002), a hermenêutica possibilita que a educação se torne esclarecida para si e no (re)pensar dos sentidos da experiência formativa e no reconhecer da sua própria racionalidade.

Certamente, a compreensão “apropriada” de um texto introduz nas [humanidades] algo da posição do intérprete no tempo, lugar e visão de mundo, mas, em contraposição à interpretação artística, a compreensão de texto, enquanto mediatizada linguisticamente em sua interpretação, não é independente do original como uma criação autônoma. Não é o que ocorre na interpretação artística, na qual o original é “atualizado” somente na substância concreta da palavra, gesto ou tom. A leitura, enquanto distinta de um “recital” não se coloca por si mesma; ela não é uma atualização autônoma de um padrão de pensamento, mas permanece subordinada ao texto restaurado pelo processo da leitura. A leitura é suprasumida na leitura do texto. (GADAMER, 2006, p. 11).

O campo de pesquisa é delimitado por um “[...] recorte que o pesquisador faz em termos de espaço, representando uma realidade empírica a ser estudada [...]” (MINAYO, 2001, p. 53), assim, considerou-se a Universidade La Salle, tendo como enfoque o documento PPC do curso de Pedagogia presencial (UNILASALLE, 2017). Vale ressaltar que se justifica a escolha do campo de estudo em questão, como pano de fundo empírico da presente investigação, pelo fato deste pertencer a uma instituição com uma rica tradição no ensino e na formação de professores, além de se caracterizar uma instituição de ensino superior comunitária², do tipo privada e sem fins lucrativos, características comuns das instituições de ensino que permearam a minha vida acadêmica e profissional. De acordo com a Lei nº 12.881/2013, podem ser consideradas Instituições Comunitárias de Educação Superior (ICES), as organizações da sociedade civil brasileira, que possuem cumulativamente as seguintes características:

(i) estão constituídas na forma de associação ou fundação, com personalidade jurídica de direito privado, inclusive as instituídas pelo poder público; (ii) patrimônio pertencente a entidades da sociedade civil e/ou poder público; (iii) não distribuem qualquer parcela de seu patrimônio ou de suas rendas, a qualquer título; (iv) aplicam integralmente no País os seus recursos na manutenção dos seus objetivos institucionais; (v) mantêm escrituração de

² Dados da instituição investigada coletados no sistema e-MEC. BRASIL. Ministério da Educação. **Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior**: Cadastro e-MEC. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 abr. 2018.

suas receitas e despesas em livros revestidos de formalidades capazes de assegurar sua exatidão; (vi) possuem transparência administrativa, nos termos dos arts. 3º e 4º da Lei nº 12.881/2013; e (vii) preveem a destinação do patrimônio, em caso de extinção, a uma instituição pública ou congênera. (BRASIL, 2013, *online*).

A LDBEN (1996) define que as instituições privadas se enquadram na categoria comunitária, quando estas são “[...] constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade” (BRASIL, 2006, p. 28). A Universidade La Salle, campo empírico que abriga o desenvolvimento do presente estudo, é uma instituição de ensino superior, que inspirada pelos valores cristãos, possui sua história ligada à trajetória brasileira dos Irmãos das Escolas Cristãs, conhecidos como Irmãos Lassalistas³. Os Irmãos Lassalistas estão presentes no Brasil desde o ano de 1907, quando fundaram a sua primeira escola para filhos de operários no bairro Navegantes, cidade de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. A atuação na educação do município de Canoas⁴ teve início com o Instituto São José, hoje Colégio La Salle, uma das primeiras escolas Lassalistas do Brasil. Em 04 de março de 1908, iniciou suas atividades com regime de internato, dedicando-se ao ensino primário, comercial e agrícola.

No ano de 2017, o então Centro Universitário La Salle, foi credenciado como Universidade, por meio da publicação da Portaria de nº 597, de 05/05/2017, publicada no Diário Oficial da União (DOU) em 08/05/2017. Atualmente, a instituição apresenta como objetivo principal o de educar e formar “[...] pessoas qualificadas, que munidas de valores consistentes, contribuem para a promoção de uma sociedade mais igualitária, fraterna e participativa.” (UNILASALLE, 2017, *online*).

O curso de Pedagogia da UNILASALLE, no histórico de sua criação, as Habilitações em Magistério das Disciplinas Pedagógicas, em Administração Escolar (1º e 2º Graus), em Inspeção Escolar (1º e 2º Graus), em Supervisão Escolar (1º e 2º graus) e em Orientação Educacional foram autorizadas para funcionamento pelo

³ Os Irmãos têm por base a obra São João Batista De La Salle, sacerdote francês (1651-1719) fundador do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, com o objetivo de dar educação às crianças e aos jovens pobres. No ano de 1950, o Papa Pio XII declarou São João Batista de La Salle Padroeiro Universal dos Professores e Estudantes de Magistério, por ter dedicado sua vida à educação, para a formação dos mestres e pela criação de escola própria para essa finalidade, contribuindo para a profissão de professor e criando um Instituto dedicado exclusivamente à educação.

⁴ A cidade de Canoas está localizada na Região Metropolitana de Porto Alegre (RMPA), estado do Rio Grande do Sul, sendo composta por 34 municípios.

Decreto nº 77.371, de 01/04/1976, publicado no DOU de 02/04/1976. O reconhecimento do curso e suas diferentes habilitações ocorreram por meio da Portaria nº 462, de 06/08/1980. Ao lançar um olhar desafiador sobre os caminhos obscuros e abstratos da cientificidade, é essencial uma organização prévia que conduza o pesquisador. Nesse entendimento, estabeleceu-se o cronograma na sequência (Quadro 6) que reflete as etapas e prazos seguidos, até a conclusão do estudo.

Quadro 6 – Etapas de realização do estudo

Demandas	2017/1	2017/2	2018/1	2018/2	2019/1
Revisão de literatura e mapeamento de trabalhos correlatos	X	X	X		
Estruturação do projeto		X	X		
Qualificação do projeto			X		
Cadastro do Projeto de Pesquisa na Plataforma Brasil e avaliação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP, UNILASALLE) ⁵				X	
Trabalho de campo – coleta de dados e análise documental				X	
Relatórios – análise dos dados e cruzamento das informações coletadas				X	X
Defesa da Dissertação					X

Fonte: Autoria própria, 2018.

Nesse entendimento, partindo do pressuposto de que toda investigação, que se desafie a desbravar os sentidos da educação, preside de uma organização prévia alinhada à problemática e aos objetivos delineados, é substancial que se desenvolva uma sustentação teórica que a subsidie (YIN, 2001). Para tanto, o capítulo na sequência objetiva explicitar os entrelaçamentos entre os principais eixos que perpassam o presente estudo, como forma de iniciar as reflexões e pautar os aspectos relevantes a serem considerados no levantamento e na interpretação das interlocuções e dos diálogos e resultados obtidos.

⁵ O número de identificação do projeto - Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE): 95607218.5.0000.5307

3 REFERENCIAL TEÓRICO: DIRETRIZES, CURSO DE PEDAGOGIA, CURRÍCULO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CULTURA DIGITAL

Com o objetivo de entender primeiramente os conceitos envolvidos no cenário de mudança paradigmática da educação, entre os modelos pedagógicos conservadores e os debates emergentes, no que tange às exigências para a formação tecnológica, considera-se substancial a sustentação teórica desse trabalho, partindo de uma análise epistemológica e hermenêutica. Nesses termos, com o objetivo de elencar a recorrência de lacunas nas diretrizes e bases da educação, bem como os fatores históricos que tendem a ser replicados na relação da Pedagogia, do Curso de Pedagogia, do Pedagogo e da formação inicial de professores, temáticas que necessitam ser constantemente centrais em pesquisas e publicações, busca-se dialogar inicialmente, primeira seção, com autores como Libâneo (2006), Saviani (2007) e Pimenta (2014), no intuito de entender tais relações e suas implicações na atualidade.

3.1 Constituição do Curso de Pedagogia via requisitos legais: currículo, conceitos, significações e contradições históricas

As Diretrizes Curriculares Nacionais voltadas para a formação de professores, instituídas pelo Ministério da Educação (MEC), pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e Conselho Pleno (CP) têm por objetivo orientar a constituição dos projetos de cursos, a partir da instituição de políticas de ensino, que norteiam as propostas de formação dos profissionais da educação. Entende-se que as propostas das prerrogativas devam se constituir, para além das orientações e percursos, em um conjunto de conhecimentos que possam dar sentido à formação inicial e continuada de professores, privilegiando a prática pedagógica, em sua forma e conteúdo, de modo a proporcionar a construção de uma identidade docente em consonância com o contexto escolar e social contemporâneo (LIBÂNEO, 2006; SAVIANI, 2007; PIMENTA, 2014).

Nesse sentido, a complexidade histórica de constituição do Curso de Pedagogia no Brasil revela que o mesmo teve origem no ano de 1939, como decorrência da fundação da Universidade do Brasil em 1937 e, conseqüentemente, da implantação de uma Faculdade Nacional de Educação. Tem-se, a partir daí a institucionalização

da Faculdade Nacional de Filosofia, abrigando cursos de Ciências, História, Letras e Pedagogia. Em sua primeira proposta, o Curso de Pedagogia era destinado à formação em licenciatura e em bacharelado, organizado em um esquema de duração de três anos para a formação em bacharelado, acrescido de mais um ano de formação em didática para se obter a formação em licenciatura (LIBÂNEO, 2006).

No ano de 1962, por meio do Parecer nº 251, instituído pelo então Conselho Federal de Educação (CFE), foram realizadas algumas mudanças no currículo dos Cursos de Pedagogia, orientando que, por meio do bacharelado e da licenciatura, esse deveria formar o técnico em educação e o professor para as disciplinas pedagógicas do Curso Normal. Nessa concepção, o bacharelado passa a ter um currículo constituído por cinco disciplinas obrigatórias, mais duas opcionais, selecionadas dentro de um rol de disciplinas, tais como: Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica, Currículos e Programas, Introdução à Orientação Educacional, dentre outras. Só que, para concluir a licenciatura, era necessário cursar as disciplinas de Didática e Prática de Ensino. A diferenciação entre formação em licenciatura e em bacharelado no curso de Pedagogia é extinta através do Parecer nº 252, de 1969, o qual passa a regulamentar o curso de Pedagogia, determinado pelo CFE, em consonância com a Reforma Universitária (Lei 5.540 de 1968), resultando na Resolução CEF nº 2, de 1969 (BRASIL, 1969).

Nessa nova concepção, a diversidade de especialidades existentes até então, que envolviam a formação do profissional da educação, passa a ficar sob o guarda-chuva de um único curso, com o título geral de Curso de Pedagogia, sendo esse constituído de uma parte comum (composta por disciplinas como: Sociologia Geral; Sociologia da Educação; Psicologia da Educação; História da Educação; Filosofia da Educação; Didática) e outra diversificada, devendo formar especialistas por intermédio de habilitações. Nesse caso, devendo “[...] a primeira dar conta da base comum e a segunda, das diversas modalidades de capacitação, traduzidas na forma de habilitações”, quais sejam, Orientação Educacional; Administração Escolar; Supervisão Escolar; Inspeção Escolar; Ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais (SAVIANI, 2007, p. 120).

Nessa nova proposta, que reformula o Curso de Pedagogia e em que esse abarca as diferentes habilitações, Saviani (2007) considera que se evidencia uma tentativa de formar profissionais específicos para atender a uma demanda do mercado de trabalho da época, na justificativa de já se terem essas áreas técnicas constituídas

nas escolas e sistemas de ensino. Nessa proposta de um curso de Pedagogia dividido em diferentes habilitações, já se observam inconsistências na sua concepção e reformulação, uma vez que “[...] nem as funções correspondentes aos mencionados *especialistas* estavam bem caracterizadas, nem se poderia supor constituído um mercado de trabalho demandando aqueles profissionais correspondentes às habilitações propostas.” (SAVIANI, 2007, p. 120, grifo do autor).

Nesses termos, observa-se que há uma clara tentativa de reformular o curso de forma a privilegiar as características do modelo tecnicista do mercado de trabalho da época, refletindo na formação de professores e de especialistas longe de atender às demandas sociais reais da escola, levando a uma fragmentação do trabalho pedagógico, resultando que na Pedagogia científica “[...] a questão educativa é reduzida predominantemente à sua dimensão técnica, afastando-se o seu caráter de arte e secundarizando, também, as exigências de embasamento científico.” (SAVIANI, 2007, p. 121). Cabe destacar que as concepções educacionais foram construídas com base na ciência moderna, com um ensino de inspiração lógico-matemática e de cunho positivista, para atender pelo sistema educacional às necessidades do mercado de trabalho.

A Resolução CEF nº 2 de 1969, perpassou pela aprovação e publicação da nova LDBEN em 1996, tendo alterações no tocante à formação dos profissionais da Educação Básica, sancionado pelo CNE nos anos de 2001, 2002 e 2004, e vigorando até as últimas diretrizes para o curso de Pedagogia, instituída através da Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006. A Resolução de 2006 apresenta as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura, definindo, dentre outras questões, os princípios, as condições de ensino e de aprendizagem a serem considerados pelos órgãos e instituições de ensino superior de todo o país. Nesses termos, a resolução aplica-se, conforme disposto em seu Artigo 2º, 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. (BRASIL, 2006, p. 1).

A publicação dessa Resolução representa o fim das diferentes habilitações existentes no curso de Pedagogia, passando a existir um único curso de Pedagogia

voltado para formação de professores para a Educação Infantil e os Anos Iniciais da Educação Básica. De início, verifica-se na redação da Resolução mais uma contradição, agora com relação ao conceito de Pedagogia, uma vez que fica clara sua negação como ciência da educação, que se preocupa com o fenômeno educacional como um todo, já que tende a reduzir Pedagogia unicamente a um curso de formação de professores para Educação Básica, em seus níveis de Educação Infantil, séries iniciais do Ensino Fundamental e formação de professores em nível de Ensino Médio.

Nesse entendimento, Saviani (2007) e Libâneo (2006) observam que as incongruências contidas na Resolução são reflexos antigos da fragmentação e dubiedade dos conceitos do campo da educação empregados nas diretrizes legais, os quais continuam acarretando imprecisão teórica e incompreensão desses conceitos, fatores que resultam na falta de clareza “[...] quanto à explicitação da natureza e do objetivo do curso e do tipo de profissional a formar”, almejado nas diretrizes para o curso de Pedagogia (LIBÂNEO, 2006, p. 846). A falta de clareza conceitual também fica evidenciada quando se analisa a redação do inciso 1º do Artigo 2º da Resolução, o qual destaca o entendimento de “[...] 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”, em que se verifica claramente a inversão de conceitos e a redução da Pedagogia à docência (BRASIL, 2006, p. 01).

Considerando as imprecisões e reduções conceituais nas resoluções que regem o Curso de Pedagogia no Brasil, e, por conseguinte, a formação de professores e pedagogos, entende-se que é preciso voltar um pouco mais na História da Educação no mundo para observar que as origens de tais indefinições não são somente locais e possuem raízes ainda mais profundas, decorrentes de séculos anteriores. Nessa relação histórica entre Educação e Pedagogia, Saviani (2007) destaca que a Pedagogia foi se desenvolvendo sempre em relação mútua com a prática educativa, constituindo-se assim como a *teoria* ou *ciência dessa prática*, construindo ao longo da história humana uma tradição rica, teórica e científica sobre essa prática educativa. Nesse histórico, Saviani (2007, p. 100) recorda que desde a *Paideia grega*⁶ constituíram-se duas visões ou direções diferentes para o conceito de Pedagogia:

⁶ Conforme relato do site Pedagogia ao Pé da Letra (2013), *Paideia*, derivado de *paidós* (criança) e *agogé* (condução), termo de origem grega, que sintetizava a noção de educação na sociedade grega clássica, significando "criação dos meninos", se referindo à educação familiar, guiando os bons modos

De um lado, desenvolveu-se uma reflexão estreitamente ligada à filosofia, elaborada em função da finalidade ética que guia a atividade educativa. De outro lado, o sentido empírico e prático inerente à paideia, entendida como a formação da criança para a vida, reforçou o aspecto metodológico presente já no sentido etimológico da pedagogia como meio, caminho: a condução da criança. (SAVIANI, 2007, p. 100).

Esses dois sentidos diferentes permearam o campo da Educação até o século XVII, em que, com base em um breve resumo realizado por Saviani (2007) com o objetivo de entender os reflexos históricos da Educação e da Pedagogia, é possível vislumbrar ao longo da história até os tempos atuais cinco diferentes embasamentos, influenciados pelas teorias de pensadores clássicos, que surgem na tentativa de superar ou unificar as duas concepções da Pedagogia. A primeira vertente renasce em Comênio⁷, com inspiração na didática como fonte de se construir “[...] um sistema pedagógico articulado em que a consideração dos fins da educação constituía a base para a definição dos meios, compendiados na didática como a arte de ensinar tudo a todo.” (SAVIANI, 2007, p. 100-101). Já a segunda vertente, com um viés psicológico, nasce com inspiração em outro filósofo, Herbart⁸, o qual, por influência de Immanuel Kant, entendia que a doutrina pedagógica, para ser realmente científica, necessitava experimentar-se, sendo a partir de suas ideias:

[...] que os dois aspectos da tradição pedagógica foram identificados como distintos, sendo unificados num sistema coerente: os fins da educação, que a pedagogia deve elaborar a partir da ética; e os meios educacionais, que a mesma pedagogia elabora com base na psicologia. (SAVIANI, 2007, p. 100, 101).

Já, na terceira perspectiva, há uma rejeição de que a Pedagogia esteja relacionada à Didática e à Psicologia, como sugerido nas duas primeiras perspectivas.

e os princípios morais, o qual deu origem ao modelo de educação semelhante ao que utilizamos nos tempos atuais.

⁷ *Jan Amos Komensky* ou *Comenius* (1592-1670): clássico autor da educação e da didática, filósofo e pensador tcheco, considerado o primeiro grande nome da moderna história da educação. Autor de “*Didactica Magna*”, obra que marca o início da sistematização da pedagogia e da didática no Ocidente. (FERRARI, 2008, *online*).

⁸ *Johann Friedrich Herbart* (1776-1841): filósofo alemão autor das obras “*Pedagogia Geral*” e “*Esboço de um Curso de Pedagogia*”, foi a partir de suas ideias que a pedagogia foi formulada pela primeira vez como uma ciência, organizada, abrangente e sistemática, com fins claros e meios definidos. Seu pensamento pedagógico se vincula fortemente às teorias de aprendizagem e à psicologia do desenvolvimento. (FERRARI, 2008, *online*).

Saviani destaca que Giovanni Gentile⁹ nega a ligação entre ética e psicologia, defendida por Herbart, pois no seu entendimento, por ser adepto ao idealismo,

[...] a pedagogia se identifica com a filosofia. Entendendo a educação como o desenvolvimento do próprio espírito e o ensino como teoria em ato, para Gentile o método é o próprio professor, que não pode se sujeitar a nenhuma programação didática: o método não pode ser ensinado. (SAVIANI, 2007, p. 100-101).

Na quarta perspectiva, Saviani destaca que já no seio positivista e no entendimento de Durkheim¹⁰ é que a Pedagogia é incorporada à prática educativa, pois esse tem o entendimento de que a Pedagogia “[...] é uma teoria prática, interessada na realização do fenômeno educativo, em contraposição à teoria científica, interessada no conhecimento do fato educativo, tarefa essa atribuída à sociologia da educação” (SAVIANI, 2007, p. 100-101). Contudo, a Pedagogia com autonomia científica começa a ser esboçada e reconhecida como tal somente a partir dos anos 1970, já que esta “[...] não é mais suscetível de maiores contestações, como pode ser atestado por Schmied-Kowarzik, Frabboni e Genovesi.” (SAVIANI, 2007, p. 100, 101). De acordo com Saviani, em suas visões, os três autores contemporâneos citados¹¹ atestam que a Pedagogia é uma ciência prática, é autônoma, e, portanto, possui linguagem própria e se utiliza dos próprios métodos em detrimento de seus objetivos.

A tradição enraizada na história da educação brasileira, de que a Pedagogia estaria associada exclusivamente ao ensino, também recebe contribuição da “influência tácita dos chamados ‘pioneiros da educação nova’, tomando o entendimento de que o curso de Pedagogia seria um curso de formação de professores para as séries iniciais da escolarização obrigatória” (LIBÂNEO, 2001, p. 6, grifo do autor).

⁹ *Giovanni Gentile* (1875 - 1944) – filósofo italiano, político e educador universitário, responsável pela contestada reforma do ensino superior da Itália em 1923. Inspirado pela Teoria geral do espírito como ato puro desenvolveu seus conhecimentos sobre a filosofia do idealismo. Autor de obras como “A reforma da dialética de Hegel (1913)” (BIOGRAFIE ONLINE, 2018, *online*).

¹⁰ *Émile Durkheim* (1858-1917) - sociólogo francês, considerado o pai da Sociologia Moderna, preocupado em definir as condições de existência de uma sociedade que respeita a pessoa e elabora os modelos da escola e da pedagogia que tornam possível a realização dessas condições. Autor de obras importantes como “Da Divisão do Trabalho Social” (1893) e “As Regras do Método Sociológico” (1895) (DOMÍNIO PÚBLICO, 2018, *online*).

¹¹ *Schmied-Kowarzik*, professor catedrático de Filosofia da Universidade de Kassel da Alemanha; *Franco Frabboni*, professor catedrático de Pedagogia, na Universidade de Bolonha, Itália e *Giovanni Genovesi* é professor de Pedagogia Geral na Universidade de Ferrara, Itália (DALBOSCO, 2016; GENOVESI et al., 1999).

A contradição entre formar pedagogos ou formar docentes é um problema identitário e enraizado desde a criação do curso em 1939, conforme também corrobora Pimenta (2014, p. 12-13), observando que “[...] as legislações foram sendo alteradas, com forte presença da marca da docência, porém apresentando ainda grandes dificuldades na definição de sua identidade, o que se expressa, atualmente, na diversidade das finalidades de formação”, questões que comprometem tanto a constituição dos projetos de curso de Pedagogia e seus currículos quanto a qualidade da formação de pedagogos, ambos em descompasso com a realidade escolar e social.

Esses aspectos que se refletem no reducionismo conceitual e na falta de clareza do curso de Pedagogia têm permeado as demandas do mercado e as Resoluções e Normativas legais, contribuindo para a repetição das lacunas já existentes, em termos de qualidade e identidade do professor, visto que a Pedagogia em sua dimensão conceitual envolve a docência, os processos de ensino e aprendizagem e os métodos utilizados, mas, sobretudo:

[...] a pedagogia não se resume a um curso, antes, a um vasto campo de conhecimentos, cuja natureza constitutiva é a teoria e a prática da educação ou a teoria e a prática da formação humana. Assim, o objeto próprio da ciência pedagógica é o estudo e a reflexão sistemática sobre o fenômeno educativo, sobre as práticas educativas em todas as suas dimensões. Um campo científico pode constituir num curso, mas, antes, importa saber quais são suas premissas epistemológicas, seu corpo conceitual, suas metodologias investigativas. (LIBÂNEO, 2006, p. 849).

A Pedagogia vai além da docência, sendo também um equívoco a redução da educação ao ensino. Nesse raciocínio, Libâneo (2011) considera que para todo tipo de educação (informal, não formal e formal) há diferentes práticas pedagógicas, as quais resultam de diferentes saberes e modos de ação que vão além do meio escolar, “criando formas de educação paralela, desfazendo praticamente todos os nós que separavam escola e sociedade” (LIBÂNEO, 2001, p. 5), o que requer a formação de um novo perfil de educador, para além das necessidades mercadológicas. Pode-se afirmar que toda educação pode corresponder a uma Pedagogia, por ser uma prática humana e social que modifica os sujeitos em suas dimensões culturais, físicas e mentais, já que a educação:

[...] compreende o conjunto dos processos, influências, estruturas e ações que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua

relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais, visando à formação do ser humano. (LIBÂNEO, 2001, p. 7).

Dando continuidade à discussão, Saviani (2007) chama atenção para a relação teoria e prática na Pedagogia, observando que, se definida como teoria da educação, a pedagogia assume-se como teoria da prática educativa, mas alerta para o fato de que “se toda pedagogia é teoria da educação, nem toda teoria da educação é pedagogia.” (SAVIANI, 2007, p. 102). Isso porque a Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, Filosofia da Educação, por exemplo, destinam-se à análise da educação, mas sem propor diretrizes formativas para a atividade educativa. Nessa perspectiva:

[...] o conceito de Pedagogia se reporta a uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa. A pedagogia, como teoria da educação, busca equacionar, de alguma maneira, o problema da relação educador-educando, de modo geral, ou, no caso específico da escola, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem. (SAVIANI, 2007, p. 102).

