



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**PIETRO MATHEUS BOMPET FONTOURA ALVES**

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORAS EM TEMPOS VIR[TU]AIS:  
SENTIDOS E SIGNIFICADOS DE LICENCIANDAS EM PEDAGOGIA DA  
UFBA

Salvador  
2022

**PIETRO MATHEUS BOMPET FONTOURA ALVES**

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORAS EM TEMPOS VIR[TU]AIS:  
SENTIDOS E SIGNIFICADOS DE LICENCIANDAS EM PEDAGOGIA DA  
UFBA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Nelson De Luca Pretto  
Coorientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rejane de Oliveira  
Alves

Salvador  
2022

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Alves, Pietro Matheus Bompét Fontoura.

Formação inicial de professoras em tempos vir[tu]ais : sentidos e significados de licenciandas em Pedagogia da UFBA / Pietro Matheus Bompét Fontoura Alves. - 2022.

138 f.

Orientador: Prof. Dr. Nelson De Luca Pretto.

Coorientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rejane de Oliveira Alves.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2022.

1. Professoras - Formação - Efeito das inovações tecnológicas. 2. Tecnologia digital. 3. Licenciatura. 4. Pedagogia. 5. Currículos. I. Pretto, Nelson De Luca. II. Alves, Rejane de Oliveira. III. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. IV. Título.

CDD 371.12 – 23. ed.

**PIETRO MATHEUS BOMPET FONTOURA ALVES**

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORAS EM TEMPOS VIR[TU]AIS:  
SENTIDOS E SIGNIFICADOS DE LICENCIANDAS EM PEDAGOGIA DA  
UFBA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, defendida e aprovada em 07 de dezembro de 2022, pela banca avaliadora constituída pelos(as) professores(as):

Prof. Dr. Nelson De Luca Pretto – Orientador  
Doutor em Ciência da Comunicação pela Universidade de São Paulo, Brasil  
Universidade Federal da Bahia

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rejane de Oliveira Alves - Coorientadora  
Doutora em Educação pela Universidade de Brasília, Brasil  
Universidade Federal da Bahia

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva  
Doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás, Brasil  
Universidade de Brasília

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maristela Midlej Silva de Araújo Veloso  
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia, Brasil  
Universidade Federal do Sul da Bahia

## AGRADECIMENTOS

Esta pesquisa se constitui como desdobramento de uma trajetória de formação *peçoalprofissional* marcada pela presença de muitos queridos e queridas companheiros/as. Resultante de intensos diálogos, longas horas dedicadas à escrita e análise dos dados, assim como de vivências para além do mundo acadêmico, esta pesquisa se [re]fez a cada olhar atento e cuidadoso.

Ao meu irmão, **Peter Bompert**, debatedor nato das discussões sobre as Diretrizes da Educação (risos!), companheiro de boas e longas histórias, risadas e das permanentes madrugadas acordadas escrevendo esta dissertação. Meu irmão, você me faz tão bem! Tenho a certeza que uma das minhas missões aqui nesta vida é te guiar em suas andanças. A Educação, um dos mais belos e desafiantes caminhos, sempre será uma prioridade, pois ela me formou professor e fará de você o que desejar ser, com alegria e responsabilidade. Te agradeço, meu irmão... muito obrigado por tudo!

À minha mãe, **Conceição**, canceriana raiz, pedagoga em tempo integral, professora da Educação Pública para além dos três turnos, com mais de 20 anos de dedicação, que me possibilitou vivenciar a Iniciação à Docência desde a minha infância. Pelo seu olhar apaixonado pela sala de aula e inúmeros aprendizados na escola pública, te agradeço infinitamente. Lembra, mãe?! Quando dedicava horas a fio para a produção dos meus cartazes escolares com cartolina, papel metro e bordas de papel carmim? Quando nos reuníamos, lado a lado, no chão da nossa sala, para organizarmos as produções dos seus alunos ao final de cada ano letivo? De quando te disse que a minha escolha profissional seria a Docência? Fecho meus olhos e me recordo facilmente do respeito, afeto, cuidado e de cada ato amoroso dentro e fora de casa. O homem e professor que hoje sou, me formando mestre em Educação, nada seria sem seus conselhos e abraços, mãe!

Ao meu pai, **Rosuilson**, pelo apoio e boas vibrações a cada etapa conquistada! As mensagens escritas, sempre em caixa alta, mostram o orgulho do senhor ser meu pai... o que retribuo: tenho também a honra de ser seu filho! Agradeço por esforço em se manter acordado no avançar do horário, mesmo não compreendendo, ao certo, o que tanto fazia na Faculdade de Educação. Mesmo ao chegar em casa tão tarde da noite, ele ali estava ao sofá, sempre vigilante, adentrando também as madrugadas que passava acordado para produção das atividades acadêmicas. O seu chamado para a importância de dormir bem a cada noite era certo, o qual, admito, nem sempre pude cumpri-lo. As madrugadas me presentearam com alguns cabelos brancos, tais como os seus, hoje ainda mais grisalhos, o que os admito com orgulho. Saiba que sempre te ouvi, meu pai! Obrigado pelo carinho sempre presente!

À minha querida avó materna, **Letícia Dalva**, estrela guia do meu caminhar, grato pelos olhares amorosos e cuidadosos nos momentos mais delicados. Como Merendeira, atuante em escolas públicas em Salvador/BA, seus 32 anos de serviço público cuidando da alimentação contribuíram para a formação de tantas crianças, jovens e adultos, sustentando assim milhares de sonhos. Ahh, minha avó, aqui eis mais cidadão que a senhora contribuiu demais para se formar: seu neto, o mais velho, mestre por uma universidade pública! Obrigado por tudo, querida!

Ao professor **Nelson Pretto**, meu querido orientador da Iniciação Científica e Mestrado, defensor incansável de uma Educação pública, aberta e pautada pelo *jeito hacker de ser*. Yeahhh! Te agradeço por tantos momentos vivenciados desde 2018, em meio às Polêmicas Contemporâneas, Conexão Escola-Mundo e nossos encontros presenciais-virtuais-globais ao longo desses momentos GEC-qui-Anos. Especialmente, me sinto imensamente honrado pela oportunidade de ser seu orientando e por ter tido a alegria de aprender contigo em tempo(s)

*urgente(s)-urgentíssimo(s)*. Seja em uma *nota de pé de página* ou registrado inicialmente em uma minuta de *meia dúzia de três ou quatro linhas* (muitos risos!), esta dissertação é fruto do nosso respeitoso trabalho coletivo. Mestre sou porque mestre és, Nelson!

À professora **Rejane Alves**, querida orientadora, amiga de coração e alma, apaixonada pela Avaliação, que prontamente aceitou o convite para compor esta investigação ao meu lado. Aprendi que avaliar é verbo que tende ao infinito[ivo], pois a formação avaliativa e pedagógica se constitui em processo contínuo. Seja no compartilhar do componente de Avaliação da Aprendizagem durante o Tirocínio Docente, nos encontros de orientação desta dissertação (haja pauta ao longo desses anos!), são, e para sempre, serão momentos de muita felicidade e aprendizado! Tenho a honra de ser seu colega de profissão, de ter sido seu orientando de Mestrado e, em breve, também colega na Pedagogia. Jamais conseguiria aqui te agradecer por toda a caminhada, Rejane. Meus agradecimentos nunca caberão em nenhum espaço físico/virtual, pois transcendem ao universo. Aqui, ao terminar, não poderia deixar de estender meus agradecimentos para o querido **José** (Joseph, para os bons amigos), seu esposo e companheiro de vida. Gratidão, José! Gratidão imensa, Rejane!

Às professoras **Kátia Curado Silva** e **Maristela Midlej** por aceitarem compor a banca, tanto na etapa de qualificação, como na defesa desta dissertação. Obrigado por cada sugestão e encaminhamento, por acreditarem no meu [nosso] trabalho desde o princípio, pelas contribuições e inúmeras provocações! Grato demais!

À **Edna Vilar**, presente potiguar em terras baianas e campos avaliativos. Querida amiga, com sotaque marcante e histórias de chorar de rir com tantos detalhes, suas ligações sempre terão prioridade e horários especiais, visse?! Companheira de tantas reuniões e projetos, suas considerações na escrita sempre foram preciosas! Seu vocabulário é de outro patamar, combinado aos elegantes termos da Educação, transforma o simples em majestoso em poucos segundos. Não há escrita no mundo que esteja perfeita sem antes passar por suas mãos, minha amiga. Por tudo, e por muito mais, te agradeço, Edna!

À **Indiana Souza**, amiga e orgulhosamente colega de profissão, presente do GEC para a vida e parceira para muito além dos projetos de pesquisa, gratíssimo pela infinita disponibilidade para as considerações importantíssimas nas versões desta dissertação, desde o projeto submetido na etapa seleção ao Mestrado até o último ponto final para a defesa. Tenho certeza de que, sem seu olhar sempre atento e cirúrgico ao texto, não chegaria aqui. Acrescento a amizade fortalecida ao longo dos anos, escuta sensível e debates sobre a Educação, bem como as puxadas de orelha nos momentos que precisei... Indí, só tenho a te agradecer!

Às/Aos colegas e amigos/as dos meus grupos de pesquisa, GEC e Avaliação, meus agradecimentos pelas contribuições ao longo desta investigação, seja durante as leituras e apresentações, com especial contribuição para esta versão final da dissertação. Aqui não poderia deixar de fazer menção à **Carla Aragão**, amiga jornalista com sua agenda impecável de vastos contatos e, brevemente, doutora em Educação. Obrigado por cada aconselhamento, prosa regada as boas risadas e histórias, por cada momento que a gente partilhou os desafios e as bonanças de sermos pós-graduandos. Carlota, só gratidão por todo esse período vivido com o *gecpipou!* Que este vínculo se fortaleça mais e mais! Você é fenomenal!

À **Daniel Pinheiro**, querido amigo do GEC, pelo cuidado na leitura da versão finalíssima da dissertação e inúmeras considerações, cuidadosamente pontuadas e sinalizadas, para melhoria desta escrita. Obrigado, Dan!

Aos/Às queridos/as **Bartira (Bart)**, **Jaqueline (Jaque)**, **Rafael González (Rafa)**, **David Pérez (David)**, **Cleonilton (Cleo)**, **Igor, Róger, Rafaela Marques (Rafa)**, **Sule Sampaio (Sulesp)**, grato pelos anos de convivência e inúmeras partilhas feitas de forma coletiva. O GEC é

múltiplo, diverso, trilingue (no mínimo) e sempre será o nosso espaço de tantos sorrisos, cafezinhos e encontros!

Aos/Às professores/as **Karina Menezes (Ka)**, **Saete Noro (Sá)**, **Maria Helena Bonilla (Pró Boni)**, **Kelly Alves**, obrigado por cada reunião, orientação coletiva e vivência dentro e fora das redes *gecquianas*!

Aos servidores técnicos-administrativos da Universidade Federal da Bahia (UFBA), com especial agradecimento à secretaria do Programa de Pós-graduação em Educação (PGEDU/FACED/UFBA) pelo atendimento cuidadoso e com muito respeito às demandas (foram muitas!). Agradeço por cada e-mail respondido com rapidez e pronta resolução!

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo financeiro dos estudos e da bolsa de Mestrado, permitindo assim a dedicação necessária para a escrita desta dissertação.

A todos e todas que, por ventura, não foram aqui citados/as, mas contribuíram/acreditaram na importância desta pesquisa a nível de Mestrado. Muito obrigado pelas boas vibrações!

ALVES, Pietro Matheus Bompert Fontoura. **Formação Inicial de Professoras em Tempos Vir[tu]ais: sentidos e significados de licenciandas em Pedagogia da UFBA**. Orientador: Nelson De Luca Pretto. Coorientadora: Rejane de Oliveira Alves. 2022. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

## RESUMO

A presente dissertação tem por objetivo analisar como as professoras em formação do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Bahia concebem as tecnologias digitais. Nesta investigação, entende-se por “professoras em formação” o conjunto de licenciandos e licenciandas matriculados/as no curso de Pedagogia da UFBA, tendo em vista a histórica predominância feminina. Desta forma, a questão de pesquisa é apresentada como segue: Como as professoras em formação do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Bahia concebem as tecnologias digitais? Para fundamentação teórica e analítica, elegeu-se autoras/es voltados à Formação de Professores como Curado Silva (2021b; 2021a; 2018; 2017; 2008), Imbernón (2011), Freire (2021; 2020) e Esteban (2005); bem como autoras/es que dedicam suas pesquisas para Tecnologias Digitais, Cultura Digital e Educação, como Pretto (2017; 2013), Castells (2008), Bonilla (2019), Edméa Santos (2019) e Evangelista (2021); além de teóricas/os relacionadas/os aos estudos do Currículo como Arroyo (2013), Pacheco (2005; 2001), Roldão (1999) e Macedo (2017). Enquanto procedimentos metodológicos, optou-se pela abordagem de pesquisa qualitativa, de cunho descritivo-analítico, com adoção da pesquisa participante (BRANDÃO; STRECK, 2006; FREIRE, 2021) para compreensão dos significados e percepções atribuídas pelas professoras em formação de Pedagogia a respeito das tecnologias digitais em sua trajetória de formação inicial; e pesquisa documental para análise dos documentos legais da Educação brasileira e Projeto Político-Pedagógico do Curso. Foram utilizadas, como instrumento de pesquisa, a entrevista semiestruturada com a participação de licenciandas em Pedagogia que aceitaram participar da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorizando a gravação das falas das entrevistadas. Os dados da pesquisa foram analisados a partir da metodologia de análise denominada núcleos de significação (AGUIAR; OZELLA, 2013; 2006), para categorização e interpretação. As entrevistas foram transcritas com fidedignidade, mantendo o sigilo dos nomes das professoras em formação e, feitas as leituras flutuantes, aglutinação dos pré-indicadores e articulação dos indicadores em núcleos de significação, foram analisadas as relações inter/extra núcleos em sequência. Como resultado, destacamos os sentidos e significados atribuídos às duas concepções discordantes acerca das tecnologias digitais, quais sejam: i) utilitarismo, com associação restrita à dimensão técnica do uso e reproduções de práticas pré-estabelecidas, sendo essas vistas apenas como recursos ou ferramentas tecnológicas e; ii) de produção coletiva e crítica de conhecimentos, bem como possibilidade de interconexão entre os sujeitos em sociedade, em específico, imersa no contexto virtual. Assim, concluímos que há um descompasso entre as discussões acerca das tecnologias digitais no curso de Pedagogia e os campos de atuação da/o [futura/o] Pedagoga/o, com olhar atento à Educação Básica; bem como a ampliação dos estudos e atividades curriculares que envolvam as tecnologias digitais na formação em Pedagogia da FAGED/UFBA.

**Palavras-chaves:** formação inicial de professoras; tecnologias digitais; licenciatura em Pedagogia; UFBA.

ALVES, Pietro Matheus Bompert Fontoura. **Inicial Training of Teachers in Virt[itu]al Times: senses and meanings of undergraduates in Pedagogy at UFBA.** Advisor: Nelson De Luca Pretto. Coadvisor: Rejane de Oliveira Alves. 2022. 138f. Dissertation (Master in Education) - Faculty of Education, Federal University of Bahia, Salvador, 2022.

## ABSTRACT

This dissertation aims to analyze how the teachers in training of the Pedagogy course at the Federal University of Bahia conceive digital technologies. In this investigation, “teachers in training” is understood as the group of undergraduates enrolled in the Pedagogy course at UFBA, in view of the historical predominance of women. In this way, the research question is presented as follows: How do the teachers in training process of the Pedagogy course at the Federal University of Bahia conceive digital technologies? For theoretical and analytical foundation, authors focused on Teacher Education were selected, such as Curado Silva (2021b; 2021b; 2018; 2017; 2008), Imbernón (2011), Freire (2021; 2020) and Esteban (2005); as well as authors who dedicate their research to Digital Technologies, Digital Culture and Education, such as Pretto (2017; 2013), Castells (2008), Bonilla (2019), Edméa Santos (2019) and Evangelista (2021); in addition to theorists related to Curriculum studies such as Arroyo (2013), Pacheco (2005; 2001), Roldão (1999) and Macedo (2017). As methodological procedures, a qualitative research approach was chosen, with a descriptive-analytical nature, with the adoption of participant research (BRANDÃO; STRECK, 2006; FREIRE, 2021) to understand the meanings and perceptions attributed by teachers in Pedagogy training when it comes to digital technologies in their trajectory of initial training; and documentary research to analyze the legal documents of Brazilian Education and the Course's Political-Pedagogical Project. Semi-structured interviews were used as a research instrument, with the participation of undergraduates in Pedagogy who agreed to participate in the research and signed the Informed Consent Form, authorizing the recording of the interviewees' speeches. The research data were analyzed based on the analysis methodology called meaning cores (AGUIAR; OZELLA, 2013; 2006), for categorization and interpretation. The interviews were faithfully transcribed, keeping the names of the teachers in training confidential and, after the floating readings, agglutination of the pre-indicators and articulation of the indicators into meaning nuclei, the inter/extra nuclei relationships were analyzed in sequence. As a result, we highlight the senses and meanings attributed to the two discordant conceptions about digital technologies, namely: i) utilitarianism, with a restricted association to the technical dimension of use and reproductions of pre-established practices, which are seen only as resources or tools technological and; ii) collective and critical production of knowledge, as well as the possibility of interconnection between subjects in society, in particular, immersed in the virtual context. Thus, we conclude that there is a mismatch between the discussions about digital technologies in the Pedagogy course and the fields of action of the [future/o] Pedagogue/o, with an attentive eye on Basic Education; as well as the expansion of studies and curricular activities involving digital technologies in Pedagogy training at FAGED/UFBA.

**Keywords:** initial teacher training; digital technologies; degree in Pedagogy; UFBA.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNC-Formação	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CGI.br	Comitê Gestor da Internet do Brasil
CAE	Conselho Acadêmico de Ensino
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
CONSUNI-UFBA	Conselho Universitário da Universidade Federal da Bahia
DCNP	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FACED	Faculdade de Educação
ForumDir	ForumDir - Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Institutos, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
GEC	Grupo de Pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologias
IES	Instituições de Ensino Superior
LC	Licenciatura em Computação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde

PET	Programa de Educação Tutorial
PGEDU	Programa de Pós-graduação em Educação
PIBIC	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
RNP	Rede Nacional de Ensino de Pesquisa
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SMED	Secretaria Municipal de Educação de Salvador/BA
UDF	Universidade do Distrito Federal
UFBA	Universidade Federal da Bahia
USP	Universidade de São Paulo

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Síntese das Etapas da Pesquisa Participante.....	72
Quadro 2 Semestre de Ingresso no curso de Pedagogia, quantidade de licenciandas ingressantes e representativo de participação na pesquisa (em %)......	87
Quadro 3 Pseudônimos, Semestres de Ingresso na UFBA, Turno de Matrícula, Datas e Duração de cada entrevista (aproximada).....	88
Quadro 4 Síntese dos indicadores, núcleos de significação construídos e sentidos e significados.....	93

## SUMÁRIO

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO PROFESSOR: VIVÊNCIAS FORMATIVAS	14
<b>1. DELINEAMENTOS INTRODUTÓRIOS</b>	<b>18</b>
<b>2. EDUCAÇÃO EM TEMPOS VIR[TU]AIS: FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE, CULTURA DIGITAL E COVID-19</b>	<b>26</b>
<b>3. CURRÍCULO DE PEDAGOGIA: TECNOLOGIA DE CONSTITUIÇÃO SOCIAL E PROFISSIONAL DOCENTE</b>	<b>38</b>
3.1. CONSTITUIÇÃO DO CURRÍCULO DA PEDAGOGIA NO BRASIL: DELINEAMENTOS ORIGINÁRIOS E ATUAIS	41
3.2. CURRÍCULO DE PEDAGOGIA DA FACED/UFBA: CAMINHOS PERCORRIDOS	56
<b>4. CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA</b>	<b>64</b>
4.1. LÓCUS DA PESQUISA	77
4.2. METODOLOGIA DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS: A CONSTITUIÇÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO	82
<b>5. ANÁLISE DOS SENTIDOS E SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS ÀS TECNOLOGIAS DIGITAIS: PROFESSORAS EM FORMAÇÃO EM PAUTA</b>	<b>87</b>
5.1. CONCEPÇÕES SOBRE TECNOLOGIA DIGITAL	94
5.2. CONCEITO, DIÁLOGOS E MODOS DE UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS EM SALA DE AULA	100
5.3. CONTRIBUIÇÕES, DESAFIOS E IMPORTÂNCIA DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA	104
<b>6. CONSIDERAÇÕES NEM SEMPRE FINAIS</b>	<b>117</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>124</b>
APÊNDICE A ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	136
APÊNDICE B TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	138

## A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO PROFESSOR: VIVÊNCIAS FORMATIVAS

*Vou aprender a ler, 'pra' ensinar os meu camaradas.*

*Trecho da Canção "Yayá Maseмба" (2003).*

*Compositores: José Carlos Capinam e Roberto Mendes.*

Rememorar as trajetórias da nossa vida é sempre momentos de pura emoção. Escrever sobre elas nos transporta, mesmo que momentaneamente, para aquelas passagens recheadas de sorrisos e aprendizados, bem como de lutas e conquistas alcançadas (ou não), permitindo assim revivê-las, quase na mesma intensidade. Compartilhar um pouco da minha trajetória *peçoalprofissional* (assim mesmo...juntinhas, conectadas, pois acredito que uma se nutre da outra em um ciclo infinito) se estabelece, a meu ver, como desafio imenso. No Brasil contemporâneo, se formar professor/a se estabelece como ato revolucionário e quase utópico, diante de tantos retrocessos na Educação, essencialmente a nível Federal<sup>1</sup>. Mas, assim como anunciado na canção em epígrafe que inaugura esta seção, é fundamental 'ensinar os camaradas', fomentando os olhares sensíveis para as aprendizagens dos nossos pares-ímpares.

Nesta escrita, apresento as minhas expectativas de que você, caro/a leitor/a da minha dissertação, sinta-se provocado/a, instigado/a ou mesmo curioso/a para (re)viver junto comigo os momentos apresentados na sequência. A respeito disso, e antes de tudo, faço meu pedido especial... se você não se incomodar, peço licença: Posso me apresentar?

Baiano com Sol em Virgem; Soteropolitano com ascendência em Escorpião e em café preto coado na hora, com nome e sobrenomes complicados para uma criança a ser alfabetizada, filho de uma professora canceriana em jornada tripla na docência com um bancário escorpiano do setor privado, cresci conhecendo cada canto de uma sala de aula da rede pública de Educação. Por influência da minha mãe, desde muito cedo, lá na primeira fase da vida onde não nos preocupamos com os boletos de cada mês, a escola pública já fazia parte do meu cotidiano. Seja porque a acompanhava em seus labores, incluídas as noites tão prazerosas na Educação de Jovens e Adultos (EJA), e aproveitava para que, juntos, fizéssemos as minhas atividades

---

<sup>1</sup> No contexto de escrita desta dissertação, o Governo Federal em vigência no Brasil (2018-2022), responsável pela sanção de inúmeros cortes orçamentários nas áreas de Educação e Ciência & Tecnologia, com contingenciamentos dos recursos das instituições públicas de Educação e, dentre muitos, atrasos nos pagamentos de bolsas de estudos destinadas a formação inicial de professoras/es, a exemplo do PIBID, Residência Pedagógica e PET.

escolares, ou pelo brilho nos seus olhos ao ser chamada de “minha pró” por tantos/as alunos/as que seus/suas foram. Aqui não poderia deixar de mencionar a sua caligrafia, com letras precisamente cursivas e de uma elegância única que tomavam forma pelo giz e preenchiam todo aquele quadro verde em sua permanente sala do 5º ano do Ensino Fundamental, ano escolar ao qual se dedicou integralmente por tantos anos.

A influência da Educação e da Pedagogia, advinda de minha mãe, se materializou pelo estímulo à leitura de Gibis, Tirinhas e Livros de Contos na infância. Já na adolescência, tempos longínquos e ainda não tão imersos no contexto digital, a natureza pedagógica marcante eram os cartazes produzidos com margens milimetradas com o papel carmim e jornais para as atividades do Ensino Médio. Lembro da dedicação que tínhamos para produzir as letras a partir de variados moldes e tamanhos que iriam compor o conteúdo de cada cartolina (ou papel metro, à época, por ser mais acessível economicamente). Éramos sempre nós dois, estirados cuidadosamente no chão da sala para não amassar o cartaz, passando horas a fio até as madrugadas.

Os tempos passaram e me deparo no estágio final da minha Educação Básica, com a escolha da profissão e a aventura para cursar uma graduação. Após alguns anos de tentativa no ENEM e ter concluído um curso técnico na área de Tecnologia da Informação e Comunicação, poucas opções estavam disponíveis por conta das notas finais que dispusera. Uma opção viável, em especial, me chamou atenção: o curso de Licenciatura em Computação (LC). Com vista às oportunidades proporcionadas por uma universidade pública, ingressei como aluno na Universidade Federal da Bahia em março de 2015. Admito que, naquele momento, não sabia ao certo qual era o campo de atuação daquele curso escolhido, pois nem mesmo tinha ouvido falar sobre a formação do professor de Computação. Mas, apesar da escolha temerosa naquele momento, algo me tranquilizava: a titulação de Licenciado a ser alcançada, tal qual minha mãe.

Em 2017, com fomento de uma bolsa PIBIC, comecei a investigar os fatores que levaram ao abandono e desistência das/os minhas/meus colegas licenciandas/os do citado curso, de forma a compreender suas trajetórias profissionais e pessoais, as escolhas relacionadas à docência e os principais desafios encontrados durante o curso. Essa pesquisa me levou a descobrir o que seria o real universo da pesquisa acadêmica, se constituindo, para mim, a partir do verdadeiro significado da “iniciação científica”: o encantamento com a pesquisa. Como resultado desse trabalho, algumas publicações científicas foram aprovadas em eventos da área de Ciência da Computação, que nortearam a discussão do curso de Licenciatura em Computação no âmbito nacional, especialmente em relação à realidade baiana do curso.

Ainda como aluno da LC, e pelo fato da organização curricular do curso contemplar a formação pedagógica com componentes obrigatórios da Educação, cursei alguns semestres na FACED/UFBA. Acrescido a isso, me matriculei em algumas optativas, por sempre ter tido interesse em estudar os elementos provenientes da Educação, bem como entender a importância da área para minha [futura] atuação como professor de Computação. Na FACED, as discussões eram sempre calorosas e, majoritariamente, iniciadas por colegas licenciandos/as de outras áreas do conhecimento, com defesa de pontos de vistas divergentes e múltiplos campos do saber em disputa. Apesar disso, quando a pauta se voltava às tecnologias digitais ou mesmo a tangenciava, sempre identificava o reducionismo dos argumentos de colegas ao convencionarem seus discursos a simples utilização dos dispositivos ou ferramentas tecnológicas presentes em suas ações didático-pedagógicas.

Já vivenciados vários semestres letivos na UFBA e com passagens por algumas experiências de pesquisa e extensão envolvendo a área de Computação (2015-2017), no início do ano letivo de 2018, decidi tentar o processo seletivo para uma bolsa de Iniciação Científica na área de Educação, divulgada pelo GEC da FACED/UFBA, grupo baiano com pioneirismo nas pesquisas envolvendo a Educação e as Tecnologias Digitais. Lembro-me da sensação daquele dia: Apreensivo e com dúvidas se teria a chance de ser aprovado. A lista de inscritos/as era gigantesca, a sala estava cheia na etapa de entrevista e existiam pouquíssimas vagas para atuação como bolsista. Para minha surpresa e alegria, fui aprovado e descobri que a referida bolsa seria orientada pelo Professor Nelson Pretto, líder do grupo de pesquisa e referência nacional na temática das Tecnologias Digitais. O projeto ao qual eu estaria vinculado estava relacionado com escolas públicas e formação de professoras/es, paixões advindas das andanças da LC e, também, da minha formação *pessoalprofissional*, como apresentado no início desta seção.

Após três anos participando de projetos de pesquisa no GEC, e já em etapa de finalização do curso de graduação em Computação, decidi tentar o ingresso no Programa de Pós-graduação em Educação da FACED/UFBA (PGEDU). Em paralelo, fiz também a inscrição no Mestrado em Ciência da Computação (PGCOMP), ofertado (até então) pelo Instituto de Matemática e Estatística da UFBA, atualmente lotado no recém criado Instituto de Computação da mesma universidade. Fui aprovado nas duas seletivas, sendo que a Pós-graduação em Computação ofertava apenas UMA vaga para a sub-área de Informática na Educação, a qual havia feito a inscrição e destinado às pesquisas citadas ao longo de toda a trajetória acadêmica.

A colação de grau de LC ocorreu em 09 de fevereiro de 2021 e precisava enviar a documentação para o Mestrado em Computação até o dia seguinte. Enquanto isso, o PGEDU estava em etapa final de análise das entrevistas, última fase da seletiva. Decisões complicadas a esse ponto! Eis que decido garantir a vaga na Pós-graduação em Computação, com envio dos documentos para o PGCOMP e confirmação da matrícula como Mestrando em Computação. Passado algum tempo, a etapa final da Educação é divulgada, com a conquista do 4º lugar na linha de Currículo e [In]Formação. O resultado? A Educação falou mais alto e então decidi renunciar a vaga em Computação, mesmo após um mês e meio de aulas, ingressando em definitivo no PGEDU em 19 de março de 2021.

Em agosto de 2021, especificamente, no início do segundo semestre letivo da UFBA e já cursando as atividades do Mestrado, recebo a notícia de que a minha inscrição para o curso noturno de Licenciatura em Pedagogia na UFBA havia sido aprovada, tendo em vista a possibilidade de ingresso com vagas residuais destinadas para pessoas portadoras de diploma de Graduação. Desafio duplo, não posso negar! É também inegável que tal contexto possibilitou aproximações com a investigação já planejada para o âmbito do Mestrado, de modo a contemplar outros olhares para a Pedagogia, agora ainda mais imerso em turmas específicas de pedagogas e pedagogos em formação por conta das atividades curriculares.

Tudo junto e misturado: Licenciado em Computação, Pedagogo em formação e Mestrando em Educação, trajetórias formativas que constituem, cotidianamente, o profissional-professor que hoje sou.

## 1. DELINEAMENTOS INTRODUTÓRIOS

*E há de nascer um novo amanhã  
Pra gente acordar e dançar.  
[...] Queria entender  
As histórias de um mundo  
Que ninguém vai saber  
É luz que nos guia, o brilho da estrela maior.*

*Trecho da Canção “Pra Gente Acordar” (2022).  
Compositores: Francisco Gil, João Gil, José Gil e Julia Mestre.*

A presente dissertação se configurou como desdobramento das investigações já desenvolvidas por este professor-pesquisador em confluência com grupos de pesquisa da área de Educação, sediados na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA), quais sejam: GEC - Grupo de Educação, Comunicação e Tecnologias<sup>2</sup>; Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação para Aprendizagem<sup>3</sup>, igualmente vinculados ao Programa de Pós-graduação em Educação (PGEDU/FACED/UFBA). As temáticas estudadas versaram sobre a Educação, Formação Inicial de Professores (Pedagogia e Computação), Cultura Digital, Educação Hacker e Avaliação da/para Aprendizagem.

Ao revisitarmos o título da dissertação, destacamos o termo “vir[tu]ais”, resultante da aglutinação das palavras “virtual” e “viral”. Em princípio, “virtual” tem referência nas características do objeto de pesquisa e o envolvimento com o digital, relacionando-se com as redes e as tecnologias digitais. Já o “viral” é apresentado em múltiplos sentidos, sobrepondo a intrínseca relação de compartilhamento de informações nos ambientes em rede com altíssima repercussão - tratada especialmente na área da Computação - e adentrando o campo das relações sociais, ao assumir a interpretação a partir da própria natureza do agente biológico causador da COVID-19, o vírus Sars-Cov-2.

Desde a concepção do anteprojeto em 2020, esta pesquisa encontrou-se, compulsoriamente, imersa no contexto da pandemia global de COVID-19, sendo assim conduzida de forma integral por meio das redes virtuais. As altas taxas de transmissibilidade do

---

<sup>2</sup> Grupo de Pesquisa fundado em 1994 e coordenado pelos professores Nelson De Luca Pretto (orientador acadêmico) e Maria Helena Silveira Bonilla. Espelho do grupo no diretório do CNPq disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/26735>. Acesso em: 13 fev. 2022.

