

A TECNOLOGIA NOS CURRÍCULOS DE CURSOS DE PEDAGOGIA: ENTRE AUSÊNCIAS E VISÕES CRÍTICAS

*Technology in the Curriculum of Pedagogy Courses:
Between absences and critical views*

*La tecnología en los Currículos de los cursos de Pedagogía:
entre ausencias y miradas críticas*

Joyce Tatiane Menezes Silva Alves 

Marcelo Siqueira Maia Vinagre Mocarzel 

RESUMO

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa qualitativa, baseada em análise documental, na qual buscamos compreender como as Tecnologias da Informação e Comunicação são trabalhadas nos Projetos Pedagógicos de Curso, matrizes curriculares e ementas da formação de Pedagogos. Fez-se um recorte na cidade de Niterói, onde há quatro cursos presenciais de Pedagogia. Para isso, realizamos um percurso sobre a história da formação de Pedagogos, sobre o desenvolvimento das Tecnologias de Informação e Comunicação e sobre o que seria uma perspectiva crítica da educação e tecnologia. Após o levantamento e análise dos dados, foi possível observar que há cursos que ignoram os debates sobre as tecnologias e na maior parte do que realizam, essas Tecnologias ainda estão voltadas para uma formação tecnicista, sem demonstrar de forma explícita preocupação com o contexto político e social.

Palavras-chave: Formação docente; Tecnologias; Perspectiva crítica; Currículo.

ABSTRACT

This article presents the results of a qualitative research, based on documentary analysis, in which we seek to understand how Information and Communication Technologies are used in

Pedagogical Course Projects, curricular matrices and syllabuses for teacher training. A selection was made in the city of Niterói, where there are four face-to-face Pedagogy courses. To do this, we took a journey through the history of the training of Pedagogues, the development of the Information and Communication Technologies and what a critical perspective on education and technology would be. After collecting and analyzing the data, it was possible to observe that there are courses that ignore debates about technologies and in most of what they carry out, this technology is still focused on technical training, without explicitly demonstrating concern with the political and social context.

Keywords: *Teacher education; Technologies; Critical perspective; Curriculum.*

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de una investigación cualitativa, basada en el análisis documental, en la que buscamos comprender cómo las Tecnologías de la Información y la Comunicación son utilizadas en Proyectos de Curso Pedagógico, matrices curriculares y programas de estudio para la formación docente. Se realizó una selección en la ciudad de Niterói, donde existen cuatro cursos presenciales de Pedagogía. Para ello, hicimos un recorrido por la historia de la formación de Pedagogos, el desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y lo que sería una perspectiva crítica sobre la educación y la tecnología. Luego de recolectar y analizar los datos, se pudo observar que hay carreras que ignoran los debates sobre tecnologías y en la mayor parte de lo que realizan, las Tecnologías siguen enfocadas a la formación técnica, sin demostrar explícitamente preocupación con el contexto político y social.

Palabras clave: *Formación del profesorado; Tecnologías; Perspectiva crítica; Plan de estudios.*

Introdução

As discussões a respeito da formação docente não são recentes e ainda existem debates que permeiam o campo educacional sobre a função do Pedagogo, trazendo a necessidade de continuar reafirmando o seu papel como docente, pois apesar da criação do curso de Pedagogia e das exigências que surgiram com ele, existem perspectivas que compreendem o Pedagogo como um cientista da educação e especialista em questões da área e criticado por ter sua função reduzida à docência, como se fosse uma atividade menos importante, que ocupa uma posição inferior na sociedade e traria desvalorização ao profissional.

A tese de que a formação de todo educador deve ter por base a docência precisa ser entendida dentro de posicionamentos localizados de intelectuais, em momentos históricos específicos da educação brasileira. Tudo que é histórico é mutável [...] a redução do trabalho pedagógico à docência não pode, portanto, constituir-se em algo imutável (Libâneo, 2010, p. 12).

Paralelamente à discussão sobre o papel do Pedagogo na educação, a definição sobre o que é currículo é construída sobre a perspectiva de diversos estudos sobre o campo, interpretando o currículo de formas diferentes, mas segundo Lopes e Macedo (2011), a ideia de organização, prévia ou não, de experiências ou situações de aprendizagem realizadas pelos professores ou pelas redes de ensino com o objetivo de levar a cabo o processo educativo estão presentes de forma comum nas várias concepções do que seria o currículo.

Embora simples, a pergunta “o que é currículo?” não tem encontrado resposta fácil. Desde o início do século passado ou mesmo desde um século antes, os estudos curriculares têm definido currículo de formas muito diversas e várias dessas definições permeiam o que tem sido denominado currículo no cotidiano das escolas. Indo dos guias curriculares propostos pelas redes de ensino àquilo que acontece em sala de aula, currículo tem significado, entre outros, a grade curricular com disciplinas/atividades e cargas horárias, o conjunto de ementas e os programas das disciplinas/atividades, os planos de ensino dos professores, as experiências propostas e vividas pelos alunos (Lopes; Macedo, 2011, p. 19).