Considerando as especificidades que envolvem a temática referente ao Curso de Pedagogia, pedagogo e formação de professores, e as orientações do Parecer CNE/CP nº 9, de 2001 (BRASIL, 2001) e da Resolução CNE/CP, de 2006 (BRASIL, 2006), os quais instituem diretrizes curriculares para formação de professores e cursos de licenciatura, e em diálogo com as análises e pesquisas realizadas por Libâneo (2006), Saviani (2007), Pimenta (2014) e Gatti (2009), procurou-se reunir, de forma sintética, as incongruências que tendem a se repetir nas diretrizes legais e suas consequências na formação de professores.

Em um estudo realizado em 2009, Gatti considerou os dados das estatísticas do ensino superior dos anos de 2001, 2004 e 2006, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e as informações contidas no Relatório Síntese do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) em Pedagogia, realizado em 2005. No estudo, que visava analisar o que se propõe como disciplinas e conteúdos formadores nas instituições de ensino superior dos cursos presenciais das licenciaturas em Pedagogia do Brasil, motivado pelos dados referentes ao desempenho obtido pelos estudantes do ensino fundamental e médio nas avaliações sobre a qualidade do ensino básico no Brasil, Gatti (2009) procurou investigar as características da formação de professores, a partir

das exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, instituídas pelo Parecer CNE/CP nº 9 de 2001, momento em que a formação de professores passou a ser oferecida e exigida predominantemente por meio do nível superior.

O estudo é amplo e apresenta as características gerais de 71 cursos de Pedagogia do Brasil, e as características específicas daqueles selecionados nas amostras da pesquisa, analisando a composição das grades curriculares e das ementas das disciplinas. Ao focar nos dados relativos à composição da grade curricular dos cursos de Pedagogia, Gatti (2009) constata algumas fragilidades e imprecisões com relação à proposta curricular, considerando as exigências legais. Nesse sentido, é possível resumir algumas dessas problemáticas, conforme organização no Quadro 7, na sequência.

Quadro 7 – Resumo das imprecisões da matriz curricular dos cursos de Pedagogia do Brasil

- Grande variedade de nomenclatura de disciplinas encontradas nos diferentes cursos, dado que sinaliza a falta de unidade na formação, já que “[...] o projeto de cada instituição procura sua vocação em diferentes aspectos do conhecimento.” (GATTI, 2009, p. 21).
- Falta de articulação e dispersão entre as disciplinas e conseqüente fragmentação do currículo;
- Disciplinas que compõem a categoria “Conhecimentos relativos à formação profissional específica” possuem predominância de aspectos teóricos, mas contemplam pouco as possibilidades de práticas educacionais. As disciplinas apresentam ementas que registram preocupação com as justificativas sobre o porquê ensinar, mas “[...] só de forma muito incipiente registram o quê e como ensinar.” (GATTI, 2009, p. 22).
- Número expressivo de ementas que apresentam informações genéricas ou pouco aprofundadas, o que impossibilita identificar os conteúdos específicos.
- Na categoria voltada a outras modalidades de ensino (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, entre outras) e à Educação Infantil, não é possível detectar a predominância de elementos voltados para as práticas docentes propriamente ditas. Verifica-se uma maior preocupação com o oferecimento de teorias sociológicas e psicológicas para a contextualização dos desafios do trabalho nessas modalidades.
- A parte curricular que deve propiciar o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para a atuação nas escolas e nas salas de aula (atividades complementares e outros saberes) é bem reduzida. A relação teoria-prática como propostos nos documentos legais e nas discussões da área também se mostra comprometida.
- Considerando a análise das disciplinas pertencentes à categoria “Fundamentos teóricos da educação”, os dados reforçam carência de conteúdos específicos nas disciplinas “[...] a serem ministradas em sala de aula não são objeto dos cursos de formação inicial do professor.” (GATTI, 2009, p. 24).

Fonte: Adaptado de Gatti (2009).

No tocante à análise dos dados relacionadas a constituição das ementas das disciplinas, Gatti (2009) observou com o estudo que não há um padrão a ser seguido na sua elaboração, o que resultou em uma diversidade expressiva de registros. Além

disso, outros problemas são evidenciados, no que “[...] se refere ao não favorecimento de uma compreensão mais clara dos temas propostos e de se avaliar ou verificar os objetivos subjacentes ou explícitos no tempo de duração da disciplina.” (GATTI, 2009, p. 33).

Nas considerações finais da pesquisa, Gatti reforça a preocupação registrada nos escritos de Libâneo (2006), Saviani (2007) e Pimenta (2014), os quais serão relatados na sequência, com relação à articulação entre a formação dos professores e o contexto da educação escolar. “A escola, enquanto instituição social e de ensino, é elemento quase ausente nas ementas, o que leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar.” (GATTI, 2009, p. 55).

Libâneo (2006) dedicou-se a realizar uma minuciosa análise da Resolução MEC/CNE/CP de nº 1, de 15 de maio de 2006, a qual instituiu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, em que foram eliminadas as diferentes habilitações existentes. O autor considera que a redação e o conteúdo da Resolução colocam em pauta inúmeras contradições, concepções rasas e imprecisões conceituais em torno dos termos que emprega. Como exemplo, Libâneo (2006) chama atenção para as fragilidades no emprego dos termos como Pedagogia, formação de professores, cursos de Pedagogia, conhecimento pedagógico, composição curricular, exercício profissional, Pedagogo, dentre outros conceitos que, como verificou-se, possuem raízes históricas. As imprecisões dessa Resolução são percebidas já nos primeiros escritos, dada a redação confusa do Artigo 2º, parágrafo II, em que não fica claro se o curso de Pedagogia visa a uma formação para participação na gestão ou se o curso deverá dar conta de formar docentes para assumir funções de gestão e organização do ambiente escolar. A redação deixa transparecer:

[...] que o curso prepara para planejamento, execução e avaliação de atividades educativas. Seja como for, o que se diz nesse parágrafo é que o planejador da educação, o especialista em avaliação, o animador cultural, o pesquisador, o editor de livros, entre tantos outros, ao exercerem suas atividades, estariam exercendo a docência. (LIBÂNEO, 2006, p. 845).

Tais imprecisões iniciais induzem a outros problemas de ordem conceitual, os quais são de extrema importância pedagógica, que é a relação entre Educação, Docência e Pedagogia. A partir da escrita da Resolução, Libâneo (2006) também

enumera outras imprecisões, incongruências, algumas já existentes, e desdobramentos que podem contribuir ainda mais para uma formação precária dos professores e pedagogos, resumidos no Quadro 8.

Quadro 8 – Síntese das imprecisões contidas na redação da Resolução MEC/CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006

- Falta de conceituação clara do campo teórico da Pedagogia;
- Indefinição com relação ao o objeto da Pedagogia assumido na Resolução (qual o foco, atividades educativas ou atividades docentes?);
- Falha na explicitação da natureza e do objetivo do curso e do tipo de profissional a formar;
- Imprecisão conceitual com relação a termos centrais na teoria pedagógica: educação, Pedagogia, docência;
- Identificação equivocada entre atividade docente e atividade gestora, e entre competência do professor para participar da gestão e área de atuação profissional;
- Associação indevida entre docência e gestão, sendo que estas são dimensões da atividade pedagógica, mas não é a mesma coisa, portanto não podem ser equiparadas.

Fonte: Adaptado de Libâneo (2006).

O emprego descontextualizado dos termos e a falta de clareza de alguns conceitos, no entendimento de Libâneo, são os responsáveis por diversas insuficiências e por uma Resolução com redação repetitiva, desengajada e confusa. As incongruências percebidas por Libâneo (2006) também são reforçadas no entendimento de Saviani (2007) e nos estudos de Pimenta (2014), conforme se pode verificar a seguir.

A demora em instituir novas diretrizes para o curso de Pedagogia, dez anos após redação da atual LDBEN (1996), na compreensão de Saviani (2007), tendem a reforçar as inconsistências e uma suposta crise que tem atravessado a concepção do curso. Para tanto, reconhece que as diretrizes contidas na Resolução de 2006, “[...] se encontram atravessadas por uma ambiguidade que se fazia presente mesmo na primeira versão, quando se havia excluído deliberadamente a formação dos chamados especialistas em educação” (SAVIANI, 2007, p. 125), pelo fato de as funções de gestão, planejamento, coordenação e avaliação, mesmo com a exclusão das habilitações, ainda continuarem sendo admitidas.

Em relação aos objetivos do curso de Pedagogia, a Resolução enfatiza que deverá proporcionar aos estudantes:

I - o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas; II - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural. (BRASIL, 2006, p. 1).

Considerando as inúmeras exigências, Saviani (2007, p. 126) questiona quais são e onde estão as orientações e diretrizes que as instituições de ensino devem seguir para dar conta da amplitude dessa formação, destacando, principalmente, qual a “orientação o CNE estabelece como substrato comum em âmbito nacional a dar um mínimo de unidade ao referido curso?”.

A organização da estrutura do curso pautada na Resolução é dividida, em três grandes núcleos, conforme disposto no Artigo 6º: Estudos básicos, Aprofundamento e diversificação e Estudos integradores para enriquecimento curricular – os três compostos pelas mais diversas exigências, algumas relacionadas às teorias, didática e metodologias pedagógicas e outras dedicadas a dar conta das diversidades culturais e códigos de diferentes linguagens, por exemplo. Com relação às exigências contidas nos três núcleos, Saviani (2007, p. 127) critica fortemente, visto que entende serem:

[...] restritas no que se refere ao essencial, isto é, àquilo que configura a pedagogia como um campo teórico-prático dotado de um acúmulo de conhecimentos e experiências resultantes de séculos de história. Mas são extensivas no acessório, isto é, se dilatam em múltiplas e reiterativas referências à linguagem hoje em evidência, impregnada de expressões como conhecimento ambiental-ecológico; pluralidade de visões de mundo; interdisciplinaridade, contextualização, democratização; ética e sensibilidade afetiva e estética; exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas; diversidade; diferenças; gêneros; faixas geracionais; escolhas sexuais, como se evidencia nos termos da Resolução antes citados.

Essa preocupação excessiva com os detalhes na regulamentação e (re)organização do curso de Pedagogia, além de reforçar um modelo de curso preexistente, e que não responde às novas exigências da sociedade, teria contribuído para esvaziar a discussão e a preocupação sobre a formação de professores e o perfil do pedagogo, para além do entendimento de conteúdos e habilidades, fato que “[...] teria dificultado o exame dos aspectos mais substantivos referentes ao próprio significado e conteúdo da Pedagogia sobre cuja base cabe estruturar o curso correspondente.” (SAVIANI, 2007, p. 128).

Para finalizar a síntese das lacunas e contradições contidas nas duas últimas Resoluções para formação docente e cursos de licenciatura, em outra pesquisa

realizada entre os anos de 2012 e 2013, com cursos de Pedagogia de instituições públicas e privadas do Estado de São Paulo, Pimenta (2014) constata com o estudo fragilidades dos cursos, os quais foram reorganizados obedecendo o disposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), instituídas pela Resolução MEC/CNE/CP nº 1, de 2006 (BRASIL, 2006).

De acordo com os resultados obtidos, Pimenta destaca que, corroborando com dados de outras pesquisas já realizadas, a formação dos pedagogos do estado de São Paulo, “[...] em sua grande maioria se mostra frágil, superficial, generalizante, sem foco na formação de professores, fragmentada e dispersiva.” (PIMENTA, 2014, p. 3). Nesse cenário, partindo da análise da matriz curricular de 144 cursos de Pedagogia, pertencentes à rede pública e privada de ensino do estado de São Paulo, Pimenta (2014) elenca os distanciamentos existentes entre o que foi proposto a partir das exigências legais e a forma como elas se efetivam na prática e nos diferentes contextos. A partir do estudo, Pimenta (2014) destaca, conforme apresenta o Quadro 9, as problemáticas na constituição dos cursos de Pedagogia e, conseqüentemente, na formação profissional do professor e do pedagogo.

Quadro 9 – Resumo dos distanciamentos entre a Resolução MEC/CNE/CP nº 1 de 2006 e os cursos de Pedagogia

- Diversidade de disciplinas, as quais, na grande maioria, sem aderência com a docência nos anos iniciais da educação básica, refletindo o amplo, disperso e impreciso perfil do egresso definido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006).
- Prevalência nos cursos de um enfoque disciplinar fragmentado, dado que também fragmenta e fragiliza a formação do pedagogo docente para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil.
- Diversidade de disciplinas, mas ausência de foco, gerada pela tentativa de formar o professor e o gestor ao mesmo tempo, tendo como consequência uma formação generalista, pois “a oferta de uma ou duas disciplinas não é suficiente para garantir a formação com o aprofundamento necessário” (PIMENTA, 2014, p. 12).
- Formação generalizante, difusa e superficial, não formando nem o pedagogo nem o docente, considerando que disciplinas relacionadas ao conhecimento específico de formação do docente disputam espaço no currículo com disciplinas de outros blocos de conhecimentos.
- Falta de uma identidade do curso de Pedagogia que tende a comprometer a qualidade da formação, além de impossibilitar a criação de “projetos pedagógicos emancipatórios e compromissados com a responsabilidade de tornar a escola parceira na democratização social, econômica e cultural do país” (PIMENTA, 2014, p. 13).
- Quase ausência da disciplina de didática nas matrizes dos cursos que pretendem formar professores, fato que preocupa e compromete a formação profissional de professor do pedagogo;
- A formação do pedagogo para participar da gestão, considerando os dados de carga horária de disciplinas dessa categoria, é praticamente ausente nas matrizes.

Fonte: Autoria própria, com base em Pimenta (2014).

Em suma, Pimenta (2014) considera que com a realização do estudo foi possível constatar que os cursos de Pedagogia do estado de São Paulo refletem as lacunas e incongruências contidas nas diretrizes legais para o curso de Pedagogia (Resolução MEC/CNE/CP nº 1 de 2006), resumidas em:

[...] indefinição do campo pedagógico, a dispersão do objeto da pedagogia e a redução da pedagogia à docência. Conseqüentemente, esses cursos, em sua maioria, não estão dando conta de formar, nem o pedagogo e, tampouco, o professor para os anos iniciais da Educação Básica e para a Educação Infantil. (PIMENTA, 2014, p. 17).

Diante da recorrência de tais problemáticas, observadas desde a criação do curso de Pedagogia no Brasil em 1939, entende-se como vital elencá-las para a renovação desse estudo, por acreditar que a Pedagogia, em sua ampla dimensão, deve ser o norte para uma formação crítica e científica de um país que queira emancipar-se no futuro, de modo a enfrentar as mais diversas problemáticas educacionais, sociais e econômicas de formação cultural e inclusão digital.

[...] porque a Pedagogia envolve trabalho com uma realidade complexa, é necessário que invista na explicitação da natureza do seu objeto, no refinamento de seus instrumentos de investigação, na incorporação dos desenvolvimentos científicos e tecnológicos e que se insira na gama de práticas e movimentos sociais de cunho intercultural e transnacional, referentes à luta pela justiça, pela solidariedade, pela paz e pela vida. (LIBÂNEO, 2001, p. 20).

Sob essa ótica, na seção seguinte com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, procurou-se observar a proposta da formação de professores, retomando suas observações e entendimentos relativos à educação, a níveis de ensino e à formação docente a fim de, mais adiante, observar essas relações nas exigências para uma formação que se entrelace com a presença das tecnologias digitais no cenário educacional (BRASIL, 1996). Essa revisão será com base em uma verificação nas principais leis, resoluções e decretos, publicados após a promulgação da LDBEN e referendados e/ou revogados por meio da Resolução MEC/CNE nº 2 de 2015, apoiada em uma análise hermenêutica em parceria com diferentes autores, com o objetivo de traçar uma historicidade com relação à abordagem ou não da temática formação de professores e a utilização das tecnologias na educação.

3.2 Diretrizes para Formação Inicial de Professores: historicidade entre exigências formativas e inclusão das tecnologias na educação

A redação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) tem suas origens a partir da Constituição Federal, promulgada em 05 de outubro de 1988. Embora em seu Artigo 22, inciso XXIV, a Constituição tenha definido como sendo competência da União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, após inúmeras redações e propostas de projetos paralelos que tramitavam na Câmara de Deputados e Senado Federal neste meio tempo (SAVIANI, 2001), a nova LDBEN nº 9.394 foi sancionada, entrando em vigência somente em 20 de dezembro de 1996.

Na década de 90, as políticas públicas brasileiras começaram a ser alinhadas às exigências do mercado global, no entendimento de que havia dissonâncias entre os sistemas educacionais e o mercado de trabalho. Para tanto, a efetivação das diretrizes educacionais tomou por referência indicadores, tais como “[...] a inclusão social, alfabetização, valorização à diversidade e a multiculturalidade, formação profissional, avaliação, intersetorialidade e redes de produção do conhecimento.” (CORTE; SARTURI; NUNES, 2018, p. 99). Nestes termos, a aprovação da LDBEN em 1996 passa a representar:

[...] um marco na institucionalização das políticas públicas mais democráticas e propulsora da criação e do desenvolvimento de vários programas educacionais, assim como decretos e resoluções decorrentes para normatizar seus elementos constitutivos que necessitavam de regulamentações mais específicas para atendimento às demandas da educação brasileira. (CORTE; SARTURI; NUNES, 2018, p. 99).

Considerando o foco desse estudo, entende-se como relevante destacar as definições e finalidades da educação, da formação de professores e níveis escolares que constituem a educação básica, contidas no texto da LDBEN. Neste resgate, em seu Artigo 1º, a LDBEN define a educação como sendo um processo formativo ou um conjunto de processos formativos, que podem se desenvolver em diferentes âmbitos, podendo ser “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.” (BRASIL, 1996, p. 7). Cabe à LDBEN, disciplinar a

educação no âmbito escolar, que se desenvolve por meio de instituições próprias de ensino, considerando que esta educação está vinculada ao trabalho e à prática social.

Em se tratando dos níveis de ensino, no Artigo 21, a LDBEN destaca que a educação escolar se compõe de: “I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II – educação superior.” (BRASIL, 1996, p. 14). Com relação à educação básica, esta abrange os níveis da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, além da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional, tendo por “[...] por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996, p. 14). A educação para a autonomia cidadã também é um dever da família e do estado, tendo por finalidade garantir o desenvolvimento pleno do estudante, preparando-o para o exercício da cidadania e sua qualificação profissional (BRASIL, 1996).

Do Artigo 61 ao 67, a LDBEN trata especificamente sobre a temática da formação dos profissionais para atuar na Educação Básica, em suas diferentes modalidades. Para tanto, no Artigo 61 ressalta que:

A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às 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. (BRASIL, 1996, p. 26).

A Lei enfatiza ainda, no Artigo 62, a necessária formação dos profissionais que atuarão na Educação Básica se dar por meio de curso superior, isto é:

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. 22).

Por meio do Artigo 87, que trata de algumas disposições transitórias, a LDBEN instituiu o que denomina da Década da Educação, traçando algumas metas a serem atingidas até o ano de 2007. Dentre as disposições desse Artigo, no tocante à formação dos profissionais da educação, a União objetivava que fosse possível em dez anos:

- § 3o Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá: III – realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância; - § 4o Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. (BRASIL, 1996, p. 33).

Assim sendo, à luz desse resgate de algumas determinações da LDBEN, considerando os níveis da educação básica e a formação dos profissionais que nela atuam, verifica-se que na redação de 1996, no tocante à formação de professores, tanto no nível de educação básica como no superior, que não há na LDBEN nenhuma menção à necessidade de preparação ou formação específica para usos das tecnologias na educação. Pode-se afirmar que na LDBEN (1996) não constam tais exigências pelo fato de, na década de 90, ainda não haver a popularização dos recursos tecnológicos e da *internet* ou há uma falha em não considerar a presença destes artefatos culturais na educação e conseqüentemente na formação dos professores? Será possível verificar isso na sequência desta seção e na próxima, a qual trata do histórico dos projetos e programas governamentais para inserção da informática e das tecnologias digitais na educação.

Já, com uma nova redação da LDBEN, alterada pela Lei 12.796 e publicada no ano de 2013, o seu Artigo 62, que trata da formação de docentes para atuar na Educação Básica, é alterado em decorrência do aumento nos anos iniciais do ensino fundamental, passando esse de quatro para cinco anos. Com essa alteração na Lei, também é incluída, através do Artigo 62 - A, referência à formação docente incluindo menção sobre a possibilidade de uma formação por meio de habilitações que também podem ser tecnológicas, mas sem detalhar essa possibilidade (BRASIL, 2013, *online*): “A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas.”

Na sequência procura-se reunir um apanhado das principais leis, resoluções, decretos e pareceres publicados após a LDBEN de 1996, que possuem em suas redações orientações para a formação dos profissionais da educação, focando principalmente na Educação Básica e nas exigências para uma formação que atente ou não à presença das tecnologias no contexto escolar. No levantamento, consideraram-se os documentos legais que tiveram disposições alteradas e/ou

revogadas a partir da publicação da Resolução MEC/CNE nº 2 de 2015, conforme listagem dos documentos, contida na própria Resolução, além da Resolução MEC/CNE/CP nº 1 de 2006 e do Decreto nº 8.752 de 9 maio de 2016, publicado um ano após a Resolução MEC/CNE nº 2 de 2015.

O objetivo de revisitar tais documentos é o de procurar traçar um panorama das exigências legais, considerando a temática da formação dos profissionais da educação, da Educação Básica e das tecnologias, apoiada em uma análise hermenêutica em diálogo com diferentes autores, relacionando com o contexto social e cultural da última década do século XX e primeira década do século XXI, ambas permeadas pelo amplo e rápido desenvolvimento das tecnologias digitais.

Publicada no ano posterior à LDBEN de 1996, a Resolução MEC/CNE nº 2, de 26 de junho de 1997 trata sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Após a leitura na íntegra de sua redação, verifica-se que a Resolução não faz menção sobre a necessidade de uma formação de professores que se preocupe com a presença das tecnologias na educação. No Artigo 8º, essa apenas cita que parte do programa especial de formação poderá ser feito por meio de metodologia semipresencial:

A parte teórica do programa poderá ser oferecida utilizando metodologia semipresencial, na modalidade de ensino a distância, sem redução da carga horária prevista no Artigo 4º, sendo exigido o credenciamento prévio da instituição de ensino superior pelo Conselho Nacional de Educação, nos termos do art. 80 da Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. (BRASIL, 1997, *online*).

Entende-se que essa possibilidade de abertura necessitava de um programa de capacitação feito pela metodologia de ensino a distância, associado à criação da Secretaria de Educação a Distância (SEED) pelo MEC em 1996, tendo essa modalidade de educação suas bases legais também estabelecidas pela LDBEN de 1996.

Já a Resolução MEC/CNE nº 1, publicada em 30 de setembro de 1999, dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os Artigos 62º e 63º da LDBEN (1996) e o Artigo. 9º, § 2º, alíneas "c" e "h" da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei n 9.131/95, por meio de seu Artigo 2º, trata da estruturação do projeto institucional de formação profissional dos Institutos Superiores de Educação, visando

assegurar a especificidade e o caráter orgânico do processo de formação profissional orientado à articulação entre os projetos pedagógicos de curso, integrando neles dentre outras questões “III: as características da sociedade de comunicação e informação.” (BRASIL, 1999, p. 2).

Mesmo que voltada especificamente para os Institutos Superiores de Educação, observam-se nessa Resolução as primeiras orientações legais, por meio de diretrizes, para uma formação de professores que atente para as características de uma sociedade da comunicação e informação. De acordo com Castells (2003), essa nova formatação de sociedade pode ser caracterizada e regida pelo grande fluxo de informações, possibilitada pelo rápido desenvolvimento das tecnologias e pela grande rede, a *internet*. Cabe o alerta de uma necessidade de superação simplista e meramente técnica das tecnologias digitais na educação, pois, “a difusão da tecnologia amplifica infinitamente seu poder ao se apropriar de seus usuários e redefini-los. As novas tecnologias da informação não são apenas ferramentas para se aplicar, mas processos para se desenvolver.” (CASTELLS, 2003, p. 7).

A Resolução seguinte, MEC/CNE nº 1, é publicada em 18 de fevereiro de 2002 e versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. O 2º Artigo dessa Resolução institui que, além do observado no disposto nos Artigos 12º e 13º da LDBEN (1996), será necessário considerar outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, dentre as quais as que visem ao preparo para: “VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores.” (BRASIL, 2002, p. 1).

No tocante à organização institucional para a formação de professores, na visão de que deve ser promovida por meio do desenvolvimento de competências, o Artigo 7º dessa mesma Resolução indica capacidades de ação que fomentem condições para o estímulo de competências durante a formação, dentre outras questões, destacando a necessidade de que: “VI - as escolas de formação garantirão, com qualidade e quantidade, recursos pedagógicos como biblioteca, laboratórios, videoteca, entre outros, além de recursos de tecnologias da informação e da comunicação.” (BRASIL, 2002, p. 4). Nesse sentido, a necessidade de uma prática pedagógica que não se limite aos estágios curriculares obrigatórios, com a finalidade de promover a articulação e a interdisciplinaridade entre diferentes práticas, é destaca

no Artigo 13º da Resolução, por meio do inciso 2º, o qual ressalta a importância de se ter:

A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, *poderá ser enriquecida com tecnologias da informação*, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos. (BRASIL, 2002, p. 6, grifo do autor).