<sup>3</sup> Grupo de Estudos e Pesquisas fundado com a participação do Mestrando no ano de 2017 e formalmente registrado na plataforma do CNPq em 2018. É coordenado pelas professoras Rejane de Oliveira Alves (coorientadora acadêmica) e Edna Telma Fonseca e Silva Vilar, professoras da FACED/UFBA. Espelho do grupo no diretório do CNPq disponível em: [dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/9914761812417543](http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/9914761812417543). Acesso em: 13 fev. 2022.

vírus Sars-Cov-2 no mundo e suas recorrentes consequências obrigaram as sociedades a repensarem as suas práticas individuais e coletivas, com adoção de medidas de segurança e saúde para resguardar a vida humana. O surgimento avassalador de casos positivos unido à letalidade ocasionada pela COVID-19 e, à época (final de 2019 e início de 2020), o ainda desconhecimento da comunidade científica da sua origem e possíveis tratamentos da infecção viral induziram a declaração do surto como Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional pela Organização Mundial de Saúde em janeiro de 2020, sendo, logo em seguida, elevada ao *status* de pandemia em março de 2020.

No contexto brasileiro, tendo a área de Educação como elemento central da discussão, as escolas e universidades foram fechadas e os calendários letivos precisaram ser suspensos. Após meses de incertezas em razão da circulação do vírus - biológico e não computacional - e a inesperada suspensão das atividades escolares e acadêmicas, pautas de diversas naturezas envolvendo a Educação ganharam notoriedade, dentre elas: Quais as alternativas para continuidade das atividades letivas no contexto de pandemia? Quais os desafios, no campo da Educação, à serem enfrentados no contexto que se insere?

Em face aos questionamentos, a presença e utilização massiva de recursos, dispositivos e aplicações tecnológicas digitais na Educação se estabeleceram como alternativas para perpetuação da comunicação entre os sujeitos e a continuidade dos estudos em cada contexto educacional, apesar de que “a incorporação de novas tecnologias no cotidiano das pessoas e das instituições apresentou muitos desafios à educação e demandou reavaliação de currículos e metodologias de ensino nos espaços educacionais” (GETSCHKO, 2021, p. 14).

A natureza da produção de conteúdo nas diversas redes digitais foi impulsionada pelas medidas de distanciamento físico e intensificação de aplicações computacionais em combate ao novo coronavírus, especialmente a partir do ano de 2020. No Brasil, as instituições educacionais que atuavam apenas de maneira presencial, buscaram estratégias no universo digital, com a migração ao ensino remoto. Levando em conta o uso intenso de dispositivos digitais, a adoção do remoto não se caracterizava como algo permanente, mas sim como ação emergencial e de natureza temporária, ainda que improvisada, na esperança de minimizar os entraves educacionais que se intensificaram ao longo dos meses.

A este ponto, cabe aqui ressaltarmos que as tecnologias são entendidas por nós como possibilidades de construção, autoria e produção coletiva de aprendizagens, marcadas pelo diálogo permanente com os sujeitos participantes. Unidas ao digital, essas tecnologias ampliam

as possibilidades de criação, permitindo o alcance de pessoas e localidades em escala planetária. Para Pinheiro (2022, p. 228), elas foram sendo “utilizadas para estruturar as experiências intersubjetivas nestes tempos de maneira que compreendê-las e apropriar-se delas constituem atividades que despontam na ordem do dia”, integrando as práticas cotidianas daqueles/as que dela se valiam.

Realizada a consideração, voltemos o olhar para o cenário brasileiro de 2020, com ênfase nas sucessivas orientações educacionais publicadas a nível federal pelo Ministério da Educação (MEC). Na ocasião de portarias, despachos, pareceres e ofícios, foram essencialmente apresentados nos primeiros meses após o primeiro caso de COVID-19 ter sido confirmado no país, Luís Saldanha (2020) pontua que o MEC apresenta as expressões “aulas em meios digitais” e “atividades não presenciais” como elementos comuns para a referência ao ensino remoto e as atividades à serem desenvolvidas virtualmente, à época, em manutenção as restrições de isolamento social e impossibilidade de atividades nos espaços físicos das instituições de Educação.

O mesmo autor ainda destaca que, apesar da predileção do MEC em utilizar diferentes terminologias, não houve um “esforço explícito para caracterizar as atividades não presenciais ou as aulas em meios digitais em oposição à educação a distância” (SALDANHA, 2020, p. 129), com generalização da concepção de atividades não presenciais e com mediação por ambientes virtuais, condicionamento à perspectiva de utilização de dispositivos digitais e, apesar da multiplicidade dos termos, ausência de definições a respeito das características próprias ao ensino remoto e Educação a Distância.

Entendido o caráter urgente para continuidade das práticas pedagógicas nas escolas e demais instituições de Educação, a alternativa possível, no contexto em questão, era representada pela adaptação e replanejamento de atividades, sendo desenvolvidas integralmente de forma virtual (OLIVEIRA; PEREIRA JÚNIOR, 2020). Mesmo com a defesa da importância da continuidade dos estudos, é inegável pontuar que as instituições brasileiras, essencialmente da rede pública, não estavam preparadas para essas mudanças que demandavam o uso de várias e diferentes tecnologias digitais.

Se por um lado era urgente a proteção à vida de todos/as, por outro, nos deparamos com a histórica negação/indisponibilidade de recursos orçamentários para a rede pública de Educação, com investimentos necessários em infraestrutura, essencialmente tecnológica, das escolas da Educação Básica urbanas e rurais, institutos e universidades federais. A esse respeito, Rafael Evangelista (2021, p. 22) ressalta que “as desigualdades, a falta de financiamento e os

desafios na Educação Básica e Superior obviamente datam de antes da pandemia”, em referência aos históricos problemas sociais do Brasil que foram, ainda mais, escancarados pela COVID-19.

Ainda sobre o anunciado, Evangelista (2021, p. 21) chama atenção para o fato de que as instituições de Educação fizeram a transposição do presencial para o remoto “[...] de maneira atabalhoada, cada instituição do seu jeito, sem muito contato ou coordenação”, de modo a adotarem as soluções tecnológicas que estavam em uso ou eram mais próximas dos profissionais em atuação, sem preocupação com as possíveis consequências para a superação das “injustiças, desigualdades, assimetrias políticas, precariedades e dependências” (*op. cit.*). Os/As profissionais envolvidos/as, com ênfase na atuação de professoras e professores, foram os principais responsáveis por darem prosseguimento às atividades pedagógicas, desempenhando ações para além de suas possibilidades, recursos e conhecimentos para promover os espaços de aprendizado.

Apesar da adoção de aulas, reuniões e atividades pedagógicas concentradas na modalidade remota, a realidade formativa de professores/as brasileiros/as frente ao universo digital é preocupante e, por vezes, negligenciada e invisibilizada (TORRES; COSME, SANTOS, 2021). A ausência de domínio sobre as tecnologias digitais e a mínima articulação pedagógica do digital com as práticas docentes é apresentado na pesquisa como a TIC Educação 2019 (CGI.br, 2020) que retratou que 45% dos/as professores/as em atuação, com faixa etária de até 30 anos, não cursou algum componente curricular sobre o uso de computador e internet em atividades de ensino, sendo o percentual ainda maior (56%) para aqueles que encontram-se com 46 anos ou mais. Já na pesquisa seguinte e mais recente publicada, a TIC Educação (CGI.br, 2021) da qual foram utilizados os dados-base do ano de 2020, não foi contemplada qualquer pergunta a respeito da formação inicial de professores, mesmo no auge do contexto pandêmico com utilização exponencial do digital em todas os níveis e contextos da Educação.

A pesquisa TIC Educação 2020 (CGI.br, 2021) também registrou a histórica problemática brasileira relacionada à conectividade e infraestrutura computacional nas escolas, com a oferta desigual de internet em banda larga de acordo com a localização física da instituição entre as áreas urbanas (98%) e rurais (52%); indisponibilidade de computadores para os estudantes (apenas 16% das escolas estaduais possuem mais de 16 computadores), não havendo dispositivos suficiente também para os alunos utilizarem em escolas municipais urbanas (21%). Além disso, os currículos praticados na Educação Básica concentram o debate

crítico e o fomento de práticas envolvendo as tecnologias digitais apenas nos anos finais do Ensino Fundamental (CGI.br, 2021).

Conforme os dados da mesma pesquisa, dentre as principais necessidades relatadas por gestores das escolas públicas e privadas durante a pandemia da COVID-19, é notável “a falta de habilidades dos professores da escola para utilizar recursos de tecnologia em atividades pedagógicas” e “a dificuldade em realizar atividades remotas para alunos de alfabetização e dos anos iniciais do Ensino Fundamental” (CGI.br, 2021, p. 64). Essa realidade advém de políticas públicas que não valorizam a formação de professores/as, seja na formação inicial ou continuada, para estudo teórico e prático das dinâmicas pedagógicas envolvendo as tecnologias digitais em salas de aula, bem como de projetos político-pedagógicos de cursos de licenciatura que não contemplam aspectos da Cultura Digital em suas propostas e atividades curriculares. E essa é uma das motivações para pesquisarmos o tema e mobilizarmos as discussões em torno das necessidades formativas das/os futuras/os professoras/os que atuarão nas escolas brasileiras.

As tentativas de superação dos desafios relacionados à conectividade e infraestrutura tecnológica foram múltiplas e envolveram elementos do mundo físico e virtual. Por exemplo, em Salvador/BA, para a Educação Fundamental e à Educação de Jovens e Adultos (EJA), a Secretaria Municipal de Educação (SMED, 2020) optou pela entrega das atividades escolares impressas para os/as alunos/as matriculados/as nas instituições, sendo que os/as educandos/as, mães/pais e/ou responsáveis deveriam compartilhar a produção de seus/suas filhos/as assim que finalizadas, sendo novamente entregues fisicamente as professoras nas escolas em caráter de alternância por dia/ano escolar ou mesmo acordado o envio de fotos das atividades concluídas em grupos criados de aplicativos de mensagens instantâneas, a critério das famílias.

Na Universidade Federal da Bahia, *lócus* desta pesquisa, optou-se por um modelo de Semestre Letivo Suplementar (SLS) que ocorreu de forma totalmente virtual, conforme definido na Portaria nº 103/2020 (UFBA, 2020b) publicada em 19 de Março de 2020. Dado o avanço da vacinação da população, em 12 de Novembro de 2021, o Conselho Universitário da Universidade Federal da Bahia (CONSUNI-UFBA), por meio da Resolução nº 07/2021 (UFBA, 2021a), consentiu em reverter parcialmente a decisão de 2020 e adotou a postura de retomada gradual de atividades presenciais na universidade, com medidas de biossegurança a partir do primeiro semestre de 2022, inclusive, com posicionamento institucional por meio de nota

pública em favor da vida<sup>4</sup> e decisão referendada por Nota Técnica<sup>5</sup>, divulgada em 15 de Fevereiro de 2022.

A COVID-19, com toda a sua complexidade para a saúde humana, nos incitou ainda a refletir sobre a formação na/da *práxis* (CURADO SILVA; CRUZ, 2018; 2017) de futuros/as professores/as, especialmente com o envolvimento das tecnologias digitais nos processos formativos. Nesse sentido, concordamos com Kátia Curado Silva (2021a) ao considerar que a formação de professores precisa ser pautada por princípios como emancipação e autonomia, elaborados a partir de uma perspectiva crítico-emancipadora<sup>6</sup>.

Fundamentalmente, nesta dissertação consideramos as tecnologias digitais como constructos sociais que emergem da relação entre os indivíduos com o mundo digital, de modo a (re)construírem, remixarem, ressignificarem as produções e elaborarem novos elementos tecnológicos-culturais, dentro e fora das redes<sup>7</sup>. É dessa relação que os sujeitos em processos de aprendizagem devem conceber as tecnologias digitais enquanto elementos essenciais de comunicação, interação, produção e compartilhamento de conhecimentos.

Estando a discussão central desta investigação situada no campo da Educação, com foco nos sentidos e significações atribuídas às tecnologias digitais, constituídas a partir das trajetórias de professoras em formação<sup>8</sup> nas diferentes fases/etapas do curso de Graduação em Pedagogia, delineamos a seguinte questão de pesquisa: **Como as professoras em formação do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Bahia concebem as tecnologias digitais?**

---

<sup>4</sup> A nota pública mencionada foi publicada em 30 de Dezembro de 2021 no site da UFBA com o título “A UFBA ESCOLHE A VIDA”, escrito em caixa alta em metáfora a um “grito” da comunidade acadêmica em favor da vida e a resistência ao Despacho Ministerial de 29.12.2021 do MEC/Governo Federal - publicado no Diário Oficial da União de 30.12.2021 - que proibia as instituições vinculadas ao Governo de exigirem a comprovação da vacinação contra a COVID-19 em atividades presenciais. A nota completa encontra-se disponível em: [https://www.ufba.br/ufba\\_em\\_pauta/ufba-escolhe-vida-nota-da-universidade-federal-da-bahia](https://www.ufba.br/ufba_em_pauta/ufba-escolhe-vida-nota-da-universidade-federal-da-bahia). Acesso em: 06 jan. 2022.

<sup>5</sup> A Nota Técnica, construída pelo Comitê de Assessoramento da COVID-19 na UFBA, encontra-se integralmente disponível em: [https://www.ufba.br/ufba\\_em\\_pauta/pandemia-de-nao-vacinados-comite-de-acompanhamento-da-covid-na-ufba-analisa-cenario](https://www.ufba.br/ufba_em_pauta/pandemia-de-nao-vacinados-comite-de-acompanhamento-da-covid-na-ufba-analisa-cenario). Acesso em: 18 fev. 2022.

<sup>6</sup> Curado Silva (2017a, p. 123) define a epistemologia da *práxis* como sendo uma “teoria do conhecimento que se referênciava pela *práxis* como fonte e limite do conhecimento”.

<sup>7</sup> A expressão “dentro e fora das redes”, elaborada por Nelson Pretto (2017), refere-se ao fato dos sujeitos estarem, simultaneamente, conectados em rede com seus perfis pessoais-profissionais e interagirem no mundo físico.

<sup>8</sup> A partir desta passagem, sempre que a referência for feita ao conjunto de licenciandos e licenciandas em Pedagogia da FAGED/UFBA, utilizaremos o termo “professoras em formação” ou apenas “licenciandas” para denominá-las/os. A ênfase ao gênero feminino se deve ao fato de que a composição histórica do mesmo curso na UFBA é, preponderantemente, por mulheres, sendo registrado o percentual de 88,1% em 2020 (VENAS *et al.*, 2020).

Nesse contexto, nos instigou investigar as dinâmicas de formação inicial docente das participantes com o envolvimento das tecnologias digitais, contemplando as concepções atribuídas por elas, bem como o planejamento de ações didático-pedagógicas em torno do digital, análise das aproximações e divergências na construção de saberes influenciados pelas redes digitais, além de vivências que envolveram tais tecnologias durante o percurso formativo da Pedagogia. Essas inquietudes foram mobilizadas a partir de entrevistas semiestruturadas para construção de dados/informações da presente pesquisa.

Para responder a questão de pesquisa, tomamos como objetivo geral: **analisar como as professoras em formação do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Bahia concebem as tecnologias digitais.**

A respeito dos objetivos específicos, foram definidos como segue:

- 1) Identificar possíveis conhecimentos curriculares mobilizados em torno das tecnologias digitais no curso de Pedagogia da UFBA;
- 2) Descrever os contextos e procedimentos didático-pedagógicos que influenciam as professoras em formação de Pedagogia da UFBA para o desenvolvimento das ações envolvendo as tecnologias digitais nas atividades curriculares;
- 3) Compreender quais as concepções teórico-metodológicas acerca das tecnologias digitais são mobilizadas pelas professoras em formação de Pedagogia da UFBA.

Este estudo é, portanto, atravessado pela urgência do debate crítico acerca das implicações tecnológicas na formação contemporânea de novos/as professores/as, essencialmente nas atividades desenvolvidas durante o curso de Pedagogia. Sua relevância também poderá servir de subsídio para uma futura reformulação curricular do Projeto Político-Pedagógico do curso de Pedagogia da UFBA, em vigência desde 2012 (FACED, 2012), uma vez que a versão final ficará disponível para consulta da comunidade acadêmica.

A sistematização da Dissertação contemplou a organização da pesquisa em cinco seções, sendo a primeira caracterizada pelos *Delineamentos Introdutórios* e a segunda intitulada *Educação em Tempos Vir[tu]ais: formação inicial docente, cultura digital e COVID-19*, a essa última qual apresenta os elementos constituintes da Cultura Digital e Tecnologias Digitais, bem como articula-os com o campo da Educação a partir do contexto atual brasileiro. Ainda na primeira seção, foram exploradas as implicações das tecnologias na formação inicial de professoras, em especial, em tempos marcados pela Pandemia da COVID-19

A terceira seção *Currículo de Pedagogia: tecnologia de constituição social e profissional docente* versa sobre o recente histórico brasileiro a respeito do currículo de Pedagogia, com discussão sobre as disputas políticas em torno das legislações educacionais que incidem sobre a formação de Pedagogas. Nesse ínterim, dedica-se a escrita à formação inicial docente na Pedagogia, com as especificidades e elementos constituintes do curso ofertado, na modalidade presencial, na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia a partir dos documentos legais que orientam o referido curso. Outrossim, ao final da seção, é analisada a concepção de tecnologias digitais presente nas legislações vigentes e sua relação com a formação inicial docente.

Os delineamentos teórico-metodológicos vêm descritos na quarta seção *Caminho Metodológico da Pesquisa*, na qual descrevemos o *locus* da pesquisa, apresentando a justificativa para a escolha do campo empírico, os instrumentos e procedimentos metodológicos que utilizamos para dar conta de responder ou dialogar com questão de pesquisa, além de atender aos objetivos geral e específicos relacionados ao referido objeto de estudo. Além disso, na subseção que denominamos *Metodologia de Análise e Interpretação dos Dados: a constituição dos núcleos de significação*, apresentamos a sistematização da metodologia de análise dos dados a partir dos núcleos de significação, fundamentada a partir dos estudos de Wanda Aguiar e Sérgio Ozella (2013; 2006).

Na quinta seção *Análise dos Sentidos e Significados Atribuídos às Tecnologias Digitais: professoras em formação em pauta* voltamos o olhar para descrição e análise das contribuições de professoras em formação, a partir da metodologia de análise anunciada, compreendendo os sentidos e significados a respeito das tecnologias digitais na formação inicial em Pedagogia da FACED/UFBA. Dilemas, vicissitudes e aportes formativos são apresentados como constitutivos da trajetória de constituição do ser/formar-se professora na realidade estudada, igualmente marcadas pelas singularidades vivenciadas ao longo dos anos dedicados ao ensaio à docência.

Por fim, no último capítulo, nomeado como *Considerações Nem Sempre Finais*, apresentamos uma síntese das [in]compreensões advindas desta investigação a nível de Mestrado, em face às intensas transformações culturais permeadas, progressivamente, pelo contexto digital e as suas permeabilidades na formação de Pedagogas/os da FACED/UFBA. Outrossim, são apresentadas as argumentações que emergiram, a partir do processo de construção desta dissertação, na dedicação em responder aos questionamentos e objetivos assumidos nesta.

## 2. EDUCAÇÃO EM TEMPOS VIR[TU]AIS: FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE, CULTURA DIGITAL E COVID-19

*O mundo encurta, o tempo se dilui:  
o ontem vira agora; o amanhã já está feito.  
Tudo muito rápido.*

*Paulo Freire, 2020 [1996] - Pedagogia da Autonomia.*

O desenvolvimento das tecnologias digitais, a partir do final do século XX, possibilitou transformações significativas nos processos comunicacionais, permitindo a democratização do acesso ao conhecimento e a (re)construção de novos modos de vida para a contemporaneidade (CASTELLS, 2008). A interação entre os sujeitos que compõem os sistemas culturais é marcada por traços históricos e conhecimentos herdados, sendo também reinventada a partir do processo evolucionário de cada geração, mesmo que marcadamente acelerado, como apresentado por Paulo Freire (2020)<sup>9</sup> em menção na epígrafe.

Na última década, o convívio intenso e avanço das tecnologias contemporâneas nos diversos contextos da sociedade possibilitaram a diversificação das formas de comunicação. A esse respeito, Roque Laraia (2001, p. 28) apresenta que a comunicação se constitui como sendo “um processo cultural. Mais explicitamente, a linguagem humana é um produto da cultura, mas não existiria cultura se o homem não tivesse a possibilidade de desenvolver um sistema articulado de comunicação oral”. Sendo que, as mudanças na comunicação com intermédio ou imersão no mundo digital, configuram-se na formação da “cultura da convergência” (JENKINS, 2006).

Denominada a partir da ocorrência de três fenômenos, sendo eles a inteligência coletiva (LÉVY, 2003), os serviços de comunicação e a cultura de participação intensa, a cultura da convergência descrita por Henry Jenkins (2006), a princípio, se relacionava com os estudos antropológicos e as relações culturais, não necessariamente tendo a tecnologia como elemento constituinte da discussão. Todavia, como resultante das transformações midiáticas e sociais, unida à extensa capilaridade do digital, a relação entre sujeitos e mídias computacionais, seus contextos e produções compartilhadas em rede ganharam importância nos debates e estudos das culturas, sendo incorporada à temática.

---

<sup>9</sup> A partir desta passagem da Dissertação, sempre que uma/um teórica/o for citado/a, sua primeira aparição na escrita será indicada pelo nome, sobrenome e ano de publicação da obra citada. Nas menções seguintes, adotaremos a referência em modo clássico de citação, vide ABNT, a saber: sobrenome e ano de publicação da obra citada.

Segundo Sérgio Amadeu da Silveira (2008), a convergência é um processo em andamento nas sociedades, possibilitando a integração de diversos serviços e aplicações. A associação entre as necessidades socioculturais da atualidade, os meios tecnológicos disponíveis e a relação entre os sujeitos ocasionam mudanças substanciais no modo como produzimos e compartilhamos os feitos no digital.

Essa cultura, nascida da interatividade digital, está mudando a lógica com que os meios operam e interoperam. Assim, a convergência é um processo e não um ponto final ou um conjunto de aparelhos eletroeletrônicos. Os meios certamente irão convergir e divergir por algum tempo (SILVEIRA, 2008, p. 38).

Progressivamente, as atividades humanas na atualidade perpassam ou dependem pelas/das redes digitais de comunicação, sendo essas constituintes de múltiplos serviços e funcionalidades elegidas como essenciais: aplicativos de mensagem instantânea com disponibilidade para chamada de vídeo; automação das funções eletroeletrônicas nos domicílios com comandos de voz ou gerenciados pelos *smartphones*; *login* único em multiplataformas, dentre outros exemplos. Essa capacidade de convergência de serviços e das tecnologias, gerado ou ampliado pelas redes, é justificada pelas dimensões de criação, produção e difusão de idéias que são “[...] potencializadas pelo modo como as diferentes culturas se manifestam e operam na sociedade em rede” (PRETTO; ASSIS, 2008, p. 79).

Como anunciado na seção introdutória desta Dissertação, a perspectiva sobre as Tecnologias Digitais defendida nesta investigação está para além da dimensão instrumental dos recursos tecnológicos, estando centrada no intuito de “fortalecer os processos criativos, em vez de estimular meras reproduções [...]” (PRETTO, 2017, p. 57). Argumentamos nas produções do nosso grupo Educação, Comunicação e Tecnologias<sup>10</sup> sobre a importância do desenvolvimento de ações didático-pedagógicas envolvendo as tecnologias digitais com fomento à produção coletiva do conhecimento, promovendo relações de cidadania. Além disso, nos debruçamos em estudos que abordavam a tecnologia a partir da perspectiva de superação das equivocadas concepções/definições/estratégias instrucionistas-massivas da aprendizagem que, no ambiente das redes e trabalhadas especialmente no contexto da Educação a Distância, foi intitulada por autores como cibertecnicismo (PIMENTEL; CARVALHO, 2021) e neotecnicismo digital (FREITAS, 2021b).

---

<sup>10</sup> Aqui nos referimos aos inúmeros projetos, artigos acadêmicos e jornalísticos, dissertações, teses e relatórios de Pesquisa, Ensino e Extensão publicados e publicizados ao longo de 28 anos de atividade do GEC/FACED/UFBA. Os trabalhos encontram-se sistematizados na biblioteca virtual, disponível no site do grupo: <https://blog.ufba.br/gec/tag/gec/>. Acesso em: 21 fev. 2022.

A respeito da permeabilidade das tecnologias digitais em atividades cotidianas, Joseilda Souza (2019) nos chama atenção ao afirmar que “a forma como a tecnologia digital passou a integrar o nosso cotidiano alterou não somente a maneira de distribuição e produtos, mas, também, o modo como hoje é entendida a cultura” (p. 137-138). A autora ainda corrobora com a perspectiva de que “o desenvolvimento e a evolução das tecnologias entre os diversos grupos sociais – e as informações contidas nesse processo – foram e são essenciais para a transformação da cultura” (SOUZA, 2019, p. 138), permitindo a geração de novas influências nas relações sociais, busca por lazer e modos de ensinar e aprender os conhecimentos.

Para Salete Cordeiro e Karina Menezes (2020, p. 2017), as interações atuais entre os sujeitos se estabelecem como uma resultante do processo de “práticas sociais e humanas desenvolvidas a partir dos processos de digitalização [...] e da aproximação cada vez mais intensa dos praticantes/interagentes em ter acesso, em manipular, em vivenciar, em compreender melhor essas tecnologias”. Nesse movimento, o digital permite oportunidades de vivenciar e estudar a sua própria composição, seja por meio de códigos-fonte de *softwares*, produção de material didático pelo coletivo ou, mesmo, em participação de atividades nos diferentes ambientes em rede.

É a partir do movimento de integração das tecnologias digitais no cotidiano dos sujeitos, intensificado pela veiculação das informações em rede, que a Cultura Digital se estabelece como elemento de discussão (e disputa!) nas sociedades contemporâneas<sup>11</sup>. São características dessa cultura, destacam-se a disponibilidade instantânea das informações, conectividade independentemente da localização física e fuso-horário, assim como as oportunidades virtuais de compartilhamento (e melhoria?) da produção veiculada em rede.

Entretanto, “a cultura só se mantém viva, com sua riqueza, se ela interage com outras” (PRETTO, 2017, p. 50-51), sendo também expansível o entendimento para a Cultura Digital. A aproximação dos sujeitos aos contextos digitais e a constituição de diálogos interculturais com propósito voltado ao fomento de momentos de aprendizados se constituem como importantes marcos para as relações sociais contemporâneas, não somente para o entendimento do *modus operandi* da transformação dos elementos que constituem cada cultura, como também pela defesa permanente da relação existente entre a Educação e Cultura.

---

<sup>11</sup> A exemplo mais recente, durante o período de escrita final desta pesquisa, houve a apresentação do Parecer CNE/CP nº 14/2022 que definia as “Diretrizes Nacionais Gerais para o desenvolvimento do processo híbrido de ensino e aprendizagem na Educação Superior”.

Se, por um lado, reconhecemos avanços significativos na relação inter e intracultural, proporcionada pela Cultura Digital, advindos dos primórdios da digitalização das informações e posterior evolução computacional de dispositivos, com uso de intensas e diferentes linguagens, temos ainda na Educação o marcante labor em adotarmos a tecnologia nos processos de formação de professores/as (PRETTO, 2017; 2013; SANTOS, E., 2017) seja na etapa inicial ou continuada, onde historicamente não se associa a tecnologia como elemento pedagógico da docência.

Tendo em vista o objeto de pesquisa desta dissertação, elencamos a formação inicial docente como elemento central de discussão, em contrapartida à formação continuada. Com isso, não fechamos os olhos para a formação continuada e as respectivas pautas que envolvem o trabalho docente e as tecnologias digitais, tampouco defendemos torná-las menos significativas, mas sim nos sensibilizamos nesta investigação para contribuir, especificamente, com os elementos constituintes da formação na etapa inicial docente.

A respeito da composição das propostas curriculares, Edméa Santos (2019, p. 93) nos chama atenção que os “cursos de formação inicial não contam, ou contam muito pouco, com saberes disciplinares específicos sobre educação online e cibercultura na educação em seus projetos e currículos”, direcionando caminhos possíveis para refletirmos, a partir dos nossos contextos particulares de formação inicial docente, como se articulam esses elementos nos cursos de licenciatura. Nessa mesma vertente, as vivências formativas de professoras em formação a respeito do universo digital, as relações entre Educação e Cibercultura<sup>12</sup>, ambientes online de aprendizagem e mediações pedagógicas envolvendo as tecnologias digitais poderiam se configurar como possibilidades concretas de debate crítico e *ensinoaprendizagem* (ESTEBAN, 2005).

Ainda assim, a adoção de estratégias pedagógicas pelas instituições públicas e privadas da Educação, atravessadas pelas questões da Cultura Digital, não foi ocasionada pelos eventos recentes, mas sim impulsionada e sendo objeto de estudos e pesquisas ao longo dos anos (PINHEIRO, 2022; SANTOS, J., 2021; PIMENTEL; CARVALHO, 2021; BONILLA, 2019; PRETTO, 2017; 1996; PRETTO; BONILLA, SENA, 2020; SANTOS, E., 2019; 2005). Inevitavelmente, em decorrência da condição alarmante provocada pela COVID-19, a Educação foi desafiada a dar continuidade às ações pedagógicas com intensa utilização das tecnologias contemporâneas como elemento fundamental em seus estudos e práticas, desde o

---

<sup>12</sup> Para Edméa Santos (2019, p. 23), a cibercultura é entendida como sendo “a cultura contemporânea estruturada pelo uso das tecnologias digitais nas esferas do ciberespaço e das cidades”.

processo de socialização de crianças matriculadas na Educação Infantil até a formação de profissionais em cursos de Graduação e Pós-graduação.

No âmbito da Cultura Digital, o entendimento de estar presente nos espaços e se comunicar é representado a partir de múltiplas maneiras, desde a intensa troca de mensagens *online* por sujeitos hiper conectados ou pela participação não instantânea em ambientes digitais *offline*. Por esse motivo, Jaqueline Santos (2021, p. 22) descreve que “[...] à medida que vivenciamos formas de comunicar, ser e relacionar por meio da interação com os ambientes digitais, seja *offline* e/ou *online*, constituímos cultura digital”. Entretanto, não podemos fazer disso apenas modismo, sendo necessário utilizar a Cultura Digital em favor da construção de conhecimento, na produção crítica e problematização da realidade, na fundamentação para o desenvolvimento de *práxis* coerentes, no fortalecimento dos processos formativos em geral.

A este respeito Nelson Pretto, Andrea Lapa e Marina Espíndola (2021) advertem para observarmos criticamente a realidade em que os sujeitos estão presentes e os modos de interação perpetuado pelo acesso às redes, transmutando a postura ingênua ou reducionista acerca da tecnologia para um papel ativo a serviço de um ativismo cidadão.

O debate já exaurido sobre a inevitabilidade do avanço tecnológico, devido à penetrabilidade das tecnologias na vida cotidiana, tampouco está contribuindo para o tratamento da questão, pois é comum a adoção de um **olhar binário** para a problemática o que é, no fundo, reducionista (PRETTO; LAPA; ESPÍNDOLA, 2021, p. 1-2, grifo nosso).

A expressão “olhar binário”, grifada no trecho anterior, é utilizada em alusão à existência de apenas dois estados ou modos de funcionamento (falso ou verdadeiro, sim ou não), sendo traduzida por *bits* - dígitos binários formados pela junção de zeros e uns - característica marcante na linguagem computacional. A menção no texto faz referência a polaridade social daqueles que veem as redes como solução hegemônica para todos os problemas existentes *versus* outros que possuem aversão à tecnologia em processos de socialização.

Os mesmos autores ainda ressaltam que “o problema, e tampouco a solução, está na tecnologia em si” (PRETTO; LAPA, ESPÍNDOLA, 2021, p. 2), mas enfatizam que o processo de empoderamento daqueles/as imersos na Cultura Digital se estabelece “[...] como estratégia imprescindível para que estes espaços plurais se configurem também como espaços democráticos de aproximação e de encontro com o outro” (*op. cit.*).

Como fuga dessa dicotomia binária, a produção científica na Cultura Digital precisa ser ancorada pela construção autoral do conhecimento, com valorização dos conhecimentos dos próprios sujeitos, de modo que os sujeitos possam se apropriar das tecnologias digitais. A esse ponto, associar as investigações científicas a partir de produções coletivas, estabelecidas por redes de produção de conteúdos e significados, é compreendido por nós como elemento potencializador para a formação inicial de professoras na atualidade.

Nessa perspectiva, ao articularmos à Educação a discussão anterior, ressaltamos que a Cultura Digital não deve ser trabalhada a partir do conjunto de habilidades e competências arbitrárias e pré-estabelecidas, como é o caso do modelo imposto pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018). A dinâmica de produções educacionais em espaços permeados pelo digital precisa ser *praticadapensada*<sup>13</sup> também no cotidiano das escolas, nos afazeres dos semestres e unidades letivas, contribuindo para o processo de aprendizagem e formação dos sujeitos, sejam eles/elas professores/as e educandos/as, com oportunidades efetivas de participação nas etapas de concepção e desenvolvimento das atividades.