O desenvolvimento tecnológico na nossa sociedade exige um novo papel para o professor e conseqüentemente uma nova concepção de currículo, pois o uso das tecnologias requer o desenvolvimento de novas habilidades, que estão relacionadas ao domínio das tecnologias digitais e seu uso em práticas sociais.

Dusek (2009) nos chama atenção para essas questões, abordando o processo de definição e caracterização da tecnologia e afirma que o conceito mais adequado e usado é o da tecnologia enquanto sistema. Essa definição considera não só as ferramentas tecnológicas, mas a atuação do ser humano sobre elas, de acordo com suas regras e normas. A partir desse discurso,

entende-se que a tecnologia não é neutra, por estar carregada de sentidos políticos e ideológicos da sociedade em que está inserida.

A maior parte da discussão acadêmica acerca da tecnologia educacional tem tendido a se posicionar entre uma aceitação desinteressada e uma crença profundamente enraizada nos benefícios inerentes à tecnologia para a educação. A definição da tecnologia digital como uma “coisa boa”, em geral, tornou-se uma ortodoxia dentro do pensamento acerca da educação [...] (Lefebvre, 2014, p. 22).

Por esse motivo, é necessário refletir sobre a formação inicial dos Pedagogos, principalmente pela busca de profissionais que sejam conscientes do seu papel na sociedade e possam contribuir para a transformação da sociedade em evolução, visando a uma formação docente completa, que reflita sobre as demandas relacionadas aos avanços tecnológicos, que ocorrem de forma cada vez mais acelerada, numa perspectiva crítica.

Mais especificamente, resolvemos abordar a formação do Pedagogo a partir da análise da tecnologia presente nos currículos dos cursos de Pedagogia. É necessário, inicialmente, refletir sobre a situação que antecedeu a criação do curso e as mudanças que ocorreram ao longo do tempo na história na formação docente, realizando um panorama das principais alterações e sua influência no currículo de Pedagogia, inclusive as que fizeram com que fosse necessário travar diversas lutas de valorização e fortalecimento da profissão.

A cidade de Niterói foi escolhida por apresentar, no Estado do Rio de Janeiro, os melhores dados educacionais, com taxa de escolarização em 97%, de acordo com os dados do IBGE Cidades (2010)¹.

Além disso, a escolha do local da pesquisa justifica-se pelo significado que a cidade de Niterói possui, pelo fato de ter sido o local onde foi criada a primeira Escola Normal do Brasil, em 1835. Dessa maneira, consideramos que, de forma simbólica, é a cidade que representa o nascimento da formação de professores no nosso país.

¹ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/niteroi/pesquisa/23/25124> Acesso em 20 mar. 2023.

Iniciamos a pesquisa com o acesso aos principais documentos que compõem o curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade presencial em todas as Instituições de Ensino Superior públicas e privadas da cidade de Niterói, localizada no estado do Rio de Janeiro. O critério de seleção das instituições de educação superior (IES) esteve voltado para aquelas que já reformularam seus currículos das licenciaturas a partir da Resolução CNE/CP 02/2015 (Brasil, 2015), que definiu 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.

Apesar de ter sido revogada pela Resolução CNE/CP 02/2019 (Brasil, 2019), essa escolha é prática, mas também política. No sentido prático, acreditamos que com a Pandemia, pouquíssimas IES foram capazes de reformular seus Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) em regime remoto. Política, pois acreditamos que a revogação da Resolução de 2015, sem que houvesse tempo hábil para a sua implementação e avaliação pelas IES foi um ato açodado e intencional, influenciado por grupos de interesse.

Identificamos que as IES que oferecem o curso na modalidade presencial em Niterói são: a Universidade Federal Fluminense (UFF), IES pública federal; Universidade Estácio de Sá (UNESA), IES privada particular de grande porte; Centro Universitário La Salle (UNILASALLE), IES privada confessional de médio porte; e Faculdade MariaThereza (FAMATH), IES privada particular de pequeno porte.

A PEDAGOGIA NO BRASIL: MARCOS HISTÓRICOS E LEGAIS

O curso de Pedagogia surgiu no ano de 1939, com a sua inserção no conjunto de cursos de licenciatura, que foram criados em 1931, a partir da implementação das faculdades de Filosofia, Ciência e Letras pelo Estatuto das Universidades Brasileiras. No entanto, para pensarmos sobre a formação dos Pedagogos, é necessário voltar um pouco mais no tempo e falar sobre os Cursos Normais que, a partir de várias alterações, contribuíram com a origem do curso em nível superior de Pedagogia.

Segundo Tanuri (2000), o estabelecimento desses cursos destinados à formação específica de professores está ligado à institucionalização da instrução pública, influenciada pela implementação de ideias liberais, principalmente após a revolução francesa.