Diante do exposto, desde a instituição da LDBEN (1996), considerando a necessidade de formação e/ou preparo dos professores para o uso das tecnologias na prática escolar da educação básica, nota-se que é a partir dessa Resolução de 2002 que são inseridas exigências mais significativas e de maneira mais enfática dada à presença e ao engajamento das tecnologias na educação, tanto como recursos que compõem o processo de formação dos profissionais da educação quanto como componentes das metodologias atuais e técnicas entendidas como inovadoras à prática pedagógica. Para isso, a Resolução se usa do termo Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), no entendimento de que essa nomenclatura engloba diferentes recursos tecnológicos, os quais mais tarde passam a concentrar

[...] em um único dispositivo diversos recursos, como a câmera fotográfica, a câmera de vídeo, o gravador de som, etc., como já ocorre com os celulares e os laptops educacionais, [os quais] têm possibilitado novas formas de produção de narrativas, além do texto escrito ou falado. (ALMEIDA; VALENTE, 2012, p. 58).

Seguindo com a análise das Resoluções, a do MEC/CNE nº 1, de 15 de maio de 2006, (institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia), não consta na lista de documentos que contenham disposições revogadas pela Resolução MEC/CNE nº 2 de 2015. Mas considerando os objetivos traçados neste estudo, considera-se como necessário pontuar as diretrizes que relacionam a formação de professores e a presença das tecnologias na educação, contidas em sua redação. Essa Resolução impõe grandes mudanças para o formato do curso de Pedagogia, como já visto, uma vez que encerra o ciclo do curso oferecido em diferentes habilitações, conforme destaca em seu Artigo 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. (BRASIL, 2006, p. 1).

Nesse intuito, no tocante à formação de professores, destaca no Artigo 5º que o egresso do curso de Pedagogia, dentre outras questões, deverá estar apto a:

VII - *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. 2, grifos do autor).

Na redação dessa Resolução, apresenta-se como necessidade do professor e do pedagogo serem capazes de articular as diferentes linguagens das TIC em sua prática de sala de aula. A Resolução não especifica, mas acredita-se que tais habilidades podem ser traduzidas na capacidade didática de “propor novas formas de produção de texto [de conhecimento e de comunicação], advindas das práticas sociais com o uso de múltiplas linguagens midiáticas” (ALMEIDA; VALENTE, 2012, p. 58), as quais podem colaborar para o enriquecimento da prática pedagógica, tradicionalmente respaldadas pelos livros didáticos, tendo agora a possibilidade de inclusão de diferentes práticas midiáticas e novas formas de expressão, possibilitadas pelas TIC.

Passados nove anos da instituição das novas diretrizes para os cursos de licenciatura em Pedagogia (2006), é publicada a Resolução MEC/CNE nº 2 de 01 de julho de 2015, a qual revoga as disposições ao contrário, contidas nas Resoluções já analisadas, definindo assim as novas “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.” (BRASIL, 2015, p. 1). Uma análise mais detalhada das exigências propostas na Resolução está destacada no eixo quatro do presente estudo, com o propósito de tecer interlocuções com a proposta curricular do curso de Pedagogia (UNILASALLE, 2017) em diálogo com diferentes autores. Portanto, nesta seção serão relacionadas somente as exigências da Resolução que apontem para a formação de professores em interlocução com as tecnologias.

Em se tratando da abordagem formação de professores e tecnologias na educação, além de permear a realidade do contexto escolar da educação básica, a Resolução em seu Artigo 5º destaca que tal formação deverá conduzir o egresso,

dentre outros objetivos: “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 do autor). Tendo vivenciado experiências de docência em sua formação, a Resolução, por meio do Artigo 8º, entende que o egresso do curso de formação em nível superior, dentre outras competências, estará apto a:

V - relacionar a linguagem dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento da aprendizagem. (BRASIL, 2015, p. 8, grifos do autor).

Já o Capítulo IV da Resolução trata da formação inicial do magistério da educação básica em nível superior, destacando que essa compreende: “I - cursos de graduação de licenciatura; II - cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados; III - cursos de segunda licenciatura.” (BRASIL, 2015, p. 8-9). Nesse sentido, por intermédio do inciso 3º, Artigo 9ª, ressalta que a formação inicial dos profissionais do magistério deverá ser “ofertada, preferencialmente, de forma presencial, com elevado padrão acadêmico, científico e tecnológico e cultural.” (BRASIL, 2015, p. 9, grifos do autor). Observa-se que no comparativo com a redação das Resoluções anteriores, nessa há uma ênfase para uma formação em que o professor seja capaz de se apropriar e utilizar as tecnologias digitais com destaque para um manejo competente e domínio de suas interfaces de informação e comunicação.

No ano seguinte após a publicação da Resolução MEC/CNE de nº 2 de 2015, por meio do Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, é instituída pela Presidência da República, a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, em atendimento às metas 15 e 16 do Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei no 13.005, de 24 de junho de 2014, com o objetivo de:

[...] fixar seus princípios e objetivos, e de organizar seus programas e ações, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com o Plano Nacional de Educação - PNE, aprovado pela Lei no 13.005, de 24 de junho de 2014, e com os planos decenais dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL, 2016, online).

De acordo com o Decreto, dentre os objetivos da Política, elencados no Artigo 3º, destaca-se a única referência contida em seu texto, no tocante a temática formação

e utilização das tecnologias na educação, em que ressalta a necessidade em: “IX - promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais da educação básica, inclusive no que se refere *ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos.*” (BRASIL, 2016, *online*, grifo do autor).

Finalizada a análise da LDBEN (1996), da Resolução MEC/CNE nº 2 de 2015, e demais documentos que tratam das diretrizes para a formação de professores, para uma melhor visualização do histórico das exigências formativas contidas nos documentos citados, o Quadro 10, na sequência, apresenta um resumo das diretrizes e suas relações com a formação de professores e necessidade de tecer interlocuções ou não com as tecnologias no percurso formativo dos professores. No quadro também constam os documentos que, apesar de estarem citados ao final da Resolução MEC/CNE nº 2 de 2015 (por terem sido revogadas a partir da sua publicação), não possuem em sua redação diretrizes que impactam na formação dos professores da Educação Básica.

Quadro 10 – Resoluções MEC/CNE (1997 - 2016) - interlocuções entre formação de professores e tecnologias na educação (continua)

Ano	Documento	Diretrizes	Entrelaçamentos - formação x tecnologias
1997	Resolução CNE/CP nº 2, de 26 de junho de 1997.	Programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio.	Apenas cita que parte do programa especial de formação poderá ser feito por meio de metodologia semipresencial, na modalidade de ensino a distância.
1999	Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de setembro de 1999.	Trata da estruturação do projeto institucional de formação profissional dos Institutos Superiores de Educação.	Menciona que a constituição dos projetos de curso deve considerar “as características da sociedade de comunicação e informação”.
2002	Resolução CNE/CP nº 1 de, 18 de fevereiro de 2002 e alterações: Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.	Destaca a necessidade do preparo para: “o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores”. Também considera que a “prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo [...]”.
2006	Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006,	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de	O egresso do curso de Pedagogia deve estar apto a “relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos,

		graduação em Pedagogia, licenciatura.	demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas”.
2009	Resolução CNE/CP nº 1, de 11 de fevereiro de 2009.	Estabelece Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior.	Resolução não faz menção à relação formativa e às tecnologias na educação.
2012	Resolução CNE/CP nº 3, de 7 de dezembro de 2012.	Altera a redação do art. 1º da Resolução CNE/CP nº 1, de 11 de fevereiro de 2009, que estabelece Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC.	Resolução não faz menção à relação formativa e às tecnologias na educação.
2015	Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015.	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.	A formação deve garantir ao egresso o “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”. O PPC deverá ser estruturado de modo a “outros ambientes culturais, científicos e tecnológicos, físicos e virtuais que ampliem as oportunidades de construção de conhecimento”, além de “desenvolvimento, execução, acompanhamento e avaliação de projetos educacionais, incluindo o uso de tecnologias educacionais [...]”. Vivenciando experiências de docência o egresso estará apto a: “relacionar a linguagem dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento da aprendizagem”. A formação inicial dos profissionais do magistério deverá ser “[...] ofertada, preferencialmente, de forma presencial, com elevado padrão acadêmico, científico e tecnológico e cultural”.

			Necessidade de um PPC de licenciatura, com identidade própria, que esteja em “articulação com o contexto educacional, em suas dimensões sociais, culturais, econômicas e tecnológicas”, e também “que assegure aos estudantes o domínio dos conteúdos específicos da área de atuação, fundamentos e metodologias, bem como das tecnologias”.
2016	Decreto nº 8.752, de 9 maio de 2016.	Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica	Dentre outros quesitos, são objetivos da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica: “promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais da educação básica, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos”.

Fonte: Autoria própria, 2018.

Como reflexão final desta seção, destaca-se que Corte et al. (2018) atestam que as mudanças no cenário educacional brasileiro, ocorridas a partir da década de 90, refletem no alinhamento dos documentos regulatórios, políticas e programas indo ao encontro do orientado pelos organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial.

Considerando as exigências formativas, destacadas nesta seção, bem como a presença das tecnologias digitais no contexto social e educacional, a próxima seção apresenta um breve histórico das primeiras ações públicas pretendidas para inserção da informática e, posteriormente, das tecnologias digitais na educação, bem como as ações voltadas à capacitação ou à formação dos professores para utilização de tais recursos da prática pedagógica, perpassando pela proposta de implantação de programas e projetos pioneiros nessa área, tais como: o Educação com Computadores (EDUCOM), o Programa Nacional de Informática Educativa (PRONINFE), o Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo), o Programa Um Computador por Aluno (PROUCA) e, mais recentemente, a Robótica Educacional¹², sendo esta uma das ações pertencentes ao mais novo projeto governamental, o Programa de Inovação Educação Conectada do MEC (2017).

¹² Conforme relata a Iniciativa Educação Aberta (2018) o programa Robótica é uma das ações do Programa de Inovação Educação Conectada do MEC, instituído por meio do Decreto nº 9.204, de 23 de novembro de 2017, que visa de apoiar a universalização do acesso à internet em alta velocidade e fomentar o uso pedagógico de tecnologias digitais na educação básica. Mais informações sobre o programa consultar o site: <http://aberta.org.br/robotica-mec-materiais-pedagogicos-abertos/>.

Ressalta-se que não serão detalhadas neste trabalho as propostas deste programa, pelo fato de o mesmo ainda estar em fase de implementação.

3.3 Políticas e programas de inserção das tecnologias na educação e a capacitação pedagógica do professor

Se fizermos do projeto uma camisa de força para todas as atividades escolares, estaremos engessando a prática pedagógica (ALMEIDA, 2001).

As primeiras articulações para inserção da informática na educação podem ser verificadas já na década de 1970, momento em que, de acordo com Moraes (1997), é realizada uma parceria com a Universidade de *Dartmouth/USA*. Em seus discursos, o governo almejava a informatização da sociedade brasileira por meio de uma base que fosse capaz de propiciar uma capacitação “fundamentada na crença de que tecnologia não se compra, mas é criada e construída por pessoas”, e que, por meio de uma capacitação própria e contextualizada, fosse possível garantir “autonomia tecnológica, tendo como base a preservação da soberania nacional” (MORAES, 1997, p. 1).

Em tese, visando fomentar e estimular a informatização da sociedade brasileira, foi criada a Secretaria Especial de Informática (SEI), órgão ligado ao Conselho de Segurança Nacional da Presidência da República, responsável também pela coordenação e execução da Política Nacional de Informática. O objetivo amplo era o de informatizar a sociedade em seus diferentes segmentos, com isso, a educação era vista como meio para articular o desenvolvimento científico e tecnológico com o patrimônio cultural da sociedade brasileira (MORAES, 1997).

Nesse foco, o MEC, por intermédio da SEI, tomou para si o desafio de assumir essa missão, no entendimento de que o “[...] equacionamento adequado da relação informática e educação seria uma das condições importantes para o alcance do processo de informatização da sociedade brasileira.” (MORAES, 1997, p. 2). Nessa perspectiva, no ano de 1982 por meio de um decreto o MEC assume o compromisso com a criação de mecanismos que propiciassem estudos investigativos e projetos nessa área, criando as primeiras diretrizes legais, as quais:

[...] apontavam e davam o devido respaldo ao uso das tecnologias educacionais e dos sistemas de computação, enfatizando as possibilidades desses recursos colaborarem para a melhoria da qualidade do processo

educacional, ratificando a importância da atualização de conhecimentos técnico-científicos. (MORAES, 1997, p. 2).

Retomando o histórico, três instituições de ensino superior foram precursoras nas pesquisas e na inserção do computador em atividades acadêmicas, quais sejam: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ, 1973), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS, 1973) e Universidade de Campinas (UNICAMP, 1975). Os programas e políticas voltados à informática na educação tem início oficial ano de 1981, com a realização do I Seminário Nacional de Informática na Educação, na Universidade de Brasília, como “[...] necessidade de consulta permanente à comunidade técnico-científica nacional, no sentido de discutir estratégias de planejamento que refletissem as preocupações e o interesse da comunidade nacional.” (MORAES, 1997, p. 4). Por meio desse Seminário iniciou o principal projeto público voltado para a informática na educação, denominado de Educação com Computadores (EDUCOM), vinculado a SEI no início e posteriormente passando a ser de responsabilidade do MEC. Cabia ao MEC o planejamento, a elaboração e a implementação do projeto, subsidiada pela comunidade acadêmica, interessada em aprofundar pesquisas e testes, utilizando para isso centros que fossem pilotos na instalação dos computadores em escolas públicas.

No ano de 1984 foi aprovada a Lei de Informática pelo Congresso Nacional (Lei nº 7.232) impondo “restrições ao capital estrangeiro e tornando legal a aliança do Estado com o capital privado nacional no enfrentamento dos interesses externos”, em que a reserva de mercado deveria durar oito anos, de modo que a produção nacional de artefatos tecnológicos pudesse se constituir forte e competir com a produção estrangeira (BONILLA, 2000, *online*). De acordo com Oliveira (2007, p. 27), é a partir dessa política que “surge um novo capítulo na história da educação brasileira, caracterizado por ações do governo federal visando levar computadores às escolas públicas da educação básica”, concretizando-se, assim, na primeira política brasileira de informática educativa.

Para iniciação do projeto piloto do EDUCOM, em 1983 foram escolhidas cinco instituições. Além da UFRJ, UFRGS e UNICAMP, juntaram-se ao projeto a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), tendo como objetivo o desenvolvimento de pesquisas e ações para implantação dos computadores nos processos de ensino e aprendizagem, por meio

de convênios com as escolas públicas, preferencialmente, as de 2º grau, correspondente ao ensino médio na atualidade (MORAES, 1997).

Mesmo com inúmeros interesses paralelos, como tentativas de paralisar as pesquisas em prol de uma abertura para o comércio nacional e internacional, do chamado mercado comercial de *software* educacional junto às secretarias de educação, como também as dificuldades financeiras que o EDUCOM enfrentou, Moraes (1993, p. 8) considera que esse cumpriu seu papel e, se não fez mais, “foi porque os organismos governamentais deixaram de cumprir parte de suas obrigações financeiras, apesar dos diversos protocolos firmados e do interesse e iniciativa de implantação do Projeto a partir do próprio Governo Federal”. Na mesma análise, Oliveira (2009) destaca que a criação de uma política própria para informática possibilitou que a produção brasileira de produtos eletrônicos se tornasse competitiva com produtos estrangeiros, sustentando assim a criação do primeiro projeto de informática na educação, o EDUCOM.

Partindo da ideia de que as políticas e as pesquisas deveriam ser pautadas pelas experiências concretas e pelo engajamento ao contexto escolar, Valente e Almeida (1997, p. 14) observam que o EDUCOM “contemplou ainda a diversidade de abordagens pedagógicas, como desenvolvimento de softwares educativos e uso do computador como recurso para Resolução de problemas.” Como ponto negativo do projeto, Oliveira (2009) destaca a deficiente formação humana e pedagógica para dar conta da amplitude que envolve a implantação da informática na cultura escolar. Será possível verificar na sequência que, infelizmente, essa deficiência formativa perpassará os demais projetos e programas.

Com a idealização do EDUCOM como projeto pioneiro e com a Secretaria de Informática do MEC assumindo a responsabilidade de condução das ações de informática na educação, teve-se abertura para o planejamento de outras propostas e programas. No ano de 1987 foi elaborado o Programa de Ação Imediata em Informática na Educação, tendo como principais ações a condução e o desenvolvimento de duas iniciativas: Projeto Formar, destinado a formação de recursos humanos e o Projeto de implantação de Centros de Informática na Educação (CIED) (MORAES, 1997). A proposta era de que os CIED se constituíssem em espaços multiplicadores da informática na educação nas escolas públicas brasileiras, numa parceria entre o MEC e as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação.

No ano de 1989, já havia dezessete CIED instalados em diferentes estados, estabelecendo-se assim uma parceria entre o MEC e as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, sendo que esses centros:

[...] se transformaram em ambientes de aprendizagem informatizados integrados por grupos interdisciplinares de educadores, técnicos e especialistas, suportados por programas computacionais de uso aplicação da informática na educação e tinham como propósito atender a alunos e professores de 1º e 2º graus e de educação especial, além de possibilitar o atendimento à comunidade em geral. (MORAES, 1997, p. 10).

A perspectiva inicial era de um trabalho cooperativo entre o governo federal, os estados e os municípios, para que cada estado definisse sua forma de atuação de acordo com as dimensões humanas e os próprios contextos. Mas, analisando as propostas pedagógicas que nortearam a implantação dos CIED, Bonilla e Pretto (2000, *online*) destacam que “na prática isso não se efetivou, pois, os professores foram capacitados num único curso - projeto Formar -, oferecido pela Unicamp, e seguiram a linha adotada pela proposta do curso.” A crítica recai na falta de um refinamento desse trabalho formativo por conta da padronização ingênua e do engessamento na capacitação dos professores, fatores decorrentes das fragilidades formativas inclusive dos pesquisadores que davam suporte ao Projeto Formar que, em sua maioria, eram profissionais da área de Psicologia, de formação cognitivista.

O reflexo da adoção dessa linha formativa única e inflexível contribuiu para que a formação dos professores se limitasse a uma capacitação técnica e instrumental, uma vez que estava voltada para a utilização da linguagem de programação Logo¹³. Como resultados dessa linha de formação:

Os projetos concentravam-se nas áreas de Educação Especial, crianças carentes, meninos de rua e portadores de distúrbios de aprendizagem. Como o foco dos projetos estava centrado nessas áreas, fica explicitada uma visão do uso da tecnologia como “terapia”, como uma forma de resolver os problemas educacionais e sociais que vinham se aprofundando ao longo do tempo. (BONILLA; PRETTO, 2000, *online*).

Com relação à presença da linguagem Logo no histórico da informática na educação brasileira, Valente e Almeida (1997) salientam ainda que essa programação

¹³ De acordo com Valente e Almeida (1997), a linguagem Logo foi desenvolvida em 1967 por um grupo de pesquisadores do *Massachusetts Institute of Technology* – MIT/USA, liderados pelo professor Seymour Papert, tendo como base a teoria de Piaget e com fins educacionais.

viveu uma intensa produção de experiências e de relatos de práticas desenvolvidas nas décadas de 1980 e 1990, propiciada pela proliferação dos computadores e pela efervescência da abordagem cognitivista, sendo na época uma das poucas alternativas diferenciadas de inserção dos recursos tecnológicos na educação. No entanto, a origem da problemática em torno da capacitação de professores foi originada a partir dos “[...] escritos de Papert e os relatos das experiências usando Logo sugeriram que o Logo poderia ser utilizado sem o auxílio do professor.” (VALENTE; ALMEIDA, 1997, p. 5-6). Nessa realidade, sem se ter o entendimento da teoria que estava sendo proposta de modo que desse sentido e significado à tecnologia educacional, fato que “[sem a] preparação adequada do professor, os resultados obtidos foram muito aquém do que havia sido prometido.” (VALENTE; ALMEIDA, 1997, p. 6).

Além disso, verifica-se nas propostas dos CIED, que os discursos teóricos e a prática pedagógica eram completamente desalinhados, pois, enquanto na prática as atividades tornavam-se cursos de profissionalização, com capacitação puramente técnica com aprofundamento em programação, os discursos teóricos destacavam como objetivos, “a formação do homem integral, para o exercício pleno da cidadania, o desenvolvimento de potencialidades humanas.” (BONILLA; PRETTO, 2000, *online*). Observa-se na implantação e condução dos CIED, evidências da falta de uma proposta de inserção de uma informática na educação clara, fundamentada e contextualizada, ficando os professores e sua formação dependentes de um discurso e de uma prática pedagógica impositiva.

A falta de familiarização dos professores com as tecnologias é um dos fatores que dificulta a inserção desses artefatos culturais no cotidiano da escola. No momento em que se inicia um trabalho de formação mais pontual, os professores começam a descobrir outras possibilidades para o fazer docente e se mobilizam para incorporar as tecnologias nas práticas pedagógicas. (VELOSO; BONILLA, 2018, p. 11).

Na sequência das propostas de implementação e regência de políticas para inserção da informática na educação, o Programa Nacional de Informática Educativa (PRONINFE), vinculado à Secretaria Nacional de Educação Tecnológica do MEC, foi instituído no ano de 1989, por meio da Portaria nº 549, tendo como inspiração a Constituição Federal de 1988, capítulos em que trata da educação, ciência e tecnologia, com o objetivo de:

Desenvolver a informática educativa no Brasil, através de projetos e atividades, articulados e convergentes, apoiados em fundamentação pedagógica sólida e atualizada, de modo a assegurar a unidade política, técnica e científica imprescindível ao êxito dos esforços e investimentos envolvidos. (BRASIL, 1993, p. 25).

Além de ter como objetivos apoiar o desenvolvimento e utilização da informática na educação, considerando os diferentes níveis de ensino (Fundamental, Médio e Superior), além da Educação Especial, o governo também ambicionava impulsionar investimentos em estrutura e suporte na criação de novos CIED, com incentivos constantes a pesquisas. Em suma, suas ações estavam voltadas para:

[...] incentivar a capacitação contínua e permanente de professores, técnicos e pesquisadores no domínio da tecnologia de informática educativa, em todos os níveis e modalidades de ensino, reconhecendo sua importância como instrumento capaz de enriquecer as estratégias pedagógicas e de estimular o surgimento de novas metodologias incentivadoras da participação, da criatividade, da colaboração e da iniciativa entre alunos e professores, visando à melhoria da qualidade da educação. (BRASIL, 1993, p. 71).

No ano de 1990, com a crença de que a política de informática na educação deveria “estar em consonância com os objetivos e as diretrizes da política educacional da área de ciência e tecnologia, como subsistemas interligados e interdependentes.” (MORAES, 1997, p. 12). O PRONINFE passou a ser integrado ao Plano Nacional de Informática e Automação, pertencente ao Ministério de Ciência e Tecnologia. Mas, somente no ano de 1991, a informática educativa ganha espaço na Lei nº 8.244, de 16/10/1991 que regula a Política de Informática no Brasil, através da inserção de uma rubrica orçamentária específica no Orçamento da União, prevendo recursos que dessem conta da criação e manutenção dos Núcleos de Informática Educativa (NTE) e execução das ações do PRONINFE. Nesse sentido, o MEC ficou responsável pela realização dessas ações, “além de dar conta da formação de recursos humanos na área de informática, para condução de ensino e pesquisa em todo o território nacional.” (BRASIL, 1993, p. 77).

Nesse sentido, verifica-se novamente que mesmo com o alinhamento nos discursos legais e nas metas a serem atingidas, por meio de investimentos específicos em capacitação contínua e pesquisas, na prática nos projetos e ações não houve o rompimento “com o modelo tecnicista e tecnocrático porque, apesar de a política ser nacionalista, a técnica e os técnicos que sustentavam tal política estavam atrelados à

ideologia americana.” (BONILLA; PRETTO, 2000, *online*). Ocorre no PRONINFE um espelhamento de algumas inconsistências já constatadas no EDUCOM, em que as determinações chegam prontas e, portanto, descontextualizadas do âmbito escolar real, pois professores e pesquisadores acabam por ser excluídos dos processos de pensar e discutir as estratégias dos projetos.

As políticas e estratégias são elaboradas pelos governos, empresas e órgãos, nacionais e internacionais, e chegam à escola com o objetivo de colocá-la no caminho certo, relegando os educadores a figurantes de uma montagem que inclui altíssimas verbas para a produção e para os patrocinadores. (BONILLA; PRETTO, 2000, *online*).