Especificamente sobre a formação do professorado e as tecnologias digitais nos espaços escolares, Pretto (2017) argumenta sobre a histórica inviabilização do papel docente frente às mudanças ocasionadas pelas linguagens contemporâneas (formas atuais de se relacionar, educar e compartilhar conhecimento em sociedade) e sua materialização no cotidiano.

Eles [os professores] são levados a estranhar todas as possibilidades mais radicais de transformação na escola, de um lado, por não serem chamados para construir essa transformação e, de outro, em função das suas permanentes precárias condições de trabalho, formação e salário (PRETTO, 2017, p. 52, adaptado).

Esse estranhamento dos professores por conta das transformações ocorridas nos espaços escolares, conforme identificado pelo autor, ocasionam distanciamentos no processo de melhoria das aprendizagens. Para superarmos essa realidade, precisamos estabelecer outras formas de aproximação dos sujeitos escolares, com investimento em espaços dialéticos, além de pautar as necessidades didático-pedagógicas dos sujeitos. Com isso, defendemos que a construção do conhecimento seja feita com os professores e não para eles, destituindo assim quaisquer formas de Educação com vieses arbitrários.

---

<sup>13</sup> Termo cunhado originalmente por Maria Teresa Esteban (2005), significando a imbricação entre o ato de praticar, centrado na concepção de desenvolvimento, e pensar, fomentando ações pautadas pela reflexão crítica. Ambas as ações associadas são igualmente entendidas pela autora como movimentos permanentes e contínuos no processo de formação dos sujeitos aprendentes.

Constituída por experiências de aprendizagem, pensadas a partir das vivências dos professores em seus contextos de formação e atuação, a perspectiva da itinerância autoral (PINHEIRO, 2022), inspirada pelo processo de criação/autoria<sup>14</sup> do/a professor/a (VELOSO, 2014), se configura como possibilidade efetiva para trabalharmos conjuntamente e produzirmos materiais didático-pedagógicos com o envolvimento das tecnologias digitais e a Cultura Digital para a própria formação desses/as profissionais.

Ao adentrarmos a discussão específica sobre a presença de tecnologias digitais na Educação, recorreremos aos estudos de Brookshear (2013) para compreender a popularização e desenvolvimento da área da Computação, os desdobramentos na Informática e, finalmente, o debate sobre as tecnologias digitais. Ao final do século XX, com a necessidade do aumento de poder de processamento das informações em dispositivos cada vez menores, com vistas à portabilidade, surgem os computadores pessoais, *notebooks* e *smartphones*, juntamente com os dispositivos eletrônicos auxiliares para realização das tarefas de inserção, alteração ou compartilhamento dos dados armazenados.

Vale ressaltar que tecnologia digital ou computacional, durante as décadas de 1960 e 1990, estava restrita à utilização de tarefas mecânicas e repetição de movimentos pré-configurados, sendo voltada para tarefas simplórias em *softwares* de edição de texto e navegação limitada à internet. A essa forma de “apropriação” da tecnologia, condicionada apenas ao uso e com limitadas possibilidades de edição do que estava sendo realizado, era nomeado como conjunto de informações informatizadas, posteriormente assumindo o termo de “Informática”. Em contrapartida, o termo “Ciência da Computação” e a área do conhecimento homônima abrange uma dimensão mais ampla com o estudo geral de algoritmos<sup>15</sup> e processos de programação, analisando o processo digital de construção da informação, bem como o caminho percorrido, não apenas limita-se ao uso, inserção ou alteração do(s) dado(s) em estágio final, características da Informática. Desse modo, a Informática é entendida como sub-área ou área secundária da Ciência da Computação.

Feita a diferenciação breve entre os termos “Informática” e “Ciência da Computação”, voltamos a atenção, especificamente, às tecnologias digitais. No passado, sendo referenciadas

---

<sup>14</sup> Maristela Veloso (2014, p. 27) entende a autoria como “a disponibilidade e a ação destinadas à produção, criação, crítica, expressão e iniciativa para a proposição de práticas pedagógicas inovadoras”.

<sup>15</sup> Na área de Ciência da Computação, existem definições divergentes para o conceito de algoritmos, sendo algumas delas contestadas e, usualmente, não utilizadas pela comunidade acadêmica. Em linhas gerais, a partir de uma definição informal e de aceitação majoritária pela área em questão, algoritmos se configuram como sendo um conjunto de passos (finitos ou infinitos) que definem como uma tarefa específica a ser realizada (BROOKSHEAR, 2013).

a partir da terminologia de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), as tecnologias digitais assumem nova denominação devido ao desenvolvimento tecnológico e social, dos protocolos de comunicação mais ágeis e em escala planetária, com utilização de múltiplas plataformas digitais e convergência de sistemas operacionais complexos em dispositivos conectáveis à rede mundial de computadores.

Alinhado ao desenvolvimento mencionado, têm-se o estabelecimento de mudanças na área de Educação a partir do viés de práticas “inovadoras”, sendo as Tecnologias Digitais incorporadas aos ambientes escolares a partir da compra de dispositivos informáticos pelas esferas públicas e privadas. Esse movimento, que contempla a presença das tecnologias digitais nas instituições de Educação, não assegura as melhorias das aprendizagens, assim como não pode garantir a plena construção do conhecimento. Nas palavras de Edvaldo Couto (2020, p. 70),

A mera presença das tecnologias digitais nas escolas não significa necessariamente avanços e melhorias na qualidade do ensino. [...] Novidades tecnológicas, objetos técnicos como *laptops, tablets e smartphones*, parecem não inovar as didáticas e melhorar as performances dos aprendentes. Mesmo com usos crescentes de tecnologias digitais, especialmente o acesso móvel, por meio do wi-fi, em salas de aulas, as inovações demoram e, às vezes, não chegam.

Ao se fazerem presentes nos espaços e realidades educacionais, as tecnologias podem ser interpretadas de muitas maneiras. O argumento defendido por Couto (2020) diz respeito aos equivocados anúncios de práticas pedagógicas e metodologias ditas “inovadoras”, meramente justificado pela disposição das tecnologias digitais nas estratégias pedagógicas, de modo a perpetuar as históricas formas de ensinar e aprender com utilização de outras nomenclaturas, desconhecidas pelo grande público - a exemplo das metodologias ativas de gamificação e sala de aula invertida - consolidando clássicas formas de reprodução do conhecimento com utilização das tecnologias digitais.

Essas abordagens envolvendo as tecnologias digitais podem se apresentar como indícios para a perpetuação de características reprodutivas no exercício da docência, justificada pela ausência de debates sobre as tecnologias digitais na formação inicial ou continuada, atividades didático-pedagógicas e componentes curriculares que pouco envolveram as tecnologias na formação inicial (cursos de licenciatura); ênfase nas concepções socioeducacionais que valorizam a tecnologia ainda como recurso ferramental e não pedagógico.

Ao pontuarmos as formas pragmáticas de ensinar e aprender, como o aprendizado com base na repetição de exercícios e a utilização de materiais didáticos voltados à memorização, condicionamos o aprendizado ao racionalismo técnico. Paulo Freire (2020), ainda no final do século XX, nos alertava a respeito do perigo ao reduzir a “experiência educativa em puro treinamento técnico, pois é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador” (FREIRE, 2020, p. 34). A esse respeito, aos professores e as professoras, cabe a criticidade necessária para utilização consciente dos recursos tecnológicos disponíveis, de modo a atender às necessidades específicas dos sujeitos em formação, sem a reprodução de técnicas e modelos que impossibilitem a [res]significação dos saberes.

É fundamental que, na prática de formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador (FREIRE, 2020, p. 39).

Freire (2020) volta o olhar para a formação em etapa inicial de futuras/os educadoras/es ao se referir ao educando da licenciatura como “aprendiz de educador” e, tendo como ponto central da sua escrita a iniciação a docência a partir da contribuição de um/uma profissional experiente na área, o denomina como “professor formador”. Cabe o destaque em sua escrita para a característica marcante desse educador/a em formação a partir da produção autoral do conhecimento, tendo como referência a mediação docente do professor formador. Em síntese, a formação docente se organiza pela imbricação das experiências e o aprendizado ganha significados por meio da reflexão e da prática.

O papel atribuído ao sujeito professor é tensionado também por José Augusto Pacheco (2001), a partir de dois sentidos principais: o de implementador e o de construtor. O primeiro é entendido como o responsável por replicar estratégias acríticas, tornando-se habitual consumidor das informações prescritas nos textos bases. Já no segundo sentido, o sujeito assume papel protagonista, com valorização do trabalho desenvolvido e investigador da própria *práxis*, construindo o conhecimento a partir da necessidade de seus respectivos alunos.

Os escritos de Freire (2020) e Pacheco (2001) sobre formação de professoras/es dialogam com os desafios contemporâneos para formar novas/os profissionais da Educação, especialmente nos contextos permeados pelo digital. Ao pensarmos a respeito de planos de aula, instrumentos/procedimentos metodológicos e quaisquer elementos que façam parte do bojo

didático-pedagógico da formação docente, se faz necessário também acrescentarmos a contribuição das tecnologias para futura atuação docente de licenciandas/os.

O ponto central dessa discussão perpassa pela estrutura curricular dos cursos de licenciatura, onde, por vezes, não está contemplada a dimensão da tecnologia digital como elemento considerado na proposta curricular<sup>16</sup>. Como consequência, quando assumem as funções docentes nos diferentes campos de atuação, há uma disparidade singular entre a formação inicial teorizada nos cursos de graduação e a vivência concreta no campo de atuação.

Mais expressivamente, as consequências de uma formação inicial interpretadas como distante das demandas das instituições de Educação podem ser atenuadas, a exemplo, pela necessidade de migração do ensino presencial ao remoto, transitando atualmente entre o híbrido, remoto e totalmente presencial em virtude da COVID-19, como ocorre desde 2020. Como constatação dessa conjuntura, as pesquisas recentes (PRETTO *et al.*, 2021; TORRES; COSME, SANTOS, 2021) apresentam as consequências da carência de investimento em políticas públicas para valorização da Educação envolvendo as tecnologias digitais e as necessárias mudanças a serem realizadas no atual cenário de formação docente.

Em pesquisa sobre as condições de trabalho docente no período pandêmico, realizada com professoras/es atuantes na Educação Básica e no Ensino Superior, Patrícia Torres, Ariana Cosme e Edméa Santos (2021) apresentam os pontos críticos para o exercício da docência, com reflexos na formação dos profissionais envolvidos.

A ênfase nas contribuições sobre as desvantagens na docência no período da pandemia COVID-19 foi a falta de infraestrutura, a dificuldade de acessar a Internet, **o despreparo dos professores e estudantes no uso de tecnologias/recursos, a dificuldade frente ao uso dos programas oferecidos pela escola/universidade para os professores não iniciados na tecnologia**, problemas de conexão a rede fracas ou lentas e a ausência de rede de computadores ou redes para conexão (p. 18, grifos nossos).

No trecho anterior, a “dificuldade” relatada pelos participantes da pesquisa, do ponto de vista pedagógico, precisa ser encarada enquanto “necessidade” de melhoria dos processos de formação, de modo que seja priorizada a tecnologia como requisito fundamental nos espaços curriculares, investigações e campos de atuação docente. Do mesmo modo, o sujeito professor não pode ser responsabilizado pelas ausências em sua formação, pois esse fato está intimamente condicionado aos múltiplos contextos, estruturas curriculares e circunstâncias de formação

---

<sup>16</sup> Esta perspectiva será desenvolvida na Seção 03 da Dissertação.

inicial e continuada, assim como as legislações e documentos orientadores dos currículos em vigência.

Ao se referirem aos professores que não possuíam formação específica na área de tecnologia, Torres, Cosme e Santos (2021) denomina-os na pesquisa como “professores não iniciados na tecnologia”. A esse respeito, podemos interpretar que esses/as profissionais não tiveram a oportunidade de estudar as contribuições da tecnologia em seu ecossistema formacional (MACEDO, 2017); ou não exercem suas atividades na docência com utilização da tecnologia como elemento presente. De toda forma, sempre que mencionadas as “dificuldades” tecnológicas, há relatos descrevendo que outros/as participantes contribuíram para superá-las.

Esse movimento de coparticipação e construção coletiva do saber, observado na dinâmica da pesquisa de Torres, Cosme e Santos (2021), é entendido por Pretto (2017) como um círculo virtuoso de produção de culturas e conhecimentos. Amplificando seu sentido original, temos como características desse processo a intensa participação-ação de professoras/es e educandas/os, colaboradores das instituições de Educação e sociedade em geral engajados em um ecossistema de aprendizagens, estabelecimento de diálogos para resolver os problemas, planejamento e concretização de ações pedagógicas, assumindo a função de autores/as de maneira consciente e constante.

Além de pouco avanço em relação à infraestrutura tecnológica nas escolas de zonas urbana e rural (CGI, 2021), outro elemento destacado por Torres, Cosme e Santos (2021) diz respeito à indisponibilidade de conexão em rede de qualidade para o trabalho docente, frente ao contexto de docência no período da pandemia. Cabe o destaque que, mesmo que a escola possua acesso à internet e disponha de laboratório(s) de Informática, essa instituição, *a priori*, não pode ser considerada como ambiente conectado, pois não há garantia de que esse conjunto tecnológico esteja a serviço das aprendizagens dos agentes mobilizadores: os sujeitos escolares.

Nelson Pretto, Tel Amiel, Maria Helena Bonilla e Andréa Lapa (2021) vão além do debate acerca da disponibilidade tecnológica, nos conduzindo para uma reflexão das consequências do cenário que precedeu a disseminação da COVID-19 e as condições atuais da Educação.

Deparamo-nos com as várias tarefas ainda não cumpridas, desde o acesso às tecnologias nas escolas (como presença e conectividade de banda larga) até o letramento digital de docentes e estudantes (como leitura crítica, apropriação criativa, produtiva e autoral com e por meio dos recursos digitais) (PRETTO; AMIEL; BONILLA; LAPA, 2021, p. 223).

O compromisso histórico a respeito da Educação, tecnologias e a formação docente, destacado no trecho anterior, nos remete ao final da década de 50, com o nascimento dos computadores eletrônicos e o compartilhamento das informações básicas para compreensão de sistemas digitais (BROOKSHEAR, 2013). Desde esse período, pesquisadoras/es da área de Educação se debruçam para entender as consequências das tecnologias nos contextos de aprendizagem, incorporando em suas práticas pedagógicas, pouco a pouco, elementos, dispositivos, aplicações e estratégias envolvendo o digital.

Em termos gerais, a presença efetiva do digital nas práticas pedagógicas ganha novos sentidos quando as ações estão vinculadas aos aspectos culturais, entendidos como orgânicos, não impositivos, que nascem e se estabelecem em decorrência do processo genuíno, espontâneo e demandas pelos sujeitos. Nesse sentido, repensar as práticas curriculares e a formação de professoras/es, tendo em vista que “as enormes mudanças dos meios de comunicação e da tecnologia foram acompanhadas por profundas transformações na vida institucional de muitas organizações [...] e, portanto, também suas instituições” (IMBERNÓN, 2011, p. 9).

As mudanças ecoadas por Francisco Imbernón (2011) na prática docente são construídas também a nível institucional, sendo propostas e vinculadas aos Projetos Político-Pedagógicos que orientam e delineiam a formação de novas/os professoras/es em cursos de licenciatura. Nesse sentido, a Educação assume *corpus* formativo, conforme José Carlos Libâneo (2010, p. 162), sendo compreendida como “uma ação e um processo de formação pelo qual os indivíduos podem integrar-se criativamente na cultura em que vivem”. É a partir dessa confluência de indivíduos e suas culturas que há o favorecimento ou explicitação de necessidades para mudança nos processos educacionais e sócio-históricos ocorridos, a exemplo, do surgimento e evolução das tecnologias digitais.

Vale dizermos que a discussão sobre tecnologias digitais não surge no contexto da Pandemia de COVID-19, mas se acentua, à medida que as mudanças urgentes no cenário educacional vão surgindo. Desse modo, os sujeitos da Educação foram afetados e precisaram adotar estratégias didático-pedagógicas possíveis para ter mínimas condições de continuidade dos estudos. Com este cenário desafiador, urge a necessidade de mudar os currículos de formação inicial de professores/as, mobilizando conhecimentos acerca dessas tecnologias digitais enquanto elemento que contribui para o fortalecimento da docência.

Acerca dos currículos para a formação de professores/as, daremos ênfase, na próxima seção, para tratar sobre a constituição sócio-histórica do currículo de Pedagogia no contexto

brasileiro, destacando os principais pareceres, resoluções e documentos legais da Educação que incidiram na formação inicial de professores/as em Pedagogia, bem como as formulações que estão em vigência. De modo particular, a delimitação temporal será o ano de 1932, considerado na literatura da área de Educação como primeiro marco brasileiro da história da criação da primeira versão do curso de Pedagogia.

### 3. CURRÍCULO DE PEDAGOGIA: TECNOLOGIA DE CONSTITUIÇÃO SOCIAL E PROFISSIONAL DOCENTE

*Que lugar merecem ocupar nos currículos as mudanças que vêm acontecendo em nossa história? É provável que a maioria dos docentes saia dos cursos de licenciatura de Pedagogia sem a garantia de seu direito à memória da sua história.*

*Miguel Arroyo, 2013.*

Partimos, nesta seção, para a discussão sobre o currículo da Pedagogia e seus elementos constitutivos que incidem na formação dos sujeitos, especialmente na etapa inicial de formação docente. Defendemos que a concepção e sistematização dos elementos curriculares devem respeitar as singularidades dos sujeitos, favorecendo a construção de sentidos e significados para os contextos de formação e atuação profissional, além de permitirem a [re]elaboração de caminhos pedagógicos, resgate as memórias de formação com participação coletiva daquelas/es que compõem os espaços educacionais.

Nesse contexto, entendemos a concepção de currículo como constituinte social, fruto das interações e decisões do coletivo educacional. Vale ressaltar que, na literatura, há formas particulares de se referir ao currículo, por exemplo, entendido como uma integração da proposta formal de currículo ou currículo prescrito (SACRISTÁN, 2020), que pode ser sistematizado pelo currículo operacional, traduzido por Goodlad (1979) como aquele que acontece efetivamente nos espaços reais de Educação. Há ainda o currículo experiencial que se constitui pelas resultantes de interação entre educandas/os, professoras/os e demais sujeitos participantes do processo educativo (GOODLAD, 1979).

Quando analisado que o currículo praticado não corresponde ao currículo prescrito, é então denominado como currículo oculto (ARAÚJO, 2018). Cabe o entendimento do termo “oculto” a partir das aprendizagens não previstas ou não consideradas na concepção original do

currículo, mas fundamentais para o desenvolvimento das ações. São originários dos participantes/praticantes a partir de interpretações próprias, reorganizando as ações de ensino e aprendizagem. José Augusto Pacheco (2001) argumenta que só podemos ter o currículo oculto quando coexistem sujeitos ativos que promovem interações didáticas e se envolvem com as demandas diretas ou indiretas do desenvolvimento curricular.

Pacheco (2001) pontua ainda que a fase de estudo curricular pode partir das opiniões das respectivas participantes, de modo a valorizar suas trajetórias e os aprendizados, com responsabilidade do pesquisador para indicar os interesses e conflitos assistidos. Nesse sentido, e tendo a organização do currículo do curso de Pedagogia da FACED/UFBA como documento de consulta e estudo, contemplando as necessidades formativas envolvendo as tecnologias na atualidade, nos debruçamos ao que está explícito e implícito na estruturação das atividades curriculares e ecossistema de formação inicial das Pedagogas na UFBA.

A organização curricular padronizada em componentes curriculares, obrigatórios e optativos, além de atividades complementares, encontrados nos cursos de licenciatura, legitima a clássica dicotomia entre o núcleo comum e a parte diversificada do currículo (ARROYO, 2013). Para o mesmo autor, os conhecimentos fundamentais para a docência que encontramos em todos os currículos de formação se concentram no núcleo comum, e todos aqueles caracterizados como optativos ou não essenciais são denominados como diversificados.

Sobre a separação entre conhecimento e experiências, cabe o destaque apresentado por Miguel Arroyo (2013).

Uma constatação é que os currículos e os livros didáticos são pensados como espaços de saberes, de conhecimentos e de concepções, descolados de vivências de concretude social e política. Sobretudo, descolados dos sujeitos humanos produtores dessas vivências sociais e de conhecimentos. Estes aparecem sem referência aos sujeitos, contextos e experiências concretas (ARROYO, 2013, p. 76-77).

Arroyo (2013) enfatiza a desvalorização do papel dos sujeitos produtores do conhecimento, tendo como consequência, a valorização unicamente dos processos de construção do conhecimento de modo abstrato, genérico e universal. A defesa de projetos curriculares e propostas político-pedagógicas devem pautar as necessidades formativas dos sujeitos, segundo o autor, de modo a valorizar os saberes já apreendidos no processo formativo e fomentar a construção de novas aprendizagens.

Para Maria do Céu Roldão (1999), o currículo é formado em três fases, compreendendo a sua concepção, implementação/operacionalização e avaliação. A análise da situação

sociocultural ao qual o currículo se destina, com destaque para os objetivos e conteúdos, é abordado na primeira delas. Na fase de implementação ou operacionalização são definidas as estratégias didático-pedagógicas a serem adotadas pelas/os professoras/es de acordo aos perfis de educandas/os. Na terceira e última fase do currículo, a autora apresenta a importância de analisar as fases anteriores, com retomada dos processos de aprendizagem e identificação do que precisa ser melhorado. Destacamos que a característica de retomada das aprendizagens alicerça o princípio fundamental da área de Avaliação da/para Aprendizagem (VILAR; ALVES; BOMPET, 2021) porque tomamos decisões para melhorar o processo e para garantir a ampliação das múltiplas aprendizagens.

Assim sendo, amparamos os estudos curriculares a partir de Roberto Macedo (2017), Miguel Arroyo (2013), José Pacheco (2005; 2001) e Maria do Céu Roldão (1999) sendo que, de acordo a natureza do objeto de estudo delineado, direcionamos a discussão para o histórico da constituição curricular do curso de Pedagogia no Brasil, a partir dos documentos legais da Educação de 1939 até a atualidade, a saber: Decreto-Lei nº 1.190/1939, Lei nº 4.024/1961, Parecer nº. 251/1962, Lei nº. 5.540/68, Parecer CFE nº 252/1969, Lei nº 5.6928/1971, Resolução CNE/CP nº 01/2002, Resolução CNE/CP nº 01/2006, Resolução CNE/CP nº 02/2015 e Resolução CNE/CP nº 02/2019.

A escrita é apresentada com fundamentação teórica a partir de Júlio Diniz-Pereira (2021), Dermeval Saviani (2010), Leda Scheibe e Zenilde Durli (2021), Luiz Carlos de Freitas (2021a; 2021b), Andressa Brandt e Márcia Hobold (2020), Maria Helena Dias-da-Silva (2005), Solange Soares (2010), José Carlos Libâneo (2017) e Maria Nascimento (2017).

Ainda nesta seção, há a descrição da organização curricular do curso vigente de Pedagogia<sup>17</sup> - datado de 2012 - da Universidade Federal da Bahia, *lócus* da pesquisa, com apresentação das características atuais da referida licenciatura. Adjunto a isso, acrescenta-se a análise dos documentos legais da Educação quanto a ênfase e as concepções adotadas a respeito das Tecnologias Digitais, destacando as influências e desencontros constantes no Projeto Político-Pedagógico do curso citado.

---

<sup>17</sup> Disponível em: <https://faced.ufba.br/pedagogia-0>. Acesso em: 07 jul. 2022.

### 3.1. CONSTITUIÇÃO DO CURRÍCULO DA PEDAGOGIA NO BRASIL: DELINEAMENTOS ORIGINÁRIOS E ATUAIS

A década de 1930 acirrou mudanças permanentes na realidade mundial, sobretudo, no contexto educacional do Brasil. Permeado pelos efeitos da crise econômica mundial iniciada em 1929, as oportunidades de trabalho e renda que encontravam-se disponíveis no contexto brasileiro foram sendo, progressivamente, modificadas pelas exigências de requisitos mínimos de escolarização. Ao passo que a classe trabalhadora se via desassistida pela ausência de escolas suficientes para atendimento da demanda, células de manifestações surgiram nas diferentes regiões do território brasileiro.

Em apoio às reivindicações das classes populares, em 1932, um grupo de intelectuais defensores da Educação resolveu publicar um documento intitulado “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, contemplando a pauta popular pela construção de novas escolas, com ampliação de vagas na Educação Básica e universalização do ensino (SAVIANI, 2010). Em articulação com movimentos sociais e sob regência de princípios como a formação e profissionalização de educadores, os “pioneiros da Educação”, como eram denominados, advogavam também, principalmente, pela criação de universidades como espaço plural de formação, o que se concretizou pela criação da Universidade de São Paulo (USP) em 1934 e da Universidade do Distrito Federal (UDF), fundada em 1935 no Rio de Janeiro/RJ, então capital do país.

Em paralelo, se instaurava um cenário de incertezas sociais e repressões às expressões político-partidárias democráticas, que atingiu seu ápice com o golpe de estado em 1937 capitaneado por Getúlio Vargas, assumindo a presidência do país no período conhecido como Estado Novo (1937-1945). Sua agenda de perseguição aos opositores e de atendimento às demandas populares proporcionou a promulgação do Decreto-Lei n.º 1.190, de 04 de Abril de 1939 (BRASIL, 1939) que se relacionava com a “preparação de profissionais trabalhadores”, dotados com aspectos intelectuais para o exercício de atividades de cunho técnico, impulsionado pelo processo de industrialização e necessidade de políticas educacionais que contemplassem as demandas apresentadas desde 1932.

Com efeito, a promulgação do Decreto-Lei nº 1.190/39 estruturou a Faculdade Nacional de Filosofia (atual Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ) e, como finalidades dispostas no Art 1º, sobretudo, tinha o objetivo de “preparar” candidatos para a docência no Magistério Secundário e Normal, assim como de “educar” trabalhadores para o exercício de

atividades técnicas (BRASIL, 1939), configurando-se como marco de criação dos cursos de licenciatura e Pedagogia no Brasil.

Para Júlio Diniz-Pereira (2021), o modelo instituído para esses cursos, imposto pelo Decreto-Lei nº 1.190/39 ficou conhecido como currículo “3+1”, que se caracterizava por três anos dedicados à formação profissionalizante em uma área do conhecimento (Bacharelado) com acréscimo de um ano de formação pedagógica (Licenciatura). Esse modelo enfatizava o viés “preparatório” para a docência no ensino secundário, sem contar o caráter elitizado ao contexto de formação por membros da elite brasileira frequentarem os cursos recém-inaugurados nas Faculdades de Filosofia. Mesmo com esse movimento, o número de formados era insuficiente para responder à demanda sócio-histórica da Educação do país. O mesmo autor ainda argumenta que, desde o princípio, os modelos de cursos de formação eram vistos como “meros apêndices dos bacharelados” (DINIZ-PEREIRA, 2021, p. 55).

A organização curricular prevista no modelo “3+1” pautava a fragmentação da formação profissional do/a educando/a em dois cursos desconectados, culminando na obtenção de dois diplomas. Na ocasião de análise desse cenário formativo, Scheibe e Durli (2011, p. 87) afirmam que essa proposta condicionava que “todo licenciado em Pedagogia, portanto, era também, e a priori, bacharel nesse campo de conhecimento. Formava-se, assim, o professor no bacharelado”, e, desse modo, a formação que deveria ter, em seu cerne, as discussões a respeito do exercício da docência encontrava-se desconectada da formação inicial de professores/as.

Em 1946, houve a tentativa de extinção da dicotomia de formação “3+1” com a validação do Decreto-Lei nº 9.092, que ampliava o “regime didático das faculdades de filosofias” (BRASIL, 1946) com a obrigatoriedade de quatro anos para os cursos de licenciatura e bacharelado, o que não se efetivou na prática. O Decreto-Lei de 1946, apesar de ter previsto a formação a partir de componentes obrigatórios e fixos nos três primeiros anos, além dos componentes optativos no 4º ano de formação, todos com referência a proposta curricular do curso - ao contrário de cursar quaisquer disciplinas da área do conhecimento de interesse do/a educando/a - a obtenção do diploma de licenciatura e/ou bacharelado continuava atrelado à escolha dos componentes curriculares no último ano de formação, igualmente ao instituído pelo Decreto-Lei de 1939 com o modelo “3+1” (SCHEIBE; DURLI, 2011).

De acordo com autoras (2011), os/as educandos/as que optavam por se formar na licenciatura, deveriam escolher a mesma matriz curricular destinada ao bacharelado nos três

anos iniciais, com complementação pedagógica em Didática geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação ao final do último ano. Assim, a formação do/a professor/a continuava impregnada pelas práticas disciplinares e engendradas, compatíveis com a graduação no bacharelado, o que não permitia a autonomia das licenciaturas e a construção identitária da formação para a docência.

Trinta anos depois, no início da década de 1960, surgiram os cursos de nível superior intitulados como “curta duração” para formar professores para atuarem no ensino secundário (correspondente ao atual Ensino Médio, sendo, à época, composto pelo ginásial e colegial, atendendo educandos de 12 a 15 anos e de 15 a 18 anos, respectivamente). Neste mesmo contexto de formação docente aligeirada, a concepção de “profissão polivalente” (CRUZ; RAMOS; CURADO SILVA, 2017) surge aglutinada com a proposta de criação de cursos curtos de licenciatura na tentativa de finalmente suprir a necessidade de formação de professores, como já destacamos nesta seção.

A legislação que abrigava a concepção do que ficou conhecido como “currículo mínimo” se configurou na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDBEN, promulgada pela Lei nº 4.024/1961 (BRASIL, 1961), com vigência a partir do ano seguinte e, que teve como complemento o Parecer nº. 251/1962 pelo CFE (BRASIL, 1962). A LDBEN de 1961, acrescida do Parecer 251 de 1962, definia os componentes curriculares obrigatórios e optativos para a formação específica no curso de Pedagogia a partir das habilitações da Licenciatura e do Bacharelado, bem como reafirmava o modelo “3+1”, previsto em 1939 e 1946. Em ambos os documentos citados, Diniz-Pereira (2021) argumenta que o currículo mínimo se estabelecia como um mecanismo de controle, imposto no período da ditadura militar, para padronizar os títulos e carga horária de componentes curriculares obrigatórios presentes em todos os currículos de formação a nível superior, incluindo as licenciaturas.

Neste modo curricular, a formação de especialistas em Educação, concedida para o quarto ano da Pedagogia, a partir de habilitações técnicas entre a coordenação pedagógica, orientação educacional, supervisão ou gestão escolar e perpetuadas ao longo dos anos<sup>18</sup> foi instituída pelo Parecer CFE nº 252/1969 (BRASIL, 1969a). Em síntese, o mesmo parecer mantinha as mesmas características de duração total do curso, a estruturação da licenciatura e do bacharelado e, em relação aos componentes curriculares, a maior parte deles já constavam

---

<sup>18</sup> Cabe pontuarmos que, somente com a promulgação das DCNP, definidas pela Resolução CNE/CP nº 01/2006 (BRASIL, 2006), essas habilitações foram extintas.

na antiga proposta curricular vigente. Em paralelo, era aprovada a Lei 5.692 de 1971 (BRASIL, 1971), que fixava as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus em atendimento ao “regime militar-tecnocrático” em atividade no Brasil (SCHEIBE; DURLI, 2011; SAVIANI, 2010).

Regido pelos princípios da racionalidade técnica, eficácia e eficiência, características marcantes do movimento liberal e voltada à formação para atendimento das demandas do mundo do trabalho, Dermeval Saviani (2010) complementa que o citado parecer de 1969 ganhou força em âmbito nacional com a aprovação da Lei nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971) e a difusão da tendência produtivista a todas as escolas do país, por meio da pedagogia tecnicista<sup>19</sup>, convertida em pedagogia oficial.

Entre as décadas de 60-70, foram publicados documentos regimentais e pareceres pelo então Ministério de Educação e Cultura<sup>20</sup> indicando que, nas propostas curriculares de formação de professores, sejam formados novos professores polivalentes (CANDAUI, 1987). Em 1974, houve uma normatização de duas outras resoluções para os cursos curtos de Educação Artística, habilitação em Artes Plásticas (Resolução CFE nº 23/1973) e Ciências (Resolução CFE nº 30/1974) e isso provocou, nos estudiosos da Educação, sentimentos de indignação, que resultaram em pedidos de revogação e reformulação das propostas das licenciaturas curtas (DINIZ-PEREIRA, 2021).