Após a Revolução Francesa, segundo os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade, ficou concretizada a ideia de que seria responsabilidade do Estado a criação de escolas normais visando à formação de professores leigos. Esse movimento já demonstrava algumas preocupações com a educação e com o processo de seleção desses profissionais, a partir da criação de leis e abertura dessas escolas em todos os lugares.

A primeira escola normal no Brasil foi o atual Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho, localizado em Niterói, Rio de Janeiro, voltada à formação do profissional para atuar no magistério, na instrução primária. Segundo Rojas, Mocarzel e Rangel (2017, p. 21):

O IEPIC é uma das mais importantes escolas públicas do Brasil, pelo seu caráter histórico. Fundada em 1835, com o nome de Escola Normal de Nichteroy, foi o primeiro colégio voltado para a formação de professores normalistas das Américas.

Além dessa, outras foram sendo criadas com o mesmo objetivo, mas conforme dito anteriormente, essa instituição de escolas não durou muito tempo no período. Somente a partir dos anos 1870 as escolas começaram a apresentar algum resultado positivo, com a contribuição da consolidação das ideias liberais e democratização do ensino.

O curso de Pedagogia em si surgiu em 1939, a partir da promulgação do decreto-lei n. 1.190/39, que criou o curso a partir da organização da Faculdade Nacional de Filosofia, inserindo-o como uma das seções fundamentais.

Art. 2º A Faculdade Nacional de Filosofia compreenderá quatro seções fundamentais, a saber:

- a) seção de filosofia;
- b) seção de ciências;
- c) seção de letras;
- d) seção de pedagogia.

Parágrafo único. Haverá, ainda, uma seção especial de didática (Brasil, 1939).

Assim, já eram claras as imprecisões sobre o papel do Pedagogo, desde a questão do tipo de formação, pois a atividade da profissão não é bem definida e apresenta contradições sobre a essência da atividade a ser exercida.

Em 1968, o curso de Pedagogia foi separado da Faculdade de Filosofia, passando a ser oferecido em Faculdades de Educação, após a promulgação da Lei nº 5.540 do mesmo ano, que fixou as normas de funcionamento e articulação com a formação em nível médio.

Brzezinski (1996) desenvolve uma reflexão das relações existentes entre o curso de Pedagogia e o Curso Normal e a autora defende que não poderia ser possível pensar a formação do Pedagogo como isolado da docência, pois a base da identidade desse profissional está relacionada à atividade docente.

Além disso, a autora reforça a necessidade de permanente luta dos profissionais para melhor reconhecimento da profissão, principalmente pelo fato de já ter sido muitas vezes desvalorizada e colocada a posições abaixo dos outros cursos, o que contribui negativamente na procura pela construção da identidade Pedagogo.

Marcado por uma pseudo-identidade, passo a passo, o curso de pedagogia foi ocupando lugar periférico no contexto das licenciaturas que já eram periféricas no elenco dos demais cursos superiores, porque percebidas como cursos de segunda categoria. Os professores mais bem preparados na universidade não se dedicavam ao curso de pedagogia (Brzezinski, 1996, p.46).

Esse processo de construção da identidade do profissional perpassa por questões que envolvem a necessidade do desenvolvimento do pensamento crítico por parte do docente na sua atuação. As mudanças na nossa sociedade exigem do professor um novo papel, sendo necessário que ele tenha condições de analisar a realidade do contexto e saber como enfrentar os dilemas da nossa sociedade, contribuindo para o melhor desenvolvimento do processo de ensino.

Em 2005, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou uma minuta das Diretrizes do curso que foi rejeitada totalmente pelos educadores e comunidade acadêmica, pois a proposta apresentava definições que se relacionavam com a mesma formação realizada no Curso Normal e não estava

de acordo com as considerações enviadas ao conselho pelas entidades que militam pela formação, entre elas a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope).

A luta pela *formação do educador* de caráter sócio-histórico e a concepção da docência como base da formação dos profissionais da educação – não se confunde com a redução do Curso de Pedagogia a uma licenciatura e têm outro caráter: indicam a necessidade de superação tanto da fragmentação na formação – não separando a formação do professor da formação dos especialistas – quanto para a superação da dicotomia entre formação do licenciado e do bacharel – construindo a concepção de formação do professor e do especialista *no educador* (grifos dos autores) (Anfope *et al.*, 2005, p. 2 *apud* Brzezinski, 2007, p. 243).

A Resolução CNE 02/2019, a mais recente Diretriz que está relacionada ao curso de Pedagogia e que altera a Lei de Diretrizes e Bases e estabelece Diretrizes para a formação inicial básica, institui uma Base Nacional Comum para a formação inicial de professores (BNC-Formação) e consideramos que representou um retrocesso de diversos avanços na área, pelo fato de alterar as diretrizes anteriores, que estava relacionada às mudanças esperadas por profissionais da área, refletindo o interesse de mercado dos setores de privatização da educação.