Passados quase 10 anos da instituição do PRONINFE, numa década marcada pelo rápido avanço tecnológico e o advento da *internet*, no ano de 1997 foi instituído pelo MEC o Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo), agora vinculado à Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC), criada em 1996, tendo suas bases legais fundamentadas na LDBEN (1996) e em parceria com o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED). Conforme a Portaria nº 522/1997 do MEC, o ProInfo foi criado para promover o uso da tecnologia como ferramenta de enriquecimento pedagógico no ensino público fundamental e médio, numa estratégia de implantar laboratórios de informática com dez computadores em cada escola. Mas devido aos altos investimentos financeiros para adquirir os equipamentos e subsidiar o projeto, foram consideradas aptas a receber os laboratórios as escolas que possuíam um número acima de 250 estudantes.

Com foco na situação da Educação Básica daquele momento, em que a preocupação, de acordo com os discursos legais, girava em torno dos altos índices de analfabetismo, repetência e evasão, e o conseqüente despreparo da formação de professores para atender aos novos desafios do mercado de trabalho, remodelado pelas novas tecnologias, o ProInfo apresentava-se com objetivos amplos, como foco na aprendizagem, no conhecimento e no desenvolvimento humano (MORAES, 1997). Além da tentativa de melhorar a qualidade do ensino por meio de instrumentais técnicos, em sua proposta o ProInfo também almejava:

[...] propiciar a criação de uma nova ecologia cognitiva nos ambientes escolares mediante incorporação adequada das novas tecnologias da informação pelas escolas, uma educação voltada para o desenvolvimento científico e tecnológico e educar para uma cidadania global numa sociedade

tecnologicamente desenvolvida, onde a informação desempenhará um papel cada vez mais estratégico. (BONILLA; PRETTO, 2000, *online*).

Com esses objetivos e numa perspectiva de descentralização dos programas, a primeira ação do projeto foi a organização e instalação, em todos os estados, dos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE), caracterizados como centros organizadores e disseminadores de tecnologia educacional e do ProInfo para as demais escolas dos estados brasileiros. Os NTE eram compostos por educadores e especialistas em informática e telecomunicações, estrategicamente localizados em escolas ou espaços em que o processo de informatização já estivesse avançado. O objetivo era atingir a estruturação de duzentos NTE no período de 2007 a 2008, privilegiando, conforme os discursos, a formação de recursos humanos, fazendo a interligação via *internet* entre os núcleos, por meio da Rede Nacional de Informática na Educação.

Uma das metas era universalizar os laboratórios de informática em todas as escolas públicas até o ano de 2010, incluindo as escolas rurais (BRASIL, 2008). Mas, Barreto (2004, p. 1195) sinaliza que, embora os discursos tentem conotar um significado global, flexível e contextualizado, observamos que na prática, o “sentido hegemônico das TIC aponta para o primado da dimensão técnica, apagando as questões de fundo. Em se tratando da sua incorporação educacional, parece não haver espaço para a análise dos seus modos e sentidos.”

Há no ProInfo a preocupação com a informação, dada a presença e proliferação da *internet* iniciada na década de 1990, além de uma tentativa de tornar o programa mais voltado para o âmbito escolar e suas necessidades, pregando em seu discurso respeito à autonomia pedagógica e administrativa dos estados. Contudo:

[...] apesar de apresentar uma certa abertura, uma vez que levou em consideração as discussões realizadas pela III Reunião Ordinária do Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação - CONSED -, mantém a mesma essência tecnocrática dos demais. (BONILLA; PRETTO, 2000, *online*, grifo dos autores).

Mesmo que todo o processo de elaboração dos projetos locais dos NTE e sua avaliação estivessem subordinados ao CONSED, seguindo esse as diretrizes do MEC para o ProInfo, a análise de implantação dos mesmos ainda era um processo burocrático e constantemente regulado por instâncias superiores. Numa análise das propostas de trabalho dos NTE contidas no portal do projeto na época (não mais

disponível para acesso), Bonilla e Pretto (2000) destacam o caráter monopolizador do projeto, contrariando a lógica discursiva de respeito, reconhecimento e autonomia administrativa e pedagógica local. Isso é evidenciado pelas inúmeras diretrizes a serem observadas na implantação dos núcleos, as quais regem desde a organização física dos espaços até exigências pedagógicas em dar conta de problemas enraizados na educação, como evasão e repetência, mesmo com a afirmação de uma informática na educação que continua pressupor um caráter técnico metódico.

As bases teóricas continuam sendo os pressupostos piagetianos. O objetivo do trabalho é a inserção do aluno no mundo globalizado. Todos trabalham com *pedagogia de projetos* seguindo as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN. A ênfase do trabalho está centrada no uso de editor de textos, editor de gráficos, planilhas eletrônicas, banco de dados, Internet, os quais são utilizados para operacionalizar tais projetos. Novamente o computador é visto como *ferramenta auxiliar/recurso didático*, o professor é visto como *facilitador* que vai ser preparado pelos *multiplicadores*, os quais deverão disseminar o *mesmo* para muitos. (BONILLA; PRETTO, 2000, *online*).

Para enfrentar um ideário técnico travestido de *facilitação de aprendizagens*, que passa por uma programada formação de professores, em meio ao aparato de implantação da informática na educação, Barreto (2004, p. 1188) lança a crítica de que as ações formativas dos programas convergem para “ligar os aparelhos nas tomadas e solucionar as questões previstas. Tem sido esta a tônica dos treinamentos e das capacitações promovidos pelos programas em nível nacional, como TV Escola e PROINFO.” Em termos de capacitação humana para usos das tecnologias na educação, Valente (2003) entende que:

A formação do professor, portanto, envolve muito mais do que provê-lo com conhecimento técnico sobre computadores. Ela deve criar condições para que ele possa construir conhecimento sobre os aspectos computacionais, compreender as perspectivas educacionais subjacentes às diferentes aplicações do computador, e entender por que e como integrar o computador na sua prática pedagógica. (VALENTE, 2003, p. 29).

Seguindo com a análise e histórico dos programas governamentais para inserção tecnológica nas escolas, agora não mais apenas do computador, mas de todo aparato tecnológico digital que permeia a sociedade da informação (dispositivos móveis, *internet* de banda larga e móvel, tecnologias de informação e comunicação, *softwares* e redes, dentre outros), a partir de dezembro de 2007, mediante a criação do Decreto nº 6.300 de 2007, o ProInfo foi reestruturado, tendo como base três eixos

norteadores: implantação de laboratórios de informática nas escolas públicas, formação dos profissionais e publicação de conteúdos digitais educacionais (BRASIL, 2007).

Com a reformulação, o ProInfo teve seu nome alterado para Programa Nacional de Tecnologia Educacional (sai o termo informática e entra tecnologia e educação é substituído por educacional), apresentando também diversos objetivos à promoção do “uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas redes públicas de educação básica”, além de “contribuir com a inclusão digital por meio da ampliação do acesso a computadores, da conexão à rede mundial de computadores e de outras tecnologias digitais.” (BRASIL, 2007, *online*).

Bonilla (2010), mais uma vez ao propor uma análise crítica dos projetos governamentais, nessa reformulação do ProInfo nos alerta para a alteração realizada no nome do programa, que, ao que tudo indica, induz a um reducionismo conceitual e pedagógico, tanto da educação como das tecnologias, ao invés de ampliar os horizontes de formação dos professores e de inclusão das tecnologias digitais, já que o termo educação:

[...] carrega um sentido mais amplo, inferindo que é possível, na educação, utilizarmos toda e qualquer tecnologia que esteja disponível na sociedade, de forma a proporcionar a vivência, na escola, de todas as possibilidades disponíveis nas redes digitais, contribuindo para a formação da cultura digital de todos. Já o termo “Educativo” carrega um sentido mais restrito, inferindo que existe uma tecnologia própria para a educação, uma vez que o “educativo” está posto como marca de um determinado tipo de tecnologia, ou seja, que só podemos utilizar na educação aquelas tecnologias que foram desenvolvidas especialmente para o ambiente escolar, o que, do nosso ponto de vista, constitui-se numa simplificação das suas potencialidades, e pouco contribui para os processos de inclusão digital dos alunos e professores. Justamente quando incorpora como objetivo o uso das mídias e a promoção da inclusão digital, o que exige a vivência plena do mundo digital, o programa fecha-se em torno de tecnologias específicas? (BONILLA, 2010, p. 46-47, grifo do autor).

Considerando um dos eixos do ProInfo, cientes da necessidade de um enfoque exclusivo na formação de professores para utilização dos recursos tecnológicos, foi criado, também em 2007, o Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional (ProInfo Integrado). O objetivo do programa, conforme consta no portal *online*, é “promover o uso pedagógico das diversas mídias eletrônicas nas escolas públicas do Brasil”. Para tanto, o programa visa atuar em duas frentes: “equipando as escolas com tecnologias da informação e capacitando professores para

fazer o uso adequado desses recursos no processo ensino-aprendizagem.” (BRASIL, 2007, *online*).

Soma-se a esses objetivos, a promoção da inclusão digital de professores, gestores e comunidade escolar, além da qualificação dos processos de ensino e de aprendizagem como dispositivos de melhoria da educação básica, conforme pregavam os discursos legais. Com isso, foram ofertados, à distância, cursos extensionistas e formativos referentes à Introdução à Educação Digital (40 horas), Tecnologia na Educação: Ensinando e Aprendendo com as TIC (100 horas) e Elaboração de Projetos (40 horas), além de cursos de especialização, como o Mídias na Educação (400 horas). Considerando os objetivos do ProInfo Integrado no tocante à capacitação pedagógica, observando a proposta dos cursos oferecidos,

O entendimento é de que a capacitação, o desenvolvimento de habilidades e a competência para o uso pedagógico das tecnologias no ambiente escolar, com cursos mais aligeirados e tecnicistas, substitui a perspectiva mais ampla da formação de professores. Subjacente também está a concepção de que inclusão digital de professores e gestores é decorrente dessa capacitação. Professores e gestores capacitados nas TIC poderão melhorar a qualidade do ensino na educação básica. (DAMASCENO; BONILLA; PASSOS, 2012, p. 38).

De acordo com a proposta do MEC, e conforme previsto nos objetivos do ProInfo, o oferecimento destes cursos também está articulado à distribuição de equipamentos tecnológicos nas escolas e de conteúdos e recursos multimídia e digitais, disponibilizados através do Portal do Professor, da TV Escola, do projeto DVD Escola, portal Domínio Público e do portal do Banco Internacional de Objetos Educacionais (BRASIL, 2012).

Concomitante ao ProInfo, em uma nova investida do governo nas políticas e programas para o entrelaçamento entre educação e recursos tecnológicos e digitais, concretiza-se o Programa Um Computador por Aluno (PROUCA). Inspirado no modelo 1-a-1, projeto idealizado por Nicolas Negroponte (fundador do *Massachusetts Institute of Technology* (MIT) dos Estados Unidos da América), o programa foi apresentado no Fórum Econômico Mundial em Davos, realizado na Suíça em 2005, denominado Um Computador por Criança (*One Laptop per Child – OLPC*), cuja meta era garantir a todas as crianças o direito ao seu próprio computador (BRASIL, 2008). Além do projeto, na oportunidade também foi apresentado o *laptop* modelo XO, conhecido como o *laptop* de 100 dólares. A estratégia era de apresentar essa proposta aos

governos dos países em desenvolvimento, na expectativa de uma compra em grande lote, o que baratearia o custeio do computador (PRETTO; COELHO; ALMEIDA, 2012).

Instituído oficialmente pela Lei nº 12.249, de 11 de junho de 2010, juntamente com o Regime Especial de Aquisição de Computadores para uso Educacional (RECOMPE), o PROUCA teve início em 2008, fase experimental em cinco núcleos, localizados em São Paulo (SP), Porto Alegre (RS), Brasília, Piraí (RJ) e Palmas (TO). Após estudos de viabilidade e realização de testes por meio de centros de pesquisas do MEC, em parceria com o Ministério de Ciência e Tecnologia, com o objetivo de desenvolver soluções locais ao modelo estrangeiro foram realizados testes com três modelos diferentes de *laptops*, dentre eles o próprio XO. Após os testes, todas as unidades beneficiadas com o projeto receberam o modelo de *laptop Classmate*, produzido pela fabricante Intel, contendo o sistema operacional *Linux* (sistema aberto), além de *softwares* voltados à educação. Com uma configuração exclusiva para uso nas redes públicas de educação básica, o objetivo nessa fase inicial era avaliar o manuseio de tais dispositivos móveis pelos estudantes. Conforme destaca a lei, o PROUCA objetivava:

[...] promover a inclusão digital nas escolas das redes públicas de ensino federal, estadual, distrital, municipal ou nas escolas sem fins lucrativos de atendimento a pessoas com deficiência, mediante a aquisição e a utilização de soluções de informática, constituídas de equipamentos de informática, de programas de computador (software) neles instalados e de suporte e assistência técnica necessários ao seu funcionamento. (BRASIL, 2010, *online*).

Podemos afirmar que uma das diferenças entre as propostas anteriores ao PROUCA, é que há uma mudança no modelo de inserção dessas iniciativas na escola, antes limitado a uma proposta de estrutura fixa às salas de informática, como os CIED e NTE, ao passo que no PROUCA com a mobilidade dos computadores educacionais portáteis e da *internet* móvel, há a possibilidade da das tecnologias digitais se fazer presente em todos os espaços escolares. Nesse âmbito, através do PROUCA:

[...] buscava-se eliminar uma das principais barreiras identificadas para o uso dos computadores nas escolas: a dificuldade de ter acesso aos equipamentos, isto é, a falta de flexibilidade de tempo e local para que professores e alunos se beneficiassem da tecnologia de uma forma mais ampla. (BRASIL, 2008, p. 57).

Mas a perspectiva de se eliminar as barreiras físicas e tecnológicas, as ações objetivas do PROUCA não substituíram as expectativas dos projetos anteriores, já que ainda se apresentavam como fonte milagrosa de solução ou melhoraria da qualidade da educação brasileira por meio das tecnologias. De acordo com Pretto, Coelho e Almeida (2012, p. 4), o programa:

Propõe também uma nova forma de utilização das tecnologias digitais nas escolas públicas brasileiras, balizada pela necessidade de: (a) melhoria da qualidade da educação; (b) inclusão digital; (c) inserção da cadeia produtiva brasileira no processo de fabricação e manutenção dos equipamentos.

Realizando uma análise da primeira fase de implantação PROUCA em um dos centros pilotos, localizados na Bahia, Pretto, Coelho e Almeida (2012) destacam algumas falhas que se iniciam pela falta de comunicação entre as três instâncias envolvidas (federal, estadual e municipal), fato que compromete a execução das atividades e os possíveis encaminhamentos para o tratamento preventivo dos problemas que surgem no decorrer do projeto. Tais fragilidades comunicacionais podem ser transcritas em problemáticas, que podem ser resumidas em:

[...] deficiências na infraestrutura, comprometendo as ações do projeto; deficiência ou ausência de conexão internet; professores desmotivados e que precisam de formação específica; deficiência no modelo de formação, entre outros. (PRETTO; COELHO; ALMEIDA, 2012, p. 7).

As fragilidades do programa apontadas pelos autores ficam também evidenciadas em análises realizadas pelo Grupo de Pesquisa Núcleo de Estudos sobre Tecnologias na Educação, vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (NETE/CNPq), pertencente ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle, no qual a pesquisadora está inserida. No estudo, com o objetivo de averiguar os impactos do PROUCA, foram mapeadas pesquisas realizadas no período de 2012 a 2015¹⁴. Após o mapeamento e delimitação da temática, mantendo como foco somente a análise do projeto PROUCA, foram identificadas oito teses. O estudo verificou os principais desafios, lacunas e possibilidades destacadas nas diferentes experiências vivenciadas a partir da implantação e condução do programa em diferentes contextos.

¹⁴ O referido trabalho de pesquisa financiado pela CNPq e FAPERGS está sob a avaliação na Revista Práxis Educativa (ISSN 1809-4309).

Os resultados apontam que imperam os desafios da inclusão digital, física e cognitiva, da educação tecnológica e de uma formação permanente, fatores que se destacam como críticas em cinco das oito teses analisadas, as quais apontam para uma assimilação equivocada do PROUCA, dissonâncias cognitivas devido à simplificação dos conceitos e conhecimentos tecnológicos na realidade escolar, apatia e descomprometimento com a historicidade da questão nos respectivos contextos formativos via educação tecnológica.

Mais tarde, a proposta do PROUCA, de distribuição de *laptops* aos estudantes, passa a ser agregada pela investida nos *tablets*, dispositivo móvel que passa a ser distribuído inicialmente aos professores do ensino médio, de escolas públicas federais, estaduais e municipais. Por meio da instituição do projeto Educação Digital - Política para computadores interativos e *tablets*, como parte da política de formação do ProInfo Integrado, anunciado no ano de 2012 pelo MEC, alinhado aos discursos anteriores, visando oferecer instrumentos e formação aos professores e gestores das escolas públicas para o uso intensivo das TIC nos processos de ensino e aprendizagem. Nesses termos, de acordo com o MEC:

O projeto compreende o computador interativo - equipamento desenvolvido pelo MEC, que reúne projeção, computador, microfone, DVD, lousa e acesso à internet, e o *tablet* [...]. Aos computadores serão integradas as lousas eletrônicas, compostas de caneta e receptor. Acopladas ao computador interativo (equipamento com computador e projetor, ofertado pelo MEC aos estados e municípios), permitirão ao professor trabalhar os conteúdos disponíveis em uma parede ou quadro rígido, sem a necessidade de manuseio do teclado ou do computador. (BRASIL, 2012, *online*).

Invertendo a lógica de implantação dos programas anteriores esperava-se primeiro capacitar o professor para uso do *tablet* com os estudantes, no intuito de que fosse capaz de utilizar seus recursos para acessar *internet*, preparar aulas e consultar os materiais pedagógicos, já agregados ao equipamento. Também são ofertados programas e cursos de formação no formato *online*, como o curso Especialização em Educação na Cultura Digital, tendo a proposta de constituir-se num diálogo ativo na busca por mudanças de paradigma na educação, no formar educadores para integrar crítica e criativamente as tecnologias digitais de comunicação e informação aos currículos escolares (BRASIL, 2013). Os cursos eram destinados principalmente aos professores e gestores das redes de ensino público do país e aos formadores ligados

às Secretarias de Educação Estaduais e Municipais, preferencialmente lotados nos NTE (BRASIL, 2013).

Finalizado o resgate histórico dos projetos EDUCOM, PRONINFE, ProInfo e PROUCA, perpassando pelos programas de formação e capacitação dos professores para usos das tecnologias na educação, verifica-se desde o ano de 1981 as diferentes tentativas governamentais de institucionalizar políticas públicas de inserção da informática e das tecnologias digitais na educação. Há um forte investimento em recursos físicos, mas com uma clara tendência de repetição de lacunas que acabam por inviabilizar a evolução cultural e tecnológica da sociedade, como objetivava o governo desde a década de 1970, tais como: falhas na comunicação e falta de clareza nos objetivos e nos métodos empregados nos projetos; falta de uma definição clara dos papéis e responsabilidades das instâncias envolvidas; mudam os discursos, mas o modelo pedagógico empregado continua sendo de caráter, instrumental, impositivo, descontextualizado e técnico, tendo como agravantes as falhas recorrentes na formação dos professores.

As evidências de desalinhamento e de descontinuidade das políticas e programas para as realidades da educação brasileira, também foram observadas no levantamento dos trabalhos correlatos (Capítulo 1.5 deste estudo). No levantamento foi possível constatar, resumidamente, que além da ausência da participação dos professores na constituição das políticas públicas educacionais e programas de inclusão digital, há falhas nas aproximações das tecnologias digitais a uma formação meramente técnica, “[...] quando na verdade deveriam privilegiar a construção do processo educativo, conferindo experiência pedagógica e não só o ensino técnico.” (RICHITELI, 2017, p. 117). Ainda, com relação à proposta pedagógica das políticas e programas para inserção das tecnologias na educação, a “tecnologia é vista, assim, mais como uma *ferramenta* do que como uma *cultura*, embora os professores manifestem a pressão que eles sentem por parte das *mudanças em curso*, as quais, segundo eles, não permitem *voltar atrás*.” (PISCHETOLA, 2015, p. 11, grifos da autora). Embora fique claro um crescente número de programas que têm como objetivo levar formação, laboratórios de informática, *internet* e dispositivos móveis às escolas, na prática:

[...] as condições de infraestrutura e dos cursos promovidos pelos programas de inclusão digital, a falta de tempo para preparar aulas com atividades para esse tipo de ambiente, a falta de formação específica para integrar as

tecnologias digitais em suas aulas, os trinta e cinco alunos por sala de aula e, ainda, as inúmeras cobranças e avaliações externas que tomam muito do tempo já escasso não contribuem para a integração das tecnologias digitais no ensino e aprendizagem desses professores. (RICHITELI, 2017, p. 145).

Essa relação é multifacetada, complexa e demanda reorganização científica, educativa e cultural em profundidade, iniciando em termos de alinhamento de infraestrutura, equipamentos, com condições em igualdade de acesso à rede, para que se possa pensar no estabelecimento de uma política institucionalizada e em consonância com o contexto formativo dos professores. Contudo, é preciso ponderar que considerando nossas diferentes realidades, em termos de desigualdades de acessos aos recursos educacionais (físicos e materiais) em todo o país:

Entrar neste universo da modernidade cibernética, quando somos um país em grande parte desigual, e apesar dos grandes avanços recentes, envolve dificuldades. De certa forma, precisamos traçar caminhos próprios, e não necessariamente aplicarmos fórmulas desenvolvidas para países ricos. (DOWBOR, 2013, p. 16).

Sem sombra de dúvidas, uma das problemáticas mais graves advém da inexistência ou da pouca discussão desses temas na formação de professores, já que tais projetos e programas não estão em consonância e em diálogo constante com as diretrizes curriculares, reguladoras dos projetos de formação inicial e continuada dos professores da Educação Básica. Fato que pode ser comprovado quando se compara com o início das iniciativas para a implantação do primeiro projeto de inserção da informática na educação, o EDUCOM em 1981, com as determinações legais relacionadas a formação, dos profissionais para atuar na educação básica. Este não alinhamento de tais exigências com os projetos de informática na educação fica comprovado no levantamento realizado na seção anterior, em que é feito um panorama das exigências legais, a partir da LDBEN (1996), considerando a temática formação dos professores para a Educação Básica, a presença e formas de uso das tecnologias digitais no percurso formativo desses profissionais e, conseqüentemente, suas aplicações práticas na educação.

Analisando as documentações legais, observa-se que somente a partir da Resolução MEC/CNE nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 (que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena), é que são instituídas exigências mais enfáticas com relação aos recursos tecnológicos e digitais, tanto

como artefatos culturais que devem compor o processo de formação dos professores, quanto como componentes das metodologias atuais e técnicas entendidas como enriquecedoras à prática pedagógica de sala de aula.

Nos discursos e análises, em diálogo com os diferentes autores utilizados na revisão dessa seção, também são retratadas as barreiras que impossibilitam que os professores possam (re)construir conhecimentos subjacentes às diferentes aplicações das tecnologias digitais, bem como o desafio de uma capacitação dos professores para além da perspectiva operacional e unidimensional. Não obstante, retrata-se as dificuldades geradas quando não há abertura para a autoria e autonomia docente e para a recontextualização do aprendizado e das experiências vividas durante a formação de professores para a realidade de sala de aula, já que:

Em cada momento histórico, as relações existentes entre tecnologia, conhecimento e autoria, adquirem características específicas. Mas esses fatores não apenas influenciam as transformações sociais; eles são também influenciados e constituídos pela cultura e pela configuração social. Sociedade/cultura e tecnologia/produção de conhecimento contribuem na construção do curso da história, por meio de relações muito próximas, inter-relacionadas e complexas. (VELOSO; BONILLA, 2018, p. 11).

De acordo com Charlot (2019, p. 166), a situação contemporânea de bricolagem pedagógica e da lógica socio-econômica desvela que:

Hoje em dia, não há maiores debates pedagógicos sobre educação. A pedagogia tradicional perdeu a evidência e a legitimidade que ainda tinha na década de 50 e no início dos anos 60 do século passado. A pedagogia nova continua sendo uma pedagogia de resistência, local, minoritária. E não existe o equivalente contemporâneo daquele discurso coerente e dominante que foi a pedagogia tradicional e que ambicionou ser a pedagogia nova; nesse sentido, não há uma pedagogia *contemporânea* – mesmo que sempre seja possível, claro, qualificar como contemporâneas, por definição, as práticas atuais.