Ao avançarmos o olhar aos anos 80, Maria Helena Dias-da-Silva (2005) pontua que a formação de professores foi reduzida aos “cursos de reciclagem” e “treinamentos”, com ênfase para o aprendizado mecanizado por específicos instrumento e procedimentos didáticos afastados da realidade escolares e das suas comunidades de origem. Imerso no período da Ditadura Militar (1964-1985), o Brasil se viu atravessado por instabilidades e perseguições aos indivíduos contrários aos ideários do militarismo, incluindo os pensadores da área de Educação, a exemplo do exílio, imposto em Setembro de 1964, ao patrono da Educação brasileira: o professor Paulo Freire.

A padronização e controle dos currículos de cursos de nível superior, com especial atenção à Pedagogia e as demais licenciaturas, se intensificam em razão do período ditatorial

---

<sup>19</sup> Entendida por Saviani (2010) como o processo de objetivação e operacionalização do trabalho pedagógico, a concepção pedagógica tecnicista tem por base o pressuposto da neutralidade científica e é inspirada pelos princípios da produtividade, eficiência e racionalidade técnica.

<sup>20</sup> Atual Ministério da Educação (MEC). Com a criação do Ministério da Cultura (MinC) em 1985 - extinto em 2 de Janeiro de 2019 - o Ministério de Educação e Cultura (MEC) passa a se chamar Ministério da Educação, mantendo a sigla anterior até a atualidade.

do país, com a definição dos currículos mínimos. Esses currículos eram impostos pelo governo anti-democrático, com estabelecimento de regras para a carga horária e conteúdos específicos que deveriam ser trabalhados nas salas de aula das universidades e centros de formação de professores, regulamentada pela Lei nº. 5.540/68 (BRASIL, 1968).

Dado o processo de retomada da democracia brasileira, com o marco da promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), foi possível repensar os rumos da Educação e da formação de professores em âmbito nacional. A aprovação da LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996) garantiu de que os todos cursos a nível superior, incluindo as licenciaturas, precisavam ser constituídos a partir de Diretrizes Curriculares Nacionais do recém-criado, à época, Conselho Nacional de Educação (CNE)<sup>21</sup>.

O discurso predominante nas políticas educacionais, especialmente originárias da década de 90, esteve vinculado às mudanças promovidas pelo sistema capitalista mundial, com ênfase aos elementos generalistas e de cunho competitivo na área de Educação, como apontam os estudos de Solange Soares (2010). As modificações na organização e sistematização das relações que permeiam o capital se desdobraram em múltiplas linhas, com ênfase nas políticas educacionais em processo de formulação à época, sofrendo influências dos Organismos Multilaterais - Banco Mundial, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) - para elaboração e regulamentação de políticas curriculares em países em desenvolvimento, como o caso do Brasil.

A este ponto, concordamos com os estudos de Libâneo (2017) a respeito da tendência de subordinação observada nas políticas públicas voltadas a Educação brasileira, presentes nas reformas educativas dos anos 80-90 e mediadas pelos interesses internacionais relacionados ao capital, as quais incidem tragicamente nas condições de formação de professores para a Educação Básica. Nesse entender, a Educação e o ensino ficam condicionados ao atendimento mínimo para garantia da empregabilidade imediata dos professores/as recém-formados/as, uma das características do movimento neoliberalista.

Contrariamente à perspectiva defendida pelos organismos internacionais, pautamos aqui a instituição de Educação pública como espaço de formação da cidadania, contributo para diversidade sócio-cultural e científica, considerando as individualidades e subjetividades do

---

<sup>21</sup> Em 1995, o Conselho Nacional de Educação (CNE) sucedeu ao antigo Conselho Federal de Educação (CFE). O CNE se constitui como órgão vinculado ao MEC.

coletivo participante do seu contexto, em nítida contraposição às práticas e concepções neoliberalistas, ou ainda, de cunho neotecnicistas. Isso se deve pelo nosso entendimento de que os processos formativos são permeados pela formação política e intelectual, mediação didático-pedagógica, relações interpessoais e o trabalho como ontologia do ser humano (CURADO SILVA, 2008).

Feitas as devidas considerações, avançamos a análise temporal dos marcos históricos da Pedagogia no Brasil, chegando na “Década da Educação”. Esta nomenclatura é atribuída aos anos entre 1996 e 2006, em referência ao maior período identificado na literatura em referência às legislações educacionais promulgadas, bem como ambiência de potentes debates sobre a formação de educadores/as (NASCIMENTO, 2017). Incluem-se, nesse contexto destacado, a discussão a respeito do *lócus* de formação desses/as profissionais por cursos de Graduação e sua diferenciação em relação a formação em nível Médio, denominada por Magistério; questões identitárias atribuídas aos/às profissionais Pedagogos/as; e concepções a respeito da licenciatura *versus* bacharelado.

Em 2002, novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores/as foram aprovadas, dando origem a Resolução CNE/CP nº 01/2002 (BRASIL, 2002a). Esta resolução definia a carga horária mínima do curso em 2800 horas a ser integralizada em 200 dias letivos, definida por resolução própria publicada posteriormente pelo Conselho Pleno (CP)<sup>22</sup> do MEC no formato da Resolução CNE/CP nº 02/2002 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2002b).

A referida Resolução é resultante de intensas articulações de coletivos de pesquisadoras/es para valorização da formação na Pedagogia desde a década de 90, intensamente discutido pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). Adiante, outra Resolução é aprovada - CNE/CP nº 01/2006 (BRASIL, 2006) que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia - licenciatura e se configurou como tentativa complementar da superação de uma formação restrita ao Ensino Fundamental, de modo a também contemplar aspectos da docência voltada para a Educação Infantil, assim como suplantação da formação segmentada em “núcleo comum e parte

---

<sup>22</sup> Entidade vinculada ao MEC, composto pela Câmara de Educação Superior - CES e Câmara da Educação Básica - CEB.

diversificada”, amplamente defendida nos documentos legais da década de 70 (BRASIL, 1969a; 1969b).

Diferentemente das extintas habilitações estabelecidas pelo Parecer CFE nº 252/1969 (BRASIL, 1969a) e presentes até a promulgação da Resolução CNE/CP nº 01/2006 (BRASIL, 2006), as autoras Scheibe e Durlí (2021, p. 31-32) ressaltam que as DCNP/2006 também delineiam a formação de professoras/es para níveis e modalidades específicas, a saber: “i) cursos de nível médio, na modalidade normal; ii) educação profissional, área de serviços e apoio escolar; iii) atividades de organização e gestão educacionais; e iv) atividades de produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico no campo da educação”, sendo referendadas pela aprovação da Resolução CNE/CP nº 02/2015 (BRASIL, 2015).

No cerne das discussões expressas nessas DCNP, Andressa Brandt e Márcia Hobold (2020) apresentam posicionamentos teóricos de principais pesquisadores/as da Educação no Brasil.

De um lado, autores como Pimenta, Libâneo e Saviani defendem a Pedagogia como a ciência da educação e que a identidade do CPe [Curso de Pedagogia] justifica-se na formação do pedagogo, enquanto outros autores, como Scheibe, defendem que a docência seja o foco da formação de professores(as) e dos(as) pedagogos(as) (BRANDT; HOBOLD, 2020, p. 5).

Brandt e Hobold (2020) além de anunciarem Leda Scheibe como defensora da docência como base para a formação em Pedagogia, apresentam ainda que Helena Freitas e Iria Brzezinski compartilham dessa perspectiva formativa. Em uma outra linha de argumentação, aparece a Pedagogia entendida enquanto Ciência da Educação pelos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação, de 1932, como Selma Pimenta, José Libâneo e Dermeval Saviani.

Atravessado pela divergência teórica, o processo de escrita das DCNP/2006 foi marcado por disputas em torno da perspectiva de Pedagogia a ser defendida no documento oficial, com atenção ainda as questões sobre a formação do/a profissional pedagogo/a e a identidade atribuída ao curso de Licenciatura em Pedagogia. Esse processo de tensões transcorre no período identificado por nós anteriormente como “Década da Educação”, tangenciado ainda por mudanças de governos a nível federal com diferentes alinhamentos.

Ao mapear os posicionamentos dos/as pesquisadores/as da Educação nas produções acadêmicas pós-DCNP/2006, com ênfase aos artigos publicados em periódicos acadêmicos nacionais, Jocemara Triches (2016) identifica que os principais problemas se vinculam as

ambiguidades, incompreensões e falta de definição de conceitos como pedagogia, docência, gestão, pesquisa, entre outros, assim como o

[...] equívoco na proposição da base docente e da ampliação do conceito de docência, que tenderiam a uma formação fragilizada; incorporação da lógica gerencialista na forma com que a gestão foi proposta; adesão a uma visão reducionista e pragmática de pesquisa que poderia gerar uma dicotomia ainda maior na relação teoria-prática; falta de clareza na forma de organizar o CPe [Curso de Pedagogia]; ausência dos tempos máximo e mínimo para a conclusão da Licenciatura; não resolução de problemas históricos do curso, inclusive o da sua finalidade (TRICHES, 2016, p. 63, adaptado).

Para a referida autora, os equívocos relacionados à docência e ao campo da Pedagogia se configuram como divergências históricas dos estudiosos da Educação, acirrando as diferenças a cada novo marco legal da área, seja na fase de tramitação ou aprovação de cada documento. A respeito dos consensos, Triches (2016) faz destaque aos pesquisadores vinculados a ANPEd, ANFOPE e FORUMDIR, com a defesa de que a versão final das DCNP/2006 teria afastado a ameaça da formação em Pedagogia corresponder ao Curso Normal Superior, tendo efeito nocivo a retomada de elementos do currículo mínimo e a ênfase nas habilitações que outrora foram superadas. Além disso, são pontuados como contribuições da Resolução, a saber: a redução da dicotomia entre teoria e prática na formação docente e a superação da divisão do trabalho desenvolvido por especialistas da Educação e professores formados na licenciatura (TRICHES, 2016).

Assim, a partir da aprovação das DCNP/2006, coube às instituições iniciar o processo de reformulação curricular para adequarem seus cursos de Pedagogia à contemplarem as 3.200 horas, disposto em: i) 2.800 horas dedicadas às atividades formativas; ii) 300 horas dedicadas aos Estágios Supervisionados; e iii) 100 horas de atividade complementar, com atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos/as licenciandos/as (BRASIL, 2006). Especificamente no que concerne ao tempo de elaboração das DCNP, Curado Silva (2021b) nos retoma a lembrança de que a Pedagogia foi um dos últimos cursos a dispor suas Diretrizes Curriculares aprovadas, processo que só foi iniciado nos idos de 1997 pelo Edital n. 4/97, publicado pela Secretaria de Educação Superior/MEC (BRASIL, 1997).

A Resolução CNE/CP nº 01/2006 que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia foi colocada em pauta em reuniões e encontros científicos em todo o Brasil até sua aprovação em 2006. Brandt e Hobold (2020) pontuam que três diferentes propostas para a Pedagogia estavam em disputa no período que antecedeu a aprovação da Resolução 01/2006, a saber: i) A primeira proposta, organizada pelo MEC e CNE, pautava a

transformação do curso de Pedagogia em formação de professores/as para atuarem na Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e nos cursos de Magistério; ii) A segunda, organizada pela ANFOPE e entidades apoiadoras, concebia a docência como base da formação, sem dicotomizar a formação na licenciatura e no bacharelado, formando tanto o/a professor/a como também os demais profissionais da área de Educação; iii) Na terceira e última proposta, havia a defesa pela Ciência da Educação e a formação dos/as pedagogos/as da Educação na habilitação do bacharelado.

Somente após nove anos da aprovação da Resolução 01/2006, são constituídas as novas DCN com a promulgação da Resolução CNE/CP nº. 02/2015 (BRASIL, 2015). Nesse contexto, após ampla rodada de discussão com representantes de entidades nacionais, que pautaram a formação de professores/as, sob o formato de audiências públicas no CNE e reuniões ampliadas, foram aprovados o Parecer CNE/CP nº 02/2015 e a Resolução CNE/CP nº. 02/2015 (BRASIL, 2015), ao qual essa última 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.

De acordo com Bazzo e Scheibe (2019), a Resolução CNE/CP nº 02/2015 se distanciava da Resolução CNE/CP nº 01/2002 pela compreensão dos saberes como elemento em evidência na formação docente, diferentemente da ênfase às competências presentes na versão anterior. Tal concepção ultrajante, ainda presente no cenário educacional contemporâneo, tem sua origem ainda no século passado nos revogados decretos-lei e pareceres da Educação, o que também permeia os artigos das Diretrizes de Formação de 2002. A perspectiva das competências é denunciada como pragmática pelas autoras, uma vez que a formação pautada por saberes se constitui como princípio norteador para desenvolver o trabalho docente nos diferentes campos de atuação do/a pedagogo/a.

Vale dizer que a Resolução CNE/CP nº. 02/2015 definiu que os currículos dos cursos de formação inicial de professores/as precisam atender o tempo mínimo de quatro anos e a carga horária de 3.200 horas/aula, sendo constituídos a partir de núcleos formativos, organizados pelo i) núcleo de estudos da formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais; 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; e iii) núcleo de estudos integradores com objetivo de enriquecimento curricular (BRASIL, 2015).

As novas possibilidades de construção das propostas curriculares com seus arranjos didático-pedagógicos, proporcionados pela aprovação da Resolução de 2015, apontaram para construção de cursos de formação de professores com identidades próprias. Os consequentes desdobramentos, provenientes da vigência da nova DCN, começavam a ser objetos de discussão nas diferentes instituições de Educação para reformulações dos currículos das licenciaturas (BAZZO; SCHEIBE, 2019; FREITAS, H., 2019; SHEIBE; DURLI, 2021), tendo em vista o tempo orgânico decorrido entre a vigência e a efetiva mudança no contexto-fim dos cursos.

Previsto inicialmente para ser implementada em dois anos, essa Resolução teve uma prorrogação progressiva de mais dois, tendo como prazo final Julho de 2019. Nesse ínterim, as instituições estavam imersas em discussões para reformulação de seus currículos, quando foram surpreendidas pela aprovação, a portas fechadas (ANPED *et al.*, 2019), de uma nova DCN: a Resolução CNE/CP n.º 02/2019 (BRASIL, 2019), que define as novas 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), justo no ano em que o curso de Pedagogia completou 80 anos de criação no Brasil.

O documento citado acirra disputas no campo da formação de professores/as por fundamentar-se em competências profissionais, estruturadas em três dimensões (conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional), contemplando dez competências gerais docentes e três específicas, aglutinando múltiplas habilidades correspondentes. Além disso, estabelece a divisão em duas licenciaturas e dois diplomas possíveis, com a primeira voltada somente à Educação Infantil e a segunda centrada, exclusivamente, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Sobre esse processo de acirramentos e disputas, com a mudança de composição do CP do Ministério da Educação, Helena Freitas (2019) analisa que

O Ministério e essa equipe trabalham com uma visão minimalista da formação, reduzida ao domínio dos conhecimentos específicos das áreas de conhecimento, das áreas de ensino, que serão objeto da formação na educação básica. O atual alinhamento da Base Nacional Comum de Formação de Professores ao currículo da Educação Básica nos permite afirmar que a formação passará a ser regulada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e não pelos fundamentos científicos no campo das ciências da Educação e das ciências pedagógicas e a produção de conhecimento da área educacional, que contemplam as relações entre escola, sociedade e trabalho, impactando sobre a organização da escola, do currículo, do percurso formativo, e da formação da infância, da juventude (FREITAS, H., 2019, s/p).

Esse nítido descompasso entre as formulações de documentos legais que deveriam assegurar uma significativa formação docente, pautada por princípios não-hierárquicos e de cunho autônomos por parte das Instituições de Ensino Superior (IES), se estabelece em total desencontro sobre o caráter normativo que preconiza a BNCC e a BNC-Formação. Como denunciado por Helena Freitas (2019), o alinhamento às essas resoluções contraditórias fomenta, apenas, a formação apequenada ao domínio dos conteúdos e atividades curriculares voltadas ao domínio da técnica, pressupostos encontrados em legislações educacionais já revogadas do século XX.

Reconhecida como explícito retrocesso para campo da formação inicial de professores/as, a Resolução 02/2019 foi objeto de notas de repúdio pelas entidades e instituições de Ensino Superior da área de Educação<sup>23</sup>, desde as audiências públicas e tramitações das versões preliminares da Resolução no CNE. A pauta dessas reivindicações centrava-se na defesa e manutenção da Resolução CNE/CP nº 02/2015 (BRASIL, 2015), com efetiva rejeição ao processo de descaracterização da formação inicial docente, proposta por essa Resolução, as entidades educacionais apresentam em seu documento-manifesto que a Resolução de 2019, dentre outras impropriedades, apresenta proposições que

[...] destroem as políticas já instituídas; desconsideram a produção e o pensamento educacional brasileiro ao retomarem concepções ultrapassadas como a pedagogia das competências; apresentam uma visão restrita e instrumental de docência e negativa dos professores; descaracterizam os núcleos formativos, a formação pedagógica e a segunda licenciatura; ignoram a diversidade nacional, a autonomia pedagógica das instituições formadoras e sua relação com a educação básica; relativizam a importância dos estágios supervisionados retrocedendo, desse modo, nos avanços que a área alcançou com a Resolução 02/2015 (ANPED *et al.*, 2019, p. 1).

A referida nota é encerrada com o endosso das entidades acadêmicas e científicas<sup>24</sup> à defesa e implementação da Resolução nº 02/2015, com vista ao fortalecimento da concepção de formação, carreira e condições de trabalho docente, indissociáveis elementos para valorização de professores/as. Enquanto posicionamento imediato, as entidades defendiam o arquivamento da Resolução CNE/CP nº 02/2019, o que não ocorreu. Cabe ressaltarmos o alinhamento desta Resolução ao estabelecido na BNCC (BRASIL, 2018), com definição

---

<sup>23</sup> Nota pública, subscrita por 23 entidades nacionais da área de Educação e publicizada em Outubro de 2019. Disponível em: [https://anped.org.br/sites/default/files/images/nota\\_entidades\\_bncf\\_outubro2019.pdf](https://anped.org.br/sites/default/files/images/nota_entidades_bncf_outubro2019.pdf). Acesso em: 04 out. 2022.

<sup>24</sup> A exemplo, podemos citar: SBPC - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência; ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação; ForumDir - Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Institutos, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras; ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

equivocada a respeito da formação docente atrelada às habilidades e competências, com desconstrução de “projetos institucionais sintonizados com uma concepção emancipatória de formação de profissionais para a Educação Básica” (FREITAS, L., 2021a, s/p).

A Resolução CNE/CP nº 02/2019 (BRASIL, 2019) abriga a conceituação de competência como eixo central da formação de professores/as, permeado em todas as seções do documento, o que demonstra o apagamento dos fundamentos teóricos-metodológicos da docência. Além disso, não vincula seu delineamento as metas para valorização do Magistério, constituintes nas resoluções que as antecederam e as metas decenais estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024), tampouco estabelece o tempo mínimo de duração dos cursos de licenciatura apesar de mencionar o termo “carga horária mínima”, ocasionando em múltiplas interpretações das IES e as implicações para garantia da qualidade formativa (CARVALHO, 2021).

Mark Clark Carvalho (2021, p. 221) apresenta a síntese da Resolução 02/2019 como sendo o documento que se pauta por uma “compreensão monolítica, reducionista e simplista da complexidade que envolve a formação de professores em contextos e realidades tão distintas e distantes como a brasileira”. Dessa maneira, percebemos a ausência de reconhecimento das históricas lutas dos/as educadores/as para a valorização da sua carreira e trabalho docente, assim como a demarcação de um projeto político de Estado que não busca se comprometer em propor soluções às necessidades educacionais.

Para Scheibe e Durlí (2021), ocorreu a consolidação de estratégias do capitalismo global no âmbito da Educação com a aprovação da Resolução 02/2019. As atividades, no âmbito do governo federal brasileiro, possuíam, mais uma vez, aderência com a agenda global de instituições multilaterais para a realização do processo intitulado como “padronização educacional” por meio de um currículo único, sendo estabelecidos “padrões de qualidade a serem medidos a partir de avaliações nacionais e internacionais, com metas e padrões de aprendizagem ‘objetivos e mensuráveis’” (SCHELBE; DURLI, 2021, p. 32). A partir desse entendimento, essa Resolução 02/2019 sinaliza que uma formação de novos/as professores/as e o exercício da docência deveriam estar centrados no alcance de metas pré-estabelecidas, condicionando a atividade do/a professor/a à lógicas reducionistas ao ensino, pautadas pelo tecnicismo e estabelecimento de padrões engendrados à Educação.

A substituição da Resolução 02/2015 pela Resolução 02/2019, com argumentação de proporcionar movimentos inovadores à formação de professores/as, se configurou como um

explícito retrocesso teórico e epistemológico (SILVA, A., 2019). A isso, acrescentamos a denúncia da simbologia da identidade docente capturada pela BNC-Formação, a qual condiciona o/a professor/a como sendo o agente responsável pela apropriação/execução da BNCC em seu trabalho pedagógico, constituindo de severas críticas das entidades da Educação nacional (ANPEd *et al.*, 2019).

Fruto do contínuo enfrentamento das entidades nacionais em defesa da Educação e da autonomia dos cursos de formação docente, o prazo final para as IES se adequarem à Resolução 02/2019 foi recentemente prorrogado até dezembro de 2023 pelo MEC, por meio da publicação da Resolução CNE/CEB nº 02/2022, de 30 de agosto de 2022 (BRASIL, 2022b). Com isso, todos os cursos de graduação com habilitação em Licenciatura necessitam atualizar/adequar os Projetos Político-Pedagógicos de Cursos, dentro do novo prazo estabelecido.

Em reunião nacional, realizada em setembro de 2019, o ForumDir - Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Institutos, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (ForumDir) iniciou um mapeamento nacional para saber sobre o estágio de implementação da Resolução 02/2015 nos cursos de formação inicial de professores. A partir dos dados provisórios<sup>25</sup> e com a participação de 17 representantes das IES, contemplando Centros, Faculdades de Educação ou unidades públicas equivalentes das diferentes regiões do Brasil, dez instituições informaram que “possuíam 80% ou mais dos cursos já adequados à Resolução CNE/CP nº 02/2015; duas possuíam entre 50% e 79% dos cursos já adequados e cinco possuem menos de 50% dos cursos alterados conforme a Resolução” (MOTA; ZAN, 2019, p. 583).

As autoras destacam o percentual avançado de cursos que já atendiam ou estavam em processo avançado de construção dos projetos, à luz da Resolução nº 02/2015 vigente, com explícito atendimento dos compromissos das unidades de Educação para a formação de professores. Ademais, a conjuntura analisada por Mota e Zan (2019) nos propõe a reflexão sobre o tempo circunscrito de efetivação das normativas legais que é dialeticamente oposto ao *pensadopracicado* em cada instituição de Educação.

Além do tempo para implementação, é válido destacar que devemos respeitar aspectos fundamentais da natureza autônoma das IES para a organização e atenção aos procedimentos externos, como a participação em encontros dos Fóruns das Licenciaturas, e internos de escuta

---

<sup>25</sup> Conforme as autoras do estudo, 17 representantes institucionais responderam o questionário construído, pertencentes às instituições das regiões Sul (oito), Sudeste (quatro), Norte (quatro) e Nordeste (um). A região Centro-Oeste não contou com representante-respondente na ocasião da pesquisa (MOTA; ZAN, 2019).

dos pares-ímpares, as respectivas comunidades acadêmicas por meio de reuniões ampliadas e descentralizadas, bem como a construções coletivas de documentos. Em meio a esse campo de tensão acerca da sobreposição da Legislação, Mota e Zan (2019) sinalizam alguns cuidados que devem ser observados em contextos de aprovação de novas políticas públicas para a Educação.

Entendemos que se faz necessário completar, pelo menos, um ciclo de formação após o término do prazo de implementação das atuais DCNs, para que possamos fazer uma avaliação aprofundada acerca dos aspectos que precisam ou não ser revisados e alterados. **Assim, apontamos a necessidade de finalização dos processos em curso, sob risco não só de não avançarmos nos projetos institucionais para a formação de professores como retrocedermos na credibilidade e no envolvimento coletivo de alteração desses cursos** (p. 585, grifo nosso).

A propósito do que as autores discorreram, a inconclusão de processos de reformulação curricular podem acometer consequências aos cursos de formação de professores/as, comprometendo a credibilidade institucional, construída ao longo dos anos. Adicionamos a essa conjuntura, em referência ao trecho grifado de Mota e Zan (2019), o evidente retrocesso pela natureza impositiva/normativa a respeito do fracionamento da formação em dois diplomas distintos e pautada em competências gerais para a docência.

Nesse sentido, ao entendermos que não houve o respeito pelos encaminhamentos e trâmites ocorridos no âmbito das universidades e institutos, haja vista a limitação temporal e/ou caráter de obliteração de conquistas históricas. Os suscetíveis pareceres e resoluções futuras que contrapõem a luta e anseios da categoria docente (FREITAS, H., 2019) se constituem como instrumentos de controle e punição aos centros, faculdades e institutos de formação de professores, o que culminou na amálgama observada na Resolução CNE/CP nº. 02/2019 (BRASIL, 2019).

Essa discussão acerca de como as Resoluções regulamentam os Cursos de Licenciatura tem relação direta com o acesso e permanência de estudantes na graduação, uma vez que, dependendo do perfil do/a egresso e da finalidade formativa, o número de matrículas em cada curso poderá ser maior ou menor.

Conforme os dados da última edição do Censo do Ensino Superior - 2020 (BRASIL, 2022a), o curso de Pedagogia desponta como a graduação que possui o maior número de educandos/as com matrícula ativa no Ensino Superior brasileiro (816.427), sendo 92% das vagas ocupadas por mulheres. Apesar dessa expressiva posição ocupada pelo curso, foi registrado o declínio de -4,9% no número de novas matrículas em cursos de licenciatura, se analisados o resultante do ano de 2019 (731.682) para 2020 (695.790); houve ainda redução no

número de educandos/as concluintes das licenciaturas em 2020 (243.279) se comparado a 2019 (254.007), representando -4,2% de novos profissionais formados.

Vale dizer que, na introdução do Censo do Ensino Superior - 2020, as consequências para a redução dos índices de concluintes e novas matrículas são atribuídas à pandemia da COVID-19, sendo que tal argumentação encontra-se presente em todo o documento. Complementarmente, o INEP/MEC furta-se da discussão acerca das condições de infraestrutura, de materiais e de cunho didático-pedagógico sob sua responsabilidade nas universidades e instituições públicas de Educação para provimento de cursos de graduação para a formação inicial docente.

Retomando a discussão das legislações em cenário nacional e, tomando como referência de análise as recém-aprovadas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente, instituídas pela Resolução CNE/CP nº 02/2019 (BRASIL, 2019), identificamos a inexpressiva menção ao termo “tecnologias digitais”, com a particularidade de cinco menções nas seções de “competências gerais docentes”, “competências específicas” e “dimensão da prática profissional”. Assim, na referida Resolução, as tecnologias digitais são apresentadas com diversas nomenclaturas, a saber: tecnologias digitais de informação e comunicação (p. 13); tecnologias digitais (p. 17, 19); tecnologias (p. 18); e, tecnologias da informação e comunicação (p. 20).

Ocorre que o predomínio da equivocada concepção instrumentalizadora das tecnologias digitais, conforme pontuamos na primeira seção desta dissertação e observado novamente na BNC-Formação (BRASIL, 2019), propiciam implicações diretas nos cursos de licenciatura que dela se valem para [re]formularem os seus projetos curriculares. A BNC-Formação é ainda atravessada pelos encaminhamentos da BNCC (BRASIL, 2018) e seus complementos para a Educação Básica, a exemplo do mais recente documento aprovado pelo CNE sobre o ensino dos fundamentos computacionais no Ensino Fundamental e Médio (BRASIL, 2022c), documentos vinculados à perspectiva da formação por habilidades e competências.

Há ainda outra vertente que se faz presente na BNC-Formação (BRASIL, 2019), a qual relaciona as tecnologias digitais e os dispositivos tecnológicos como sendo incorporados à prática docente, sem realizar as orientações didático-pedagógicas necessárias para a formação/atuação do/a profissional em Educação. Essa concepção da prática dissociada da teoria pouco contribui para a efetiva construção de aprendizados, embora, de forma fictícia, o

documento anuncia que as tecnologias poderão “potencializar e transformar as experiências de aprendizagem dos estudantes e estimular uma atitude investigativa” (BRASIL, 2019, p. 17).

Face ao apresentado por nós nesta subseção, composta pela análise dos decretos-lei, pareceres e documentos legais da Educação brasileira desde 1932 - ano de criação do curso de Pedagogia no país - até o [des]encontro dos controversos marcos contemporâneos, partimos a seguir para imersão no contexto específico de investigação ao qual esta dissertação se propôs: o curso de Pedagogia da UFBA. Na subseção *Currículo da Pedagogia da FAGED/UFBA: caminhos percorridos* são apresentados os principais encaminhamentos marcantes na construção histórica do curso de Pedagogia da referida Universidade Federal.

### 3.2. CURRÍCULO DE PEDAGOGIA DA FAGED/UFBA: CAMINHOS PERCORRIDOS

O curso de Pedagogia da Universidade Federal da Bahia teve sua origem em 1941, com habilitação em Licenciatura e Bacharelado, no turno diurno, com o objetivo de formar profissionais professores para atuarem nas Escolas Normais, assim como contribuir para formação de técnicos de ensino. A partir da criação da Faculdade de Educação da UFBA, em 1968, o então Departamento de Pedagogia lotado na Faculdade de Filosofia, o qual congregava também as demais licenciaturas à época, foi incorporado à recém-criada unidade acadêmica da instituição (FAGED, 2012).

Marcado pela dualidade na formação de licenciadas/os e bacharéis em Pedagogia, similarmente ao identificado no cenário nacional, como visto na seção 2.1 *Constituição do Currículo da Pedagogia no Brasil: delineamentos originários e atuais*, o curso da UFBA contemplava três habilitações em Magistério Normal, Supervisão Escolar e Orientação Educacional, sem adoção das demais área de atuação disponíveis.

Atravessada pela Lei nº 5.6928/1971 (BRASIL, 1971), em pleno contexto do Regime Militar brasileiro, são impostas mudanças na proposta pedagógica curricular em vigência, à época, com delineamentos agora voltados aos princípios da pedagogia tecnicista. Os princípios para a formação de especialistas na área, com vista às habilitações educacionais ao final do curso de Pedagogia, foram transpostos ao longo das décadas, sendo apenas compilada ao final do século XX com a formação mais flexível e generalista do Coordenador Pedagógico,

intitulado como “Coordenador do Trabalho Pedagógico” pela proposta curricular da UFBA aprovada em 1999 (FACED, 2012).

Sete anos após a última reformulação, o colegiado do curso de Pedagogia da FACED/UFBA é convocado para propor novas modificações no currículo do curso, agora em atendimento às DCNP (BRASIL, 2006). A natureza da mudança é marcada pela extinção das antigas habilitações de formação e centralização da formação de professores voltados à Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nos registros do curso da FACED, notamos ainda adoção de estratégias para fazer cumprir a legislação mais recente, sem inviabilizar a conclusão do curso de licenciandas/os matriculados/as naquele período específico.

A principal dessas mudanças consistia na inclusão de um componente curricular que permitisse efetuar o apostilamento do magistério nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental - SIEF, nos diplomas dos egressos, cujo benefício suplementar seria estendido a todos os alunos em trânsito até o fim de 2007 (FACED, 2012, p. 10).

Desse modo, houve um processo de adequação aos estudos de educandas/os matriculadas/os em Pedagogia da UFBA, referente às transições entre legislações de 1999 e 2006, para efetiva complementaridade da formação sem submetê-las/os aos prejuízos ocorridos na mudança de Projetos Político-Pedagógicos (PPP). É atribuída ainda a ênfase à necessidade de contribuir para a formação no campo da Gestão, intitulada como “Gestão Educacional” pelos membros do colegiado responsáveis pela reformulação curricular de 2006 (FACED, 2012).

Mudanças sutis, com preponderância de adições e sistematizações dos elementos dispostos no PPP foram observados entre os anos de 2007-2009, com conclusão do projeto de reformulação curricular em 2009 em referência às DCNP (BRASIL, 2006). É também no ano de 2009 que a proposta de criação de uma turma de Pedagogia no turno Noturno, outorgada pelo Parecer 7595/09, de 08 de Setembro de 2009, com ingresso dos novos/as licenciandos/as aprovados no processo seletivo (vestibular) no segundo semestre letivo de 2010. A partir deste ano de 2010, a FACED passou a ofertar o curso de Pedagogia nos turnos Diurno e Noturno, estruturado pela mesma proposta curricular e a única diferença se ateve ao tempo de conclusão do curso, sendo: 8 semestres para diurno e 10 semestres para noturno.