Tal debate carrega também a necessidade de se debater o que seria currículo. Como definir o que é considerado como conhecimento verdadeiro e que deve compor o currículo dos cursos? Quem define que tais aspectos podem ser levados em consideração em detrimento de outros? É necessário refletir sobre a forma que esses conhecimentos considerados como importantes estão relacionados aos interesses dominantes da sociedade.

No movimento de responder a tais questões, Apple reformula o conceito de currículo oculto [...] para dar conta das relações de poder que permeiam o currículo. Defende que subjaz ao currículo formal, e ao que acontece na escola, um currículo oculto, em que se escondem as relações de poder que estão na base das supostas escolhas curriculares [...] (Lopes; Macedo, 2011, p. 31-32).

O processo de formação do professor é permeado por ideologias que interferem diretamente na concepção de educação que será construída por ele. Dessa maneira, compreendemos que é preciso que esse currículo esteja

estruturado de forma que leve o aluno a refletir sobre as questões presentes na sociedade de maneira crítica, para que sua prática profissional proporcione ações significativas na educação.

Contraopondo-se à estrutura rígida e tradicional, Freire (1987) apresenta uma crítica a essa educação reprodutivista, à qual ele afirma ser uma “educação bancária”, pelo fato de os conteúdos serem compartimentados e imutáveis, estáticos, eles não estão vinculados à realidade dos alunos. “Na visão ‘bancária’ da educação, o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão a absolutização da ignorância [...]” (Freire, 1987, p 57).

Ele propõe, então, o trabalho com os discentes a partir da utilização de temas ou palavras geradoras, que devem estar estreitamente ligadas à realidade dos alunos, para que possam, a partir do exercício da sua vivência, construir um conhecimento crítico do local em que vivem.

TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO

A evolução da tecnologia afetou profundamente a área da educação, proporcionando a utilização de ferramentas que promovam, principalmente, a relação entre as pessoas. A forma como lemos e acessamos a informação atualmente se modificou e nossas relações também, proporcionando a comunicação em tempo real com pessoas em qualquer parte do mundo por meio de suporte tecnológico digital, hoje também chamadas de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

Os humanos podem viver sem tecnologias? Claramente, em qualquer sentido empírico ou histórico, eles de fato não podem. Não existem povos conhecidos, em tempos pré-históricos ou históricos, que não possuíssem tecnologias num sentido mínimo, ainda que ainda desejemos dizer que eles podem, efetivamente, viver assim no limite possível da imaginação. Um salto imaginativo pode ser feito apenas para ilustrar tal forma de vida, um salto que servirá como uma finalidade heurística recorrente (Ihde, 2018, p. 29).

Devido à existência de uma infinidade de ferramentas que são utilizadas no nosso dia a dia, as novas tecnologias foram sendo introduzidas também na educação. No contexto da sala de aula, se forem bem utilizadas, proporciona uma prática com mais possibilidades de expansão, para além dos espaços do muro da escola.

Consideramos que a utilização de recursos tecnológicos na formação é importante, principalmente para proporcionar a construção de uma identidade do sujeito que aprende e pelo fato de acreditarmos que o acesso às tecnologias existentes na sociedade faz com que seja construída também a cidadania a ser exercida por todos.

O reconhecimento de que as TDIC exigem novas habilidades e, portanto, a necessidade de trabalhar os diferentes letramentos, cria novos desafios educacionais no sentido de que os alunos, educadores e as pessoas em geral devem ter uma maior familiaridade com os novos recursos digitais [...] Isso significa que o processo ensino-aprendizagem deve incorporar cada vez mais o uso das TDIC para que os alunos e os educadores possam manipular e aprender a ler, escrever e comunicar-se usando essas novas modalidades e meios de expressão (Almeida; Valente, p. 23, 2011).

Além disso, a inclusão das tecnologias nos currículos pode proporcionar o desenvolvimento de habilidades necessárias para a atuação na futura área profissional dos estudantes, pelo fato da evolução constante das TICs, buscase um novo perfil profissional que esteja preparado para lidar com essas mudanças.

ANÁLISE DOCUMENTAL DOS CURSOS DE PEDAGOGIA: COMO É TRABALHADA A TECNOLOGIA?

A intenção da pesquisa foi analisar os PPC e as ementas das disciplinas contidas nas matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia, que fossem relacionadas às TIC, coletando as informações que esses documentos disponibilizam e utilizando-os como meio de fornecer dados sobre a intencionalidade do processo de formação de professores. Para esse objetivo,

utilizamos apenas fontes documentais originais disponibilizadas pelas IES, que servirão de base para esta pesquisa.