Ao considerar os elementos históricos dos programas e políticas de inserção das tecnologias na educação percebemos que falta uma relação ou coordenação pedagógica que viabilize propostas contextualizadas e significativas. Todavia, na seção seguinte, enfatizamos as necessidades que se entende serem basilares a uma formação de professores que supere a perspectiva técnica e considere, dentre outras perspectivas, o contexto social e cultural, marcado pela presença e mobilidade das tecnologias digitais e pelos desafios de conciliar espaços e tempos previsíveis na escola e demais contextos educacionais.

3.4 Formação de Professores: desafios e novas configurações práticas, culturais e tecnológicas

Tendo em vista os sentidos da formação de quem tem a importante missão de formar as novas gerações e se formar continuamente na sociedade do conhecimento, da informação e da comunicação ou na cibercultura, é desafiador concluir Dowbor (2013). É um caminho sem volta, e ao mesmo tempo uma oportunidade de revisão dos conhecimentos e atualização de teorias e práticas educacionais. Contudo, “é um desafio, porque o universo de conhecimentos está sendo revolucionado tão profundamente, que ninguém vai sequer perguntar à educação se ela quer se atualizar.” (DOWBOR, 2013, p. 5).

Diante de tais desafios, iniciam-se as reflexões dessa seção trazendo alguns apontamentos pautados em Libâneo (2001), que no início do novo milênio já se preocupava com os possíveis rumos da Pedagogia, dos cursos de Pedagogia, e a consequente formação dos profissionais da educação, em tempos de transformações tecnológicas, responsáveis por influenciar este novo formato de sociedade, salientando que esse cenário se apresenta pautado por um paradoxo:

[...] enquanto é verificada uma intensa pedagogização da sociedade com o impacto das inovações tecnológicas, da informática, dos meios de comunicação, da difusão cultural e científica e da propaganda; no meio educacional, ela se encontra no descrédito, assim como a atividade docente. (LIBÂNEO, 2001, p. 17).

No entendimento de que o professor deve ser o mediador e provocador do encontro do estudante com o objeto de conhecimento, Libâneo (2001, p. 22) considera que o docente é responsável por introduzi-los “no mundo da ciência, da linguagem, para ajudar o aluno a desenvolver seu pensamento, suas habilidades, suas atitudes.” No entanto, para que possa dar conta com qualidade dessas responsabilidades, há que se investir ainda mais na pesquisa sobre a formação dos profissionais da educação, em consonância com as novas demandas sociais, de modo a:

[...] contemplar a preparação daqueles profissionais da área educacional demandados pela sociedade brasileira, em sua configuração atual, para atuarem na organização e na gestão de todos os segmentos do sistema nacional de ensino. Com igual insistência, é também necessária a formação de estudiosos que se dediquem à construção do conhecimento científico na área, uma vez que a educação também é considerada como um campo

teórico-investigativo e que a produção desse conhecimento é requisito fundante de toda formação técnica e docente. (LIBÂNEO, 2001, p. 15).

As exigências demandadas pela sociedade de um conhecimento pedagógico, como caracteriza Libâneo (2001; 2006), exigem que o profissional da educação e os pedagogos tenham “capacidade de decisão, conhecimentos operativos e compromissos éticos”, [para tanto, essa] “inserção do pedagogo na condição pós-moderna o obriga a uma abertura científica e tecnológica, de modo a desenvolver uma prática investigativa e profissional interdisciplinar.” (LIBÂNEO, 2001, p. 23). Takahashi (2005, p. 45) salienta também o papel da educação diante dos desafios das tecnologias:

A educação é o elemento-chave na construção de uma sociedade baseada na informação, no conhecimento e no aprendizado. Parte considerável do desnível entre indivíduos, organizações, regiões e países, deve-se à desigualdade de oportunidades relativas ao desenvolvimento da capacidade de aprender e concretizar inovações. Por outro lado, educar em uma sociedade da informação significa muito mais que treinar as pessoas para o uso das tecnologias de informação e comunicação: trata-se de investir na criação de competências suficientemente amplas que lhes permitam ter uma atuação efetiva na produção de bens e serviços, tomar decisões fundamentadas no conhecimento, operar com fluência os novos meios e ferramentas em seu trabalho, bem como aplicar criativamente as novas mídias, seja em usos simples e rotineiros, seja em aplicações mais sofisticadas. (TAKAHASHI, 2005, p. 45).

Nessa perspectiva de necessária atuação efetiva, investigativa e criativa, como meio de abertura aos novos desafios, Libâneo (2011) entende que o professor precisa exercer papel ativo e de autoria na formação cidadã dos estudantes. Contudo, precisa estar ciente da responsabilidade e importância da sua atuação para o desenvolvimento das potencialidades do local em que atua, pois através de um novo posicionamento e relações frente aos conhecimentos, deve prezar pela liberdade intelectual, em consonância com as ideias e discursos de Paulo Freire, numa perspectiva de emancipação coletiva.

Para tanto, em seu percurso de formação, é necessário que o professor tenha abertura e flexibilidade para relativizar a sua prática e as estratégias pedagógicas, com vistas a propiciar ao estudante a reconstrução do conhecimento tecnológico em prol de uma transformação (auto)crítica, de “valorização do vínculo entre o conhecimento científico e sua funcionalidade na prática.” (LIBÂNEO, 2011, p. 89). Nessa perspectiva, na formação dos professores há que considerar a inclusão e reavaliação colaborativa de diferentes práticas de ensino que atendam minimamente

as novas formatações sociais impostas pelas tecnologias digitais, as quais vem ocorrendo de forma mais aligeirada nas últimas décadas, e que estão desestabilizando a rotina de sala de aula e a atuação do professor, pois:

As mudanças na sociedade e na cultura, advindas da disseminação das práticas sociais midiáticas pelas TDIC, são de tal envergadura que suscitam estudos gerados em distintas áreas do conhecimento. Nesse sentido, Floridi (2015) trata da sociedade *onlife*; Iannone, Almeida e Valente (2016) enfatizam a escola na cultura digital e a cultura digital na escola; Santaella (2014) refere-se à aprendizagem ubíqua; Valente (2014) analisa o *blended learning* ou aprendizagem híbrida; e Almeida (2016) trata dos novos significados e sentidos sociais atribuídos à educação em tempos de ubiquidade. (VALENTE; ALMEIDA; GERALDINI, 2017, p. 458).

Reforçando as reflexões em torno dos desafios à formação dos professores, também em tempos de uma tendência à desvalorização da docência, em decorrência de processos como “tecnologização, privatização e racionalização do ensino”, Nóvoa (2000, p. 130) defende a necessidade de uma retomada da dimensão crítica, da reflexão profunda e da vigilância constante por parte dos envolvidos no cenário da educação. Principalmente, apontando pistas no ensino superior e nas novas propostas curriculares sobre o momento presente, para que se possa repensar o papel do professor frente às novas formas de relações com os conhecimentos, oriundas dessas mudanças sociais e tecnológicas.

Ao considerar as tecnologias e, em especial, as digitais – desde sua concepção e antes mesmo de se tornarem artefato –, como instrumentos estruturantes do pensamento, evidencia-se que a exploração das funcionalidades e propriedades das TDIC, no desenvolvimento do currículo, permite dar *forma às perspectivas dos indivíduos sobre si próprios e sobre o mundo* (GOODSON, 2001, p. 28). As TDIC propiciam a reconfiguração da prática pedagógica, a abertura e plasticidade do currículo e o exercício da coautoria de professores e alunos. (ALMEIDA; VALENTE, 2012, p. 60).

Tais mudanças na sociedade refletem no perfil dos estudantes, que perpassam pelos diferentes níveis de ensino, agravada pela presença cada vez mais significativa e o acesso facilitado às tecnologias digitais. Afinal de contas, como compatibilizar durante os processos de formação de professores as habilidades e competências técnicas e pedagógicas às necessidades dos estudantes, usando para isto as tecnologias digitais que estão cada vez mais presentes em nossa sociedade? As instituições formadoras se obrigam a ter que repensar sua tradicional forma de relação com os conhecimentos, visto que “hoje grande parte desse conhecimento já não está

na Universidade. Está na Internet, nos meios de comunicação interativa, em muitos lugares, mas não está mais [só] na Universidade.” (NÓVOA, 2000, p. 132). Veloso e Bonilla (2018, p. 11) complementam:

Além da pluralidade das informações disponíveis, estas são de fácil acesso, produzidas e divulgadas de forma horizontalizada, com maior facilidade. As linguagens e os signos que circulam pelos ambientes virtuais permitem materializar as diferentes formas de expressão, aproximando as pessoas, por mais distantes geograficamente que se encontrem. Os textos transformam-se em hipertextos interativos, conectados, que são revertidos, fragmentados, reatualizados e disponibilizados em novo contexto, por uma nova comunidade, com diferente autoria.

Como consequência, essas novas formas de relações e acesso aos conhecimentos, bem como a heterogeneidade presente em sala de aula, obrigam a revisão constante da formação pedagógica e, conseqüentemente, da atuação prática do professor, visto que para dar conta de significar essas novas formas de expressão e autoria, “terão de desenvolver tipos de relação pedagógica muito diferentes dos que existem hoje em dia.” (NÓVOA, 2000, p. 132). Na atualidade, Valente, Almeida e Geraldini (2017, p. 458) defendem que um dos desafios impostos à educação em tempos de intensa cultura digital é o de “ressignificar o próprio conceito de educação e seus modos de fazer diante da emergência da cultura digital, caracterizada pela relação ubíqua com as TDIC e o conhecimento.” Logo, torna-se inevitável o “[...] repensar sobre novas propostas educativas que superem a instrução ditada pelo livro didático, centrada no dizer do professor e na passividade do aluno”, considerando as diferentes linguagens e formas de expressão do conhecimento existentes na atualidade (VALENTE; ALMEIDA; GERALDINI, 2017, p. 458).

Defensor de um agir reflexivo, ao inverter suas preocupações, deslocando a atenção exclusiva dos saberes daquele que ensina para as pessoas a quem os saberes serão ensinados, Nóvoa (1992, p. 134) argumenta que dessa maneira o professor irá perceber “a necessidade imperiosa de fazer uma reflexão sobre o sentido do seu trabalho. Seria necessário que essa reflexão tivesse, simultaneamente, uma dimensão individual (autorreflexão) e uma dimensão coletiva (reflexão partilhada).” Só que essa possibilidade reflexiva de âmbito interpessoal e intrapessoal, proposta por Nóvoa (2000, p. 134), depende necessariamente da abertura das instituições formadoras às necessidades de mudança, promovendo espaços e situações para constituição de “grupos de reflexão pedagógica, dentro das universidades, que

conduzam pouco a pouco a instaurar rotinas de debate, de supervisão, de formação inter pares.” Dowbor (2013) complementa a necessidade de ampliação das relações dialógicas diante das novas formas de produção e compartilhamento dos conhecimentos, assim:

[...] vislumbramos um conceito de educação que se abre rapidamente para um enfoque mais amplo: com efeito, já não basta hoje trabalhar com propostas de modernização da educação. Trata-se de repensar a dinâmica do conhecimento no seu sentido mais amplo, e as novas funções do educador como mediador deste processo. (DOWBOR, 2013, p. 6).

No momento em que o professor possui a abertura que possibilite questionamentos entre os pares, compreendendo a necessidade de fazer uma reflexão sobre o sentido do seu trabalho, individual e partilhado, será viável essa tomada de decisão no voltar-se para si e (re)avaliar suas atitudes e suas práticas constantemente. Isso também exige que o professor e o contexto em que atua estejam cientes de que sua formação não é constituída “[...] por acumulação (de cursos ou de conhecimentos), mas através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal.” (NÓVOA, 1992, p. 25). Identificar o que realmente constitui o formar-se professor perpassa pelo entendimento de questões basilares que envolvem, principalmente, o saber em suas diferentes dimensões, isto é:

[...] a capacidade de compreender o saber, o modo como ele se constitui historicamente, os momentos de virada de uma determinada disciplina, as vias alternativas que poderia ter seguido etc. É aqui, nesta compreensão do modo como os saberes se organizaram e reorganizaram que reside a essência da formação universitária. Estamos perante um processo longo, que tem uma parte “informativa” (de aquisição dos saberes), mas que tem também uma dimensão histórica, crítica e, pelo menos na formação pós-graduada, uma dimensão de participação na própria produção de conhecimento científico. (NÓVOA, 2000, p. 135-136).

Ciente de que “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores” (NÓVOA, 1992, p. 9), entende-se que é imprescindível, portanto, a formação de docentes prático-reflexivos, dotados de conhecimentos e habilidades. Mas essa construção perpassa pelas condições de possibilidade que lhes são fornecidas na caminhada formativa, propiciando assim momentos para refletir sobre a própria prática individual e coletiva, de forma constante e evolutiva.

Diante das propriedades constitutivas das TDIC – entre as quais o registro de processos e produções –, a recuperação dos registros digitais (informações, documentos, imagens, sons, vídeos, hipermídias...), a ubiquidade e a imersão com o uso a qualquer tempo e de qualquer lugar, e a interação multidirecional, que propicia o fazer e refazer contínuo, impulsionam o trabalho colaborativo e, sobretudo, a produção de conhecimentos, a negociação de significados e a autoria. (ALMEIDA; VALENTE, 2012, p. 60).

A educação no âmbito formal e escolar envolve pessoas com níveis diferentes de conhecimentos, mas que estão dispostas a compartilhar esses conhecimentos, sendo o professor o impulsionador das situações e de práticas de ensino e de aprendizagem que subsidiam esse compartilhamento de saberes. Gatti (2016, p. 163) considera que “[...] a formação de quem vai formar torna-se central nos processos educativos formais, na direção da preservação de uma civilização que contenha possibilidades melhores de vida e co-participação de todos.” Gatti (2016), também preocupada com os problemas recorrentes na educação, em especial com a formação do professor, afirma que no “momento socioeconômico, cultural e científico que atravessamos” [produtor de desigualdades ocorre que a] “passagem de uma sociedade industrial para uma sociedade da informação, de uma sociedade segura para uma sociedade plural e instável está gerando crises diversas.” (GATTI, 2016, p. 165).

Neste cenário, nas propostas curriculares dos cursos de formação de professores, Gatti (2016) reforça a relevância de se considerar o contexto cultural global, além do entendimento de que o professor também está inserido em um contexto educacional, com dimensões locais, e de que sua atuação e formação perpassam por “[...] eixos sócio-filosóficos, mas se faz na heterogeneidade das condições geográfico-culturais deste território” (GATTI, 2016, p. 170), ciente das diversidades e condições que perpassam a constituição e formação dos professores. Por essa via, a pluralidade e a diversidade que povoam os espaços de educação não devem ser consideradas como fatores negativos, mas sim constituir-se como aspectos enriquecedores e de fortalecimento da formação de base contínua dos professores. Assim:

[a] diversidade de condições de domínios cognitivos, culturais, condições econômicas, individuais e sociais, não implica em aligeirar a formação dos docentes, mas em construir nas instituições que se propõem desenvolver essa formação, meios para se obter uma qualificação com nível adequado para sua futura atuação profissional. (GATTI, 2016, p. 170).

Reforçando o entendimento de Gatti (2016) relativo aos aspectos locais, atuais e sociais, os quais devem ser considerados na formação de quem forma em meio a interferências nas práticas de sala de aula em tempos de cultura digital, Barreto (2017) alerta para um discurso, quase hegemônico, que tende a sustentar as bases políticas, programas e projetos de inserção das tecnologias na educação e, por conseguinte, a capacitação dos professores. Em suas palavras, é errônea a correspondência de que:

[...] quanto maior a presença da tecnologia, menor a necessidade do trabalho humano, bem como maior a subordinação real do trabalho ao capital e aos que se valem das tecnologias para ampliar as formas de controle do trabalho e dos seus produtos. Com ele, é fortalecida a racionalidade instrumental que, presidindo o movimento, resulta na perda da perspectiva da totalidade do trabalho docente, com o privilégio dos meios, em detrimento das mediações. (BARRETO, 2017, p. 127).

Compreende-se que na relação formação de professores e tecnologias digitais, há que se considerar a constituição de cursos e currículos que atendam à heterogeneidade cultural e social de professores e estudantes (GATTI, 2016), e que, portanto, reconheçam que os espaços e tempos educacionais estão em constante movimento (BONILLA, 2010), sendo necessário fornecer subsídios aos professores no desenvolvimento de relações pedagógicas diferentes das que existiam anteriormente (NÓVOA, 2000). Mas, toda essa movimentação exige uma prática investigativa e profissional interdisciplinar e contextualizada, como meio de abertura científica e tecnológica (LIBÂNEO, 2001). Tudo leva a crer que na relação formação de professores e capacitação para utilização das tecnologias digitais “[...] não se trata mesmo de substituir os professores pelas TIC, mas o trabalho docente pelas TIC”, de modo que essa concepção venha pautar as novas investidas curriculares formativas, assumindo, assim, “as consequências políticas e práticas, operando mudanças profundas a ponto de reconfigurar todo o processo, da formação ao exercício profissional.” (BARRETO, 2017, p. 129). Nessa dimensão:

Um currículo para a formação de professores, antes de ser veiculado no nível prescritivo, de acordo com as regulamentações que emanam do poder público, deve representar, sobretudo, os reais interesses e necessidades das instituições educativas, dos professores e dos estudantes. Isso demanda uma prática pedagógica coletiva, calcada em uma perspectiva de trabalho de bases solidárias. (RUAS, 2012, p. 59).

Tudo indica que o planejamento e a forma de organização curricular dos cursos de Pedagogia precisam da participação de todos os atores implicados no processo formativo, visto que interfere nas formas de conexão entre os diferentes saberes e ações educacionais realizadas. Neste entendimento, Libâneo (2015) nos chama atenção para uma prática recorrente e desarticulada que há muito se esboça na estruturação dos currículos de formação dos professores, as quais impactam na qualidade e na fragmentação de tal formação:

O que ocorre nas concepções formativas e nos currículos, com consequência na conduta profissional dos professores, é a crença de que uma coisa é o conhecimento disciplinar com sua lógica, sua estrutura e seus modos próprios de investigação e outra coisa é o conhecimento pedagógico, entendido como domínio de procedimentos e recursos de ensino sem vínculo com o conteúdo e os métodos de investigação da disciplina ensinada. (LIBÂNEO, 2015, p. 3).

Questionado sobre o modelo atual de educação existente, no comparativo com a sociedade contemporânea e digital, e sobre como impulsionar as mudanças que, certamente são densas, mas necessárias neste cenário, Nóvoa (2014, p. 19-20, grifos do autor) não hesita ao afirmar:

É preciso haver três respostas que são três prioridades: *primeira, os professores; segunda, os professores; terceira, os professores*. É preciso reforçar a autonomia e a centralidade dos professores, valorizar o magistério. É inútil procurar outras soluções. Os professores são a peça central de qualquer mudança, [...]. É preciso compreender a importância do novo papel do professor. Os alunos têm acesso direto, individual, às informações, que estão na teia (*web*), porém necessitam da mediação do professor para transformá-las em conhecimento e aprendizagem. É preciso colocar em prática uma verdadeira revolução na formação de professores. A situação atual é muito frágil e deficiente, tanto na formação inicial quanto na formação continuada.

No entanto, a questão do uso das tecnologias digitais por meio de práticas pedagógicas denominadas inovadoras pode levar também à lógica da concorrência generalizada, como bem refere Charlot (2019, p. 172-173):

O professor de informação é aquele cujo ensino acumula os dados sem se preocupar muito com o sentido que esses dados têm pelos alunos. Hoje, esse tipo de professor está ultrapassado: nenhum vence a concorrência com o Google quando se trata apenas de transmitir informações. O saber, porém, é mais do que informação: são dados verificados, analisados, agrupados, que constituem sistemas ou redes de sentido, que possibilitam resolver problemas, entender fenômenos complexos etc. O professor só sobreviverá tornando-se cada vez mais professor de saber; se ele insistir em permanecer professor de informação, será substituído por dispositivos informáticos e

audiovisuais administrados por tutores e monitores e disponibilizados por grandes empresas com finalidades lucrativas.

Nesse sentido, considera-se primordial a reestruturação dos currículos dos cursos de licenciatura que advenha das necessidades práticas contextuais em consonância com os aportes teóricos metodológicos, para que se favoreçam as trocas de conhecimento e a reconstrução de experiências interdisciplinares relacionadas às diferentes práticas de ensino com as tecnologias digitais nos múltiplos cenários de ensino e de aprendizagem. Em outras palavras:

[...] não se trata aqui de sonhar com transformações revolucionárias e imediatas, e sobre tudo com transformações muito padronizadas. Mas a realidade é que as dimensões organizacionais, de tempo, espaço, hierarquias, divisões em disciplinas e outros temas estarão se colocando de maneira cada vez mais premente, e será preciso começar a trabalhar neste sentido. (DOWBOR, 2013, p. 29).

Por fim, pensa-se em lançar com esse estudo um retrato da produção do saber recente na área da formação de professores e tecnologias na educação por meio de disposições institucionais, que aponte para uma perspectiva de qualificação formativa nos cursos de Pedagogia com as tecnologias digitais, no sentido de ir além da adaptação ao cumprimento de formalidades legais. Cabe destacar que “a existência de um ciberespaço como nova forma de presença a si mesma da humanidade é um fato importante a ser levado em conta para refletir numa pedagogia contemporânea, mas a *cibercultura* não define essa pedagogia, nem pode ser seu norteador.” (CHARLOT, 2019, p. 174). Nesse intuito, o capítulo seguinte retrata as interlocuções e análises entre as determinações presentes na Resolução MEC/CNE nº 2 de 2015, do PPC de Pedagogia (UNILASALLE, 2017), em diálogo com autores da área, sendo este um dos focos desta investigação em curso.

4 PRODUÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS: DISCURSOS, DIRETRIZES FORMATIVAS E REFORMA CURRICULAR

A proposta de construção desse capítulo está alinhada à problemática e aos objetivos da pesquisa, que é o de compreender as formas de reelaboração e corporificação das exigências curriculares, advindas das Diretrizes do MEC/CNE de 2015, em um PPC de Pedagogia, visando uma formação social, cultural e tecnológica dos professores em meio a cultura digital.

Ancora-se na possibilidade de compreender as formas de corporificação e de interlocução sócio-cultural estabelecidas com as tecnologias digitais no percurso de formação dos pedagogos, considerando às exigências formativas das Diretrizes curriculares de 2015 e o desenho curricular proposto pelo curso de Pedagogia analisado (UNILASALLE), em diálogo com os discursos teóricos e reflexivos de diferentes autores (que respaldam o marco teórico do presente estudo) e com os achados em pesquisas realizadas na área (conforme levantamento realizado no Capítulo 1.5 deste estudo, Trabalhos Correlatos).

Ancorada na possibilidade interpretativa e compreensiva dos textos, discursos e suas tradições, possibilitada pela análise hermenêutica (GADAMER, 2008), objetiva-se tecer interlocuções, e vislumbrar as condições e ações formativas que favoreçam o rompimento com a simples adequação instrumental e metódica de inserção das tecnologias digitais e dos dispositivos legais na formação pedagógica dos professores. Trata-se de vislumbrar na atualidade propostas curriculares numa perspectiva de inclusão (participação ativa e em articulação com os diferentes conhecimentos e processos culturais) ou de integração (inserção de recursos e serviços puramente técnicos) de tais dispositivos no percurso formativo dos professores, impostos pelas exigências curriculares e pelas tecnologias digitais?

Para tecer as primeiras interlocuções e análises, iniciam-se as reflexões pautando primeiramente um apanhado das determinações pautadas pela Resolução MEC/CNE nº 2 de 2015. O documento legal que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, ao passo que define e exige inúmeros procedimentos a serem observados na regulamentação e gestão dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura, flexibiliza às Instituições de Ensino a possibilidade de (re)construção de seus currículos. Observando as inúmeras

exigências, pondera-se que os requisitos legais voltados à formação dos professores, tendem a replicar algumas das inconsistências apontados por Libâneo (2001; 2006) e Saviani (2007) que podem comprometer a qualidade dessa formação, e, por conseguinte, a qualidade da educação, que podem ser resumidos em: “a) sobrecarga disciplinar no currículo para cobrir todas as tarefas previstas para o professor; b) ausência de conteúdos específicos das disciplinas do currículo do ensino fundamental.” (LIBÂNEO, 2006, p. 861).

Para tanto, a Resolução concebe o currículo como sendo um conjunto de valores propício à produção e socialização de significados no espaço social, com sólida contribuição para formação da “identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia às práticas educativas formais e não formais e à orientação para o Trabalho.” (BRASIL, 2015, p. 2). Na sequência da sua redação, antes de instituir as novas diretrizes, a Resolução apresenta algumas considerações sobre o entendimento de termos que são centrais nas relações que se pretende estabelecer neste capítulo, como educação, formação, base comum nacional, docência, educação básica, dos quais se julga pertinente elencar no estudo:

[...] a concepção sobre *conhecimento, educação e ensino* é basilar para garantir o projeto da educação nacional, superar a fragmentação das políticas públicas e a desarticulação institucional [...]; [...] as instituições de educação básica, seus processos de organização e gestão e projetos pedagógicos cumprem, sob a legislação vigente, um *papel estratégico na formação requerida nas diferentes etapas* (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e modalidades da educação básica; [...] *necessidade de articular* as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada, em Nível Superior, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica; [...] os princípios que norteiam a *base comum nacional para a formação inicial* e continuada, tais como: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação; [...] a *docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico*, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2015, p. 1-2, grifos do autor).