Em linhas gerais, o PPP do curso de Pedagogia de 2012 preconizava uma formação com aprofundamento teórico no campo educacional e desenvolvimento de habilidades voltadas à investigação científica e profissionalidade docente. Com oferta declarada de 140 vagas anuais, a Pedagogia se constituía, à época da última reformulação curricular, como sendo o sétimo

curso que mais disponibilizava oferta de vagas para ingresso de novos/as educandos/as (FACED, 2012).

Em 2019, a Faculdade de Educação iniciou o processo de reformulação do Projeto Político-Pedagógico do curso de Pedagogia, com debate da comunidade acadêmica e sociedade para as especificidades a serem integralizadas ao novo desenho curricular em construção. As alterações no PPP do curso estão pautadas na Resolução CNE/CP nº 02/2015 (BRASIL, 2015), tendo em vista que as discussões se iniciaram em meados de 2017. Até o momento dessa escrita, não foram feitos ajustes para atender a Resolução CNE/CP nº 02/2019 (BRASIL, 2019) porque há elementos contraditórios para formação docente que a comunidade acadêmica da FACED/UFBA não referenda, conforme argumentamos na subseção anterior.

Vale ressaltar que, em Outubro de 2022, a nova versão do PPP do curso de Pedagogia da FACED/UFBA encontra-se em análise técnica pelas instâncias superiores da universidade. Após 18 meses de discussão nas instâncias internas na FACED/UFBA, entre 2017-2019, o projeto foi encaminhado à Pró-Reitoria de Graduação - PROGRAD/UFBA (ALVES; VENAS, SOARES, 2021). Cabe ao Núcleo de Currículo da UFBA, por meio do Conselho Acadêmico de Ensino (CAE), conferir a documentação geral para que o novo PPP seja aprovado, o que não podemos afirmar se ocorrerá em 2023.

A saber, enquanto o novo PPP do curso de Pedagogia tramita nas instâncias superiores da UFBA, voltamos o olhar para o documento vigente que é datado de 2012 e neste constam as discussões sobre as tecnologias digitais em dois componentes curriculares contemplados na proposta curricular, a saber: EDC287 - Educação e Tecnologias Contemporâneas (68 horas), de natureza obrigatória; e EDC001 - Educação Aberta, Continuada e a Distância (68 horas), de natureza optativa. No que se refere à disposição dos componentes da UFBA, EDC287 encontra-se no 6º semestre do curso, enquanto que EDC001 pode ser cursado a qualquer tempo (desde que ofertado) pelos/as licenciandos/as por ser optativo.

Se já são poucos a disposição de dois componentes curriculares sobre as tecnologias digitais para a formação de pedagogos/as na atualidade, identificamos a escrita de duas ementas divergentes para o mesmo componente curricular EDC287 - Educação e Tecnologias Contemporâneas. A ementa vigente, disponível na página 68 e publicada no SIAC<sup>26</sup>, consta com a seguinte redação: “*Utilização das novas tecnologias no processo ensino-aprendizagem.*

---

<sup>26</sup> Ementa completa e em vigência do componente EDC287 encontra-se disponível em: <https://alunoweb.ufba.br/SiacWWW/ExibirEmentaPublico.do?cdDisciplina=EDC287&nuPerInicial=20041>. Acesso em: 12 out. 2022.

*Enfoque teórico-prático sobre o uso do computador e da tecnologia digital na educação, bem como as implicações pedagógicas e sociais desse uso. Elaboração de material audiovisual*” (FACED, 2012, p. 68).

Enquanto que a outra ementa, apresentada na página 26 do PPP de Pedagogia, tem a seguinte redação: “*A sociedade e as tecnologias contemporâneas. Enfoque teórico-prático sobre a utilização das tecnologias digitais na educação e as implicações pedagógicas e sociais desse uso. Acesso, produção e análise de conteúdos digitais*” (FACED, 2012, p. 26). Pontuamos que esse último trecho não consta no Sistema de Administração Acadêmica (SIAC)<sup>27</sup>, portanto, entendemos não ser válido. Esse cenário de dupla ementa não é observado em nenhum outro componente curricular ou atividades descritas no mesmo documento, apenas no caso de EDC287.

Quando analisamos as duas ementas, identificamos que a descrição apresentada na página 26 do PPP de Pedagogia concebe uma visão mais abrangente para o desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas envolvendo as tecnologias digitais. Isso se justifica porque o escrito concebe não apenas o computador enquanto “tecnologias digitais”, mas também qualquer outro dispositivo tecnológico; enquanto que na página 68, o enfoque é atribuído ao computador como único dispositivo representativo das “tecnologias digitais”. Ademais, asseguramos que o computador não deve ser entendido como mero instrumento/dispositivo auxiliar aos processos educacionais e/ou científicos (PRETTO, 2017; 2013), mas sim como elemento constituinte da cultura, essencial para comunicação e produção/divulgação do conhecimento.

Os computadores, como qualquer produto cultural e científico, são simplesmente (simplesmente!?) produtos culturais e científicos e eles passam a cumprir um papel pedagógico no momento em que o professor qualificado se apropria deles intencionalmente, a rever e a modificar sua prática a partir das potencialidades e desafios que esses aparatos tecnológicos trazem, por exemplo, adotando o celular em sala de aula ao invés de proibi-los (PRETTO, 2017, p. 43, grifo do autor).

Segundo o autor, podemos nos apropriar dessas tecnologias enquanto produtos culturais em favor da construção e ampliação do conhecimento. Isso implica em compreender tais tecnologias como elementos favoráveis à prática didático-pedagógica que desenvolvemos em

---

<sup>27</sup> O Sistema de Administração Acadêmica (SIAC) possui o objetivo de apoiar as atividades de administração acadêmica da UFBA e é gerido pela SUPAC - Superintendência de Administração Acadêmica, com suporte do STI - Superintendência de Tecnologia da Informação/UFBA. Disponível em: <https://sti.ufba.br/servicos/siac>. Acesso em: 12 out. 2022.

sala de aula. Não como mero instrumento, reiteramos. Mas pautado na concepção reflexiva e propositiva de uma prática educacional democrática, criativa, autoral e crítica.

Ainda analisando a ementa da página 68, observamos, mesmo no ano de 2012, a menção da terminologia “novas tecnologias”. Cabe ressaltarmos que as tecnologias digitais são remetidas à década de 1960, a nível mundial, com os primórdios da Computação sendo desenvolvida por jovens universitários do *Massachusetts Institute of Technology* (MIT). No Brasil, esse movimento é referenciado desde os anos 90, com transformações marcantes advindas da ampliação das redes digitais e do acesso aos dispositivos tecnológicos no século XX. Por isso, não cabe se referir a “novas” tecnologias, porque já se passaram mais de meio século desde o seu surgimento e desenvolvimento nas sociedades.

Nesse sentido, até o ano da última reformulação do PPP do curso (de 2012), às tecnologias digitais e a formação de professores/as já haviam sido amplamente estudadas no campo da Educação - embora pareça que não se refletiu na escrita da proposta curricular de 2012 - a exemplo de produções oriundas do nosso grupo de pesquisa GEC, a saber: *Cultura Digital e Formação de Professores: articulação entre os projetos Irecê e Tabuleiro Digital* - Dissertação de Joseilda Souza (SOUZA, 2011); *Sentidos produzidos sobre as TIC em discursos do Proinfantil* - Dissertação de Karina Menezes (MENEZES, 2012); *Professores em Rede: o desafio das universidades públicas para a formação superior de professores da Educação Básica com o uso das tecnologias da informação e comunicação* - Tese de Alessandra Assis (ASSIS, 2007).

Finalmente, recaímos no fato da ementa vigente de EDC287 ainda perpetuar a ênfase na “utilização das novas tecnologias no processo ensino-aprendizagem”, com desdobramentos das tecnologias digitais limitadas ao entendimento de recursos auxiliares ou meros apêndices aos processos educacionais. Esta visão limita a compreensão do objeto-fim das tecnologias digitais presentes em um curso de formação inicial de professores/as, especialmente em se tratando da Pedagogia, com conseqüente desenvolvimento de atividades não autônomas que reproduzem a dimensão ferramental dessas, perspectiva da qual discordamos desde o princípio.

Nos inspiramos nos escritos de Pretto (2017) para propormos um outro olhar para as tecnologias digitais, diferentemente da apresentada e defendida pela ementa do PPP de Pedagogia na página 68. Assim, o autor nos provoca a pensar como enxergarmos, enquanto sociedade, as tecnologias digitais na contemporaneidade. Atrelado a isso, é pautado o papel

do/a professor/a para desmistificar as concepções equivocadas a respeito das tecnologias digitais quando reduzidas à sua utilização.

Nesse sentido, Pretto (2017) aponta que as tecnologias digitais devem estar a serviço dos processos formativos das/os professoras/es, estejam elas/eles em formação inicial ou continuada. À medida que as entendemos como contributos para a docência, permitimos que os sujeitos possam criar e compartilhar conteúdos produzidos sob os mais diversos formatos. Em particular, para Edméa Santos (2019, p. 46), os/as professores/as “precisarão dar-se conta da montagem de conexões em rede que permite uma multiplicidade de recorrências entendidas como liberação do compartilhamento, da autoria, conectividade, colaboração e interatividade para potencializar a sua prática docente”, contribuindo ainda para formação de outros sujeitos aprendentes: seus/suas alunos/as.

Em se tratando sobre as tecnologias digitais na formação em Pedagogia da UFBA, o PPP do curso orienta ainda que as licenciandas devem “*relacionar as linguagens dos meios de comunicação aplicadas à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas*” (FACED, 2012, p. 62). Reitera-se assim a necessidade de ações voltadas às especificidades da formação inicial de professores/as, envolvendo as tecnologias digitais nas atividades nos diferentes componentes curriculares que compõem a proposta curricular de Pedagogia da UFBA.

A necessidade da apropriação das tecnologias digitais se fez ainda mais urgente durante o período mais crítico da pandemia da COVID-19 - contexto que atravessou os estudos e a escrita desta dissertação - no qual se suspendeu as aulas presenciais e se adotou o formato remoto, as demandas por atividades curriculares que envolveram ambientes em rede. Este contexto foi desafiador para professores/as e educandos/as que precisaram se reinventar para dar conta das atividades acadêmicas (PRETTO; BONILLA; SENA, 2020). No caso da UFBA, foram ofertados os semestres letivos de 2020.1 até 2022.1<sup>28</sup>, em caráter não obrigatório para matrícula em componentes curriculares, sem contabilização de presenças dos/as educandos/as

---

<sup>28</sup> O semestre letivo de 2020.1 da UFBA foi iniciado em 08/09/2020, no segundo semestre de 2020. Já o semestre de 2022.1 foi iniciado em 07/03/2022 e se configurou como o primeiro semestre - desde o registro dos primeiros casos de COVID - em que a UFBA voltou a ofertar componentes em formato presencial, dado o avanço da vacinação da população baiana/soteropolitana, mas ainda com restrições e vagas limitadas na matrícula dos componentes.

nem tempo de máximo para conclusão da graduação, com possibilidade de cursar componentes no sistema remoto, deste cenário<sup>29</sup>.

Independentemente do processo pandêmico, se faz necessário a formação docente que considere as tecnologias digitais como elemento que contribui para o processo de autoria e produção de conhecimentos, tendo em vista as demandas das sociedades contemporâneas imersas no digital. Essa é uma oportunidade ímpar para incluir, no novo PPP de Pedagogia (que está em tramitação na UFBA), a temática das tecnologias digitais, em especial, vinculada aos princípios democráticos, de garantia da cidadania e de uma formação com qualidade. Essas garantias têm amparo na Resolução 02/2015, a mesma que balizou a reformulação da nova proposta curricular de Pedagogia.

No artigo de Ronaldo Venas, Rejane Alves e Leila Soares (2021), os autores justificam o motivo da nova proposta curricular do curso de Pedagogia da UFBA ter sido construída sob a orientação da Resolução 02/2015 ao invés da Resolução 02/2019, pois a primeira resolução

1) possui uma concepção de formação inicial e continuada articulada às políticas públicas de educação; 2) demarca um compromisso na dimensão de “política institucional articulada à Educação Básica, suas políticas e diretrizes” (Art. 1º § 3º); 3) pauta o direito fundamental à Educação para a formação da cidadania; 4) demarca a indissociabilidade entre teoria e prática; 5) trata-se de um documento democrático que passou pela discussão e aprovação da comunidade acadêmica (VENAS; ALVES, SOARES, 2021, p. 222).

Complementarmente à ideia apresentada, os mesmos autores, em outro artigo intitulado *Movimentos de re-existência do currículo de pedagogia: inspirações da Resolução nº 02/2015 sobre o desejo de mudar*, trazem a justificativa para a não fundamentação do novo PPP de Pedagogia a partir da Resolução 02/2019.

Negamos a Resolução CNE/CP Nº 2/2019 porque ela traz, em seu bojo, um caráter tecnicista e mecanizado do professor cumpridor de tarefas. Na contramão disso, estamos em defesa de uma formação de professores/as que internalize os princípios humanistas e democráticos necessários para o/a profissional com/para atuação na escola (ALVES; VENAS; SOARES, 2021, p. 1462).

Os autores imediatamente citados acompanham o posicionamento das entidades nacionais (ANPED *et al.*, 2019) em defesa pela formação de professores/as com condições significativas para o exercício da docência sem amarras ou pragmatismos. Contrariamente, o marco da Resolução 02/2019 se fundamenta a partir da racionalidade técnica, herança da

---

<sup>29</sup> Na seção 3.1 *Lócus da Pesquisa*, nos dedicamos a apresentar as características do contexto investigado, com ênfase aos desafios e processos de melhoria sinalizados pelas licenciandas em Pedagogia da FAGED/UFBA.

corrente filosófica francesa do Positivismo, marcadamente presente no século XIX, dicotomizando teoria e prática. A esse respeito, Alves, Venas e Soares (2021, p. 1475) afirmam que essa dissociação da teoria e prática “[...] tem se mostrado uma falácia para a formação de professores, pois gera limites culturais, políticos e sociais para emancipação da sociedade”.

A partir dos argumentos referenciados nesta seção, que pautam a formação de futuras/os Pedagogas/os comprometidas/os com a qualidade da Educação, endossamos a defesa pela Resolução CNE/CP nº 02/2015 (BRASIL, 2015) para construção e reformulação das orientações normativas que regem os cursos de iniciação à docência nos centros e instituições de Ensino Superior do país. Aqui nos apropriamos da construção coletiva do conhecimento, da pauta por uma docência voltada à cidadania, de modo a contribuir para uma formação crítica e afinada com princípios emancipatórios da Educação.

Preservado esse sentido, acrescentamos a necessidade de fomentar projetos de formação de professores/as que estejam pautados nas realidades e culturas escolares, alinhavado com as necessidades formativas dos sujeitos que incluam as tecnologias digitais. Neste ínterim, nos debruçamos neste objeto de estudos, a partir de um caminho metodológico que nos permitiu compreender os sentidos e significados atribuídos às tecnologias digitais pelas licenciandas em Pedagogia da UFBA, conforme apresentamos na seção seguinte.

#### 4. CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

*Ao som desse bolero, a vida, vamos nós  
E não estamos sós, veja meu bem  
A orquestra nos espera, por favor  
Mais uma vez, recomeçar.*

*Trecho da Canção “Começaria Tudo Outra Vez” - Gonzaguinha (1976).*

Entendemos o ato de pesquisar como sendo um processo complexo, carregado de sentidos e compreensões múltiplas, que se constrói a cada etapa e conjunto de escolhas determinadas pelos sujeitos participantes. Permeados por subjetividades, nos constituímos pelos ditos e não-ditos, atravessados pelas contradições e similaridades, recomeçando a cada nova oportunidade, como afirma Gonzaguinha (1976). Com isso, aderimos ao título desta seção em referência a caminhada na pesquisa, marcada pela temporalidade regida pelo curso do Mestrado em Educação, ao mesmo tempo, nunca capaz de apreender todos os sentidos/significados do processo.

Concordamos com Danilo Streck (2006, p. 264-265) ao afirmar que “pesquisar implica capacidade de escutar, um escutar denso intenso e (im)paciente”, sem privilegiar uns em detrimento de outros, mas sim na esperança de estabelecer o diálogo com todos/as. Esse exercício de escuta atenta e sensível aos sujeitos alinha-se à escolha da abordagem e opção metodológica, bem como aos instrumentos/procedimentos adotados nesta pesquisa e apresentados na sequência desta seção dedicada à metodologia da pesquisa.

A abordagem desta investigação é qualitativa por buscar compreender, descrever e explicar os dados diante o fenômeno, conforme apresenta Maria Cecília Minayo (2014). Pautase pela existência de uma dinâmica fluída entre o sujeito pesquisador e os partícipes da investigação, partindo de “uma interdependência viva entre o sujeito e objeto, um vínculo

indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (CHIZZOTTI, 2017, p. 98), movida pela integração do que se busca enquanto pesquisa e a interpretação crítica dos elementos desvelados pela investigação, atribuindo-lhes um significado.

Em específico, adotamos a pesquisa participante como opção metodológica em decorrência do princípio de participação dos sujeitos em busca de compreender e interpretar os elementos que constituem o próprio contexto formativo, em prol de mobilização de mudanças. Buscamos dialogar sobre a pesquisa participante com autores como Carlos Brandão (2006), Carlos Brandão e Maristela Borges (2007), Carlos Brandão e Danilo Streck (2006), Danilo Streck (2013; 2006), Danilo Streck e Telmo Adams (2014), Orlando Fals Borda (1979), e Paulo Freire (2021).

Na companhia de Danilo Streck (2006, p. 28), apresentamos a definição de pesquisa participante como sendo

Uma alternativa de ‘ação participante’ [...] Uma articulação de ações da qual a pesquisa participante é um entre outros instrumentos. Um instrumento científico, político e pedagógico e, também, um múltiplo e importante momento da própria ação popular. [...] A pesquisa é ‘participante’ porque, como uma alternativa solidária de criação de conhecimento social, ela se inscreve e participa de processos relevantes de ação social transformadora da vocação popular e emancipatória.

Ao enfatizar a pesquisa participante como sendo um instrumento utilizado para os sujeitos se posicionarem socialmente, seja de cunho científico, político e pedagógico, Streck (2006) apresenta a necessidade de investirmos na produção de conhecimentos de forma participativa com os/as participantes, criando, conjuntamente, alternativas de [trans]formação das realidades de suas comunidades, em encontro a perspectiva emancipatória e autônoma defendida por Freire (2020).

De acordo com Brandão (2006), as produções científicas que se dedicaram a identificar a origem da pesquisa participante voltaram o olhar para o continente europeu e também para os Estados Unidos da América, com associação das obras de Karl Marx, Budd Hall, Carl Rogers e Kurt Lewin. Na América Latina, o mesmo autor pontua que as discussões em torno das investigações de estilo participativo apresentaram diferentes vertentes, mas tinham no educador

brasileiro Paulo Freire e no sociólogo colombiano Orlando Fals Borda<sup>30</sup> afinidades teórico-metodológicas, com diversas menções à pesquisa participante.

A multiplicidade dos povos e experiências sociais em territórios latino-americanos proporcionou a natural modificação dos princípios europeus/norte-americanos e desdobramentos da pesquisa participante. Entre as décadas de 60 e 70, com vínculo aos movimentos sociais populares ou centrados em atividades de cunho educacional popular, tem-se Paulo Freire como precursor pelo movimento de pesquisa participante brasileira e em favor da Educação Popular (STRECK, 2006).

Inicialmente, as vivências foram localizadas em unidades de ação social que atuavam junto a grupos ou comunidades populares. Em sua maioria, as atuações desse tipo de investigação foram postas em prática junto a grupos populares e no eixo central de movimentos sociais populares emergentes, bem como que se identificam com os princípios defendidos para melhoria do contexto vivenciado (BRANDÃO; BORGES, 2007).

Alterações nas práticas, pluralidade de entidades e movimentos sociais vinculados às pesquisas e a diversificação nas nomenclaturas foram as principais modificações adotadas na tradição latino-americana, quando analisadas as investigações participantes de outros países externos. A isso, Brandão (2006) adverte que podem existir títulos e significados divergentes relacionados à pesquisa participante, contemplando alternativamente polissemias em seus contextos de utilização. Como exemplificação para os nomes atribuídos para a pesquisa participante, aparecem na literatura como “pesquisa-ação”, “investigação ação participativa”, “pesquisa popular”, “pesquisa ativa”, “investigação-ação”, dentre outras nomenclaturas (BRANDÃO, 2006).

Apesar da diversidade de títulos, Brandão (2006), Streck (2013) e Freire (2020) partilham do entendimento que há princípios comuns quando analisadas as vertentes da pesquisa participante originárias na América Latina, quais sejam: são gestadas ou mesmo possuem vínculos intrínsecos com grupos, comunidades, movimentos e/ou coletivos sociais populares; possuem origem em contextos de intensa hostilidade política, cerceamento da liberdade e autonomia social entre os anos de 1960 e 1970; assumem identidades próprias e ressignificam os procedimentos metodológicos das pesquisas, sem existência de modelo

---

<sup>30</sup> Orlando Fals Borda (1979) denomina a pesquisa participante como investigação-ação (*investigación-acción*), também intitulada como Investigação-Ação Participativa (IAP) ou mesmo Pesquisa-Ação-Participativa (PAR), em tradução livre de *participatory action research*.

hegemônico ou metodologia científica única; atribuição de diferentes papéis aos participantes das pesquisas, intitulado-os como “agentes populares”.

A pesquisa participante é vista como sendo uma prática social, política e pedagógica por Brandão (2006), entendimento compartilhado também por Streck e Adams (2014). Sua utilização deve contribuir para compreendermos a realidade estudada, os anseios e desafios apresentados pelos sujeitos participantes da pesquisa que nela interagem. Deste modo, encaminhar a pesquisa como sendo uma prática social denota situá-la no conjunto de atividades que constituem o tecido social e a sociedade que os sujeitos integram.

Entendida como sendo uma prática social, a pesquisa participante, inevitavelmente, interfere na realidade, modificando-a, ao mesmo tempo que essa “[...] procura diminuir o risco de direcionamento do processo, exclusivamente, pelo pesquisador” (STRECK; ADAMS, 2014, p. 110), por entender que as necessidades precisam emergir e serem percebidas pelas/os próprias/os participantes.

Para o entendimento da pesquisa como prática política, devemos levar em conta temas que permeiam o ato de pesquisar: neutralidade como impossibilidade; objetividade como busca de comunicação entre os sujeitos; e rigorosidade como compromisso profissional e ético (STRECK; ADAMS, 2014). Para os autores, ter o envolvimento em pesquisa implica assumir posições ideológicas, envolver-se nas relações de poder, sem se isentar nas colocações apresentadas na investigação. Unido a isso, é preciso ter condições mínimas para a promoção da comunicação entre os sujeitos pesquisadores e a temática/objeto de pesquisa delineado, se caracterizando como a objetividade. E, enquanto finalidade de uma investigação rigorosa, dialogando com o caráter ético da pesquisa, trata-se de “buscar a raiz dos fatos e ideias, ao mesmo tempo que se abre para o que está ao lado” (*idem*, p. 114), centrando a discussão no que foi prendido sem deixar de lado as implicações das ações-reações ocasionadas durante o processo.

Em decorrência da implicação nas relação de sujeitos (interação) e o contato com realidades distintas daquelas vivenciadas, ocorrem momentos simultâneos de aprendizado e ensino. Esse movimento é interpretado pelos mesmos autores como sendo a pesquisa como prática pedagógica, com destaque para três dimensões do ensinar e aprender: a relação dos sujeitos com o conhecimento; o (re)conhecimento do sujeito outro; e a complexidade dos fatos e objetos estudados. A respeito do processo pedagógico do aprendizado, Streck e Adams (2014, p. 115) destacam ainda que

Ensinamos e aprendemos, tanto na prática educativa quanto na prática de pesquisa, uma forma de lidar com o conhecimento. Na medida em que entendemos que o nosso campo de pesquisa não é constituído por meros informantes, mas por pessoas que têm as suas maneiras de conhecer e produzir saberes que lhes auxiliem no cotidiano, constrói-se outro entendimento de estratégias e da metodologia da investigação.

Como apresentado na citação anterior, o envolvimento dos sujeitos na produção de conhecimentos e transformação da realidade estudada, a partir das percepções anunciadas por essas/esses próprias/os, se estabelece como princípio que regerá a discussão teórico-metodológica, assumindo papel fundamentalmente na delimitação dos instrumentos/procedimentos de pesquisa. Nessa perspectiva, entendemos os sujeitos como mobilizadores de transformações em suas próprias realidades, produtores de sentidos e significados no grupo que esses/essas pertencem, propiciando melhorias na qualidade de vida (MARCONI; LAKATOS, 2018).

Ao realizarmos a pesquisa participante, partimos do pressuposto de que a relação do sujeito-objeto e investigador-investigado deve ser transformada em relações sujeito-sujeito, sendo o conhecimento partilhado e construído de forma coletiva por meio de espaços de horizontalidade de conhecimentos, buscando a unidade entre a dimensão teórica e prática. Outrossim, as ações e os desdobramentos da pesquisa decorrentes da participação dos sujeitos na investigação devem se caracterizar como elementos balizadores dos encaminhamentos, instrumentos e procedimentos da própria pesquisa participante.

A partir dos princípios anunciados, mas com ampliação dos fundamentos apresentados, pautamos esta pesquisa no diálogo permanente com as colegas professoras em formação de Pedagogia, se valendo da perspectiva e realidade social apresentada pelas próprias participantes, caracterizadas pelas suas trajetórias formativas no curso de graduação. Os encaminhamentos e vivências aqui partilhadas advém dos momentos individuais de escuta das licenciandas em processo formativo, bem como, de forma coletiva, analisando o contexto de formação e atuação no/do curso de Pedagogia da FACED/UFBA com o olhar atento às relações com as tecnologias digitais e os desdobramentos dos documentos legais da Educação que incidem sobre a realidade formativa das participantes.

Nesta dissertação, como já anunciado, ao decidirmos investigar o contexto de formação inicial docente do curso de Pedagogia da FACED/UFBA com o delineamento da pesquisa participante, o fazemos com três propósitos: possibilitar um espaço de reflexão das ações

didático-pedagógicas e decisões curriculares decorrentes da presença das tecnologias digitais no processo formativo inicial da/o futura/o Pedagoga/o; compreender os processos pedagógicos que as professoras em formação vivenciaram em relação aos conceitos, saberes e concepções relacionadas às tecnologias digitais durante a licenciatura em Pedagogia; e estudar as atuais significações das professoras em formação atribuídas às tecnologias digitais e as demandas didático-pedagógicas contemporâneas necessárias à formação/atuação.

Quanto ao aprofundamento, seu nível é descritivo-analítico, tendo como campo empírico o curso de Pedagogia da FAGED/UFBA. A ênfase neste nível de pesquisa foi eleita por buscar a identificação das características da formação inicial docente no curso citado e as relações didático-pedagógicas com as tecnologias digitais constituídas durante o percurso formativo de professoras em formação em Pedagogia. Os dados qualitativos apresentados possuem o propósito de “estudar a experiência vivida das pessoas e ambientes sociais complexos, sendo a perspectiva dos próprios atores sociais” (GIL, 2019a, p. 57).

Neste caminhar metodológico, sistematizamos a apresentação das professoras em formação a partir da descrição das informações e características próprias das participantes desta pesquisa, em concordância ao nível da pesquisa delineada (GIL, 2019b). Com destaque para as realidades educacionais das licenciandas em Pedagogia, incluindo o semestre de ingresso e etapa atual de formação no curso, com especificação do registro enquanto alunas-concluintes no semestre da pesquisa e se o referido curso se constituiu como primeira opção de escolha para cursar uma graduação (caso fosse pertinente).

Esse último elemento foi acrescido ao roteiro do instrumento de pesquisa em atenção aos resultados das pesquisas mais recentes publicadas sobre a formação em Pedagogia da UFBA (ALVES; VENAS, SOARES, 2021; VENAS, ALVES, SOARES, 2021), os quais destacam recorrentes transferências internas<sup>31</sup> de educandos/as para o curso; além da Pedagogia ser cenário de interesse para bacharéis e licenciadas/os, já formados em diferentes áreas do conhecimento, cursarem a segunda graduação em busca de novas oportunidades ou mudança da área de atuação no mundo do trabalho.

Nos propomos a realização desta investigação de modo a possibilitar que os sujeitos estejam atentos às próprias dimensões formativas do curso de Pedagogia, refletindo sobre as

---

<sup>31</sup> Mudanças no vínculo do curso de Graduação, independentemente da área de conhecimento de origem/destino ou semestres cursados. Na UFBA, o critério para o educando/a solicitar a transferência interna é possuir vínculo ativo no curso de Graduação. Outras informações disponíveis em: <https://ingresso.ufba.br/vagas-residuais>. Acesso em: 13 out. 2022.

ações e transformações curriculares, bem como as adaptações ocasionais e deliberativas durante a trajetória inicial na licenciatura citada. Tal proposição de sentidos precisa ser guiada, nas palavras de Freire (2021, p. 55), como sendo “o esforço de propor aos indivíduos dimensões significativas de sua realidade, cuja análise crítica lhes possibilite reconhecer a interação de suas partes”. Ou seja, não buscamos apenas a resposta das licenciandas/professoras em formação, mas entendemos que esse movimento pesquisante poderá provocar reflexões no processo formativo das mesmas no que se refere às apropriações das tecnologias digitais no curso de Pedagogia.

Implicada com a responsabilidade plena de escutar o outro, com respeito às suas diferenças, conhecimentos apreendidos e partilha das vivências, a pesquisa participante adota princípios orientadores para o desenvolvimento da investigação científica, a saber: i) pesquisa e formação encontram-se relacionadas no mesmo processo de produção de conhecimentos; ii) pesquisa e compromissos éticos e políticos; iii) pesquisa é interação múltipla de sujeitos; iv) pesquisa é uma ação pública para a constituição do público; e v) o método se caracteriza como parte do movimento da pesquisa (STRECK, 2006).

Para Carlos Brandão e Maristela Borges (2007), como resultado da imbricação com as questões sociais e populares, os fundamentos teórico-metodológicos e as experiências da pesquisa participante são variadas, mesmo quando analisadas investigações de uma mesma área do conhecimento. Para os autores (2007, p. 43), “elas [as experiências] se originam e re-elaboram diferentes fundamentos teóricos e diversos estilos de construção de modelos de conhecimento social através da pesquisa científica. Não existe, na realidade, um modelo único ou uma metodologia científica própria a todas as abordagens da pesquisa participante” (p. 53, adaptado), referendando as variações na escolha de instrumentos/procedimentos e abordagens metodológicas.

Em princípio, elegemos a observação participante e as entrevistas semiestruturadas como instrumentos desta pesquisa. Em relação ao primeiro instrumento, Chizzotti (2017) afirma que essa é desenvolvida por meio do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado. O mesmo autor (2017) pontua que a técnica de pesquisa é utilizada a fim de compreender as ações dos sujeitos em seus contextos reais, a partir das próprias perspectivas e pontos de vista. Com isso, e durante a etapa de elaboração da escrita para a banca de qualificação, ainda pautamos a realização da observação participante, o que não se concretizou nas etapas seguintes.

Justificamos tal desdobramento em razão da restrição de circulação de pessoas imposta pela COVID-19 nos ambientes internos da UFBA e em fase preliminar de retomada gradual das atividades presenciais, sob recomendações do Comitê de Assessoramento do Coronavírus da UFBA<sup>32</sup>, à época, concomitante a realização da etapa empírica da pesquisa. Aliado a isso, houve incompatibilidade do calendário da graduação e da pós-graduação, sendo que os meses de Maio, Junho e Julho de 2022, planejados para a construção dos dados empíricos, coincidiram com as agendas de atividades avaliativas das professoras em formação de Pedagogia, o que inviabilizou a realização das observações participantes.

A ênfase nos sentidos atribuídos pelos sujeitos se estabelece como uma característica central da pesquisa participante, salientando o que e como o fenômeno ocorre, diferentemente da criação de um produto ou atenção somente aos resultados finais (GIL, 2019b). Outrossim, ainda há preocupação com a representação e desenvolvimento dos acontecimentos promovidos pelo grupo de sujeitos e, como resultado da pesquisa com o viés participante, deve-se privilegiar a perspectiva dos próprios autores, destacando como enxergam o mundo a sua volta e as relações constituídas.

Anunciada a pesquisa participante, atentos às complexidades advindas do campo empírico em contexto de retomada gradual das aulas e atividades da UFBA de forma presencial, elegemos a entrevista semiestruturada como principal instrumento de pesquisa, integralmente realizadas durante a pandemia, para representação das realidades dos sujeitos participantes, a partir das “idéias, crenças, maneiras de pensar, opiniões [...], condutas, razões conscientes ou inconscientes de determinadas atitudes e comportamentos” (MINAYO, 2014, p. 262).