O termo latino *documentum*, derivado de *docere* 'ensinar', evoluiu para o significado de 'prova' e é amplamente usado no vocabulário legislativo. [...] a sua objetividade parece opor-se à intencionalidade do monumento. Além do mais, afirma-se essencialmente como um testemunho escrito (Le Goff, 1990, p. 462).

Realizamos o levantamento de todas as IES da cidade de Niterói que ofereciam o curso de Pedagogia na modalidade presencial e, em seguida, buscamos os Projetos Pedagógicos de Curso e as matrizes curriculares para identificar, inicialmente, a presença de disciplinas voltadas ao ensino das TIC.

Dessa maneira, após o levantamento inicial dos documentos encontrados, pudemos observar que algumas instituições ofereciam uma ou mais disciplinas voltadas para o ensino das TIC, mas uma delas chamou atenção pelo fato de não possuir nenhuma disciplina relacionada à temática, fazendo com que o nosso questionamento inicial sobre o ensino das tecnologias fosse modificado e ampliado.

Universidade Estácio de Sá (Unesa)

Nessa IES, de acordo com as informações disponibilizadas no site da Estácio, o curso de Pedagogia tem foco nos princípios e métodos de ensino, além de abordar a administração de escola e outros temas educacionais. O curso tem duração de quatro anos (8 períodos) e possui um total de 36 disciplinas, sendo duas dessas voltadas para o ensino relacionado a informática ou tecnologias.

A primeira é a disciplina de Pensamento Computacional, que possui carga horária de 80 horas e a estrutura da disciplina está voltada ao ensino prático do uso do computador, pois os objetivos constantes na ementa estão relacionados à formação do aluno para distinguir elementos da máquina (computador) e solucionar problemas de programação com manipulação de imagens. Além disso, é exigida formação voltada para a área de Informática,

Sistemas de Informação, Ciência da computação ou Engenharia, reforçando o perfil puramente técnico da disciplina.

A disciplina Pensamento Computacional está ligada ao conhecimento, por parte do docente, de *softwares* e *hardware*, voltados para uma aplicação técnica desses conhecimentos na sua formação. Nos objetivos da disciplina, fica clara a intenção de uso mais efetivo e eficiente das ferramentas, com a utilização para “constituir sua atuação como profissional do século XXI”. A técnica aplica surge como uma espécie de solução para resolução dos problemas a ser implementada pelos professores.

Segundo Cupani (2016, p. 24), devemos refletir sobre a tecnologia ser algo positivo ou negativo, se é algo neutro que possa ser colocado a serviço de quaisquer finalidades. Seriam esses artefatos desprovidos de conotação axiológica? Quais os valores que estão implícitos na aplicação das tecnologias em sala de aula? Consideramos que esses artefatos possuem uma carga de significado político e ético, que serão refletidos na construção da sua prática docente.

Dessa maneira, trabalhar apenas conteúdos puramente técnicos, relacionados a conceitos da área da informática computacional, não contribui para a construção de um pensamento crítico na formação profissional, pois as ferramentas tecnológicas nesse contexto estarão, geralmente, associadas à visão das tecnologias como solução para os problemas educacionais.

A formação de professores é uma questão central para a área da educação quando se compreende que o ato de educar é uma prática social que surge como possibilidade de resistência, de pesquisa e de posicionamento crítico diante das informações (Habowski; Conte, 2019, p. 118).

Assim, devemos ir além da exploração óbvia das funcionalidades dos aparelhos tecnológicos disponíveis em sala de aula, pois há questões fundamentais a serem abordadas e que não estão relacionadas ao simples uso e manutenção dessas ferramentas.

A outra disciplina presente no curso de Pedagogia da UNESA é Mídias Digitais e Metodologias Ativas, que também possui 80 horas de carga horária e tem por objetivo o debate da Cultura Digital, criar projetos de aprendizagem aplicados à educação básica de acordo com o desenvolvimento de

competências previsto na Base Nacional Comum Curricular, além de produzir atividades com recursos de mídias digitais e metodologias ativas, utilizando também a gamificação para engajamento dos alunos.

O perfil docente apresenta a necessidade de dominação do uso das tecnologias digitais e metodologias ativas inerentes à educação por competências e ao uso de ferramentas que tornem a sala mais interativa.

Na disciplina voltada ao uso de metodologias ativas educacionais, foi possível observar que a instituição demonstra a preocupação em formar um profissional que conheça os diferentes tipos de metodologias, que são crescentes no meio educacional, além de relacionar a necessidade de conhecimento do conteúdo às exigências previstas na BNC-Formação, que demonstra a busca da IES para estar alinhada com as atualizações da legislação sobre a formação docente.

No entanto, essa disciplina também não apresenta nenhum aspecto voltado à construção da reflexão crítica no processo de formação de professores. Os objetivos estão relacionados à construção de atividades com o uso dos recursos instrucionais inovadores, pensados para o desenvolvimento das competências que são estabelecidas na Base Nacional Comum Curricular e associados às mídias digitais como ferramentas para a autoaprendizagem.