Neste entendimento, corrobora que os projetos de formação devem considerar a realidade concreta dos sujeitos, os quais dão vida ao currículo, além de serem contextualizados no tempo e no espaço, dispensando devida atenção às

características dos sujeitos que instituem a vida escolar, de modo a “possibilitar a reflexão sobre as relações entre a vida, o conhecimento, a cultura, o profissional do magistério, o estudante e a instituição.” (BRASIL, 2015, p. 2).

Aqui é importante recorrer a Tomaz Tadeu da Silva (1996), para iluminar um pouco as reflexões de como se dá historicamente a constituição do currículo na educação, para entendimento e interlocuções com o contexto contemporâneo. Suas origens remontam à Inglaterra, na primeira fase da chamada Nova Sociologia da Educação (anos 1970), inserida pelo sociólogo Michael Young (1915-2002), denominada de primeira corrente sociológica, com enfoque na análise, discussões e inquietações sobre o currículo, pautando-se na questão do conhecimento, na forma como é selecionado, organizado e compreendido no currículo.

Nesta perspectiva, Silva (1996, p. 77) julga necessário que para reconhecer e compreender a concepção de currículo é preciso ter claro a identidade desse conhecimento que é “corporificado no currículo não como algo fixo, mas como um artefato social e histórico, sujeito a mudanças e flutuações.” Os currículos como documentos de identidade são eivados de ideologias e tendências ocultas ou claramente explicitadas em políticas, como é o caso da fixação nas exigências ancoradas em *competências*, como sendo necessárias à formação de professores na atualidade. Tal concepção implica na negativa de que o currículo deve ser estático, lógico e pautado na pura e simples transmissão de conhecimentos, competências e valores. Ao contrário, por sua dimensão social e cultural tem se configurado em um “processo constituído de conflitos e lutas entre diferentes tradições e diferentes concepções sociais”, por sua complexidade em termos de conhecimentos socialmente válidos, “conhecimentos científicos, de crenças, expectativas, de visões sociais.” (SILVA, 1996, p. 78-79).

Retomando a Resolução MEC/CNE nº 2 de 2015, seu Capítulo I trata das disposições gerais e institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, orientando no Artigo 1º, que:

§ 2º As instituições de ensino superior devem conceber a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica na perspectiva do *atendimento às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), manifestando organicidade* entre o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), seu Projeto Pedagógico

Institucional (PPI) e seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) como expressão de uma política articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes. (BRASIL, 2015, p. 3, grifos do autor).

Continuando a leitura do texto, a redação do Artigo 2º orienta que se aplicam as diretrizes à formação inicial e continuada em nível superior de profissionais do magistério para a Educação Básica à:

[...] formação de professores para o *exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação* (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar. (BRASIL, 2015, p. 3, grifo do autor).

No trecho destacado, é possível verificar que a Resolução reafirma em seu texto que a Pedagogia deve ser um curso de formação de professores para docência na Educação Infantil e Ensino Fundamental, em consonância com os escritos das exigências anteriores (Parecer nº 252, de 1969 e Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006). Conforme observado por Saviani (2007) e Libâneo (2001; 2006), segue-se a visão simplista em reduzir o campo de atuação do pedagogo apenas à docência, em tempos de diversificação e ampliação dos espaços de produção e disseminação de conhecimentos para além da educação formal.

Logo, considera-se fundamental resgatar a amplitude da Pedagogia, em que “[...] o objeto próprio da ciência pedagógica é o estudo e a reflexão sistemática sobre o fenômeno educativo, sobre as práticas educativas em todas as suas dimensões.” (LIBÂNEO, 2006, p. 849). Nessa lógica de raciocínio:

Quando repensamos a educação formal neste contexto, é para considerá-la como atividade central e organizadora, e não mais como eixo único de formação. Em outros termos, a escola tem de passar a ser um pouco menos *lecionadora*, e bastante mais organizadora, ou estimuladora, de um processo cujo movimento deve envolver os pais e a comunidade, integrando os diversos espaços educacionais que existem na sociedade, e sobretudo ajudando a criar este ambiente científico-cultural que leve à ampliação do leque de opções e reforço das atitudes criativas do cidadão. (DOWBOR, 2013, p. 26).

Destaca-se, ainda, no Artigo 2º, § 2º, que a presente Resolução MEC/CNE nº 2 de 2015 instrui por intermédio do exercício da docência:

[a] ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas *por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações*, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional. (BRASIL, 2015, p. 3, grifos do autor).

Acrescenta, em relação à formação inicial e continuada, no Artigo 3º que a mesma se destina à:

[...] preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades [...] a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional. (BRASIL, 2015, p. 3).

Para tanto, orienta (Artigo 3º, § 6º) que o projeto pedagógico de formação deve ser elaborado considerando “a articulação entre a instituição de educação superior e os sistemas de educação básica, envolvendo a consolidação de fóruns estaduais e distrital permanentes de apoio à formação docente, em regime de colaboração.” (BRASIL, 2015, p. 5). Para dar conta de atender a este amplo objetivo, indica que os projetos de formação deverão estar alinhados de modo a contemplar (BRASIL, 2015, p. 5):

- I - sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais;
- II - a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente;
- III - o contexto educacional da região onde será desenvolvido;
- IV - as atividades de socialização e a avaliação de seus impactos nesses contextos;
- V - a ampliação e o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e da capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores, e da aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras);
- VI - as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade.

Em seu Capítulo II, a Resolução MEC/CNE nº 2 de 2015 pautas as exigências para formação dos profissionais do Magistério para Educação Básica, em consonância com a Base Comum Curricular, de acordo com os seguintes termos:

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. (BRASIL, 2015, p. 6, grifos do autor).

Para tanto, essa formação deverá conduzir o estudante egresso do curso, dentre outras condições, ao “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).

Conforme já destacado anteriormente, o fato é que as exigências baseadas em competências veem permeando as diretrizes para a formação de professores e consequentemente pautando os currículos de formação de professores, engessando-os e os atrelando a uma “lógica de mercado que se guia, nas atuais circunstâncias, pelos mecanismos das chamadas *pedagogia das competências e qualidade total*, na perspectiva de uma educação apenas como produto.” (SAVIANI, 2007, p. 1253). Para além desses sentidos e intercorrências de uma formação que não se limite a um viés puramente mercadológico (professores como prestadores de serviço e estudantes como clientes), há que se considerar na proposta de projetos de formação cultural de professores e estudantes:

O que está em questão é como o ensino pode impulsionar o desenvolvimento das competências cognitivas mediante a formação de conceitos e o desenvolvimento do pensamento teórico, e por quais meios os alunos podem melhorar e potencializar sua aprendizagem. Trata-se de saber o que e como fazer para estimular as capacidades investigadoras dos alunos ajudando-os a desenvolver competências e habilidades mentais. (LIBÂNEO, 2015, p. 15).

As mudanças curriculares para a formação dos futuros professores, para além de desenvolver competências e habilidades no uso dos recursos tecnológicos, devem propiciar também o desenvolvimento de “[...] um senso crítico em relação à utilização das tecnologias digitais, mesmo que percebam as fragilidades estruturais das futuras escolas, que os futuros professores irão dar aulas.” (CUNHA, 2015, p. 91).

Continuando a redação, a Resolução MEC/CNE nº 2 de 2015 destaca no Artigo 7º, que o estudante egresso da formação inicial e continuada (BRASIL, 2015, p. 7):

[...] deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto

pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética, de modo a lhe permitir:

I - o conhecimento da instituição educativa como organização complexa na função de promover a educação para e na cidadania;

II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional e específica;

III - a atuação profissional no ensino, na gestão de processos educativos e na organização e gestão de instituições de educação básica.

O Parágrafo único do Artigo 7º destaca a necessidade do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) estar em articulação com o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), para que possa dar conta de abranger diferentes características e dimensões da iniciação à docência, entre as quais das nove elencadas pela Resolução, destacam-se duas que podem ser relacionadas ao foco dessa investigação, relacionados aos entrelaçamentos com as tecnologias:

III - planejamento e execução de atividades nos espaços formativos (instituições de educação básica e de educação superior, *agregando outros ambientes culturais, científicos e tecnológicos, físicos e virtuais* que ampliem as oportunidades de construção de conhecimento), desenvolvidas em níveis crescentes de complexidade em direção à autonomia do estudante em formação;

VIII - desenvolvimento, execução, acompanhamento e avaliação de projetos educacionais, *incluindo o uso de tecnologias educacionais* e diferentes recursos e estratégias didático-pedagógicas. (BRASIL, 2015, p. 7, grifos do autor).

Partindo do pressuposto de ter tido a oportunidade de vivenciar atos de iniciação à docência em seu caminho formativo, a Resolução MEC/CNE nº 2 de 2015, em seu Artigo 8º, considera que o estudante egresso do curso, dentre outras questões, estará apto à: “V - relacionar a *linguagem dos meios de comunicação à educação*, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando *domínio das tecnologias de informação e comunicação* para o desenvolvimento da aprendizagem.” (BRASIL, 2015, p. 8, grifos do autor).

Outro termo presente na redação da Resolução de 2015 que reforça que o egresso do curso, além de se apropriar das tecnologias e utilizá-las de maneira competente em sua prática de sala de aula, também, ao final de sua formação, deverá ter construído habilidades para estar apto a relacionar a linguagem dos meios de comunicação à educação, exercendo o domínio das tecnologias em prol do desenvolvimento da aprendizagem. Esta mesma exigência já aparecia na redação da Resolução CNE/CP de 2006, a qual institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para

o Curso de Pedagogia, como sendo uma das 16 competências exigidas do egresso de pedagogia, elencadas em seu Artigo 5º.

Entende-se que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) “afetam a todos os processos na atualidade. Surgiram novos modos de produzir, transmitir, receber e conservar a informação, e a cultura é influenciada por esse mundo dinâmico, virtual, em rápida mutação.” (VELOSO; BONILLA, 2018, p. 11). Logo, se faz sim urgente uma formação de sujeitos capazes não só de dominar as tecnologias, mas de serem capazes de se apropriar de tais recursos como artefatos de criação e de ressignificação de metodologias, passíveis de se pensar nas situações concretas que afligem o cotidiano escolar, com especial atenção as novas formas de produção e compartilhamento dos conhecimentos, implicando em “não só utilizar recursos físicos e virtuais, mas também fazer o futuro professor informar-se e comunicar-se na linguagem do futuro aluno.” (CUNHA, 2015, p. 93).

Neste foco de análise, é preciso colocar em pauta que na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), com relação ao ensino e aprendizagem de álgebra (Números, Geometria e Probabilidade e Estatística) há o entendimento de que esta poderá contribuir para o desenvolvimento do pensamento computacional dos estudantes, no sentido de serem “[...] capazes de traduzir uma situação dada em outras linguagens, como transformar situações-problema, apresentadas em língua materna, em fórmulas, tabelas e gráficos e vice-versa.” (BRASIL, 2018, p. 269).

Logo, a relevância dessa discussão é mobilizada no contexto contemporâneo e nos provoca novas indagações de como, por exemplo, contemplar, pedagogicamente, em diferentes contextos e nos currículos de formação dos professores, os componentes curriculares de programação e robótica, possibilitando assim um pensamento computacional? “É natural que o edifício educacional, para quem o conhecimento é a sua própria matéria prima, tenha de abrir o seu horizonte de análise, aproveitando o manancial de possibilidades que se abrem”, frente ao amplo leque de tecnologias digitais (DOWBOR, 2013, p. 33). Mas, tais redefinições impactam nos currículos de formação, em suas dimensões profissional e cultural, logo, são exigidas dos professores competências e habilidades do pensar, para além do domínio técnico dos dispositivos digitais (LIBÂNEO, 2015).

Retomando a redação das diretrizes, por intermédio do inciso 3º, do Artigo 9º, a Resolução MEC/CNE nº 2 de 2015, ressalta que a formação inicial dos profissionais do magistério deverá ser “ofertada, preferencialmente, de forma presencial, *com*

elevado padrão acadêmico, científico e tecnológico e cultural.” (BRASIL, 2015, p. 9, grifos do autor). Na sequência de sua redação, é ressaltado por meio de parágrafo único do Artigo 10º, que “as atividades do magistério também compreendem a atuação e participação na organização e gestão de sistemas de educação básica e suas instituições de ensino” [compreendendo], “II - produção e difusão do *conhecimento científico-tecnológico* das áreas específicas e do campo educacional.” (BRASIL, 2015, p. 9, grifo do autor). Acrescenta-se ao texto, no Artigo 11º, que a formação inicial requer um projeto de curso de licenciatura, com identidade própria, articulado ao bacharelado ou tecnológico, a outra(s) licenciatura(s) ou a cursos de formação pedagógica de docentes, de modo que possa garantir:

- I - articulação com o contexto educacional, em suas dimensões sociais, culturais, econômicas e *tecnológicas*;
- V - projeto formativo que assegure aos estudantes o domínio dos conteúdos específicos da área de atuação, fundamentos e metodologias, *bem como das tecnologias*. (BRASIL, 2015, p. 9, grifos do autor).

A perspectiva de inclusão das tecnologias digitais nos currículos de formação de professores pode se constituir numa possibilidade de articulação das dimensões humanas, sociais, culturais e tecnológicas, como vislumbra a Resolução, mas indo além de normatizações disciplinares, de conteúdos abstraídos da realidade ou de recursos de adaptação técnica. Para Silva (1996), tal perspectiva só pode ser constituída em conjunto, por meio de um caráter dialógico, (auto)crítico e problematizador, considerando as experiências de conhecimentos oferecidos aos estudantes. Nesse contexto tecnológico-digital, Almeida e Valente (2012) destacam a possibilidade de se articular os conhecimentos sistematizados aos advindos das experiências dos estudantes e dos professores:

Por meio da mediação das TDIC, o desenvolvimento do currículo se expande para além das fronteiras espaços-temporais da sala de aula e das instituições educativas; supera a prescrição de conteúdos apresentados em livros, portais e outros materiais; estabelece ligações com os diferentes espaços do saber e acontecimentos do cotidiano; e torna públicas as experiências, os valores e os conhecimentos, antes restritos ao grupo presente nos espaços físicos, onde se realizava o ato pedagógico. (ALMEIDA; VALENTE, 2012, p. 60).

Por fim, finalizando o apanhado de exigências e orientações ponderadas pela Resolução MEC/CNE nº 2 de 2015, as quais são fundamentais para as interlocuções do estudo, em seu Artigo 12º, pode-se ler que no processo formativo os currículos

sejam organizados de modo a contemplar três grandes núcleos de estudos da constituição curricular dos cursos de formação de professores, a saber:

I – *núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional*, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais, articulando:

- a) princípios, concepções, conteúdos e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, incluindo os conhecimentos pedagógicos, específicos e interdisciplinares, os fundamentos da educação, para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade;
- b) princípios de justiça social, respeito à diversidade, promoção da participação e gestão democrática;
- c) conhecimento, avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de ensino e aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;
- d) observação, análise, planejamento, desenvolvimento e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais em instituições educativas;
- e) conhecimento multidimensional e interdisciplinar sobre o ser humano e práticas educativas, incluindo conhecimento de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biopsicossocial;
- f) diagnóstico sobre as necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade relativamente à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-los nos planos pedagógicos, no ensino e seus processos articulados à aprendizagem, no planejamento e na realização de atividades educativas;
- g) pesquisa e estudo dos conteúdos específicos e pedagógicos, seus fundamentos e metodologias, legislação educacional, processos de organização e gestão, trabalho docente, políticas de financiamento, avaliação e currículo;
- h) decodificação e utilização de diferentes linguagens e códigos linguístico-sociais utilizadas pelos estudantes, além do trabalho didático sobre conteúdos pertinentes às etapas e modalidades de educação básica;
- i) pesquisa e estudo das relações entre educação e trabalho, educação e diversidade, direitos humanos, cidadania, educação ambiental, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea;
- j) questões atinentes à ética, estética e ludicidade no contexto do exercício profissional, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa;
- l) pesquisa, estudo, aplicação e avaliação da legislação e produção específica sobre organização e gestão da educação nacional.

II – *núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional*, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino, que, atendendo às demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades:

- a) investigações sobre processos educativos, organizacionais e de gestão na área educacional;
- b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;
- c) pesquisa e estudo dos conhecimentos pedagógicos e fundamentos da educação, didáticas e práticas de ensino, teorias da educação, legislação educacional, políticas de financiamento, avaliação e currículo.
- d) Aplicação ao campo da educação de contribuições e conhecimentos, como

o pedagógico, o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural.

III – *núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular*, compreendendo a participação em:

- a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, iniciação à docência, residência docente, monitoria e extensão, entre outros, definidos no projeto institucional da instituição de educação superior e diretamente orientados pelo corpo docente da mesma instituição;
- b) atividades práticas articuladas entre os sistemas de ensino e instituições educativas de modo a propiciar vivências nas diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamento e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos;
- c) mobilidade estudantil, intercâmbio e outras atividades previstas no PPC;
- d) atividades de comunicação e expressão visando à aquisição e à apropriação de recursos de linguagem capazes de comunicar, interpretar a realidade estudada e criar conexões com a vida social. (BRASIL, 2015, p. 9-11, grifos do autor).

A organização em três grandes núcleos formativos contidos na Resolução de 2015 assemelha-se a organização curricular disposta no Artigo 6º da Resolução CNE/CP de 2006 (que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia), também organizada em três blocos: núcleo de estudos básicos, núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos voltado às áreas de atuação profissional e núcleo de estudos integradores, “[...] em que supostamente se incluem disciplinas e atividades curriculares. Mas isso não está suficientemente claro em decorrência da redação repetitiva, confusa e imprecisa”, observa Libâneo, na Resolução de 2006 (2006, p. 847).

Perpetua-se o desafio em como dar conta da formação de professores englobando a diversidade de componentes curriculares exigidos pelas diretrizes formativas, mantendo o foco e a unidade em um curso, já que a “multiplicidade de saberes que constituem a pedagogia correrá o risco de dispersar-se ainda mais, enfraquecendo a formação teórico-prática em face da diversidade de enfoques formativos que passou a vigorar no curso.” (CRUZ, 2012, p. 163). Tais desafios também são ponderados por Pimenta (2014), no estudo realizado com cursos de Pedagogia, em que uma das problemáticas mapeadas é exatamente uma formação genérica e superficial, não formando nem o pedagogo nem o docente, já que constatou que alguns cursos “[...] são oferecidas uma ou duas disciplinas para atender ao que as DCNCP definem para atender às minorias, diversidades, etc.”, sem a devida articulação e interlocução entre as disciplinas e o contexto social, impossibilitando a constituição de projetos pedagógicos sólidos, articulados e emancipatórios (PIMENTA, 2014, p. 11).

Atualmente, circunscrevem-se novos desafios à formação dos professores, mobilizados pelos pressupostos e as competências gerais elencados na BNCC (2018), na área de matemática para o Ensino Fundamental, como exemplo, há o entendimento de que esses processos são estimuladores para o desenvolvimento de competências, o qual julga-se “[...] fundamentais para o letramento matemático (raciocínio, representação, comunicação e argumentação) e para o desenvolvimento do pensamento computacional”, mas sem o diálogo com o campo de formação e atuação do professor (BRASIL, 2018, p. 264). Tal proposta tende a gerar novas inquietudes e reflexões sobre os interesses que estão por trás desse conhecimento, visto que não leva em consideração as dificuldades que esse letramento apresenta à formação dos professores ou os desafios da criação de conteúdos nessa transversalidade mencionada e à integração dos aspectos linguísticos, formativos e tecnológicos no cotidiano escolar.

Realizadas as observações iniciais e as primeiras interlocuções com a Resolução MEC/CNE nº 2 de 2015, procuramos na sequência alinhar algumas interpretações e diálogos com o PPC de Pedagogia (UNILASALLE, 2017), reestruturado a partir das exigências de 2015, ancorado em interlocuções com autores da área e com estudos realizados. Nesse sentido, exige-se uma compreensão dos alinhamentos pedagógicos entre os documentos institucionais e os processos formativos, conforme exige a Resolução MEC/CNE nº 2 de 2015 (parágrafo único, Artigo 7º), entre o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

Assim, o PPC de Pedagogia revela em sua redação um esforço para buscar um perfil profissional humano e atento a realidade, afinado e em consonância com a Missão da Instituição, no sentido de promover:

[...] educação humana e cristã de qualidade, visando o desenvolvimento integral e a formação de docentes comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, alicerçada nos valores evangélico-cristãos. Reafirma a opção preferencial do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs pelo Serviço Educativo aos e com os Pobres, buscando contribuir para que, principalmente as crianças e jovens menos favorecidas, tenham a oportunidade de acesso, permanência e sucesso na escola, ensinando-as “a bem viver”. (UNILASALLE, 2017, p. 60).

Na concepção do curso, o PPC de Pedagogia destaca que, com inspiração nos escritos do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs Lassalistas (REGIÃO LATINO-

AMERICANA LASSALISTA, 2011), a educação trata-se de “um direito e um processo intencionado, sistemático, permanente e integral que requer a participação corresponsável dos atores que fazem parte da comunidade educativa.” (UNILASALLE, 2017, p. 60).

Torna-se um desafio propor projetos de curso para a formação de professores que se concretizem, em sua forma e conteúdo, em implicações no desenvolvimento de ações educativas que permitam o aperfeiçoamento constante, num diálogo permanente entre os professores em suas experiências profissionais, a formação permanente e o contexto cultural e social, privilegiando:

[...] uma didática a serviço de uma pedagogia voltada para a formação de sujeitos pensantes e críticos [que] deverá salientar em suas investigações as estratégias cognitivas gerais de cada ciência pelas quais os alunos aprendem a internalizar conceitos, competências e habilidades do pensar, modos de ação, que vão se convertendo em meios de sua própria atividade, a fim de analisar e resolver problemas em situações concretas da vida prática. (LIBÂNEO, 2015, p. 15).

Por intermédio de seu Capítulo II, a Resolução MEC/CNE nº 2/2015 trata sobre a formação dos profissionais do magistério para educação básica, evidenciando que essa formação deve assegurar a base comum nacional, respaldada por um “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.” (BRASIL, 2015, p. 06). Em sua proposta educativa, o PPC de Pedagogia toma por base os aspectos que caracterizam a Pedagogia Lassalista (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL - CHILE, 2014), tais como:

[...] currículo centrado na pessoa que acolhe a pluralidade e diversidade; desenvolvimento integral e integrador; respeito aos níveis e ritmos de aprendizagem; desenvolvimento de competências, habilidades, saberes, atitudes e valores; integração entre fé, cultura e vida; inovação; atenção às urgências educativas; atenção com os educandos menos favorecidos e àqueles com necessidades educativas especiais; a qualidade pedagógica, acadêmica, administrativa e pastoral, a sustentabilidade socioambiental, a consciência planetária e a defesa e realização dos direitos das crianças e dos adolescentes; a articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão. (UNILASALLE, 2017, p. 63-64).

Calculado nestes referenciais, o curso de Pedagogia toma por desafio o objetivo de:

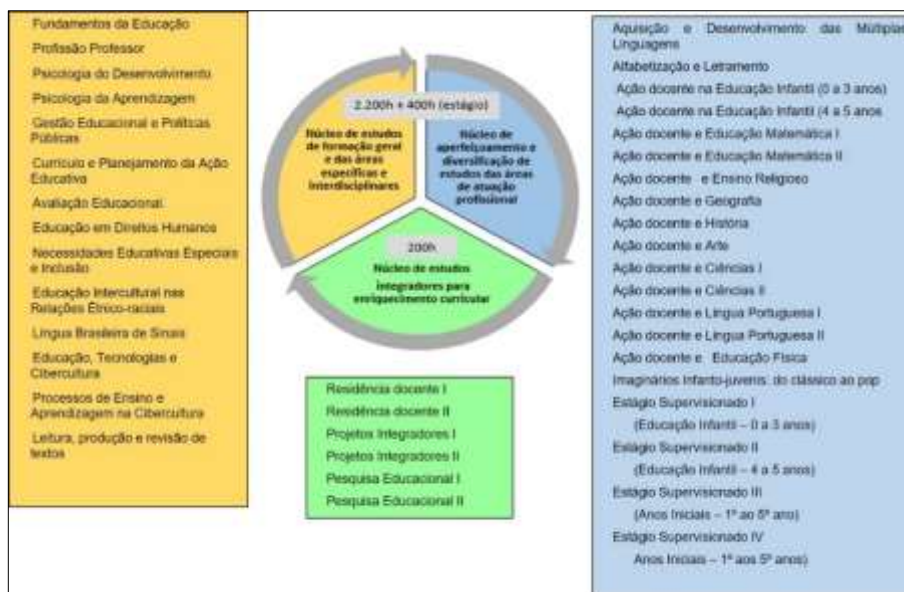
Desenvolver um conjunto de competências que viabilizem à docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, alicerçada em dimensões técnicas, políticas, éticas, estéticas e comprometida com a efetivação do direito a educação de qualidade e a difusão de uma cultura dos direitos humanos nos contextos de educação formal. (UNILASALLE, 2017, p. 65).