Conforme Gil (2019a), a entrevista semiestruturada contempla questões predeterminadas, sendo que o pesquisador tem a possibilidade de definir a ordem das perguntas a serem formuladas, com flexibilidade para o momento de realização de cada questionamento. Além disso, essa entrevista permite que o pesquisador dialogue com o/a participante para detalhamento das respostas e ampliação das temáticas emergentes no diálogo que são pouco aprofundadas ou que remetem alguma incerteza/contradição durante a fala do sujeito, além de se constituir como elemento para evitar a digressão.

Sendo assim, nos apoiamos na contribuição teórica-metodológica de Paulo Freire, especificamente dos escritos presentes na obra *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 2021, p. 138-166), para descrição das fases planejadas da pesquisa participante. Em seguida, e tendo como

---

<sup>32</sup> Maiores informações disponíveis em: <https://coronavirus.ufba.br/>. Acesso em: 13 out. 2022.

referência as descrições apresentadas pelo autor, estabelecemos as decisões e procedimentos delineados em quatro etapas da pesquisa participante para esta investigação, esquematizadas no Quadro 1 a seguir.

**Quadro 1. Síntese das Etapas da Pesquisa Participante**

<b>Etapas da Pesquisa</b>	<b>Descrição das Fases da Pesquisa Participante por Paulo Freire (2021)</b>	<b>Descrição das Etapas Realizadas na Dissertação</b>
Primeira Etapa	Inserção no campo de pesquisa, estabelecimento de parcerias e negociações com os sujeitos.	Estabelecimento de relação de empatia e confiança mútuas das participantes e pesquisador; Conversa inicial e informal com apresentação do porquê, o como e o para quê da investigação pretendida; Imersão do pesquisador no campo da pesquisa. Construção do instrumento de pesquisa (roteiro de entrevista semiestruturada). Assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).
Segunda Etapa	Análise do contexto da pesquisa e diálogo com os participantes, levantando temáticas (conjunto de contradições) presentes na realidade estudada, codificando e decodificando-as.	Identificação do perfil das participantes e percepções das trajetórias de formação inicial docente, no curso de Licenciatura em Pedagogia e a relação com as tecnologias digitais. Realização das Entrevistas Semiestruturadas.
Terceira Etapa	Análise do conjunto de contradições e momentos de discussão coletiva que permeiam a realidade dos sujeitos participantes, com gravação das discussões.	Sistematização das entrevistas gravadas. Transcrição integral das falas das participantes. Realização de leituras flutuantes e identificação dos pré-índices, índices e núcleos de

	Estudo sistemático dos dados da investigação a partir dos registros gravados e escritos.	significação. Estudo sistemático dos achados da investigação.
Quarta Etapa	Constituição dos conteúdos em unidades de aprendizagem para construção de materiais voltados à formação de educadores e educandos.	Constituição de unidades temáticas emergidas do campo empírico intitulado como núcleos de significação, formulados a partir de pré-indicadores e aglutinação em indicadores.

Fonte: elaborado pelo pesquisador (2022) a partir dos escritos de Paulo Freire (2021).

No que concerne ao detalhamento das etapas desta investigação, quatro etapas foram desenvolvidas, com explicitação das especificidades apresentadas em sequência.

*i) Primeira Etapa da Investigação - Estabelecimento de relação de empatia e confiança mútuas das participantes e pesquisador; Conversa inicial e informal com apresentação do porquê, o como e o para quê da investigação pretendida; Imersão do pesquisador no campo da pesquisa. Construção do instrumento de pesquisa (roteiro de entrevista semiestruturada). Assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).*

Nesta etapa inicial, realizamos a imersão no campo da pesquisa, tendo como referência a participação do pesquisador enquanto licenciando em Pedagogia da FAGED/UFBA, com acompanhamento das discussões sobre as reformulações do Projeto Político-Pedagógico. Foram realizados contatos prévios com as participantes da pesquisa a partir de mensagens individuais por aplicativos de mensagens instantâneas para aquelas/es que já possuíam o contato pessoal do pesquisador, além de envio de mensagem/convite para participação na investigação via *e-mail* para os demais colegas da Pedagogia, com breve síntese da pesquisa desenvolvida, objetivos e descrição ética das etapas da pesquisa, detalhando ainda como se daria a participação. A partir disso, perguntamos acerca da data e horário disponíveis para marcação da entrevista.

Mediante os critérios de participação atendidos e os contatos prévios estabelecidos, condicionado a apresentação do aceite e disponibilidade prévia acordada entre os pares, formalizamos a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Apêndice C), com mútuo compartilhamento do documento em sua versão final e assinado via e-mail.

Vale pontuarmos que, no transcurso da fase empírica desta dissertação, a UFBA ainda adotava o sistema híbrido para as atividades acadêmicas, com medidas vigentes de preservação da vida que limitavam o compartilhamento de espaços físicos e reduzia os horários de funcionamento das unidades acadêmicas. Somava-se a isso o cenário de incertezas do contágio por conta da alta de casos positivos de COVID-19, mesmo com avanço da vacinação da população no município de Salvador/BA<sup>33</sup>. Por esses fatores, optamos por manter de forma remota todo o contato com as participantes para o desenvolvimento desta fase.

O roteiro da entrevista semiestruturada foi constituído por 15 perguntas, divididas em três seções, a saber:

a) a primeira delas intitulada *Contextualização da Formação Inicial em Pedagogia* buscou compreender como se constituiu o percurso formativo de cada colega licencianda da Pedagogia, compreendendo também as vivências na docência e os respectivos Estágios Supervisionados cursados;

b) Já a segunda seção *Concepção de Tecnologia Digital*, contemplava questões a respeito das concepções atribuídas pelas professoras em formação em Pedagogia às tecnologias digitais, bem como os desafios, atividades e processos de estudos/pesquisas desenvolvidos/as durante o período de atividades remotas do curso de Pedagogia. Também foi previsto o questionamento às licenciandas se elas atribuíam importância em aprender sobre as tecnologias no curso de Pedagogia da FAGED/UFBA e quais seriam os argumentos para defender/refutar tal temática, além de entender se a participante experienciou componentes ou atividades curriculares, durante o curso, que tratassem sobre as tecnologias digitais.

c) Por último, a terceira seção da entrevista *[Futura] Atuação Docente e as Tecnologias Digitais* abrigava questões sobre os desafios e contribuições das tecnologias digitais na [futura] prática pedagógica, partindo do princípio que a participante poderia ter ou não vivências na docência. Nessa seção, também foram apresentadas problematizações sobre o desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas com tecnologias digitais na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, campos de atuação da Pedagogia.

ii) Segunda Etapa da Investigação - Identificação do perfil das participantes e percepções das trajetórias de formação inicial docente, no curso de Licenciatura em

---

<sup>33</sup> Em 20 de Julho de 2022, a cobertura vacinal em Salvador/BA correspondia a 69% da população (aproximadamente 900 mil pessoas) para a 3ª dose da vacina - 1ª dose de reforço - ofertada para a população acima de 12 anos (SECRETARIA MUNICIPAL DA SAÚDE DE SALVADOR, 2022).

*Pedagogia e a relação com as tecnologias digitais. Realização das Entrevistas Semiestruturadas.*

Nesta etapa, buscamos compreender o perfil das participantes e a respectiva realidade pesquisada, assim como as características que constituíam o contexto de formação inicial em Pedagogia na FAGED/UFBA (*lócus* da pesquisa). Para isso, foram organizadas e gravadas entrevistas semiestruturadas, de forma *online*, com as participantes que se disponibilizaram na etapa anterior da investigação. Realizamos as entrevistas durante o primeiro semestre letivo de 2022 da UFBA, particularmente, entre os meses de Maio e Julho de 2022, com utilização da plataforma de videoconferência MCONF<sup>34</sup>, desenvolvida pela Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP).

Em princípio, foram realizadas duas entrevistas prévias com licenciandas matriculadas em diferentes semestres do curso, sendo a primeira em estágio inicial da Pedagogia, cursando o 3º semestre; já a segunda matriculada no 8º semestre e em estágio de conclusão, com escrita preliminar do trabalho de conclusão de curso. A partir das observações e comentários de ambas as colegas licenciandas, fizemos melhorias no roteiro de entrevista, como a adequação na redação das questões e supressões de perguntas repetitivas, o que originou a versão final do roteiro, disponível no Apêndice A.

Ao iniciarmos a fase das entrevistas, dialogamos com a professora em formação em Pedagogia participante a respeito das condições de infraestrutura de rede que pudessem favorecer a realização de entrevista com estabilidade de conexão de *internet*, bem como disponibilidade de tempo para a pesquisa. Isso se fez importante para que cada participante se sentisse mais segura/o em conversar com o pesquisador responsável, estabelecendo confiança e empatia para a promoção do diálogo. Esse movimento permitiu a fluidez no tempo da entrevista, após pequenos ajustes de horário e negociações de agendas, o que já prevíamos para esta etapa de investigação.

Ainda no processo das entrevistas, foi também levado em consideração um plano de observações (AGUIAR; OZELLA, 2006), com o objetivo de identificarmos possíveis indicadores de sentidos e significados não verbais que contemplem ou confrontassem os discursos relacionados aos objetivos da pesquisa, como exemplo: expressões faciais; olhares; gestos; posturas ou expressões corporais; sons emitidos, como risos e bocejos. Isto porque, como exemplo, apresentamos nas transcrições das falas expressões como “a entrevistada

---

<sup>34</sup> Plataforma virtual disponível em: <https://conferenciaweb.rnp.br/>. Acesso em: 05 abr. 2022.

suspira”, ou mesmo descrevemos expressões que denotavam incompreensões durante a fala “entrevistada cruza os braços”.

Além disso, durante as entrevistas, as participantes da pesquisa eram instigadas pelo pesquisador responsável (entrevistador) para aprofundarem os relatos, as insinuações e/ou explicações incompletas nas falas, em busca de entender suas aparições no diálogo e desdobramentos na trajetória de formação inicial no curso de Pedagogia.

Vale destacar que as informações acerca do perfil das participantes da investigação foram inicialmente delineadas a partir da pesquisa intitulada *Perfil Sócio-digital de estudantes do curso de Pedagogia da UFBA no contexto da pandemia de COVID-19: perspectivas para formação de professores*. Trata-se de uma pesquisa longitudinal, desenvolvida pelos/as ex-coordenadoras/es<sup>35</sup> do Curso de Pedagogia da FACED/UFBA.

*iii) Terceira Etapa da Investigação - Sistematização das entrevistas gravadas. Transcrição integral das falas das participantes. Realização de leituras flutuantes e identificação dos pré-indicadores, indicadores e núcleos de significação. Estudo sistemático dos achados da investigação.*

Os dados provenientes das entrevistas semiestruturadas foram inicialmente sistematizados por data de gravação e duração da entrevista (*vide* Quadro 3). Após catalogação de cada arquivo de gravação e sistematização dos registros das entrevistas, foram realizadas transcrições integrais das falas das participantes. Posteriormente, houve o destaque dos pré-indicadores, aglutinação em indicadores e, por fim, a elaboração dos núcleos de significação que emergiram da análise dos dados.

A respeito da sistematização dos dados analisados, apresentamos a subseção *3.1 Lócus da Pesquisa*, com explicitação dos dados do curso de Pedagogia da FACED/UFBA, tomando como referência inicial a pesquisa de Venas *et al.* (2020). Em seguida, *3.2 Metodologia de Análise e Interpretação dos Dados: a constituição dos núcleos de significação* com detalhamento do processo de construção dos sentidos e significados fundamentados pelos núcleos de significação (AGUIAR; OZELLA, 2006), com descrição do campo empírico da investigação.

---

<sup>35</sup> Grupo interdepartamental da FACED-UFBA, formado pelas/os professoras/es Ronaldo Venas, Leila Soares, Lanara Souza, Karina Menezes, Rejane Alves e Telma Rocha. O projeto de pesquisa foi aprovado pela Congregação da FACED-UFBA com previsão de duração de 36 meses, com prorrogação de igual período.

*iv) Quarta Etapa da Investigação - Constituição de unidades temáticas emergidas do campo empírico intitulado como núcleos de significação, formulados a partir de pré-indicadores e aglutinação em indicadores.*

Nesta última etapa, socializamos os resultados da investigação por meio de relato descritivo-analítico acerca do processo de formação da/o Pedagoga/o da FACED/UFBA, elemento que constitui a seção 5. *Análise dos Sentidos e Significados Atribuídos às Tecnologias Digitais: professoras em formação em pauta* desta Dissertação.

Para esta investigação, foram detalhados os elementos que constituíram os pré-indicadores ou temas, caracterizados pela importância atribuída pelos sujeitos participantes durante as entrevistas, pela carga emocional atribuída à fala ou interpretada pelo pesquisador responsável, além da relação estabelecida com o objeto de pesquisa. Em seguida, com o processo de aglutinação, geramos os indicadores da pesquisa, permeados pelos princípios da similaridade, complementaridade e/ou contradição, reduzindo a diversidade dos temas inicialmente alcançados. Finalmente, fizemos uma nova articulação ou síntese dos indicadores com idealização final dos núcleos de significação, explicitando as transformações e contradições das participantes no processo de construção dos sentidos e significados (AGUIAR; OZELLA, 2013; 2006).

A partir das quatro etapas delineadas, almejamos a construção de uma produção científica que possa servir de base para discussão de novas propostas e elementos curriculares na/da/para formação inicial de Pedagogas/os, instigados pela mobilização das tecnologias digitais em seu processo de formação docente. Suas reverberações são pautadas não somente ao curso universitário de formação inicial docente estudado, ou mesmo, no campo escolar da Educação Básica destinado a atuação da/o futura/o Pedagoga/o, mas sim como proposta didático-pedagógica para [re]pensar e [re]construir outros contextos de formação de professores/as.

#### 4.1. LÓCUS DA PESQUISA

A escolha do curso presencial de Pedagogia enquanto *lócus* de pesquisa, contemplando a participação de licenciandos/as matriculados/as nos turnos diurno e noturno, se deu em razão dos anos de formação inicial decorridos por este pesquisador, inicialmente durante o curso de Computação - Licenciatura (2015-2020). Também se deve aos diálogos com colegas da Pedagogia nos componentes curriculares cursados na FACED/UFBA, com interações com

os/as colegas licenciandos/as sobre as impressões formativas que emergem da nova proposta curricular do curso. Essa implicação ficou ainda mais latente quando o pesquisador realizou sua matrícula no curso de Pedagogia (enquanto segunda licenciatura), iniciado no segundo semestre de 2021.

O curso de Pedagogia da FACED/UFBA foi criado em 1941 na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas e, a partir de 1968, com a criação da Faculdade de Educação - FACED<sup>36</sup>, o curso foi transferido para nova sede de forma permanente. Além da Pedagogia, a FACED sedia, atualmente, os cursos de licenciatura em Educação Física e Ciências Naturais, além de ofertar Pedagogia na modalidade a distância.

O curso de Pedagogia da FACED/UFBA, sob vigência do Projeto Político-Pedagógico atualizado pela última vez em 2012 (FACED, 2012), encontra-se sistematizado em oito semestres letivos (Diurno) e em dez semestres (Noturno), com tempo de duração mínima de quatro anos. Cabe pontuarmos que 88,1% do registro de matrículas ativas do curso correspondem ao público feminino, o que representa o total 199 licenciandas matriculadas (VENAS *et al.*, 2020). Com isso, reiteramos a ênfase ao gênero feminino na escrita ao fazermos menções a “professoras em formação” ou “licenciandas”, sempre que nos referimos ao coletivo de licenciandas e licenciandos de Pedagogia da FACED/UFBA.

Para traçarmos o perfil do curso investigado, tomamos como referência introdutória a pesquisa intitulada “*Perfil Sócio-digital de estudantes do curso de Pedagogia da UFBA no contexto da pandemia de COVID-19: perspectivas para formação de professores*” (VENAS *et al.*, 2020), em andamento desde 2020. Na referida investigação, 226 educandas/os de Pedagogia responderam um questionário que foi compartilhado com o pesquisador, contando com a devida anuência de todas/os as/os responsáveis pela investigação, autorizando-se a utilização dos dados mais abrangentes do Curso.

Do universo de educandas/os respondentes ao questionário, e a respeito dos dados específicos de matrícula por turno, temos 141 licenciandas com matrícula ativa no Diurno (62,4%) e 85 licenciandas/os (37,6%) matriculadas/os no Noturno. Os dados da pesquisa de Venas *et al.* (2020) apresentam que essa característica de matrícula no Diurno pode estar associada ao perfil jovem em que o curso de Pedagogia encontrava-se caracterizado, a época, com faixa etária predominante de 22 a 26 anos (59%), seguida de jovens entre 17 a 21 anos de idade (18,1 %).

---

<sup>36</sup> Site da Faculdade de Educação da UFBA, disponível em: <https://faced.ufba.br/>. Acesso em: 06 abr. 2022.

A respeito da autodeclaração em relação à raça/etnia, a pesquisa (VENAS *et al.*, 2020) registra que 102 licenciandas/os se declararam como pretas/os (45,1%), 123 como sendo pardas/os (54,4%) e 1 pessoa se declarou como indígena (0,5%). A renda familiar das/os licenciandas/os prevaletentes na pesquisa foi de um a três salários mínimos com 131 respostas, representando 58% do público respondente (VENAS *et al.*, 2020).

Nesse sentido, os dados autodeclarados de raça/etnia representam a expressividade da população baiana, sendo majoritariamente composta negras/os, tendo em vista que os/as respondentes/as da pesquisa não apenas são naturais ou residem da capital Salvador/BA, mas também advém de municípios da região metropolitana e demais regiões do estado da Bahia (VENAS *et al.*, 2020; ALVES *et al.*, 2021). Quanto à renda média das/os licenciandas/os, 160 respondentes (70,8%) afirmaram terem redução durante a pandemia da COVID-19, com consequente perda de emprego para 68 participantes (30,1%), conforme os dados construídos por Venas *et al.* (2020).

Ao voltarmos o olhar para os elementos que delinham o objeto de pesquisa desta dissertação, nos deparamos com questões sobre o acesso às tecnologias digitais e frequência de utilização das redes, com 197 respondentes (87,2%) afirmaram acessar diariamente a *internet*, com predominância do celular pessoal (212 respostas - 93,8%) enquanto dispositivo, posteriormente, pelo *notebook* (61,5%). Nas circunstâncias mais críticas da pandemia, as/os participantes da pesquisa afirmaram que sua forma de conexão à *internet* é, majoritariamente, por rede sem fio (Wi-fi) na própria residência - afirmada por 187 respondentes (82,7%). Apesar da porcentagem de utilização do Wi-fi, chama a nossa atenção a expressiva quantidade de licenciandas/os que utilizam o pacote de dados móveis como acesso às atividades online, representado por, aproximadamente, 91 pessoas (40%).

Além disso, 24 professoras/es em formação (10,6%) utilizam a internet sem fio compartilhada pela vizinhança. Cinco pessoas afirmaram ainda que utilizam Wi-fi de redes públicas e três licenciandas/os em Pedagogia não possuem nem Wi-fi nem pacote de dados móveis para acessar as redes digitais. Em relação ao acesso e utilização aos ambientes virtuais de aprendizagem, plataformas digitais de ensino que foram trabalhadas no âmbito do curso de Pedagogia, 101 respondentes (44,7%) afirmaram que são favoráveis ao uso apenas enquanto perdurasse a pandemia da COVID-19, contra 91 pessoas (40,3%) que sinalizam serem favoráveis ao uso no momento pandêmico, assim como após o fim da pandemia.

Esses últimos dados revelam as condições de infraestrutura de rede em Outubro de 2020<sup>37</sup> das/os colegas licenciandas/os em Pedagogia, um mês após o início das aulas totalmente remotas no semestre intitulado como SLS - Semestre Letivo Suplementar. Conforme a Resolução nº 01/2020 do Conselho Acadêmico de Ensino (CAE) da UFBA (UFBA, 2020a), o SLS tinha caráter excepcional, temporário e se configurava integralmente como não presencial (Art. 1), estabelecendo que a adesão às atividades de ensino no SLS seria facultativa aos educandas/os (Art. 1, caput 5), não computado para fins de tempo máximo na integralização do curso matriculado (Art. 14).

Atravessados pelas questões que suscitaram o cuidado e atenção à saúde, e tendo as características não-obrigatórias delineadas para o SLS pelas instâncias da UFBA, as respostas do questionário, a princípio, nos levaram a compreender que havia um cenário favorável para a ampla maioria das/os licenciandas/os estarem conectadas/os às redes digitais e participarem das atividades acadêmicas, o que não se mostrou efetivo para garantia da aprendizagem, como demonstram as respostas seguintes do instrumento de pesquisa de Venas *et al.* (2020).

Foram questionadas as principais dificuldades que as/os licenciandas/os em Pedagogia tinham no contexto das atividades *online*. As respostas apresentaram um perfil de estudante com necessidade de apoio de docentes para resolução de dúvidas durante as atividades (89 pessoas - 39,4%); contemplando ainda 55 pessoas (24,5%) com desconhecimento das funcionalidades presentes nas aplicações computacionais escolhidas pelos docentes para as atividades online; e com privações para acesso à internet por conta da disponibilidade das redes de conexão (35 pessoas - 15,5%).

Solicitado o detalhamento das necessidades sinalizadas, especialmente no contexto desafiador imposto pela COVID-19, foram apresentados relatos sobre o compartilhamento de dispositivos/aparelhos tecnológicos com mais de dois familiares, com priorização para acesso de filhas/os para acompanhamento das suas próprias aulas na Educação Básica; e indisponibilidade de conexão estável e de qualidade para permanência das aulas síncronas (aulas que aconteceram simultaneamente ao horário previsto da aula) .

Tais necessidades nos alertam para questões elementares na discussão sobre as tecnologias digitais, essencialmente ao fato de que não basta que os sujeitos tenham acesso aos dispositivos ou estarem com disponibilidade às tecnologias mais modernas, mas que esses elementos precisam estar a serviço das aprendizagens e do processo de construção dos

---

<sup>37</sup> Mês em que o questionário foi enviado e respondido pelas/os licenciandos/as em Pedagogia da FAGED/UFBA.

conhecimentos. Isso se materializa pelas respostas do questionário apontarem para as condições insatisfatórias de acesso à *internet*, as quais não garantiam a participação efetiva das/os licenciandas/os em aulas síncronas, a exemplo, mesmo dispondo de redes sem fio (*wi-fi*) nas residências, sem a possibilidade de haver as trocas entre os/as participantes por conta da precariedade das conexões de rede.

A esse respeito, Preto (2017, p. 51) nos provoca a pensar que “vivemos um mundo profundamente transformado pela presença das tecnologias digitais [...]. Tecnologias que tem possibilitado a interação entre local e não local de forma intensa e quase instantânea” Entretanto, para que essa condição se efetive, se faz necessário a garantia das condições mínimas de utilização e acessibilidade às tecnologias para desenvolver as atividades com plena autonomia e independência. No cenário pesquisado por Venas *et al.* (2020), os resultados delineiam para o entendimento de que a alternância do cenário presencial para o remoto das atividades acadêmicas da UFBA poderia, em princípio, favorecer a participação das/os licenciandas/os em Pedagogia pela disponibilidade dos dispositivos tecnológicos, o que não se efetivou pelas condições adversas e desafios pontuados pelas/os educandas/os durante o curso do semestre letivo, conforme anunciado anteriormente.

Enquanto proposições de melhoria na trajetória de formação do curso de Pedagogia no período de isolamento social pela COVID-19, há menção de que a mediação tecnológica poderia ser utilizada para promoção de ambientes propícios às formações discentes, permitindo a continuidade dos estudos e pesquisas das/os licenciandas/os em Pedagogia; além disso, constata-se a sinalização, por parte das/os educandos/as, de limitado conhecimento sobre a Tecnologia Digital, se estabelecendo como desafio a ser superado para o acompanhamento das atividades *online*.

Vale dizer que, a partir dos dados da pesquisa de Venas *et al.* (2020), buscamos aprofundar o objeto de interesse dessa Dissertação em torno das tecnologias digitais. Com isso, utilizamos entrevistas semiestruturadas com professoras em formação de Pedagogia, conforme já explicitado. Enquanto recorte temporal, os estudos empíricos foram realizados até o primeiro semestre letivo de 2022.1 da UFBA (de Março até Julho de 2022).

Para a pesquisa em epígrafe, os critérios para participação na entrevista semiestruturada incluíram a adesão voluntária e disponibilidade das professoras em formação em Pedagogia, a partir do envio de e-mail convite nas listas destinadas às educandas matriculadas nos turnos Diurno e Noturno do curso. Sistemáticamente, os critérios elencados foram: i) ser professora em formação do curso presencial de Pedagogia (Diurno ou Noturno); ii) ter matrícula ativa na UFBA; iii) ser voluntária, manifestando interesse e disponibilidade para participar da construção desta investigação.

Passamos, em seguida, a apresentar a proposta metodológica escolhida para análise e interpretação dos dados da pesquisa, fundamentada a partir dos núcleos de significação (AGUIAR; OZELLA, 2013; 2006).

#### 4.2. METODOLOGIA DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS: A CONSTITUIÇÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

Elegemos a proposta metodológica denominada núcleos de significação para a sistematização, categorização e análise dos dados construídos nesta pesquisa, fundamentada em Wanda Aguiar e Sérgio Ozella (2013; 2006). Tomamos como referência esta proposta para análise das falas das entrevistadas em busca da apreensão dos sentidos e significados do que se constituem as tecnologias digitais no curso de formação inicial em Pedagogia da FACED/UFBA.

Pontuamos que, após a escolha dos núcleos de significação (AGUIAR; OZELLA, 2013; 2006), realizamos uma adaptação na referida escolha metodológica de análise, de modo que a proposta original é composta pela apresentação e interpretação dos pré-indicadores, indicadores, com posterior sistematização nas unidades temáticas ou também nomeados como núcleos de significação. Por último, foram feitas as análises dos sentidos e significados com referenciação dos núcleos gerados.

Nesta pesquisa, empreendemos a análise a partir da etapa dos indicadores, diferenciando de Aguiar e Ozella (2006) por ter início nos pré-indicadores. Justificamos tal adaptação pelos pré-indicadores já se caracterizarem pelas transcrições integrais das falas das participantes, assim como indicam os mesmos autores (2013; 2006), sem a necessidade de haver repetições para apenas caracterizá-los enquanto “pré-indicadores”, o que já havia sido feito na escrita ao mencionar os trechos das falas na seção 5. *Análise dos Sentidos e Significados Atribuídos às Tecnologias Digitais: professoras em formação em pauta.*

Para Aguiar e Ozella (2006), o termo “significação” é utilizado para expressar a articulação dialética existente entre sentidos e significados, revelando as imbricações entre os sujeitos e as sociedades. Nesse entendimento, apreender os sentidos denota o movimento em torno de múltiplas respostas, das contradições, dos entendimentos em processo de construção e não cristalizados, elementos esses que se apresentam como indicadores das “formas de ser do sujeito, de processos vividos por eles” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 10).

Os estudos acerca dos núcleos de significação são entrelaçados aos pressupostos vigotskianos, situado na unidade da palavra com o pensamento ou ainda entendendo a palavra constituída pelo fenômeno do pensamento, em que um elemento se nutre do outro para constituir existência (VIGOTSKY, 2009). Esse movimento do pensamento à palavra (e vice-versa) possui o fundamento primordial de comunicação do seu interlocutor com os demais sujeitos, mas há diferenças, pois o pensamento não se configura igualmente à palavra, mas é mediado por ela, sendo também atravessado pelos seus significados.

Essa via é uma mediação interna do pensamento, primeiro pelos significados e depois pelas palavras. Por isso o pensamento nunca é igual ao significado direto das palavras. O significado modela o pensamento em sua caminhada rumo a expressão verbal, isto é, o caminho entre o pensamento e a palavra é um caminho indireto, internamente mediatizado (VIGOTSKY, 2009, p. 479).

Vigotsky (2009) formaliza o entendimento de que o pensamento se constitui como elemento integral, caracterizado por ser maior em extensão e volume do que se comparado a uma palavra isolada. Inspirada pelos escritos de Vigotsky sobre a construção do pensamento e da linguagem, Jane Voigt (2012, p. 28) defendeu a tese de que “a palavra sem significado é um som vazio. Assim, o significado da palavra é um fenômeno do pensamento, é a unidade da palavra com o pensamento”, o que nos permite perceber a importância da palavra na construção e ampliação dos múltiplos significados, esses atribuídos por cada sujeito.

Isto posto, sentidos e significados se configuram como instâncias de um processo de constituição do sujeito. No entanto, Jane Voigt e Wanda Aguiar (2017) pontuam que eles não podem ser compreendidos como dicotômicos, tendo em vista que os significados são sociais e referem-se ao conjunto de conteúdos instituídos e, quando compartilhados, assumem a forma de mediadores da comunicação entre sujeitos, constituindo as produções sócio-históricas.

Já os sentidos possuem entendimentos mais amplos do que o significado, referindo-se às possíveis necessidades de aprendizagem do sujeito ainda não superadas, em referência aos conhecimentos que se encontram em processo de construção, o que é apresentado por Voigt e Aguiar (2017, p. 227) ao afirmar que o sentido “refere-se a necessidades que, muitas vezes,

ainda não se realizaram, mas que mobilizam o sujeito, constituem o seu ser, geram formas de colocá-lo na atividade. O sentido deve ser entendido, pois, como um ato do homem mediado socialmente”.

Pautado nos núcleos de significação, o processo de análise dos dados é entendido como interpretativo-analítico (VOIGT; AGUIAR, 2017; AGUIAR; OZELLA, 2013; 2006), o que se alinha com o nível da investigação aqui delineada. Referenciado por movimentos dialéticos, a construção dos núcleos contemplou o desenvolvimento em três etapas, a saber: i) pré-indicadores, ii) indicadores e iii) sistematização dos núcleos de significação (AGUIAR; OZELLA, 2006).

Para alcançarmos os pré-indicadores, realizamos previamente a transcrição integral das falas das participantes, registradas por gravação em vídeo das entrevistas semiestruturadas, devidamente autorizadas via TCLE. Após isso, ocorreram sucessivas leituras flutuantes no material transcrito, com marcações ao longo do texto dos elementos que chamaram nossa atenção, se constituindo como um processo de familiarização/revisitação do material resultante dos diálogos com as colegas licenciandas.

A partir das leituras flutuantes, anunciadas por Aguiar e Ozella (2013) como etapa inicial da metodologia de análise, constituímos os pré-indicadores ou temas da pesquisa (primeira etapa), entendidos como destaques das temáticas do material analisado e representação das palavras com significado durante a fala do sujeito, ressaltadas na ocasião empírica da pesquisa. Conforme os autores (2013), os pré-indicadores são caracterizados da relação ao que foi dito com o objetivo da pesquisa, pela maior frequência de aparição no texto e ênfase durante a pronúncia ou explicação, pela carga emocional ou reações identificadas durante as explicações. Os mesmos autores (2016) ainda explicam que, geralmente, os pré-indicadores são apresentados em grande número, mas esse volume inicial é importante para a construção futura dos núcleos de significação.

Nesta investigação, o processo de referência para determinar os pré-indicadores consistiu no destaque (uso do sublinhado) das expressões nas falas das colegas licenciandas que foram consideradas relevantes, diante a frequência de repetição e da relação ao objetivo de pesquisa. O procedimento foi aqui registrado com acompanhamento do contexto da fala (fragmento textual) das professoras em formação, não apenas apresentando cada pré-indicador de forma isolada.

Após isso, partimos para o processo de aglutinação dos pré-indicadores (segunda etapa), com atenção voltada agora para dispormos da menor diversidade de temas, com referência a semelhança, complementaridade ou contradição, ocasionando na construção dos indicadores. Nesta investigação, os indicadores foram provenientes de, no mínimo, dois pré-indicadores destacados na primeira etapa de análise por termos-chave ou expressões utilizadas pelas licenciandas entrevistadas.

Aguiar e Ozella (2006) asseveram que ao realizarmos a aglutinação dos pré-indicadores, estamos também avançando na análise dos dados, ainda que seja visto como um estágio “empírico e não interpretativo, mas que ilumina um início de nuclearização” (p. 230). Essa explicação incide no fato de que a aglutinação é o resultado do conjunto de indicadores e seus conteúdos significativos, elemento fundamental para o delineamento/organização dos possíveis núcleos de significação.

Por fim, constituímos a formação dos núcleos de significação (terceira e última etapa), a partir da síntese das etapas anteriores, avançando do empírico ao interpretativo-analítico. Eles são constituídos por meio do processo de articulação dos indicadores construídos, conforme os mesmos critérios pautados pela similaridade, complementaridade ou vista aos conteúdos contraditórios, sendo ainda vinculada a partir de questões sócio-históricas e subjetivas das participantes.