Nós, adultos, transformamos nossa sociedade do espetáculo em sociedade pedagógica, cuja concorrência esmagadora, orgulhosamente inculta, ofusca a escola e a universidade. Pelo tempo de exposição de que dispõe, pelo poder de sedução e pela importância que tem, a mídia há muito tempo assumiu a função do ensino (Serres, 2013. p.18).

A atitude de colocar as ferramentas tecnológicas em papel de protagonista no processo de ensino-aprendizagem acarreta também sobrecarga aos docentes. Além da necessidade excessiva de aprender sobre o funcionamento dessas tecnologias, o mercado produtivo exige que as práticas docentes sejam repensadas e excessivamente adaptadas à essa nova realidade.

Centro Universitário La Salle do Rio de Janeiro (Unilasalle-RJ)

O objetivo do curso de Pedagogia dessa IES é desenvolver um conjunto de competências que possam viabilizar a formação pessoal, acadêmica e profissional do futuro Pedagogo, tornando-o capaz de atuar na docência na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, além de atuar em contextos educacionais diversos. Na matriz curricular é oferecida a disciplina de Tecnologia da Informação e Comunicação no último período do curso.

A existência de somente uma disciplina, ao final do curso, que trata sobre o tema das Tecnologias da Informação e Comunicação nos traz uma reflexão, pois a Instituição afirma na página inicial do seu site que o profissional de Pedagogia deve estar atento à otimização do Ensino a Distância, gamificação e aprendizagem ativa e adaptações na BNCC. Se esses temas são relevantes na formação docente, há uma possível inconsistência na existência de apenas uma disciplina que fale sobre TICs e esteja presente somente no último período do curso, dificultando a interação do aluno com os conteúdos relacionados à tecnologia e a construção de reflexões críticas durante toda a sua formação.

Além disso, os objetivos da disciplina mostram-se voltados especificamente para a diferenciação das modalidades de ensino e uso das ferramentas tecnológicas. Apesar de, nas referências, aparentemente a IES utilizar autores que possam trazer questionamentos sobre o uso das tecnologias, o objetivo da disciplina deixa claro o aspecto prático para o uso de ferramentas.

Essas tendências teóricas compreendem a escola como uma instituição que tem a finalidade de formar cidadãos capazes de gerar um benefício mais amplo para a sociedade. Tendo em vista essa finalidade, o conhecimento a ser selecionado para o currículo deve estar vinculado à formação de habilidades e de conceitos necessários à produtividade social e econômica (Lopes; Macedo, 2011, p. 74).

A estruturação do curso voltado ao desenvolvimento de competências, está relacionado à perspectiva tecnicista da educação, sendo uma das opções metodológicas, entre outras, que a instituição pode adotar. No entanto, reflete a preocupação predominante em formação técnica para atender às demandas do mercado de trabalho, sem refletir sobre aspectos sociais importantes.

Faculdade Maria Thereza (FAMATH)

A matriz curricular disponível no site dessa IES apresenta duas disciplinas relacionadas às tecnologias, sendo uma informática instrumental, no módulo inicial, e a outra disciplina é a de tecnologias educacionais e novas mídias. No movimento contrário ao observado na Unilassalle-RJ, as disciplinas relacionadas a TICs são ofertadas no início e durante o curso.

A disciplina de Informática dessa IES possui carga horária de 80 horas-aula e tem como objetivo geral a definição de conceitos técnicos relacionados à informática, apresentação dos componentes do computador e pesquisas em Softwares educativos. Especificamente, visa à capacitação dos alunos para a utilização de aplicativos de planilhas, editores de textos, criação de slides, além da formação para utilização e elaboração de Softwares Educativos, inclusive para alunos com necessidades especiais. Na Unidade III, a disciplina possui os tópicos “políticas educacionais” e “utilização da Internet como fonte de busca e pesquisa para atividades educacionais”. Entretanto, não apresenta nenhuma perspectiva de aprofundamento nessas questões relacionadas ao desenvolvimento do pensamento crítico.

Na FAMATH existe também uma disciplina voltada ao ensino das Tecnologias Digitais e Novas Mídias, com o objetivo de que o aluno conheça os tipos de mídias digitais, segundo a ementa da disciplina presente no PPC da instituição, de forma sociocultural, articulando o uso das mídias na abordagem de conteúdos/temas para promover um efetivo processo de ensino-aprendizagem.

Foi possível perceber que as duas disciplinas estão mais voltadas ao cumprimento de exigências sociais relacionadas à formação técnica do profissional, em saber utilizar as tecnologias educacionais disponíveis e sua aplicação no contexto da sala de aula.