Com isso, os objetivos específicos do curso estão alinhados para (UNILASALLE, 2017, p. 65):

- a) contribuir, por meio do itinerário formativo, para a difusão de uma cultura de respeito à dignidade humana através da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz;
- b) instrumentalizar os futuros pedagogos para o exercício da docência, tendo os princípios da interdisciplinaridade, da contextualização, da democratização do conhecimento, da pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética;
- c) propiciar a reflexão sobre os pressupostos antropológicos, sócio-culturais, filosóficos, psicológicos e políticos que incidem sobre a práxis educativa no contexto da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental;
- d) viabilizar a articulação teórico-prática ao longo do itinerário formativo, pautando-se na tríade ação-reflexão-ação, visando a constituição do prático-reflexivo;
- e) propor situações de aprendizagem que viabilizem a vivência da utilização dos recursos das tecnologias de informação e comunicação nos processos didático-pedagógicos.

Com o foco em propor uma concepção curricular que materialize as exigências de uma proposta curricular e contemple os três núcleos de estudos, elencados no Artigo 12º da Resolução MEC/CNE nº 2/2015, o PPC em análise propôs uma organização curricular, de modo a contemplar a articulação entre os três grandes eixos contemplados pelas diretrizes: 1 - núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional; 2 - núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional; e 3 - núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular, conforme é ilustrado na Figura 1.

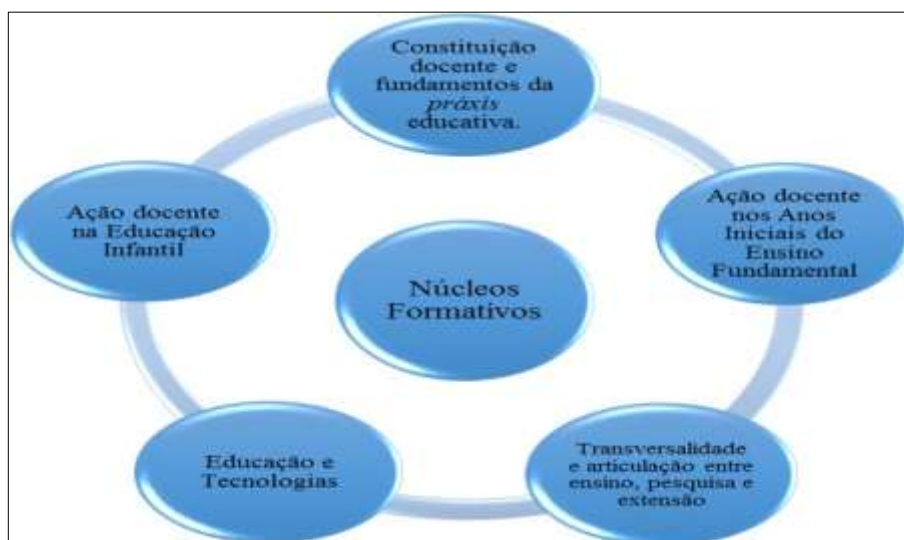
Figura 1 - Núcleos formativos e respectivos componentes curriculares



Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (UNILASALLE, 2017).

Para tanto, o curso propôs o desenho de uma matriz curricular (Figura 2) estruturando os componentes curriculares em cinco grandes blocos curriculares, com o objetivo de inter-relacionar e transversalizar as temáticas com os três núcleos formativos, descritos no Artigo 12º da Resolução MEC/CNE nº 2/2015.

Figura 2 - Blocos e componentes curriculares em articulação com os núcleos formativos



Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (UNILASALLE, 2017).

De acordo com o descrito no PPC de Pedagogia em questão, os componentes curriculares que compõem cada um dos cinco blocos curriculares foram planejados e propostos, objetivando:

[...] o desenvolvimento de um conjunto de competências fundamentais ao exercício da docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Partimos do pressuposto que as competências são resultantes da mobilização de um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, contemplando também o desenvolvimento da espiritualidade (compreendendo esta última como uma dimensão antropológica do ser humano). (UNILASALLE, 2017, p. 74).

Os cinco blocos curriculares e seus componentes foram distribuídos em oito módulos, o que representa uma matriz curricular com oferta em regime escolar semestral, tendo como período mínimo de Integralização quatro anos (oito semestres) e período máximo de seis anos (doze semestres). Mas, considerando os objetivos da investigação, para as interlocuções e reflexões, com relação a organização dos componentes curriculares do PPC de Pedagogia, será considerado, para fins de interlocuções neste estudo, somente o bloco curricular que trata do entrelaçamento entre Educação e Tecnologias (Quadro 11).

Quadro 11 – Bloco Curricular Educação e Tecnologias e seus componentes curriculares

Bloco Curricular	Componentes curriculares
Educação e Tecnologias	- Educação, Tecnologias e Cibercultura - Processos de Ensino e Aprendizagem na Cibercultura

Fonte: Elaborado pela autora, com base no PPC de Pedagogia (UNILASALLE, 2017).

A partir da inquirição destes aspectos curriculares, o PPC de Pedagogia não especifica os objetivos que respaldam e justificam a constituição do bloco Educação e Tecnologias e os motivos pelos quais esta temática se constitui em separado das demais. Nesse sentido, vale ressaltar que há na sociedade atual uma supervalorização e um papel de destaque em relação às tecnologias digitais e os projetos curriculares acabam assumindo essa condição fragmentada na busca por competências:

A intensificação do uso das TIC segue o caminho percorrido nas fábricas, pela conversão da subsunção formal em subsunção real do trabalho ao

capital. Ainda que as TIC sejam, de fato, o elo entre as diretrizes curriculares baseadas em competências e as avaliações unificadas centradas nos produtos, o enredo mantém a sua mistificação, com o reforço das parcerias público-privadas patrocinando a encenação. (BARRETO, 2017, p. 136).

Tal ânsia por construir novas competências profissionais de inovar, de recriar conhecimentos, de se adaptar à tecnologia nova, de ser criativo, autônomo e conviver com a comunicação ininterrupta, toca os currículos de formação de professores como se as tecnologias digitais garantissem a capacidade de pensar, de aprender a aprender, de trabalhar em grupo, tendo no reconhecimento da cultura digital e no domínio tecnológico a solução para a defasagem das capacitações críticas e criativas dos professores. Esta perspectiva de limitação das tecnologias a disciplinas específicas nos currículos de formação, foi um dos aspectos observados em comum no mapeamento das pesquisas (Capítulo 1.5 deste estudo, Trabalhos Correlatos), na observância de que as tecnologias digitais podem tornar-se relevantes possibilidades pedagógicas, desde que não se limitam ao que se constitui estritamente a uma disciplina isolada no currículo, mas ao contrário, permeiem a interdisciplinaridade (CUNHA, 2015).

O PPC de Pedagogia em questão não justifica, mas relaciona as competências a serem alcançadas com a proposta dos dois componentes curriculares que constituem o bloco Educação e Tecnologias:

- a) ressignificar os processos de ensino e de aprendizagem, em congruência com as formas de viver e conviver na contemporaneidade, na construção de práticas pedagógicas;
- b) compreender a emergência de novas teorias sobre os processos de ensino e de aprendizagem, por meio de tecnologias digitais (softwares, aplicativos, objetos de aprendizagem, livros interativos), atribuindo significados no contexto educacional;
- c) utilizar tecnologias digitais, principalmente as tecnologias de compartilhamento tais como: mídias sociais - redes sociais e comunidades virtuais de aprendizagem - e Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem;
- d) 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;
- e) vivenciar práticas pedagógicas na modalidade EAD, a fim de compreender por meio do seu processo de aprendizagem o desenvolvimento da Educação On-line na Educação Superior;
- f) explorar as tecnologias digitais emergentes, tais como: metaversos, realidade aumentada, realidade virtual, TM e jogos digitais, para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem;
- g) inovar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, por meio de concepções, tendências contemporâneas e

estratégias da ação, para configurar novos ambientes de aprendizagem. (UNILASALLE, 2017, p. 79).

Em cada um dos oito módulos organizados no PPC de Pedagogia, há um componente curricular ofertado na modalidade *online*, caracterizada pela metodologia de “[...] disponibilização das aulas, interação e atendimento aos estudantes por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem. Nessa modalidade, os encontros presenciais ocorrem apenas para realização das avaliações obrigatórias.” (UNILASALLE, 2017, p. 81). As disciplinas de Educação, Tecnologias e Cibercultura e Processos de Ensino e Aprendizagem na Cibercultura fazem parte dos oito componentes ofertados na modalidade online. A reflexão a ser feita aqui é se de fato a oferta no formato *online*, de disciplinas específicas e fixas no currículo, proporciona a experimentação de diferentes ambientes dialógicos, questionamentos tecnológicos e culturais e se pode constituir em desdobramentos formativos e práticos. Na concordância com Nóvoa (2014, p. 20):

Não se deve estabelecer uma oposição entre presencial e virtual. Temos de recorrer a todos os meios que promovam a educação e a aprendizagem. É errado reduzir o debate sobre o digital a uma questão meramente tecnológica. Estamos diante de uma mudança de fundo em nossos hábitos e maneiras de viver, o que tem consequências profundas na educação. A relação presencial é fundamental, mas ela pode ser intensificada e enriquecida através dos recursos digitais.

Afinal de contas, as tecnologias digitais atualmente servem nos PPC de Pedagogia como mediadoras dos processos de ensino e de aprendizagem? A virtualização dos processos pedagógicos e interativos, representados e que ganham força nos cursos de Pedagogia, se sobressai às paredes da sala de aula e está em sintonia com o universo de experiências dos sujeitos ou em conexão com o mundo real dos estudantes e professores? As reformas curriculares contemplam as diferentes realidades e dialogam com as investigações e inquietações de professores e estudantes? Como são feitas as escolhas das disciplinas, apenas no sentido de atender as diretrizes?

São questões que se dilatam a partir dos diálogos estabelecidos, embora não sejam objetivos do estudo dar respostas à tais questionamentos. Mas, para iluminar tais reflexões, retoma-se também aqui o histórico de constituição dos programas de inserção das tecnologias na educação (Capítulo 3.3 deste estudo, Políticas e programas de inserção das tecnologias na educação e a capacitação pedagógica do

professor), observando que espaços e tempos engessados para usos das tecnologias digitais não mais correspondem ao perfil de sociedade ubíqua e interativa que vivenciamos. Dowbor (2013) também salienta que a perspectiva ultrapassada de inserção e integração engessada, meramente técnica e instrumental das tecnologias digitais no campo da educação, limita espaços e tempos de criação e compartilhamento dos conhecimentos e ações educativas. Portanto, apenas estruturar,

[...] um *laboratório* de informática, com o dono da chave do laboratório, horários estritos de uso, e uma *disciplina* de informática, como se fosse mais uma área de estudo. A imagem que se usa relativamente a este enfoque, é que equivaleria, no caso de um lápis, a fazer aulas de *lapisologia*. No caso das novas tecnologias, não se trata de estudar o computador, e sim de se acostumar a utilizá-lo nas diversas matérias. O aluno que usa a internet deve pensar no seu objeto de interesse, e não na internet, da mesma forma que uma pessoa que anota uma ideia não pensa no lápis, mas no problema substantivo que lhe interessa. (DOWBOR, 2013, p. 28).

Vale aqui também enfatizar a presença das temáticas “Cultura Digital e Computação” na BNCC como temas especiais, situados à parte do currículo regular (BRASIL, 2018). Tal recorrência denota que ainda estamos longe da compreensão das potencialidades das tecnologias nas situações pedagógicas, o que causa grandes desafios e afeta os projetos de formação de professores, especialmente no que tange à relação destes artefatos culturais e suas relações com o saber. Com isso, entendemos que a experimentação desses diferentes recursos e espaços culturais nas atividades cotidianas não deve se limitar ou estar circunscrito a uma ou outra disciplina com limitação de espaços e tempos, mas permear o percurso formativo dos professores do início ao fim. Mais recentemente, Valente, Almeida e Geraldini (2017, p. 457-458) observam:

A convivência nos espaços híbridos multimodais da hiperconexão provoca mudanças nos modos de interagir, representar o pensamento, expressar emoções, produzir e compartilhar informações e conhecimentos, assim como aporta novos elementos à aprendizagem, podendo trazer novas contribuições e desafios aos processos educativos.

Retomando o desenho curricular proposto pelo PPC em análise, este procura alinhar atividades práticas que perpassam os oito módulos do curso, na ciência da necessária integração das redes públicas de ensino e da prática escolar no percurso formativo do pedagogo, no entendimento que estas ações:

[...] viabilizam a inserção e o contato do acadêmico com o contexto escolar sob a forma de observações, análise de documentos, entrevistas, questionários e outras formas de coleta de dados que possibilitem o diagnóstico, análise e a reflexão sobre a ação educativa na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. (UNILASALLE, 2017, p. 79).

A perspectiva de inclusão de carga horária prática nas disciplinas, pode se constituir em iniciativas que retratem e atualizem as diferentes práticas das tecnologias nas escolas, em articulação com o contexto de formação de professores, na concordância de que a “[...] prática não é um argumento, e sim um elemento do debate que deve, ele próprio, ser analisado.” (CHARLOT, 2006, p. 11). As tendências curriculares convergem para prevalência de um ensino de caráter instrucionista, “o que pode causar um relativo desconhecimento das práticas pedagógicas com uso das TIC sobre a realidade atual da escola básica.” (CASTRO, 2014, p. 98). Mas tal perspectiva de aliar teoria e prática nas disciplinas, proposta pelo PPC de Pedagogia, iluminaria novas formas de pensar a educação, permitindo que professores e estudantes, ressignifiquem os saberes da prática pedagógica com as tecnologias digitais, no sentido de compreender por que e como incluir estas no cotidiano educacional.

Dessa forma, como exposto, alguns dos componentes curriculares específicos contam com uma carga horária prática dentro de sua carga horária total. Dentre eles estão os dois componentes que constituem o Bloco Curricular Educação e Tecnologias, em que um deles está alocado no primeiro Módulo do curso e o outro no sexto, conforme demonstra o Quadro 12 na sequência.

Quadro 12 – Componentes Curriculares, Carga horária, Módulos e Ementas

Bloco Curricular	Módulo	Componente Curricular	Carga Horária	Carga Horária Prática	Ementa
Educação e Tecnologias	I	Educação, Tecnologias e Cibercultura	100h.	20h.	A educação por meio de processos de expressão (autoria), de comunicação, de interação (interatividade) e de cooperação. <i>O potencial das tecnologias.</i> Espaços híbridos, criativos, de representação e de compartilhamento. <i>A configuração do ciberespaço no conviver cotidiano que faz emergir a cibercultura. Diferentes mídias sociais: redes sociais e comunidades virtuais de aprendizagem. Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) e a educação online (modalidade EAD) no contexto da cibercultura.</i>
Educação e Tecnologias	VI	Processos de Ensino e Aprendizagem na Cibercultura	100h.	20h.	Os processos de ensino e de aprendizagem e as teorias clássicas. A resignificação dos processos de ensino e de aprendizagem a partir das formas de viver e conviver na contemporaneidade. <i>A configuração do hibridismo: espaços geográficos e espaços digitais virtuais. A emergência de novas teorias sobre os processos de ensino e de aprendizagem, por meio de tecnologias digitais (softwares, aplicativos, objetos de aprendizagem, hipertextos). A congruência entre os processos de ensino e aprendizagem, o viver e conviver cotidiano e a cibercultura. A resignificação das práticas pedagógicas em sala de aula (espaço geográfico) e sala de aula online. O uso das Tecnologias Móveis e os desafios da aprendizagem ubíqua.</i>

Fonte: Autoria própria, com base no PPC de Pedagogia (UNILASALLE, 2017).

Observando a redação das ementas dos componentes curriculares do Bloco Educação e Tecnologias, um dos termos em voga quando se trata de cultura digital ou cibercultura tem sido a ubiquidade. Almeida (2016, p. 528) define o termo ubíquo como sendo a representação da “[...] presença e o uso das mídias e tecnologias digitais em toda parte e ao mesmo tempo, isto é, de modo onipresente, global, pervasivo.” Essa possibilidade de onipresença é permitida pelo uso massivo das

Tecnologias Móveis com Conexão Sem Fio à *internet* (TMSF), exemplificadas por recursos como telefone celular e *smartphone*, *netbook*, *laptop*, *tablet*, dentre outros equipamentos.

Computação ubíqua ou pervasiva se refere à incorporação de TDIC móveis na comunicação, no uso de diferentes serviços e aplicativos oferecidos pela internet das nuvens, no acesso instantâneo a informações empregadas em uma situação emergente, na participação em redes sociais virtuais (*Facebook*, *Instagram*, *Whatsapp*...) por meio das quais as pessoas se mantêm em interação com outras pessoas, produzem e compartilham informações. (ALMEIDA, 2016, p. 528).

Tais dispositivos são os responsáveis pelas mudanças sociais nas formas das relações e interações humanas, no compartilhamento e produção das informações e dos conhecimentos, não mais limitados ao formato verticalizado e unidirecional de antes, tendo como consequências as mudanças radicais no espaço/tempo dos processos de ensino numa sociedade que agora vive em uma teia relacional infundável.

Esta conectividade instantânea de qualquer ser humano com um simples aparelhinho no bolso, de qualquer unidade residencial ou de trabalho, em termos de informação e de comunicação, gera por sua vez uma dramática transformação nas relações humanas: a internet vem por primeira vez colocar à disposição de qualquer pessoa que tenha os conhecimentos e recursos necessários – e se trata aqui de uma condicionante de imensa importância – a possibilidade de se comunicar, a partir de qualquer ponto, com qualquer outro usuário do planeta. Forma-se rapidamente o que tem sido chamado de sociedade em rede. (DOWBOR, 2013, p. 12).

Finalizando as interlocuções do presente capítulo, é preciso ponderar que estruturar ações pedagógicas entrelaçadas com a presença das tecnologias digitais no percurso de formação dos professores e dos pedagogos, é um desafio enorme, visto que “[...] como professores, precisamos preparar os alunos para trabalhar com um universo tecnológico no qual nós mesmos ainda somos principiantes.” (DOWBOR, 2013, p.15). Entretanto, pondera-se que os cursos de formação de professores precisam, por meio dos projetos político pedagógicos, repensar e enfrentar a cultura vigente dos dispositivos de controle e ordenamento das experiências virtuais e configurações figurativas dos sistemas (de objetivação modular), cujas ambivalências formativas são banidas ou descartadas pelo puramente técnico para garantir a uniformização em nome das determinações legais.

Precisamos considerar também, “[...] o dilema da inovação, para além do problemático acesso e uso das tecnologias digitais na capilaridade da Rede. A prática do novo sistema deveria ser inovadora no sentido de provocar discussões acerca de seus indicadores.” (SALERNO; LUCE, 2018, p. 1271). Em meio às reformulações curriculares em voga, cabe ainda pensarmos criticamente sobre políticas participativas no trabalho pedagógico, na construção de novas práticas colaborativas com os colegas dentro das escolas, com ações e experiências mais agregadoras e inclusivas, examinando de que maneiras as diretrizes estão implicadas e em diálogo com a sociedade contemporânea, “sejam elas mais manifestas – da ordem da cultura, da economia, da política, da ética etc. – sejam elas mais subjacentes – da ordem do espaço e do tempo.” (RIBEIRO, 2015, p. 101).

No entanto, é necessário romper as barreiras e atitudes defensivas, estanques e acríticas frente às tecnologias digitais, como afirma Dowbor (2013, p. 7), para que a educação consiga “[...] inverter o sinal político das tecnologias, torná-las em instrumento de inclusão, de democratização social através do conhecimento, e não mais instrumento de dominação das elites.” Na verdade, todo o desenvolvimento cultural precisa ser construído sobre as realizações tecnológicas, científicas, educacionais e filosóficas, quase sempre trazendo interlocuções vitais com as práticas concretas, para além de bases impositivas e normativas que causam inúmeras distorções advindas do mercado ou dos governantes que desconhecem o sistema fragmentado de ensino e as reais necessidades educativas.

Os desafios em incluir as tecnologias digitais nos currículos de Pedagogia não consistem simplesmente em saber usar os recursos disponíveis, mas despertar outras formas de comunicação, de fazer relações entre os saberes, tendo o distanciamento para avaliá-los com todas as linguagens e ritmos do trabalho cooperativo na coordenação de ações pedagógicas. Já que hoje a pedagogia “[...] requer formulações próprias a partir das diversas áreas que lhe são constitutivas. Dessa forma, nem só a teoria, nem só a prática, mas a reunião mútua e dialética de ambas é o que faz emergir um pedagogo.” (CRUZ, 2012, p. 163).

No capítulo que encerra o estudo, as reflexões são retomadas, não com o objetivo de reafirmar tendências hegemônicas, mas de aproximar o saber pedagógico ao conceito epistêmico vinculado ao mundo prático, à ampliação das relações dialógicas e articulações da formação dos professores com a cultura digital. Portanto, o saber pedagógico está vinculado ao mundo prático da escola onde se dá a

verdadeira luta pela educação, no sentido de poder compreender “os três processos de humanização, socialização e singularização numa lógica de solidariedade e de respeito à dignidade de todos.” (CHARLOT, 2019, p. 178).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As tecnologias são importantes, mas apenas se soubermos utilizá-las [de modo mais humano]. E saber utilizá-las não é apenas um problema técnico. (DOWBOR, 2013, p. 3).

O estudo esteve pautado na problemática de investigar que forma tem se dado a revitalização dos currículos dos cursos de pedagogia diante das exigências legais e sociais, no que se refere às tecnologias digitais. Com isso, o objetivo geral da pesquisa era o de compreender as formas de reelaboração e corporificação das exigências curriculares, advindas das Diretrizes do MEC/CNE de 2015, em um PPC de Pedagogia, visando uma formação social, cultural e tecnológica dos professores em meio a cultura digital. Tais exigências são oriundas da Resolução do MEC/CNE, nº 2 de 2015, que 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. Dentre outras questões, a presente resolução enfatiza a necessidade de uma formação em que o professor seja capaz de dar conta de forma *competente* das tecnologias como forma de aprimoramento da prática pedagógica, além de sinalizar a necessidade de *domínio* das tecnologias para o desenvolvimento dos processos de educar.

Dentre os objetivos específicos, com o propósito de identificar os espaços e tempos voltados à capacitação dos recursos humanos em meio às demandas dos diferentes dispositivos reguladores da educação e do aparato técnico e tecnológico que permeiam este campo, o estudo procurou pautar algumas das lacunas e contradições, enraizadas historicamente na configuração dos cursos de Pedagogia no Brasil, pautadas a partir das diretrizes que regulamentam a formação de professores. Também, procurou traçar o histórico das exigências legais entre a formação de professores e os debates na transição sociocultural voltados às tecnologias na educação, considerando a implantação de alguns dos principais programas governamentais voltados à inserção das tecnologias na educação. Por fim, se propôs compreender as formas de corporificação e de interlocução sócio-cultural estabelecidas com as tecnologias digitais no percurso de formação dos (as) pedagogos(as), considerando as normativas legais e o desenho curricular do curso de Pedagogia analisado, em diálogo com os discursos sobre a educação.

Ao retomarmos os objetivos e as questões lançadas no percurso da pesquisa, pode-se considerar que o estudo atingiu aos objetivos ao qual se propôs. Para tanto iniciamos as reflexões finais do estudo com indicativos e prognósticos de que o salto tecnológico da informática e da comunicação digital não foi acompanhado pelas transformações educacionais, verificada no não alinhamento nas formas de pensar e agir a própria formação de professores nos dispositivos legais. Tais conclusões podem ser trazidas pelos elementos mencionados e instituídos pelos diferentes programas de inserção das tecnologias na educação, que são constantemente reproduzidos pela simples adequação curricular a modelos tecnocientíficos prontos, refletindo em falhas do conhecimento e em problemáticas na formação de professores.

As interlocuções entre a educação e as tecnologias teve início em 1980, por demandadas e ambições de governo em informatizar a sociedade brasileira em seus diferentes segmentos. Deprendemos das análises que os principais programas e políticas voltadas para este fim tinham o entendimento de que a educação seria o meio pelo qual se conseguiria articular o tão aspirado desenvolvimento científico e tecnológico com o patrimônio cultural da sociedade (MORAES, 1997). Mas, ao considerar o levantamento histórico dos projetos e programas governamentais de inserção das tecnologias na educação, vislumbra-se como basilar a relevância contemporânea de se propor políticas de formação cultural em meio às tecnologias de reinvenção humana, com a devida atenção à formação pedagógica, aos contextos socioculturais e às variadas dimensões da formação em articulação com as diretrizes que permeiam os projetos de curso.