Essa última característica de articulação na formação dos núcleos de significação se sustenta a partir do estudo de Voigt e Aguiar (2012), com destaque para que “o processo de análise não deve ser restrito à fala do sujeito pesquisado, mas articulado com o seu contexto social, político e econômico”. Partindo desse entendimento, consideramos nesta pesquisa as trajetórias formativas das professoras em formação; os contextos e vivências na/da docência no campo da Pedagogia; os desafios, oportunidades e condições para o desenvolvimento de atividades/ações educacionais; os desdobramentos do PPP de Pedagogia da FACED/UFBA na formação; bem como as condições possíveis e impostas pelo contexto vir[tu]al da COVID-19.

Quanto à nomeação dos núcleos de significação, extraímos expressões advindas das próprias falas das licenciandas, compondo frases curtas com preservação dos significados e sentidos apresentados. Isso foi realizado de modo a garantir a fidelidade integral dos dados construídos, mesmo que decorridas as três etapas da metodologia de análise (AGUIAR; OZELLA, 2006).

O processo de interpretação-análise dos dados, estágio posterior à última etapa de construção de cada Núcleo de Significação, nos permitiu explicitar as aproximações e as contradições nos discursos das entrevistadas, desvelando entendimentos e interpretações sobre os objetos pautados nos diálogos. É neste cenário que estabelecemos os contrapontos com as vivências anunciadas pelas professoras em formação e os respectivos contextos de formação, anunciado no *locus* da pesquisa.

Ressaltamos que o processo de análise não se restringiu às falas das licenciandas, tampouco serviu para apontar as fragilidades das trajetórias *pessoaisprofissionais* na/da docência anunciadas. Consideramos também os contextos individuais e coletivos do curso de graduação, a partir de elementos da dimensão social, político-pedagógica e histórica que compõem o processo formativo das colegas licenciandas.

Dessa maneira, esperamos que a proposta metodológica de núcleos de significação, descrita nesta seção, tenha permitido a apreensão dos sentidos e significados atribuídos pelas licenciandas em Pedagogia na sua inteireza, sem comparações ou representações de modelos de referência para formação inicial em Pedagogia.

A seção seguinte 5. *Análise dos Sentidos e Significados Atribuídos às Tecnologias Digitais: professoras em formação em pauta* é dedicada à interpretação-análise dos dados da pesquisa, a partir das entrevistas realizadas.

## 5. ANÁLISE DOS SENTIDOS E SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS ÀS TECNOLOGIAS DIGITAIS: PROFESSORAS EM FORMAÇÃO EM PAUTA

*Pra começar / Cada coisa em seu lugar  
E nada como um dia após o outro  
[...] Quem julga saber, esquece de aprender  
Coitado de quem se interessa pouco*

*Trecho da Canção “Um Dia Após o Outro” - Tiago Iorc (2019).*

Nesta seção, apresentamos os resultados da análise dos dados, construídos pelas colegas licenciandas em Pedagogia da FACED/UFBA. O material foi resultado de entrevistas individuais ocorridas durante três meses de pesquisa empírica, realizada no primeiro semestre de 2022. Destacamos a concepção de “construção” dos dados por defendermos o processo não-linear, liberto de verdades absolutas ou julgamentos de valor na construção do conhecimento, afinal, *quem julga saber, esquece de aprender / coitado de quem se interessa pouco*, conforme anuncia Tiago Iorc (2019).

Participaram desta investigação 28 licenciandas matriculadas desde 2015 até 2022 no curso presencial de Pedagogia, nos turnos Diurno e Noturno, da Universidade Federal da Bahia - Campus Salvador, mais especificamente com sede do curso lotado na Faculdade de Educação. Assim, constatamos uma diversidade de tempos de permanência no curso de Pedagogia, justificado pelos diferentes semestres letivos de ingresso.

Das colegas licenciandas participantes na fase de entrevistas, houve a predominância de ingresso nos semestres letivos de 2019.2 e 2017.2, com participação de 7 (sete) ingressantes em cada um dos semestres citados, representando juntos 50% da participação na pesquisa. 2 (duas) professoras em formação participantes eram calouras (7,1%), com ingresso no semestre letivo em que as entrevistas estavam em curso (2022.1). As demais participantes eram veteranas, com registro de ingresso em diferentes semestres, conforme detalhamento no Quadro 2 a seguir.

Quadro 2 - Semestre de Ingresso no curso de Pedagogia, quantidade de licenciandas ingressantes e representativo de participação na pesquisa (em %)

Semestre de Ingresso no curso de Pedagogia	Quantidade de Licenciandas Ingressantes	Representativo de Participação na Pesquisa (aproximado, em %)
--	---	---

2022.1	2	7,14
2021.2	1	3,57
2021.1	1	3,57
2020.2	2	7,14
2019.2	7	25
2018.2	3	10,71
2017.2	7	25
2017.1	2	7,14
2016.2	2	7,14
2015.2	1	3,57

Fonte: elaborado pelo pesquisador a partir das entrevistas da pesquisa (2022).

Para garantirmos o anonimato das participantes da pesquisa, elaboramos um código de representação alfanumérico (leia-se pseudônimo) para diferenciar cada participante na escrita sem identificá-las: atribuímos “F” e “M” para nos referirmos ao gênero feminino e masculino, respectivamente; Em seguida, o acrônimo “PED” em referência ao termo “Pedagogia”, curso de graduação das participantes; Após isso, dois números indo-arábicos são apresentados em referência à catalogação das gravações, tendo em vista a ordem das entrevistas realizadas. Por último, entre colchetes, é indicado o semestre letivo de ingresso no curso por cada licencianda participante da pesquisa, a exemplo de FPED01[17-2], sendo o elemento final “[17-2]” representando o segundo semestre letivo de 2017 (2017-2).

No quadro 3, em sequência, são apresentados os semestres de ingressos de cada professora em formação participante da etapa de entrevistas, os respectivos turnos em que se encontram matriculadas, as datas em que foram concedidas as entrevistas e a duração (aproximada) dos diálogos. A primeira coluna à esquerda do respectivo quadro é reservada para o pseudônimo ao qual iremos nos apropriar para descrição das falas posteriormente.

Quadro 3. Pseudônimos, Semestres de Ingresso na UFBA, Turno de Matrícula, Datas e Duração de cada entrevista (aproximada).

<b>Participante (Pseudônimo)</b>	<b>Semestre de Ingresso na UFBA</b>	<b>Turno de Matrícula</b>	<b>Data da Entrevista</b>	<b>Duração da Entrevista (aproximada)</b>
FPED01[17-2]	2017.2	Diurno	06/05/2022	1 hora e 36 minutos
FPED02[19-2]	2019.2	Noturno	13/05/2022	40 minutos
MPED03[17-2]	2017.2	Diurno	13/05/2022	49 minutos
FPED04[19-2]	2019.2	Diurno	13/05/2022	30 minutos
MPED05[20-1]	2020.1	Diurno	17/05/2022	58 minutos
MPED06[17-1]	2017.1	Diurno	19/05/2022	52 minutos
FPED07[19-2]	2019.2	Diurno	19/05/2022	1 hora e 29 minutos
FPED08[17-2]	2017.2	Diurno	21/05/2022	1 hora e 07 minutos
FPED09[18-2]	2018.2	Diurno	24/05/2022	33 minutos
FPED10[18-2]	2018.2	Diurno	25/05/2022	1 hora
FPED11[17-2]	2017.2	Diurno	26/05/2022	45 minutos
FPED12[20-2]	2020.2	Diurno	31/05/2022	29 minutos
FPED13[17-2]	2017.2	Diurno	01/06/2022	1 hora e 17 minutos
FPED14[17-2]	2017.2	Diurno	01/06/2022	48 minutos
FPED15[21-2]	2021.2	Diurno	10/06/2022	44 minutos
FPED16[17-1]	2017.1	Diurno	10/06/2022	28 minutos
FPED17[16-1]	2016.2	Diurno	14/06/2022	39 minutos
MPED18[17-2]	2017.2	Noturno	14/06/2022	59 minutos
FPED19[19-2]	2019.2	Noturno	14/06/2022	38 minutos
FPED20[22-1]	2022.1	Diurno	15/06/2022	54 minutos
FPED21[18-2]	2018.2	Noturno	15/06/2022	51 minutos
FPED22[16-2]	2016.2	Diurno	15/06/2022	34 minutos
FPED23[15-2]	2015.2	Diurno	15/06/2022	43 minutos
FPED24[20-2]	2020.2	Noturno	16/06/2022	32 minutos
MPED25[19-2]	2019.2	Noturno	16/06/2022	48 minutos

FPED26[19-2]	2019.2	Noturno	17/06/2022	1 hora e 08 minutos
FPED27[20-2]	2020.2	Noturno	17/06/2022	28 minutos
FPED28[15-1]	2015.1	Diurno	04/07/2022	31 minutos

Fonte: elaborado pelo pesquisador a partir das entrevistas da pesquisa (2022).

A partir das respostas das participantes, em referência aos questionamentos elaborados no roteiro de perguntas para a entrevista (vide Apêndice A), extraímos das falas das participantes os pré-indicadores, com olhar sensível para os destaques feitos pelas próprias licenciandas: mudanças de expressões faciais, entonação na fala, da palavra e gestos. Os pré-indicadores se configuram pelos elementos primordiais para constituição dos núcleos de significação, por esse motivo podem ser encontrados em maior número (a priori), como anunciam Aguiar e Ozella (2006).

Vale considerar que fizemos entrevistas com 28 licenciandas participantes, contudo, após a transcrição e múltiplas leituras flutuantes, elegemos as entrevistas nas quais as participantes mais desenvolveram os diálogos, com enfoque no objeto de estudos. Nesse sentido, não foram consideradas as entrevistas que fizeram digressão e se distanciam do objeto de pesquisa; ou que trouxeram respostas triviais, restringindo-se ao “sim” e “não”, mesmo com instigação do pesquisador para desenvolver o raciocínio e retomar a discussão temática.

Assim, utilizamos no universo de análise 10 entrevistas das professoras em formação, a saber: FPED01[17-2], FPED02[19-2], MPED03[17-2], FPED04[19-2], MPED05[20-1], FPED10[18-2], MPED18[17-2], FPED21[18-2], FPED24[20-2] e MPED25[19-2]. Na sequência, é apresentado o perfil de cada uma dessas participantes.

FPED01[17-2] ingressou no curso de Pedagogia - Diurno da UFBA pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e encontrava-se, no semestre da entrevista, como aluna concluinte. A participante relatou que não teve experiência docente e estava matriculada em dois estágios curriculares supervisionados no Estágio II (regência) e o Estágio IV (gestão e coordenação pedagógica), tendo já concluído os Estágios I (observação) e Estágio III (em espaços não-formais).

FPED02[19-2] iniciou seus estudos na Pedagogia - Noturno da UFBA em 2019.2, com ingresso por vagas residuais<sup>38</sup>, após ter concluído o curso de Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades, também cursado na UFBA. Tem experiência docente de um ano em escola

<sup>38</sup> Processo seletivo destinado a alunos da própria UFBA, de outras instituições de ensino superior, públicas ou particulares, e a portadores de diploma de nível superior que queiram fazer um curso de graduação na UFBA. Mais informações, disponível em: <https://ingresso.ufba.br/vagas-residuais>. Acesso: 09 nov. 2022.

pública, atuando como auxiliar de classe e professora em componente curricular de Geografia. Na data da entrevista, estava matriculada no Estágio IV.

MPED03[17-2] é licenciando em Pedagogia - Diurno desde 2017.2 e encontrava-se inscrito na lista de prováveis concluintes do curso. Anterior à matrícula na graduação mencionada, teve experiência docente por lecionar aulas de Matemática em escola pública enquanto participante de programa de estágio. Além disso, mais recentemente e já aluno da Pedagogia, atuou como voluntário em projeto social, com ações voltadas à formulação de propostas para acompanhamento pedagógico de jovens matriculados no Ensino Médio, da rede pública de Educação do estado da Bahia. Estava cursando o último estágio curricular supervisionado (Estágio IV) no momento da entrevista.

FPED04[19-2] iniciou seus estudos na Pedagogia - Diurno no segundo semestre de 2019. À época da entrevista, não possuía experiência docente, tampouco tinha realizado algum estágio curricular obrigatório do curso.

MPED05[20-1] ingressou na Pedagogia - Diurno no primeiro semestre de 2020. É licenciado em Música pela UFBA e já tem mais de nove anos de experiência docente em sua primeira área de formação, atuando em escolas da rede pública de Educação nos municípios da região metropolitana de Salvador/BA e interior do estado da Bahia.

FPED10[18-2] é licencianda em Pedagogia - Diurno desde 2018.2, com entrada no curso por vagas residuais por já ser licenciada em Biologia em outra instituição de Educação. Possui 18 anos de experiência docente, com atuação em escola pública do campo, localizada em uma comunidade no sertão baiano. Na época da entrevista, não estava registrada como provável concluinte.

MPED18[17-2] iniciou seus estudos na Pedagogia - Noturno na UFBA em 2017.2 e também encontra-se matriculado em outra graduação na área de Ciência da Computação em uma instituição particular. Não possui experiência na docência até o momento da entrevista, apesar de já ter participado, em escola pública de Salvador/BA, a partir de um programa de estágio voltado ao combate à evasão escolar.

FPED21[18-2] ingressou na Pedagogia - Noturno em 2018.2. A licencianda não possuía experiência docente, à época da entrevista, mas já realizou quase todos os estágios curriculares supervisionados.

FPED24[20-2] é licencianda em Pedagogia - Noturno com ingresso no curso durante um dos semestres remotos da UFBA (2020.2), quando todas as atividades acadêmicas eram realizadas apenas virtualmente.

MPED25[19-2] ingressou em Pedagogia - Noturno em 2019.2. Possui formação técnica na área de Ciência da Computação e, à época da entrevista, fazia estágio não obrigatório e remunerado na rede pública de Educação de Salvador/BA.

Anunciados os perfis das professoras participantes da pesquisa, nos voltamos para análise das respostas com sistematização das temáticas que foram emergidas das entrevistas, apresentadas a partir do agrupamento de ideias em grupos. No Quadro 4, apresentado em sequência, são organizados os indicadores, núcleos de significação e sentidos e significado desta pesquisa, seguindo a proposta metodológica de Aguiar e Ozella (2013; 2006) e encaminhamentos de Deise Rocha (2017).

Relembramos que os **indicadores** foram construídos pela aglutinação dos pré-indicadores, emergidos das falas diretas das participantes, sendo apresentados, nesta escrita, por meio do conjunto de excertos. Os pré-indicadores foram destacados após repetidas leituras flutuantes no material transcrito e, posteriormente, organizados a partir da similaridade, complementaridade e contradições. Ainda assim, esses foram reunidos pelas características de maior frequência (reiteração ou repetição), ênfase durante as argumentações, pela carga emocional atribuída, citações inconclusas ou insinuações sem detalhamento/aprofundamento ou ainda pelas ambivalências e contradições nas falas (AGUIAR; OZELLA, 2006).

Em seguida, temos os **núcleos de significação**, formados a partir do processo de articulação dos indicadores e, novamente, por conteúdos semelhantes, complementares e contraditórios. Os núcleos dispõem da essência dos conteúdos ditos pelas professoras em formação, além de revelarem as contradições e as transformações que ocorreram nas trajetórias anunciadas pelas colegas da Pedagogia.

A formação desses núcleos nos permitiu avançar da dimensão empírica para o interpretativo, considerando os contextos sócio-históricos e dimensões político-pedagógicas das participantes. Com isso, passamos a realizar uma articulação inter-núcleos, explicando as semelhanças e/ou contradições das concepções das participantes da pesquisa, que não apenas foram manifestadas em suas falas, mas sim analisadas a partir do olhar sensível do pesquisador aos indícios revelados pelas participantes. Essa síntese internúcleo é então apresentada no Quadro 4 - e, posteriormente, detalhada nesta análise - a partir da seção **sentido e significado**.

Quadro 4. Síntese dos indicadores, núcleos de significação construídos e sentidos e significados

<b>Grupo</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Núcleos de Significação</b>	<b>Sentido e Significado</b>
Concepções sobre Tecnologia Digital	i) dispositivo e utilitarismo	i) Tecnologias digitais como recursos/ferramentas	Tecnologias digitais compreendidas, exclusivamente, pelo uso dos recursos, dispositivos e ferramentas tecnológicas
	ii) criação e apropriação	ii) Tecnologias digitais como ambientes de criação e conexão entre os sujeitos	Tecnologias digitais compreendidas como possibilidades de [re]criação, produção coletiva e interação entre os sujeitos
	iii) comunicação e interação		
	iv) melhoria de vida		
Conceito, Diálogos e Modos de utilização das Tecnologias Digitais em sala de aula	i) criação e divulgação	i) Produção de materiais pedagógicos	Criação de materiais didático-pedagógicos com o envolvimento das tecnologias digitais
	ii) formação e prática pedagógica	ii) Desenvolvimento educacional e formação docente	Estudo dos conteúdos, metodologias e abordagens didático-pedagógicas como contributo na formação docente
Contribuições, Desafios e Importância das Tecnologias Digitais na formação em Pedagogia	i) cotidiano e contexto de vida	i) formação e [futura] atuação docente na contemporaneidade	Características da formação inicial em Pedagogia e [futura] atuação docente com atenção aos desafios contemporâneos relacionados às tecnologias digitais
	ii) formação e [futura] atuação docente		
	iii) apropriação, adaptação e utilização tecnológica	ii) utilitarismo tecnológico e [pseudo] apropriação	Equívoca apropriação das tecnologias digitais em práticas pedagógicas, centrada na reprodução de práticas utilitaristas

Fonte: elaborado pelo pesquisador a partir das entrevistas da pesquisa (2022).

Em referência às perguntas apresentadas no roteiro da entrevista semiestruturada (vide Apêndice A), segue abaixo os excertos das falas, sistematizados na seguinte ordem: a pergunta que foi feita às participantes, seguida da identificação do pseudônimo e trechos de respostas das professoras em formação, que estamos compreendendo como pré-indicadores (AGUIAR; OZELLA, 2006).

### 5.1. CONCEPÇÕES SOBRE TECNOLOGIA DIGITAL

A respeito da primeira pergunta da entrevista “*O que você compreende por Tecnologia Digital?*” e a partir das falas das participantes, destacamos os seguintes trechos das respostas, caracterizados como pré-indicadores neste grupo temático:

- I. FPED01[17-2]: “*Grupo ou agrupamento de tecnologias*”; “*Conjunto de ações*”; “*Não só dispositivos, como webcam, celular, tablet ou computador... Mas tudo que a gente pode fazer a partir dessas coisas, com auxílio dessas coisas*”.
- II. FPED02[19-2]: “*Não na perspectiva utilitarista da tecnologia, mas 'numa' perspectiva de apropriação de algo que faz parte da nossa vida*”; “*pode ser um apoio muito interessante para a Educação e para as diversas áreas da vida*”.
- III. MPED03[17-2]: “*tecnologia digital me remete mais aos computadores, tablets, celulares, smartphones. São esses aparelhos*”; entendida como “*como algo humano*”; relaciona com a história das sociedades e do “*passado recente*”.
- IV. FPED04[19-2]: “*É tudo que envolve as tecnologias: o ambiente tecnológico, a internet, a questão dos códigos*”.
- V. MPED05[20-1]: “*um meio da gente se comunicar e não é tão palpável*”; “*um meio de ligar, de conectar as pessoas*”; “*as tecnologias digitais é uma forma de encurtar a distância de algumas coisas*”; “*Ela não substitui [a presença das pessoas], mas é uma ferramenta necessária*”.
- VI. FPED10[18-2]: “*Tecnologia digital para mim é celular, é computador, é televisão... é tudo que vem com essas novidades digitais dessa contemporaneidade*”;
- VII. MPED18[17-2]: “*Qualquer tipo de recurso ou ferramenta que eu consiga utilizar de maneira [pausa breve] para efficientizar meu trabalho*”;
- VIII. FPED21[18-2]: “*Eu penso em tecnologias digitais como recursos que tenham acesso a internet; recursos que trazem acessibilidade, como a tecnologia assistiva, que também tem no digital*”.
- IX. FPED24[20-2]: “*tecnologia digital é tudo que a gente pode utilizar dentro dessas plataformas online, programas que podem facilitar o aluno*”; “*Essas plataformas que servem para, teoricamente, facilitar a vida do aluno*”.

- X. MPED25[19-2]: “*elementos que permitem com que as pessoas possam, de certa forma, ter uma melhoria de vida*”; “*comunicação, com a utilização de ferramentas que facilitem alguns processos*”; “*É a melhoria dos processos de vida, a melhoria da qualidade de vida mesmo*”.

Os pré-indicadores construídos a partir das respostas à primeira pergunta anunciada, apresentaram-se a partir das seguintes perspectivas sobre as tecnologias digitais: i) como dispositivo limitado ao utilitarismo, conforme percebemos nas falas de MPED03[17-2], FPED10[18-2], MPED18[17-2], FPED21[18-2] e FPED24[20-2]; ii) como possibilidade de criação e apropriação em diferentes espaços, com ênfase aos digitais, conforme apresentado por FPED01[17-2] e FPED04[19-2]; iii) como possibilidade de comunicação e interação dos sujeitos, de acordo com MPED05[20-1]; iv) como propósito de melhoria de vida, segundo FPED02[19-2] e MPED25[19-2].

Após a [re]leitura do material das entrevistas, que foram organizados em formato de **pré-indicadores**, observamos as similaridades, complementaridade e as contradições para diminuirmos a diversidade temática, a fim de trabalharmos o processo de aglutinação, que deram origem aos **quatro indicadores**: i) dispositivo e utilitarismo; ii) criação e apropriação; iii) comunicação e interação; iv) melhoria de vida.

Esse processo de aglutinação, que origina os indicadores, ocorre na tentativa de produzir “sínteses cada vez mais completas e complexas” (VOIGT; AGUIAR, 2017, p. 717) que permitirão a compreensão daquilo que as participantes quiseram expressar, de modo mais específico, sobre o que compreendem por tecnologias digitais. A partir dos indicadores formados, realizamos o processo de articulação que resultou em **dois núcleos de significação**, quais sejam: i) *Tecnologias digitais como recursos/ferramentas* e ii) *Tecnologias digitais como ambientes de criação e conexão entre os sujeitos*.

Para chegarmos a esses dois núcleos, levamos em consideração a ênfase na fala das colegas licenciandas, quanto ao entendimento acerca das tecnologias digitais e suas vivências durante a formação inicial em Pedagogia. Segundo Aguiar e Ozella (2006), a nomeação dos núcleos é construída a partir de “uma frase curta que reflita a articulação realizada na elaboração dos núcleos e que explicita os processos e o movimento do sujeito dentro dos objetivos do estudos” (p. 231).

Em relação à formação do núcleo intitulado *Tecnologias digitais como recursos/ferramentas*, que teve origem pelo indicador i) *dispositivo e utilitarismo* e sua constituição se deu a partir do entendimento expressados por cinco licenciandas que

vincularam, principalmente, as tecnologias digitais aos aparelhos, ferramentas, recursos e dispositivos tecnológicos.

Quando observamos nas falas das participantes afirmações que reduzem a concepção da tecnologia digital aos dispositivos móveis (celular, *smartphones*, *tablets*, entre outros) e aos computadores, percebemos o entendimento dessas tecnologias como algo restrito à dimensão técnica do uso. Além disso, é recorrente a expressão “para mim é” e demarcando o verbo “é” que remete a uma afirmação com a conjugação no tempo verbal do presente do indicativo, sinalizando uma certeza e convicção de que, verdadeiramente, a tecnologia digital é um recurso ou uma ferramenta.

A vinculação de tecnologias digitais como recursos ou ferramentas foram anunciadas por licenciandas sem experiência docente e que ainda não chegaram à metade do curso de Pedagogia. Isso, possivelmente, pode ser determinante para o entendimento minimizado acerca do tema. Por outro lado, é preocupante saber que quatro das cinco pessoas que apresentaram esta concepção de tecnologia já cursaram o componente curricular obrigatório EDC287 - Educação e Tecnologias Contemporâneas (Diurno no 2º semestre e Noturno no 7º semestre do curso).

Nesse contexto, nos causa estranhamento que as licenciandas em questão, mesmo após terem cursado o referido componente, ainda compreenderem as tecnologias digitais limitadas ao viés utilitarista e não interpretarem como elemento pedagógico na sua [futura] atuação docente. Há ainda a ênfase para expressões como “*facilitar a vida do aluno*” - FPED24[20-2] e “*eficientizar a vida*” - MPED18[17-2], atribuindo apenas o sentido técnico do uso de algo que trará resultados imediatos, próprios do entendimento de sociedade em que vivemos em busca de uma resolução rápida e eficaz dos problemas. Esse cenário é desenhado no bojo de uma sociedade dominada por interesses do capitalismo, com vistas a otimização de processos e desenho de soluções rápidas para os problemas cotidianos, mesmo em cenários adversos e recentes causados pela COVID-19.

Em contraposição ao que foi dito por MPED18[17-2] e FPED24[20-2], e tomando como cenário da COVID-19 como referência para discussão a este ponto, nos centramos nos estudos de Evangelista (2021) para dialogar sobre as atribuições dadas aos sujeitos às soluções tecnológicas. O autor argumenta que “as soluções adotadas em situações de emergência, em especial para imprevistos que surgem sem protocolo estabelecido, nem sempre são as melhores” (EVANGELISTA, 2021, p. 21), o que nos permite refletir sobre os modos de utilização dos dispositivos tecnológicos - em primazia, pouco aproveitados ou subutilizados - que as colegas licenciandas tinham a sua disposição.

Durante o transcurso da entrevista, com vista aos desdobramentos das respostas de cada participante, foram problematizados os contextos de estudo, ambientes físicos, disponibilidade de dispositivos tecnológicos, compartilhamento das redes de *internet* com familiares e, marcadamente, quais seriam os desafios identificados por elas para acompanhar as atividades do curso de Pedagogia no período pandêmico. As respostas das licenciandas demonstraram que: a disponibilidade de acesso a *internet* com conexão em banda larga; sem a necessidade de compartilhar seus dispositivos tecnológicos com outras pessoas, sejam computadores ou *smartphones*. Esse perfil contribuiu para a permanência dos estudos destas licenciandas, mesmo no período remoto da UFBA.

Apesar disso, os principais desafios para se manterem ativas nas atividades do curso, relatados pelas participantes, se referem à conexão a *internet* não estável, com permanentes interrupções nas/das aulas e atividades síncronas, conforme apresentado por FPED04[19-2] dizer que “*O maior desafio é a questão da conectividade, do wi-fi. Porque assim, dentro de casa, não é uma rede para uma pessoa. É uma rede para várias pessoas*”; Assim como as ocasionais limitações de conexão por já terem utilizado por completo o pacote de dados móveis contratados. Em menor ocorrência, mas com significativa expressão nos relatos, constatamos o medo e/ou aversão para realizar as atividades acadêmicas obrigatórias (construção de relatórios; entregas de atividades; submissão de vídeos produzidos, mapas conceituais dentre outros).

É também Evangelista (2021) quem chama nossa atenção para este contexto específico ao pensarmos em modos de superação dos desafios impostos, sendo que “seria preciso sair das soluções ortodoxas e ser crítico às estruturas tradicionais, com planejamento frente a desigualdades históricas” (p. 22), aqui contemplado o investimento em políticas públicas em combate as históricas desigualdades sociais brasileiras e financiamento de ações voltadas à melhor infraestrutura (incluindo a tecnológica) aos/às educandos/as para enfrentamento dos desafios de conectividade.

Dentro do bojo das tendências centralizadas na lógica do capital e com viés mercantilista, Evangelista (2021) ainda atribui à pandemia da COVID-19 “como uma oportunidade de aceleração para o solucionismo tecnológico na educação”, conceito último definido por Evgeny Morozov (2013) como a crença de que a tecnologia poderá resolver todas as problemáticas humanas e os *algoritmos* se constituem enquanto expressões da verdade absoluta. Nesse sentido, a ideia defendida por MPED18[17-2] caminha nesta direção apontada por Morozov (2013) e Evangelista (2021), sendo aqui caracterizada como altamente suscetível a presença de interesses de organismos multilaterais e, levando em conta o *locus* e área de pesquisa investigada, com o cerceamento da autonomia de formação docente.

O que se percebe nesse conjunto de falas das professoras em formação acerca do viés utilitarista e do enfoque dos dispositivos como instrumentos não se constitui como unanimidade nos relatos das participantes. Isto porque também aparecem contradições a respeito do entendimento dessas tecnologias digitais, como, por exemplo, a compreensão das tecnologias digitais como possibilidade de criação e meio de interação entre os sujeitos aprendentes, justificando a formação do segundo núcleo nomeado por *ii) Tecnologias digitais como ambientes de criação e conexão entre os sujeitos*.

A construção deste segundo núcleo ocorreu pela aglutinação dos seguintes indicadores: *ii) criação e apropriação; iii) comunicação e interação; iv) melhoria de vida*. A partir das falas, o que se percebe é a negação da ideia desses dispositivos e a compreensão das tecnologias digitais como conjunto de ações, que sai de uma ideia fixa para uma ideia dinâmica. Muda-se de uma concepção utilitarista para uma dimensão de autoria e interação entre os sujeitos.

Especificamente em três falas, ao se referir às tecnologias como: “*Não só dispositivos*” - FPED01[17-2]; “*Não na perspectiva utilitarista*” - FPED02[19-2]; “*Não é palpável*” - MPED05[20-1], se percebe que o entendimento não fica reduzido ao uso, mas que podem contribuir para “*melhoria dos processos de vida*”, como é assinalada pelas licenciandas.

As outras cinco participantes que ajudaram a contribuir com estes indicadores já possuem experiência docente, realizaram estágios curriculares supervisionados no curso de Pedagogia, bem como já cursaram o componente EDC287. Esse cenário nos provoca a pensar que as licenciandas que já vivenciaram este percurso formativo apresentam outra concepção acerca das tecnologias, aproximando-se da apropriação, comunicação, construção de conhecimento e partilha dos interesses coletivos, como sugerem as falas que se referem a “[...] *perspectiva de apropriação de algo que faz parte da nossa vida*”, como expresso por FPED02[19-2] e “*um meio de ligar, de conectar pessoas*”, dito por MPED05[20-1].

Partindo do pressuposto que as tecnologias digitais são elementos estruturantes para a vida, formação e atuação dos sujeitos na atualidade, entendemos que os/as professores/as possuem a responsabilidade para ressignificá-las nos processos de formação dos cidadãos, incluídos/as aqui os licenciandos e licenciandas da Pedagogia e todos/as os demais. Para que isso ocorra, devemos pautar a temática como “*linguagem, espaço de acesso e produção do conhecimento, principalmente, fomentadoras do trabalho colaborativo, criativo e autoral*” (OLIVEIRA, 2013, p. 84).

Marildes Oliveira (2013) retoma o histórico da criação do componente curricular EDC287 na Faculdade de Educação da UFBA, destacando as primeiras discussões em torno da inserção das tecnologias digitais na proposta curricular de Pedagogia, especificamente, em 1999. Essa reformulação curricular se deu, conforme a mesma autora, em decorrência da DCN para o curso de Pedagogia em 2006. A pesquisadora diz que

A discussão sobre a reformulação do currículo do curso teve início em 2007 e culminou com a aprovação pela Câmara de Ensino de Graduação da UFBA em 2008, sendo executado no ano seguinte. Foram dois anos de discussão e 89 trâmites para finalmente ser estabelecido o novo currículo, pondo fim, oficialmente, à discussão que durou anos.

Em meio às discussões acerca do perfil da/o Pedagoga/o que o curso deveria formar, a investigação de Oliveira (2013) revelou que “não deveria mudar a concepção de TIC, seja qual teor se dê à formação do pedagogo. [...] Deveria apresentar as TIC não como simples ferramentas de ensino, mas perceber suas potencialidades na produção do conhecimento, no incentivo à criticidade, à criatividade e ao trabalho coletivo e colaborativo” (p. 92-93). A sigla “TIC” a qual a autora se refere são as “Tecnologias da Informação e Comunicação”, termo que fazia referência às tecnologias digitais à época de escrita da pesquisa.

Em atenção à citação anterior, destacamos que desde o século passado, a FACED/UFBA encontrou-se na vanguarda por conceber, na proposta curricular de Pedagogia, a discussão das tecnologias digitais para além da utilização técnica. Em complemento ao anunciado, Oliveira (2003, p. 93) diz que

Diante das influências que as TIC exercem, no setor político, cultural e econômico, não há como concebê-las como meras ferramentas de ensino. Essa visão não está de acordo com o movimento contemporâneo de intenso uso dos dispositivos digitais e da internet, das constantes trocas de informações em tempo real, em que se criam relações sociais e produções culturais. A educação como prática social, no intuito de promover a formação humana para a emancipação, não deve e nem pode mais prescindir da integração das TIC a partir de uma visão mais ampla.