Um aspecto positivo observado está relacionado aos objetivos da disciplina de Tecnologias Digitais e Novas Mídias, pois os objetivos específicos deixam claro que é necessário que o aluno compreenda os diversos tipos de

mídias existentes e as interlocuções entre as TICs e as manifestações da cultura de movimento.

Além disso, outro objetivo está relacionado à reflexão das possibilidades emancipatórias com as mídias e as tecnologias da informação e comunicação, demonstrando que a disciplina está alinhada a um dos princípios da instituição, voltado à formação de um profissional capacitado nas suas necessidades técnicas, sem deixar de lado o aspecto da formação social e reflexiva, essencial na construção de uma prática docente crítica.

Entre as IES analisadas no processo de construção desta pesquisa, a FAMATH foi a única que apresentou, ao menos em seu projeto e ementas das disciplinas, a preocupação de formar um docente que não apenas saiba utilizar as ferramentas tecnológicas, mas que esteja pronto para refletir sobre esse uso no dia a dia.

Compreendemos que as instituições podem acrescentar em seus documentos práticas e objetivos que não estejam relacionados com a verdadeira intenção ou que não reflitam a realidade que é exercida nos processos desenvolvidos na prática.

No entanto, o fato de ser a única instituição que apresenta coerência entre seu discurso no PPC e ementas, sobre a importância de formar um profissional que seja capaz de utilizar as novas tecnologias e que também seja capaz de pensar de forma crítica sobre elas, demonstra um diferencial que devemos destacar.

Universidade Federal Fluminense (UFF)

Além das disciplinas obrigatórias, a Universidade oferece cerca de 80 disciplinas optativas, que não se relacionam obrigatoriamente com nenhum dos nove períodos obrigatórios do curso, podendo ser realizada a qualquer momento. No entanto, apesar da grande disponibilidade de disciplinas, também não há nenhuma que esteja voltada ao ensino das TIC.

A ausência de disciplinas voltadas ao uso da tecnologia em uma Instituição de Ensino Superior pública nos traz outros questionamentos. Apesar da relevância dos demais conteúdos que compõem a matriz curricular desse curso, acreditamos que a não existência de componentes curriculares que

abordem assuntos relacionados ao uso da tecnologia pelos docentes pode ser prejudicial para a sua prática.

Além disso, a IES não cumpriria as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, instituída em 2006 e atualizada em 2015 e 2019. Inclusive, um dos objetivos no Projeto Pedagógico de Curso da Instituição, disponível no site da UFF, é voltado para a formação docente com o foco em: “Enfatizar como princípio articulador, na formação de educadores, a estreita relação entre a teoria e a prática, propiciando o domínio dos princípios científicos, a redução da distância entre a cultura de base e os avanços da ciência e da tecnologia, sublinhando a necessidade de recuperar o sentido de totalidade da formação do ser humano”.

A disciplina de Trabalho, Educação e Produção do conhecimento, realizada no quarto período do curso, apesar de não ser uma disciplina voltada especificamente para abordar conteúdos voltados para tecnologia, na ementa consta o conteúdo de “educação e as novas tecnologias”. Dessa maneira, foi possível perceber que há, não de forma clara, a presença de possíveis questões reflexivas sobre as tecnologias na educação.

A Universidade Federal Fluminense (UFF), única Instituição de Ensino Superior pública, entre as selecionadas para a realização da pesquisa, não apresentou nenhuma disciplina voltada ao ensino de Tecnologias da Informação e Comunicação na matriz curricular do curso de Pedagogia.

A ausência de conteúdos que estejam voltados para o uso das tecnologias, além de não contribuir para a formação técnica, de uso das ferramentas digitais disponíveis para auxiliar nas metodologias de ensino que são desenvolvidas em sala de aula, distanciam o docente da reflexão sobre como essas tecnologias estão presentes no cotidiano e de que forma ele pode utilizá-las para construir uma prática emancipatória, que o faça refletir política e socialmente e agir efetivamente nessa realidade.

Considerações Finais

Após levantamento e análise das matrizes curriculares e ementas dos cursos de Licenciatura em Pedagogia das quatro Instituições de Ensino Superior que realizam o curso de forma presencial foi possível refletir sobre a

estrutura desses cursos e realizar questionamentos sobre a formação docente atual.

Sem desconsiderar a relevância de o professor ter conhecimentos práticos de utilização dos recursos digitais disponíveis, que podem auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, compreendemos que em uma sociedade permeada por relações de poder e mudanças políticas que influenciam diretamente no contexto educacional, é necessário ir além e refletir sobre o que está por trás do uso das tecnologias, principalmente as mídias sociais.

Selwyn (2014) indica que a tecnologia educacional, muitas vezes, ganha as vestes da ideologia dominante, quando apresenta soluções de forma acrítica a partir da simples digitalização das relações sociais. Assim, segundo o autor, é preciso entender o que está por trás das tecnologias, em como elas podem operar na reafirmação dos domínios sociais e econômicos. Para um professor, é preciso que ele entenda como essas tecnologias reforçam a ideologia da desigualdade, do preconceito, da injustiça e trabalhar, com elas, de forma contra hegemônica.