Foram retratados nos estudos e dados analisados limites na execução dos projetos, especialmente com relação à capacitação dos recursos humanos. Espelhar modelos prontos e muitas vezes impostos por interesses econômicos e dominantes refletem em dificuldades geradas quando não há abertura para autonomia dos professores, para a recontextualização do aprendizado e das experiências vividas durante a formação para as realidades de sala de aula, já que “[...] o imprevisto, o diverso, o múltiplo integra o processo educativo, que se transforma em um processo dinâmico, em constante movimento.” (BONILLA, 2010, p. 56).

No resgate das exigências curriculares para a formação dos professores, em meio ao contexto de cultura digital, também foi possível constatar que as interlocuções com as tecnologias no percurso formativo destes profissionais, são alinhadas nos documentos legais mais enfaticamente somente a partir do ano de 2002. Mas, tais

exigências, aparecem nas diretrizes formativas de maneira muito tímida e com carência de orientações práticas às instituições de ensino, de como traduzir em seus currículos a reconstrução de práticas contextualizadas de sala de aula, que permitam dialogar com tais dispositivos culturais, tecendo reflexões críticas sobre suas contribuições e limites para a educação. Mais do que nunca, cabe ponderar a virtualização de conhecimentos presentes no PPC de Pedagogia para religá-los aos contextos e competências das tramas dialógicas humanas continuamente tecidas e reagendá-los com os sentidos formativos da vida social.

Outro ponto que consideramos de necessárias e constantes reflexões dialógicas centra-se na relação Pedagogia, curso de Pedagogia, professores, pedagogos e docência. Concordamos com Saviani (2007) e Libâneo (2001) quando este cita o pedagogo espanhol Quintanas Cabanas, para dimensionar a amplitude do conceito de Pedagogia, como sendo a ciência da educação geral. E que, portanto, não deve ser limitada somente à docência em determinado segmento educacional, mas, antes, responsável por apresentar “[...] as diretrizes a que deve submeter-se a atividade educativa: fundamentos e fins da educação, o sujeito da educação, o educador e todos os tipos e modalidades de educação.” (LIBÂNEO, 2001, p. 850). Pondera-se este necessário resgate da identidade da Pedagogia, de modo a pautar a redefinição dos cursos de formação de professores, a fim de que os cursos de Pedagogia possam dar conta das novas formas de produção e gestão dos conhecimentos nos diferentes segmentos educacionais, em meio a cultura digital vigente.

As interlocuções realizadas com a Resolução MEC/CNE nº 2 de 2015, o PPC de Pedagogia (UNILASALLE, 2017) e com teóricos e pesquisas que embasaram o estudo, revelam que as inquietudes diante das inúmeras exigências e amplitude das capacidades formativas esperada dos professores, oriundas das diferentes diretrizes curriculares, obriga os projetos de curso a ter de incluir as tecnologias digitais em seus componentes curriculares, muitas vezes sem diálogo com os diferentes conhecimentos e contextos, já que seguem perpetuando-se “perspectivas [curriculares que] não favorecem rupturas com o modelo das TIC reduzidas a objetos de aprendizagem para o ensino padronizado.” (BARRETO, 2017, p. 137).

Analisando a proposta de inserção de dois componentes curriculares relacionados à Educação e Tecnologias na matriz curricular do curso de Pedagogia analisado, o formato dos projetos e programas governamentais de inserção das tecnologias na educação, os dados achados nos trabalhos correlatos, e, mais

atualmente na BNCC (2018), a integração das temáticas Cultura Digital e Computação (como temas especiais), evidencia-se a tendência quase que hegemônica de se corporificar tanto nos programas quanto nas propostas de currículos de formação de professores, as tecnologias como recursos *inovadores* a serem incluídos ao ensino, porém, em componentes curriculares isolados e estanques. No entanto, vislumbra-se a inclusão de tais recursos como instrumentos culturais que levam em consideração a formação da globalidade humana, para promover algumas reflexões à educação, à realidade que pode ser transformada e enriquecida por relações em favor da autonomia e da emancipação sociocultural. Assim, concordamos com Almeida (2016, p. 529):

Ao tratar de currículo e tecnologias, a questão que se coloca perpassa distintas áreas de conhecimento e supera a proposição de criação de uma disciplina específica ou o estudo de um tema transversal, uma vez que se compreende currículo e tecnologias na perspectiva conjuntiva anunciada pelo uso do e, que indica a integração entre duas concepções que foram geradas disjuntas e agora são desafiadas a se repensar e a construir trajetórias em conjunto no que se refere à pedagogia.

A perspectiva do estudo, caminha no sentido de questionar a estruturação de propostas curriculares de formação de professores em que continuem perpetuando modelos operacionais, unidirecionais e engessados de integração das tecnologias na educação e sem o diálogo com o contexto real dos professores e da educação, os quais pautaram os programas governamentais elencados no estudo, com o entendimento de que as tecnologias deveriam ficar “confinadas em laboratórios de informática e foram criadas disciplinas para o estudo da informática, em dia e hora determinados, de modo a não provocar alteração no funcionamento da escola.” (ALMEIDA; VALENTE, 2012, p. 60). Tal entendimento acentua a necessidade de políticas públicas e diretrizes formativas que respaldem propostas curriculares que sejam (re)reconstruídas na prática, por meio de interações dialógicas e saberes compartilhados em comunidades de investigação interpares, oriunda de diferentes contextos.

A educação no âmbito formal precisa superar o discurso fabricado, programado e vazio, afinal de contas, envolve pessoas com níveis diferentes de conhecimentos, mas que estão dispostas a compartilhar esses saberes, sendo o professor o impulsionador das situações com metodologias dialógicas e aprendentes das ressignificações das práticas de ensino.

Frente ao cenário, cabe repensar nos processos de formação de professores como transformar as informações desconstruídas ou visões de mundo opostas em conhecimentos relevantes para tecer relações aprendentes com a vida formativa. Neste foco, todas as dimensões humanas precisam ser recontextualizadas na formação desde o desenvolvimento pessoal do professor, que passa pela autoestima e valorização mútua dos professores no ato de planejar as aulas, comunicar, ser criativo e orientar à transformação das aprendizagens, assumindo a profissão como um ato de autoaperfeiçoamento pessoal e profissional.

As conclusões projetam o entendimento coerente do currículo com base nas situações da vida real (SILVA, 1996), sendo preciso criar condições conjecturais à ação e reflexão na formação de professores para que possamos desenvolver uma visão crítica das tecnologias digitais na educação, favorecendo situações experimentais do trabalho interdisciplinar, para além do simples uso competente ou domínio técnico das tecnologias digitais na educação, tal como se expressa a Resolução MEC/CNE nº 2 de 2015. Todavia, mais do que nunca, é fundamental a organização de situações didáticas formativas à reconstrução coletiva dos currículos dos cursos de Pedagogia, dos PPC e da práxis pedagógica para o enfrentamento do simples ajuste no campo da formação de professores para recriar as novas demandas históricas com as tecnologias digitais que nos aguardam.

Em linhas gerais, reafirmamos que este PPC em tela e “[...] os projetos dos cursos de pedagogia analisados se encontram em processo de contínua avaliação coletiva interna para possíveis ajustes em suas matrizes curriculares.” (RIBEIRO et al., 2018, p. 67). Os documentos oficiais que tratam da formação de professores revelam contradições entre o papel da universidade enquanto locus da formação docente e de resistência à “[...] progressiva privatização dos programas para capacitação de professores baseados em treinamento e capacitação de professores que tornou-se um dos segmentos mais prósperos do sistema.” (SANTOS, 2011, p. 8283).

Diante de tais desafios, com inspiração no percurso formativo, experienciado nas trocas e compartilhamento de saberes, propiciados pelos encontros formativos vividos no desenrolar do Mestrado, nos encontros e reflexões propiciadas pelo Grupo de Pesquisa NETE/CNPq¹⁵, no ano de 2018, e nas interlocuções estabelecidas nesse

¹⁵ No ano de 2018 foi proposto o projeto de extensão promovido pelo grupo de estudos NETE/CNPq, sob o título: *Formação de professores e as tecnologias na educação: redes de interação, debates e*

estudo, lançamos o necessário desafio de pensarmos uma Pedagogia que (re)contextualize a formação dos professores com as diferentes práticas com as tecnologias, em diferentes contextos e cenários educacionais, pelo viés do que talvez se poderia denominar de uma Pedagogia das Tecnologias Digitais, ideias a serem pensadas e propostas por meio de estudos posteriores a este. Essa perspectiva poderia redimensionar esses significados culturais para recriar, experimentar e avaliar as tecnologias digitais por novas formas de aprender na prática investigativa e pedagógica.

Os PPC de Pedagogia precisam ser repensados no contexto da formação de professores em meio às práticas políticas e formativas em geral, os desvios e mudanças abertas no campo interativo da cultura digital, mas fundamentalmente em relações cotidianas renovadas nas ações pedagógicas. Por fim, espera-se dar continuidade à proposta desta Pedagogia em estudos futuros, no desejo de uma educação que não fique limitada aos entraves burocráticos, mas que seja ressignificada na luta constante pelo equacionamento dos questionamentos aqui pautados.

Assim como as tecnologias nos possibilitam uma presença ubíqua e dinâmica, aposta-se em uma educação que busque cada vez mais uma formação humana em suas múltiplas dimensões e aproximações com a realidade, em que todos os envolvidos sejam incluídos na reorganização dos novos espaços/tempos e nas novas formas de gestão dos saberes de forma *contextualizada com os indicadores teórico-metodológicos e político-práticos existentes na organização dos novos currículos* de Pedagogia (RIBEIRO et al., 2018), como animadores da produção de conhecimentos e das ressignificações sociais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Currículo e narrativas digitais em tempos de ubiquidade: criação e integração entre contextos de aprendizagem. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 25, n. 59/2, p. 526-546, maio/ago. 2016. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/issue/view/260> Acesso em: 11 dez. 2018.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; VALENTE, José Armando. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. **Currículo sem Fronteiras**, [S.l.], v. 12, n. 3, p. 57-82, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/almeida-valente.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2018.

ANDRADE, R. S. **Tecnologias digitais de informação e comunicação em cursos de licenciatura da UFES: os usos na formação inicial de professores**. 2016. 161f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo, 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARRETO, Raquel Goulart. Objetos como sujeitos: o deslocamento radical. In: FERREIRA, Giselle Martins dos Santos et al. (Org.). **Educação e Tecnologia: abordagens críticas**. Rio de Janeiro: SESES, 2017. 663 p. Disponível em: <http://ticpe.files.wordpress.com/2017/04/ebook-ticpe-2017.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2017.

BARRETO, Raquel Goulart. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1181-1201, set./dez. 2004. Disponível em: http://www.pucrs.br/ciencias/viali/tic_literatura/Artigos/22617.pdf. Acesso em: 22 mar. 2018.

BIOGRAFIE ONLINE. **Giovanni Gentile**. 2018. Disponível em: <http://biografieonline.it/biografia-giovanni-gentile>. Acesso em: 13 abr. 2018.

BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETTO, Nelson de Luca. **Políticas brasileiras de educação e informática**, 2000. Disponível em: <http://www2.ufba.br/~bonilla/politicas.htm>. Acesso em: 9 jan. 2018.

BONILLA, Maria Helena Silveira. Políticas Públicas para inclusão digital nas escolas. **Revista Motrivivência**, [S.l.], ano XXII, n. 34, p. 40-60, jun. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 251/1962**. Currículo mínimo e duração do curso de Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, Brasília, n. 1, p. 59-65, 1962.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Resolução n. 2, de 11 de abril de 1969. **Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do Curso de Pedagogia**. Documenta, Brasília, n. 100, p. 113-117, 1969.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 7.232, de 29 de outubro de 1984.** Dispõe sobre a Política Nacional de Informática, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7232.htm. Acesso em: 11 set. 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo nº 186/2008. Brasília: Senado Federal, 2016.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 8.244, de 16 de outubro de 1991.** Dispõe sobre o II Plano Nacional de Informática e Automação, 1991. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8244.htm. Acesso em: 11 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Programa Nacional de Informática Educativa – Proninfe.** Em Aberto: MEC/INEP, Brasília, v. 12, n. 57, jan./mar. 1993. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Tend%C3%AAncias+na+inform%C3%A1tica+em+educa%C3%A7%C3%A3o/08934c14-e3e5-49c6-8789-1fa8f274081e?version=1.3>. Acesso em: 11 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Centro Gráfico, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 522, de 9 de abril de 1997.** Cria o Programa Nacional de Informática na Educação. Brasília-DF, 1997a. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001167.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Resolução nº 2, de 26 de junho de 1997.** Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Brasília: MEC/CNE, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/Res02.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Conselho Pleno. **Resolução CP nº 1, de 30 de setembro de 1999.** Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os Art. 62 e 63 da Lei 9.394/96 e o Art. 9º, § 2º, alíneas "c" e "h" da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei 9.131/95. Brasília: MEC/CNE, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp001_99.pdf. Acesso em: 10 jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 9/2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de

18/1/2002, Seção 1, p. 31. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2018

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC/CNE, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 10 jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: MEC/CNE, 2006. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 10 jun. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 6.300, de 12 de Dezembro de 2007**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional – ProInfo. Decreto *online*. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6300.htm. Acesso em: 17 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 11 de fevereiro de 2009**. Estabelece Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior. Brasília: MEC/CNE, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2009/rcp01_09.pdf. Acesso em: 10 jun. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 12.249, de 11 de junho de 2010**. Institui o Regime Especial de Incentivos para o Desenvolvimento de Infraestrutura da Indústria Petrolífera nas Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste - REPENEC; cria o Programa Um Computador por Aluno - PROUCA e institui o Regime Especial de Aquisição de Computadores para Uso Educacional – RECOMPE [...]. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12249.htm. Acesso em: 28 out. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 3, de 7 de dezembro de 2012**. Altera a redação do art. 1º da Resolução CNE/CP nº 1, de 11 de fevereiro de 2009, que estabelece Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC. Brasília: MEC/CNE, 2009. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2009/rcp01_09.pdf. Acesso em: 10 jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Tecnologias na Educação**. 2012. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17479:minis

teriodistribuir-tablets-a-professores-do-ensino-medio&catid=215&Itemid=164.
Acesso em: 28 out. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 11 set. 2017.

BRASIL. Diário Oficial da União. República Federativa do Brasil – Imprensa Nacional. Atos do poder Legislativo. **Lei nº 12.881 de 12 de novembro de 2013.** Dispõe sobre a definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior – ICES. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16477-lei-12881-2013&category_slug=outubro-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 jan. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 11 set. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2 de 1 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. Brasília: MEC/CNE, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 jun. 2017.

BRASIL. Decreto n. 8.752, de 9 de maio de 2016. Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 maio 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm. Acesso em: 21 jun. 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Educação é a Base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2018.

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

CASTRO, Andreia Nunes de. **Formação inicial:** a contribuição para o uso pedagógico das TIC na Educação Básica - um estudo no curso de Pedagogia da UFMT/Campus Cuiabá. 2014. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2014.

CERUTTI, Elisabete. **Concepções do aluno em relação à docência nos cursos de licenciatura em tempos de cibercultura**. 2014. 122f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2014.

CETIC. Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação. **Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas escolas brasileiras – TIC 2016**. Disponível em <http://www.cetic.br/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-das-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-nas-escolas-brasileiras-tic-educacao-2016/>. Acesso em: 21 set. 2018.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a02v11n31.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2018.

CHARLOT, Bernard. A questão antropológica na Educação quando o tempo da barbárie está de volta. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 73, p. 161-180, jan./fev. 2019. DOI: 10.1590/0104-4060.62350

CORTE, Marilene Gabriel Dalla; SARTURI, Rosane Carneiro; NUNES Janilse Fernandes. Políticas de Formação de Professores no Brasil: desdobramentos e interlocução com diretrizes dos organismos internacionais. **Roteiro**, Joaçaba, v. 43, n. 1, p. 87-114, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/view/13094>. Acesso em: 13 abr. 2018.

CUNHA, Carvalho Cunha. **Reorganização do trabalho docente pelas tecnologias digitais: possibilidades e limites em uma instituição de ensino superior privado**. 2015. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Uberaba, Minas Gerais, 2015.

CRUZ, Giseli Barreto da. Teoria e prática no curso de pedagogia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 149-164, 2012.

DALBOSCO, Claudio A. Filosofia e educabilidade humana: entrevista com Wolfdietrich Schmied-Kowarzik. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 134, p. 305-326, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302016000100305&script=sci_arttext&tIng=en. Acesso em: 11 jan. 2018.

DAMASCENO, Handherson Leylton Costa; BONILLA; Maria Helena Silveira; PASSOS, Maria Sigmar Coutinho. Inclusão digital no Proinfo integrado: perspectivas de uma política governamental. **Inc. Soc.**, Brasília, v. 5, n. 2, p. 32-42, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/1675>. Acesso em: 11 jan. 2018.

DOMÍNIO PÚBLICO. **Emile Durheim**. 2018. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4657.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2018.

DOWBOR, Ladislau. **Tecnologias do Conhecimento: os desafios da educação**. São Paulo: Vozes, 2013.

FERRARI, Márcio. Comênio, o pai da didática moderna. **Nova Escola**, 1 out. 2008. <http://novaescola.org.br/conteudo/184/pai-didatica-moderna-filosofo-tcheco-comenio>. Acesso em: 13 abr. 2018.

GACKI, Sérgio Ricardo Silva. Perspectivas do diálogo em Gadamer: a questão do método. **Cad IHU** [online], São Leopoldo, ano 4, p. 16, 2006.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método II: complementos e índices**. 9. ed. Petrópolis: Vozes; 2008.

GADAMER, Hans-Georg. **O problema da consciência histórica**. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

GATTI, Bernardete A.; NUNES, Marina Muniz R. (Orgs.). **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas**. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016.

GENOVESI, Giovanni et al. **Pedagogia dall'empiria verso la scienza**. Pitagora, 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742007000100012. Acesso em: 13 abr. 2018.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

INICIATIVA EDUCAÇÃO ABERTA. **Robótica do MEC terá materiais pedagógicos abertos**. 2018. Disponível em: <http://aberta.org.br/robotica-mec-materiais-pedagogicos-abertos/>. Acesso em: 13 abr. 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. Formação de professores e didática para desenvolvimento humano. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, Jun. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623646132>.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 843-876, out. 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176, 2001.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 16 out. 2016.

MORAES, Maria Candida. Informática educativa no Brasil: um pouco de história... **Em Aberto**, Brasília, v. 12, n. 57, jan./mar. 1993. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1877/1848>. Acesso em: 10 jan. 2018.

MORAES, Maria Candida. Informática educativa no Brasil: uma história vivida, algumas lições aprendidas. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, [S.l.], n. 1, 1997. Disponível em: <http://www.br-ie.org/pub/index.php/rbie/article/view/2320/2082>. Acesso em: 10 jan. 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PEDAGOGIA AO PÉ DA LETRA. **Pedagogia**: refletir e agir para o desenvolvimento humano [online]. 9 abr. 2013. Disponível em: <http://pedagogiaaopedaletra.com/pedagogia-origem/>. Acesso em: 13 abr. 2018.

YIN, Robert. K. **Estudo de caso**: Planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

NETO, Walter Strobel; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. **Políticas de educação superior e formação de professores**: (de) lineamentos de uma construção coletiva para o curso de pedagogia. Campinas: Mercado de Letras, 2017.

NOGUEIRA, E. S. **Políticas de formação de professores**: a formação cindida (1995 – 2002). 2003. 198 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

NÓVOA, Antonio. **A formação de professores e a profissão docente**. Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antonio. Universidade e Formação docente. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**. [S.l.]. Entrevista realizada em 18 de abril de 2000 pelas professoras: Miriam Celí P. Porto Foresti e Maria Lúcia T. Pereira, agosto 2000.

NÓVOA, Antonio. Entrevista: nada será como antes. O futuro da sala de aula. **Pátio. Revista pedagógica**, Porto Alegre, v. 4, n. 72, p. 18-21, nov. 2014.

OLIVEIRA, Ramon de. **Informática educativa**: dos planos e discursos à sala de aula. 14. ed. Campinas: Papyrus, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. A formação de professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental: análise do currículo dos cursos de Pedagogia de instituições públicas e privadas do Estado de São Paulo. **Anais... ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**, Fortaleza: UECE, 2014. Disponível em: <http://eventos.uece.br/siseventos/processaEvento/evento/downloadArquivo.jsf;jsessionid=952a9b0db9bba423c583302b6792.eventoss1?id=93&diretorio=documentos&nomeArquivo=93-08012015-143541.pdf&contexto=xviiendipe>. Acesso em: 2 dez. 2017.

PISCHETOLA, Magda. Tecnologias em sala de aula: contribuições para uma pedagogia sustentável. **Anais...** 37ª Reunião da ANPEd, GT16 - Educação e Comunicação, 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt16-3985.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2019.

PRETTO, Nelson De Luca; COELHO, Livia Andrade; ALMEIDA, Liz Maria Teles de Sá. **Gestão do PROUCA**: a experiência do projeto piloto na Bahia. 2012. Disponível em: <http://br-ie.org/pub/index.php/wcbie/article/download/1901/1664>. Acesso em: 3 mar. 2018.

PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE. **Proposta Educativa Lassalista (PEL)**. São Paulo, 2014.

PORTO, Diego Viana. **Inclusão digital de professores**: um olhar sobre a formação dos alunos do curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. 2016. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal, 2016.

RELAL – REGIÃO LATINO-AMERICANA LASSALISTA. **Projeto Educativo Regional Lassalista Latino-americano - PERLA**. Bogotá, D.C., 2011.

RICHITELI, Aurélio Alberto. **Políticas para a inclusão digital**: práticas e possibilidades na escola pública. 2017. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, Minas Gerais, 2017.

RIBEIRO, Mayra Rodrigues Fernandes. **A sala de aula no contexto da cibercultura**: formação docente e discente em atos de currículo. 2015. 209f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ, Rio de Janeiro, 2015.

RIBEIRO; Luís Távora Furtado et al. Os Novos Currículos dos Cursos de Pedagogia: indicadores e tendências. **Cad. Pesq.**, São Luís, v. 25, n. 4, p. 53-69, out./dez. 2018.

RUAS, Paloma. **A utilização do banco internacional de objetos digitais para a formação de professores de física do ensino médio no município de Santo André**. Dissertação (Mestrado em ensino, história e filosofia das ciências e matemáticas) – Universidade Federal do ABC, Santo André, 2012.

SALERNO, Guilene; LUCE, Maria Beatriz. Formulação e Gestão de uma Política: impasses democráticos no SEAP-RS. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1253-1275, out. 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Universidade no Século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do Projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, 2007.

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

SAVIANI, Dermeval. **A Lei da Educação (LDB):** Trajetória, limites e perspectivas. 7. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais:** as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

TAKAHASHI, Tadao (Org.). **Sociedade da informação no Brasil:** livro verde. Brasília: MEC, 2000.

UNILASALLE. Universidade La Salle. **Histórico, Missão, Visão e Princípios da Universidade La Salle.** Universidade La Salle, Canoas, 2018. Disponível em: <http://www.unilasalle.edu.br/canoas/a-universidade/>. Acesso em: 6 mar. 2018.

UNILASALLE. Universidade La Salle. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia Presencial da Universidade La Salle.** Universidade La Salle, Canoas, 2017.

VALENTE, José Armando; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; GERALDINI, Alexandra Fogli Serpa. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 52, p. 455-478, abr./jun. 2017.

VALENTE, José Armando. Pesquisa, comunicação e aprendizagem com o computador. O papel do computador no processo ensino-aprendizagem. **Boletim TV escola - Salto para o Futuro.** Pedagogia de Projetos e Integração de Mídias. MEC: Secretaria de Educação a Distância, p. 18-30, setembro 2003. Disponível em: <http://cdnbi.tv escola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publication sSeries/111022PedagogiadeProjetosIntegracaoMidias.pdf>. Acesso em: 6 mar. 2018.

VALENTE, José Armando; ALMEIDA, Fernando José de. Visão analítica da informática na educação no Brasil: a questão da formação do professor. **Revista Brasileira de Informática Educativa**, [S.l.], n. 1, p. 1-28, nov. 1997.

VELOSO, Maristela Midlej Silva De Araujo; BONILLA, Maria Helena Silveira. O professor e a autoria em tempos de cibercultura: a rede da criação dos atos de currículo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, e230026, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782018230026>.

VICENTE, Marta Poliche. **Curso de pedagogia e novas tecnologias:** uma aproximação necessária. 2016. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2016.