Dessa maneira, o docente não estaria somente reproduzindo o conteúdo repassado para ele na sua formação acadêmica, mas sendo capaz de refletir sobre a sociedade capitalista em que está inserindo, percebendo as relações de poder existentes e atuando de forma participativa na formação emancipatória das crianças e jovens em sala de aula. Tratar a tecnologia como solução de todos os problemas e naturalizar as relações de poder que elas reforçam é um problema para as formações que tratam as TIC como meros instrumentos e possuem uma visão tecnicista dos processos. Mas não trabalhar as tecnologias nos currículos de formação de Pedagogos é ainda mais grave. Uma formação docente baseada em uma visão libertadora de educação requer um currículo vivo, que discuta criticamente o que de fato acontece na sociedade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; VALENTE, José Armando. **Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?** São Paulo: Paulus, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2/2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> Acesso: 15/01/2022.

BRASIL. **Decreto n.º 1.190**, de 04 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 06 abril 1939. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del1190.htm. Acesso: 15/01/2022.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, Pedagogos e formação de professores: busca e movimento**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

BRZEZINSKI, Iria. Formação de professores para a educação básica e o Curso de Pedagogia: a tensão entre instituído e instituinte. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v.23, n.2, p. 229-251. mai/ago 2007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/19127>

CELLARD, Andre. **A análise documental**. In: POUPART, Jean *et al.* A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 295-316.

CUPANI, Alberto. **Filosofia da tecnologia: um convite**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2016.

DUSEK, Val. O que é tecnologia? Definindo ou caracterizando a tecnologia. In: DUSEK, Val. (Org.) **Filosofia da tecnologia: uma introdução**. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HABOWSKI, Adilson Cristiano; CONTE, Elaine. **(Re)pensar as tecnologias na educação a partir da teoria crítica**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019.

IHDE, Don. **Tecnologia e o mundo da vida: do jardim à terra**. Chapecó-SC: UFFS Editora, 2018. Disponível em: https://www.uffs.edu.br/institucional/reitoria/diretoria_de_comunicacao/editora-uffs/repositorio-de-ebooks/arquivo-em-pdf-tecnologia-do-mundo-da-vida. Acesso: 15/01/2022.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Ed. UNICAMP, 1990.

LEFEBVRE, Henri. Critique of everyday life: Volume three – Frommodernity to modernism. In: SELWYN, Neil. **Distrusting Educational Technology**. Londres: Routledge, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

ROJAS, Angelina; MOCARZEL, Marcelo; RANGEL, Mary. “#OCUPAIEPIC”: representações culturais da juventude na ocupação de uma escola estadual em Niterói-RJ. **Revista Educação Online**, Rio de Janeiro, n. 25, mai-ago 2017, p. 19-39. Disponível em: <http://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/326/159> Acesso: 15/01/2022.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, 2000, p. 61-88. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/HsQ3sYP3nM8mSGSqVy8zLgS/abstract/?lang=pt> Acesso: 15/01/2022.

SELWYN, Neil. Educação e Tecnologia: questões críticas. In: FERREIRA, Giselle Martins dos Santos; ROSADO, Luiz Alexandre da Silva; CARVALHO, Jaciara de Sá (Orgs.). **Educação e tecnologia: abordagens críticas**. Rio de Janeiro: SESES, 2017, p. 85-104.

SERRES, Michel. **Polegarzinha: uma nova forma de viver em harmonia, de pensar as instituições, de ser e de saber**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

Submissão em: 01 abr. 2024

Aceite em: 08 jun. 2024

¹ **Joyce Tatiane Menezes Silva Alves**. Unesa.

Joyce Alves é Mestra em Educação pela Universidade Estácio de Sá, Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal Rural de Pernambuco, onde foi bolsista do Programa de Iniciação à Docência (PIBID). Pós-graduada em Gestão Educacional e Neuropsicopedagogia e atuou como Pedagoga na Marinha do Brasil.

E-mail: joycetatianemenezes@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4179821836436477>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7308-4944>

ⁱⁱ **Marcelo Siqueira Maia Vinagre Mocarzel.** Unesa/UCP/Unifeso.

Marcelo Mocarzel é professor titular e Diretor de Educação a Distância do Centro Universitário Serra dos Órgãos (Teresópolis-RJ), professor e coordenador adjunto do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Católica de Petrópolis e professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá (RJ). Doutor em Comunicação pela PUC-Rio e Mestre em Educação pela UFF, onde realizou estágio pós-doutoral na Faculdade de Educação. É pesquisador Jovem Cientista do Nosso Estado Faperj.

E-mail: marcelomocarzel@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4368412805880296>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2780-0054>