As falas FPED01[17-2], FPED02[19-2] e MPED05[20-1] compreendem as tecnologias digitais na mesma perspectiva apresentada por Oliveira (2003), as concebendo, respectivamente, como sendo um “conjunto de ações”, pautadas por uma “*perspectiva de apropriação de algo que faz parte da nossa vida*” e proporcionando a interação entre os pares-ímpares, ao ser entendida como “*um meio de ligar, de conectar as pessoas*”.

O conjunto das falas nos revela também que as professoras em formação reconhecem que a interação humana se constitui mais importante do que o mero manuseio de instrumentos

ou dispositivos, mesmo aquelas que, no primeiro momento, se referiram às tecnologias digitais como recursos/ferramentas. Na contribuição de MPED05[20-1], quando se refere em “*conectar as pessoas*” e “*encurtar distâncias*”, se ressalta a dimensão das relações humanas, assim como ressalta MPED03[17-2] ao dizer que a tecnologia digital é “*entendida como ‘algo humano’*”.

No que se refere às compreensões de tecnologias digitais, percebemos duas grandes concepções divergentes, uma vinculada a reprodução e a outra relacionada a construção de conhecimento. Enquanto a primeira se limita à dimensão da execução de tarefas pré-estabelecidas, a segunda contribui na mediação das ações humanas sem interferir na autonomia dos sujeitos que são críticos, criativos e protagonistas do processo de criação.

Na continuidade do diálogo com as professoras em formação, fomos buscando aprofundar a compreensão dos modos individuais e coletivos de conceber tecnologias digitais a partir das suas trajetórias de formação inicial em Pedagogia da FAGED/UFBA. Nesse movimento é que chegamos ao segundo grupo de análise que se constituiu dos eixos temáticos que surgem das perguntas e respostas, intitulado *Conceito, Diálogos e Modos de utilização das Tecnologias Digitais em sala de aula*.

## 5.2. CONCEITO, DIÁLOGOS E MODOS DE UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS EM SALA DE AULA

Em específico, partimos nesta subseção à análise das falas a partir de dois questionamentos, tais como seguem: “*Do início do curso até o momento, houve alguma discussão sobre o que são as tecnologias digitais e como poderiam ser utilizadas em sala?*”; e “*Durante as atividades do curso de Pedagogia, em quais momentos você utilizou as tecnologias digitais?*”.

Buscamos entender se, durante as vivências das licenciandas em Pedagogia da FAGED/UFBA, foram realizadas as discussões sobre o que são as tecnologias digitais, como foram pautadas em planejamentos didático-pedagógicos e como se deram os momentos de efetiva utilização durante as atividades do curso. Assim, tivemos como respostas e, simultaneamente, caracterizados como pré-indicadores deste grupo temático:

- I. FPED01[17-2]: “*Foi em EDC287 [...] que tem como temáticas as tecnologias digitais e, na verdade, as tecnologias contemporâneas*”; *Então, eu utilizei em todos os*

*momentos, desde o início do curso, mas [...] houve uma evolução de domínio, de conhecer mais [risos]. Não dominar, né... porque eu não estou dominando. Mas, é uma questão de se apropriar mesmo daquilo e saber mexer, estudar alguma coisa. Então, acho que utilizei em todos os momentos da graduação [...] talvez EDC287 tenha uma influência bem grande nisso, acho que com certeza teve no meu caso.*

- II. FPED02[19-2]: *“Em um único momento que a gente discutiu sobre tecnologias foi quando eu peguei [EDC287] Educação e Tecnologias Contemporâneas”; “eu acho que faltou mesmo essa discussão sobre como seria utilizar essa tecnologia para a docência, sabe?! “Depois da pandemia, a gente começou a utilizar, assistindo as aulas online, enviando textos, enviando arquivos, gravando apresentação, enviando para não precisar apresentar ao vivo, construindo mapa conceitual digital”.*
- III. MPED03[17-2]: *“Na disciplina de Metodologia do Ensino de História [...] a gente construiu um material didático, um capítulo de livro didático”. “No Estágio I, a gente fez um podcast cantando músicas com os meninos do 2º ano” “[...] utilizei o Audacity lá no computador e a gente fez uma mixagem dos áudios deles, eles cantando, aí a gente gravou”. “No Estágio III, a gente criou posts e tinha um grupo de leitura. Líamos contos e depois a gente postava sobre como foram esses contos. Então, a gente fazia cards e postava no Instagram do projeto dizendo como foi a leitura, convidando para que outras pessoas debatessem ali nos comentários”.*
- IV. FPED04[19-2]: *“Eu discuti isso no componente de [EDC287] Educação e Tecnologias Contemporâneas”; “Em relação a utilização das tecnologias digitais para fazer os trabalhos no curso, apresentação de seminário, fazer um slide, a gente precisa utilizar as tecnologias”; “A gente aprendeu muito sobre as tecnologias quando a gente se viu dentro de casa [durante a pandemia], entre quatro paredes e uma tela, então a gente se precisou se aprimorar ainda mais. A gente fez a oficina de Canva, StreamYard - que eu não conhecia -. Lives, aprendi a mexer com chat no Youtube”.*
- V. MPED05[20-1]: *“Assistir aula para fazer algumas atividades”; “Fazer mapas conceituais”; “Faço isso na vida corrente”.*
- VI. FPED10[18-2]: *“Na disciplina 'Tecnologia na Educação', que traz bem essa discussão sobre as tecnologias na Educação, como elas podem ser utilizadas e como elas podem influenciar também no desenvolvimento da sala de aula e na aprendizagem do aluno”; “[O/A professor/a] também nos ensinou a usar algumas ferramentas, eu só não lembro se eu vou saber usar depois, né?! [risos]”.*
- VII. MPED18[17-2]: *“Por que não pensar nessas tecnologias como forma de 'tá' somando na carreira docente”; “A ideia seria criar, principalmente, três componentes: um voltado mais para produção de imagens; outro voltado mais para recursos de Avaliação; A terceira poderia ser recursos cinematográficos”.*
- VIII. FPED21[18-2]: *“A gente só tem uma disciplina obrigatória de [EDC287] Educação e Tecnologias e quando eu fiz a gente discutiu muito sobre tecnologia, muito ligado sobre*

*o acesso à internet, pesquisar sobre as escolas, questão de acessibilidade digital. Mas, na parte prática assim, vamos construir algo prático.... a gente fez um blog! [espanto] Quem usa blog? Os meninos estão lá na frente. O computador é aquele do pinguim, que eu me esqueci o nome... Linux! Eu ia falar Lenox. Linux! Entendeu?! Então, assim... até quando eu tive, foi um conteúdo que eu considero atrasado e pouco prático também. Eu acho que, quando a gente tem um pouco de acesso, como estagiária, como auxílio de classe, qualquer coisa, qualquer estágio em escola, a gente começa a ver que os meninos utilizam jogos digitais, tablets, enfim. Usam da tecnologia de outra maneira que não foi a que eu vi na faculdade. Então, eu acho que, de maneira resumida, na faculdade o que eu vi de tecnologia, eu considero atrasado para o que a gente vê na escola”.*

- IX. FPED24[20-2]: *“Troca de e-mail, que também é um contato digital, reuniões de equipe e acaba sendo positivo. Em qualquer momento do meu dia, eu abro aqui o [Google] Meet e vamos para uma conversa, para poder resolver aquele trabalho. Então, facilita. Esses foram os momentos que eu utilizei. Não consigo te dizer que em todos os momentos eu fui feliz, porque realmente eu tenho uma resistência às questões tecnológicas, eu sou muito resistente a isso. Mas, facilitou minha vida”.*
- X. MPED25[19-2]: *“No componente [EDC287] Educação e Tecnologias Contemporâneas que a gente discutiu sobre o uso das tecnologias digitais [pausa] 'pra' facilitar o processo, em alguns aspectos, sem desconsiderar algumas questões também e, justamente, esse intuito de trazer um diferencial e melhoria para a Educação. E, a partir daí, a gente ter uma melhor prática pedagógica, exploração das aprendizagens e de identificação das necessidades de aprendizagem dos estudantes”.*

Ao se reportar às discussões sobre tecnologias digitais durante o curso, percebemos a ênfase em duas dimensões complementares, mas com enfoques específicos, que geraram **dois indicadores**, a saber: *i) criação e divulgação; ii) formação e prática pedagógica*. A partir de tais indicadores, e após fase de articulação, chegamos a **dois núcleos de significação**, a saber: *i) Produção de materiais pedagógicos e ii) Desenvolvimento educacional e formação docente*.

A respeito do núcleo intitulado *i) Produção de materiais pedagógicos*, com origem no indicador *i) criação e divulgação*, estamos considerando a análise dos dizeres de FPED02[19-2], MPED03[17-2], FPED04[19-2], MPED05[20-1] e FPED21[18-2]. Esses sujeitos mobilizam sentidos acerca da criação de materiais e conteúdos digitais, com posterior divulgação em ambientes virtuais, reiterando o enfoque dessas produções como iniciativa para proposições de práticas pedagógicas (VELOSO, 2014).

Quanto ao núcleo *ii) Desenvolvimento educacional e formação docente*, produzido a partir do indicador *ii) formação e prática pedagógica*, fazemos destaque para as falas de

FPED01[17-2], FPED10[18-2], MPED18[17-2] e MPED25[19-2]. Ao realizarmos múltiplas leituras acerca das contribuições das licenciandas, percebemos uma ênfase na ideia de estudar os conteúdos, contribuindo para a construção de conhecimentos importantes para o exercício da docência.

Uma das contribuições da metodologia dos núcleos de significação é observar as similaridades e complementaridades das ideias, concepções e pressupostos. No caso dos dois núcleos aqui construídos, percebemos que um completa a essência do outro. Isto porque observamos a unanimidade das respostas afirmando que o componente EDC287 - Educação e Tecnologias Contemporâneas contribuiu para conhecer e ampliar, em alguma medida, o conhecimento prévio acerca das tecnologias digitais.

É bem verdade que, em alguns trechos das falas, há críticas sobre a forma como é conduzido o componente EDC287, por vezes, considerado ultrapassado na dimensão teórico-prático, como expresso na fala de FPED21[18-2] que lista o “*uso do blog*” como algo ultrapassado, tendo em vista a realidade da escola. Em relação ao componente cursado, nas palavras da licencianda: “[...] *foi um conteúdo que eu considero atrasado e pouco prático*” e reitera que considera que “[...] *na faculdade o que eu vi de tecnologia, eu considero atrasado para o que a gente vê na escola*”.

A colega licencianda está sinalizando que, durante a sua vivência nos estágios curriculares da Pedagogia, observou que as crianças da escola fazem uso diferente (embora não exemplifique) das tecnologias digitais se comparado ao que foi estudado na Faculdade de Educação da UFBA. Nesse ínterim, e levando em consideração o objeto de estudo nesta investigação, consideramos que a formação inicial docente precisa estar articulada com a realidade da Educação Básica e dos sujeitos que a constitui, com realização de permanentes adaptações na proposta curricular de formação inicial docente, contemplando o conjunto dos conteúdos, práticas e formas de ensinar, trabalhadas, no curso em relação às tecnologias digitais, o que não foi identificado por FPED21[18-2]. De todo modo, cabe destacar que nenhuma das participantes nega a importância de estudar sobre as tecnologias digitais durante a sua formação, mas advertem a necessidade de “atualizações” nas abordagens temáticas.

Ademais, as tecnologias digitais são citadas como importantes para produção de materiais que podem melhorar a formação de professores/as e contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas com enfoque nas aprendizagens, isto posto que MPED25[19-2] explicita que a discussão sobre as tecnologias digitais contribui para “*facilitar*

*o processo*” e promover a *“melhoria para a Educação”*. E na mesma direção, FPED10[18-2] apresenta que as tecnologias *“[...] podem influenciar também no desenvolvimento da sala”*.

Percebe-se, de modo geral, que há um sentimento de não valorização da formação proporcionada no curso quando as questões didático-pedagógicas, discutidas e trabalhadas na Pedagogia da FAGED/UFBA, não dão conta de fazer a conexão com o contexto escolar. E no que se refere às tecnologias digitais, a licencianda FPED21[18-2], categoricamente diz que o único componente curricular mais específico (EDC287) possui *“um conteúdo que eu considero “atrasado e pouco prático”* e explica que considera atrasado ao que *“a gente vê na escola”*.

Oliveira (2013), ainda no ano de 2013, quando estudou acerca do letramento digital no curso de Pedagogia, já havia identificado que os/as licenciandos/as são desmotivados e as provocações feitas, à época, foram as seguintes: *“Como trabalhar com as deficiências oriundas do ensino básico? Fatores a serem pensados pelos professores e gestores do curso. Como aumentar a confiança dos futuros pedagogos? Favorecer um ambiente interativo, colaborativo, em que as aprendizagens sejam realmente significativas?”* (OLIVEIRA, 2013, p. 141). Quase uma década depois, as licenciandas parecem sinalizar os velhos problemas, incluindo a fragilidade da formação para dar conta da realidade da Educação Básica.

Em linhas gerais, ainda nas palavras de Oliveira (2013, p. 148), *“há urgência na formação crítica e reflexiva para o uso das tecnologias digitais e da internet na educação. Porém, o tema requer discussão ampla, que envolva políticas públicas e o papel das universidades na realidade educacional”*. Essa foi a conclusão que Marildes Oliveira (2013) chegou na ocasião da dissertação de mestrado, defendida em 2013, também no Programa de Pós-graduação da FAGED/UFBA. Ou seja, estamos diante de um cenário que urge mudanças para a melhoria da qualidade da formação inicial de professores/as no Curso de Pedagogia.

### 5.3. CONTRIBUIÇÕES, DESAFIOS E IMPORTÂNCIA DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA

Ao investigarmos as contribuições e os desafios das tecnologias digitais na [futura] atuação docente, bem como a importância de estudá-las durante a trajetória da Pedagogia, registramos os pré-indicadores ou as respostas atribuídas pelas colegas licenciandas às perguntas seguintes (grupo temático): *“A partir das suas vivências na FAGED, como você explicaria a importância de aprender sobre tecnologias digitais no curso de Pedagogia?”*; *“Você considera que a tecnologia digital pode contribuir na sua formação enquanto*

professor/a?"; e "Em sua opinião, quais os desafios e contribuições das tecnologias digitais na sua [futura] atuação enquanto professor/a?".

As respostas para os questionamentos foram elencadas como seguem:

- I. FPED01[17-2]: *"Porque a gente está inserido em um contexto de cultura [...] e daqui a um tempo a gente nem vai mais chamar de Cultura Digital"; "[...] porque é uma coisa que já faz parte do nosso dia a dia, de forma totalmente expressiva. A gente não faz muita coisa sem o auxílio de tecnologias digitais. Então, a importância é estar inserido no que está acontecendo"; "Eu vejo também a relação disso, como isso nos aproxima dos alunos em sala de aula"; "[...] De ser uma coisa que tá aqui, a gente vive isso, uma aproximação mesmo com os estudantes".*
- II. FPED02[19-2]: *"Eu explicaria que é muito importante a gente aprender, porque o mundo digital tá totalmente imerso nas nossas vidas e ele pode ser um apoio para, desde nossa vida pessoal até nossa vida profissional"; "[...] hoje em dia, na sala de aula, quase todos os alunos possuem smartphones e negar isso, falar que as tecnologias podem atrapalhar... eu acho que não cabe mais"; "A importância é, justamente, promover uma apropriação maior dessas tecnologias"; Eu acho que a apropriação tecnológica digital pode contribuir na minha formação como professora, porque eu posso utilizar a tecnologia de forma mais lúcida, mais consciente e crítica também, ao mesmo tempo. E principalmente na docência [...] a tecnologia pode ser essa ponte também [...] porque tem uma infinidade de recursos que eu posso utilizar para ter uma aula de mais qualidade e de maior abrangência.*
- III. MPED03[17-2]: *"Na verdade, eu acho que nosso currículo é bem direcionado para docência. [...] Acho que a tecnologia vai fazer parte"; "E, assim, vou dizendo [que] carece de leituras mais robustas sobre tecnologias. Tecnologias aparecem assim sobrevoando nas disciplinas, até mesmo na disciplina de [EDC287] Educação e Tecnologias Contemporâneas. [...] Tanto que eu nem citei ela, agora que eu lembrei, porque eu não tenho lembrança. Eu acho que eu aprendi mais nessas outras [disciplinas] do que em [EDC287] Educação e Tecnologias Contemporâneas"; "Eu acredito que [o desafio] é a política mesmo, o financiamento, é a má distribuição... acho que é um problema mais amplo, sabia?! O pessoal fica falando que é a formação, é o professor que é despreparado... é mentira! O nome disso é política. Como é que você projeta que o professor tem a formação precária e você 'bota' uma sala de informática na escola dele e depois você vai dizer: 'Ah, professor que não é preparado' [...] porque você não o formou devidamente lá no início. E aí eles vão utilizar esses artifícios para cortar [os investimentos]. Acho que a política é o maior desafio!"; "Acho que o maior desafio do uso da tecnologia - e eu tô pensando na Educação pública - é o dinheiro. O dinheiro devido para utilizar as tecnologias digitais na escola".*
- IV. FPED04[19-2]: *"Eu explicaria que as tecnologias digitais estão presentes no nosso dia a dia, estão presentes na nossa vida. Hoje muito mais, porque a gente está imerso em um mundo digital. Então, a gente precisa se apropriar para que a gente possa exercer na prática"; "[...] A gente precisa saber disso, para que a gente possa chegar em sala de aula e fazer um bom trabalho"; "Porque eu vou utilizar as tecnologias digitais na minha prática, na minha vivência e, além disso, na minha vida pessoal também. Mas, enquanto pedagoga, eu preciso das tecnologias [ênfase na fala] para quando eu chegar em sala de aula exercer na prática"; "Os desafios estão ligados [...] Talvez, lá no futuro,*

*tenham outras demandas novas, as quais eu não tenha o domínio, porque a gente sabe que a tecnologia cada dia tá crescendo [...], a minha formação precisaria estar voltada para isso também. A cada medida que as tecnologias forem se aprimorando, que a formação vá acompanhando isso, para que, quando a gente chegue na prática, a gente tenha como exercer, de fato, em relação às tecnologias, de uma boa forma”; “Eu enxergo que [as tecnologias digitais] tem boas contribuições porque o mundo tecnológico é ótimo, basta a gente saber usar a nosso favor”.*

- V. MPED05[20-1]: *“Hoje eu não consigo imaginar a Educação sem as tecnologias digitais. Não consigo! E o mais legal ainda é que tem como fazer uma Educação bastante significativa sem esses modismos e plataformas que, de certa forma, tem uma unanimidade. E aí, pensando um pouco nesse lado mais utilitarista, tem coisas que facilitam demais a vida do professor. A demanda já é muito grande e a gente se apropriar dessas ferramentas, tem se apropriar! [ênfase na fala]”; “É porque o fato [de que], na sociedade que a gente vive, não dá para fingir que isso não existe”; “É um contraste, porque na pandemia as pessoas 'se viraram' para ter e aí, quando foram tiradas de suas casas, que finalmente voltaram às aulas presenciais, acaba que não tem um acesso à internet, a escola não disponibiliza. E, por várias questões - que não conheço profundamente todas [as razões] - mas, o fato é que não disponibiliza [a conexão à internet]. Então, como é que se faz Educação hoje sem acesso à internet? Complicado! Difícil mesmo!”; “Muito! [ênfase na fala] Não tem como dissociar, né?! Seja na atuação, seja no momento de preparo, de pesquisa, de busca [...] É o contexto que a gente vive. Hoje o mundo está a alguns cliques, poucos até”. “[...] Eu acho que o bom uso dessas ferramentas tecnológicas pode ser muito enriquecedor para a prática docente”; “Conscientizar, essa geração [de jovens], que não é somente Tik Tok, somente Instagram... Tem tanta coisa que dá para fazer, mas tanta coisa legal. Então, até para poder falar da importância disso com nossos alunos até esse incentivo do bom uso”; “Desafios eu acho que não são poucos. Um desafio que eu considero o maior de todos é tornar, de fato, esse acesso real, porque isso tem que ser proporcionado pela escola, principalmente. Eu digo pela escola, mas é claro, em sua representatividade, seja a secretaria municipal, entre outros. Esse é um dos desafios que eu vejo, essa coisa de tornar esse acesso real, para que isso contribua, de fato, na formação da gente, não somente do professor, como dos alunos”; “Outro desafio é fazer uma boa utilização desses meios. Eu observo muito nos estudantes que há muito uma reprodução de algo e isso acaba deixando com que a gente deixe de expressar aquilo que a gente é. Mas, de estimular essa boa utilização para aprendizagem dele mesmo ou dela mesmo. Fugir um pouco desse 'Ctrl C e Ctrl V', sabe?! Desse copiar e colar. [...] Sempre trazer essa proposta reflexiva mesmo acerca da utilização das ferramentas digitais”; “Claro que professores bem formados, muito conscientes de suas práticas, naturalmente, ajudam a escola e faz com ela cumpra esse papel social de uma forma bem mais intensa”;*
- VI. FPED10[18-2]: *“Eu explicaria que é um agregador”; “Hoje eu eu falaria para alguém, do curso de pedagogia, que não dá para não agregar tecnologia à sala de aula e ao ensino. Ela é agregadora sim e a gente pode utilizá-la de várias formas para melhorar, até mesmo, a dinâmica da sala de aula [...]”; “Eu acho que saber lidar com a tecnologia é importante para agregar valores e o que você deseja que o seu aluno aprenda”; “A tecnologia pode ajudar muito, tanto o aluno quanto o professor”; “Na minha época que eu comecei, nem computador existia na escola”; “Eu acho que não dá para 'jogar' a tecnologia 'fora', de forma nenhuma!”; “O acesso a essas tecnologias é um dos grandes desafios. Ter um bom computador, que suporte alguns programas [...]”; “As*

*contribuições foram muitas. Apesar do período de pandemia, eu aprendi muito. Aprendi a fazer slides e cards, por exemplo”.*

- VII. MPED18[17-2]: *“As crianças, os adolescentes e muitos adultos gostam, utilizam no dia a dia e sabem da importância que isso tem na vida em sociedade; “Eficientizar comunicação, processos, qualquer coisa, no geral”; “Tem que buscar outras formas de se comunicar”. “O professor não consegue dar todo o assunto, durante 50 minutos de aula. O que é possível ser feito com base nisso, se todo mundo tivesse acesso - no mundo ideal?”; “[...] Ele [o professor] poderia estar trabalhando de forma a acrescentar ou suplementar o [pausa breve] debruçar de conhecimento, seja ele qual for”; “O principal desafio, nessa utilização futura das tecnologias digitais enquanto meu trabalho, vai ser o de ensinar os estudantes a utilizarem também. Ter tempo para trabalhar isso em sala de aula”.*
- VIII. FPED21[18-2]: *“Explicaria que é muito importante a gente aprender mais das tecnologias digitais, a favor da Educação, como uma forma da gente se atualizar para as demandas de hoje na escola”; “O celular vai se tornando mais acessível, a internet vai se tornando mais acessível, a gente também tem que mudar o que a gente vai trazer de tecnologia para a escola, para que a gente não seja ‘os atrasados’; “É importante a gente aprender sobre tecnologias digitais pra gente se atualizar a nossa atuação em sala de aula e como a gente vai alinhar tecnologia e Educação. Como a gente vai trazer a tecnologia a favor da Educação, de maneira que seja interessante, prazerosa e não viciante?!”; “A gente precisa derrubar o mito de que [...] o professor não sabe nada de tecnologia. Eu acho que na minha formação como professora é importante aprender sobre tecnologias digitais para proporcionar uma Educação atualizada. A escola não está caminhando muito com o que a gente entende no social”; “[...] É preciso a gente aprender sobre tecnologias pensando na adequação e na transformação do mundo atual”.*
- IX. FPED24[20-2]: *“A gente pode adaptar algumas sequências didáticas, utilizar filmes e jogos [...] porque a gente precisa ensinar para essa criança que estudar não é para ser chato”; “A gente precisa adaptar a nossa linguagem e essas novas tecnologias são novas formas de comunicação, são novas linguagens. Tem novos gêneros textuais surgindo por causa dessas novas tecnologias e a gente precisa ser capaz de se adaptar a isso, senão a gente não vai conseguir dialogar com esse aluno”; “A gente consegue ter essas questões digitais sendo utilizadas para nossa própria formação e É necessário ter essa troca, intercâmbio de informações”; “Eu acho que o maior desafio que a gente tem é o fato [das tecnologias digitais] não ser algo de fácil acesso a todos os alunos”; “Às vezes, você pedir para aquela criança ou adolescente, ver um vídeo, um filme em casa... a gente está falando de uma criança ou adolescente que, talvez, não tenha como fazer isso, porque tenha 'baixo acesso' a internet ou 'nulo acesso' a internet. A gente está falando dessas dificuldades. Esse é o meu maior desafio!”.*
- X. MPED25[19-2]: *“Acho que aí está a importância da tecnologia por esses dois motivos: o interesse das crianças, desse público infantil na utilização da tecnologia e o motivo pela promoção da igualdade digital e, por igualdade, a gente fala também em inclusão digital, né, porque seria uma forma de, na escola, usando a tecnologia, a gente incluir pessoas que não tem possibilidade de utilizar a tecnologia em casa sendo qual for a tecnologia, de alguma forma. Então, seria uma possibilidade de inclusão digital”; “A gente precisa se atualizar, dar para as crianças o que elas têm de interesse. [...] A gente [os professores] acaba utilizando sempre a tecnologia e afastar ela da Educação. A*

*gente precisa ver o que é problemático dentro dessa temática, separar as problemáticas e passar a utilizar realmente o que nos ajuda, o que facilitaria os nossos processos de troca dentro da Educação”; “A falta de recursos e investimentos na tecnologia na escola e, não só nos próprios equipamentos, na formação continuada dos professores e dos profissionais da Educação, os técnicos-administrativos como um todo e as pessoas que estão na escola para manusear esses equipamentos digitais”.*

No que diz respeito às discussões acerca dos desafios, contribuições e a importância das tecnologias digitais serem estudadas durante a formação inicial em Pedagogia, identificamos **três indicadores**: *i) cotidiano e contexto de vida; ii) formação e [futura] atuação docente; iii) apropriação, adaptação e utilização tecnológica.* Com isso, construímos **dois núcleos de significação** por meio da articulação dos indicadores por complementaridade e contradição. O primeiro núcleo foi nomeado *i) formação e [futura] atuação docente na contemporaneidade*, gerado por complementaridade entre os indicadores *(i) e (ii)*, e é articulado com as falas de FPED01[17-2], MPED03[17-2], FPED04[19-2] e FPED21[18-2]; Já o segundo núcleo, que segue nomeado por *ii) utilitarismo tecnológico e [pseudo]apropriação*, se vincula aos depoimentos de FPED02[19-2], MPED05[20-1], FPED10[18-2], MPED18[17-2], FPED24[20-2] e MPED25[19-2].

Em relação ao núcleo *i) formação e [futura] atuação docente na contemporaneidade*, as colegas licenciandas sinalizaram sobre o que foram aprendendo durante o curso de Pedagogia. No diálogo foi percebido a preocupação com a formação para dar conta de um processo de *ensinoaprendizagem* (ESTEBAN, 2005), com atenção às demandas do cotidiano escolar, intensificado pela atuação das participantes como professoras ou mesmo como estagiárias.

Ao anunciar a importância do estudo sobre as tecnologias digitais na Pedagogia, as falas são recorrentes para que possamos repensar a formação inicial docente, de modo a dialogar com a realidade educacional. Nas palavras de FPED02[19-2] “*contribuir na minha formação como professora, porque eu posso utilizar a tecnologia de forma mais lúcida, mais consciente e crítica*”. Essa compreensão sai da dimensão técnica para um entendimento mais reflexivo e comprometido com o contexto educacional, porque a formação não é espaço do saber-fazer restrito, mas de questionamento sobre o que podemos fazer para melhorar as possibilidades de *ensinaraprender*, as condições estruturais nas quais estamos inseridos. Isto posto, nos permite analisar que as condições sócio-históricas do sujeito precisam ser consideradas para não incorreremos no equívoco da reprodução.

Vale destacar que o aprendizado restrito à dimensão prática, ao aprender a aprender, favorece à formação e ao trabalho do/a professor/a com marcas ao “praticismo” e “reproduções de rituais” que de nada favorecem a aprendizagem (CURADO SILVA, 2018). Para superação dessa condição, ainda com referência aos estudos de Kátia Curado Silva (2018), aqui reiteramos a defesa pela formação docente que permita a construção de significados para a reflexão-ação dos sujeitos. A autora apresenta que

Os problemas da racionalidade técnica e da dicotomia teoria e prática não são superados com uma simples mudança curricular na formação pela imersão e reflexão da prática. Pelo contrário, tudo isso pode reforçar uma racionalidade mecanicista e reprodutivista, reduzindo a ideia de reflexão e construção do conhecimento na ação (CURADO SILVA, 2018, p. 28).

Nesse entender, a formação docente se estabelece como processo complexo e permeado por questões históricas ainda não superadas, tendo em vista as discussões sobre a racionalidade técnica e a dicotomia entre teoria e prática na formação docente. As mudanças nas propostas curriculares dos cursos de licenciatura precisam também contemplar a imersão na prática, mas não somente ela, de modo que possa “reconstruir a experiência com marcos conceituais com orientam a ação, ou seja, precisa-se que a formação permita a construção de significados para a reflexão e a ação” (*op. cit.*).

A defesa dessa concepção de formação docente com indissociável relação entre teoria e prática, constituída no trabalho, se configura como possibilidade de que os aprendentes compreendam a sociedade em que vivem, sendo ainda “capazes de orientar e transformar as condições que lhes são impostas” (CURADO SILVA, 2018, p. 42). Esse movimento favorece que os sujeitos possam se vincular a uma prática social mais ampla, orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, que suscitam à formação orientada pela consciência crítica e reflexiva e, no caso da relação com as tecnologias digitais, mais uma vez, percebe-se, nas licenciandas, o sentido de não apenas usar a técnica, mas fazer o uso consciente, o que demonstra o compromisso com a [futura] docência.

Corroboramos com Maria de Fátima Abdalla (2015) quando afirma: “Parece-nos que um dos aspectos mais marcantes para a formação e o desenvolvimento profissional de professores é a conscientização da necessidade de mudança e/ou inovação nas práticas pedagógicas” (ABDALLA, 2015, p. 216). Entretanto, não estamos defendendo uma formação que, a partir da ideia de “inovação” vinculada às propostas padronizadas que “fornecem as competências e habilidades” (FREITAS, 2018, p. 80). Também nessa linha, não acreditamos que este é o sentido empregado pelas licenciandas, uma vez que as mesmas falam da utilização

crítica dos recursos tecnológicos, sem a fazer menção à lógica neotecnicista (FREITAS, L., 2021a).

Luiz Carlos de Freitas (2018) anuncia os impactos do neotecnicismo no processo formativo e na atuação docente, tendo como objeto de discussão a utilização da “tecnologia educativa”. O autor apresenta que “os impactos do neotecnicismo no trabalho docente introduzem cada vez mais plataformas interativas de aprendizagem online. Na forma como tem sido utilizada a tecnologia educativa, além do impacto na desqualificação do próprio processo formativo dos alunos e professores” (FREITAS, L., 2018, p. 121). Essa desqualificação da formação tem sido uma constante, segundo o autor, para “vender” uma ideia de que é mais rentável investir em programas e plataformas do que em pessoas.

Se faz importante pontuarmos que os projetos de formação docente que não possibilitam a formação crítico-emancipatória de professores (CURADO SILVA, 2018) são marcas de governos autoritários e que não possuem compromisso na melhoria da Educação, propriamente como observado na recente Resolução nº 02/2019 (BRASIL, 2019) pela ênfase na formação inicial de professores/as com o prisma de competências e habilidades que são prescritivos pedagógicos. Isto porque servem para impor certa prática, inclusive, para saber se, da ordem quantitativa, os/as docentes já trabalharam aquelas habilidades.

Em se tratando do objeto de pesquisa, a Resolução nº 02/2019 (BRASIL, 2019) apresenta a concepção de tecnologias digitais centradas na utilização de recursos tecnológicos, com ênfase ao eixo “competências gerais docentes” (BRASIL, 2019, p. 13) que apresenta o conjunto de competências que devem ser pautadas nos cursos de formação de professores com referência a BNCC (BRASIL, 2018). Nesta perspectiva, e em outra passagem da documentação legal, ocorre a defesa para que os/as professores/as realizem incorporações das tecnologias digitais à “prática pedagógica” (BRASIL, 2018, p. 17) ou mesmo “usar as tecnologias apropriadas nas práticas de ensino” (BRASIL, 2019, p. 18), condicionando o entendimento na dimensão utilitarista dessas.

Voltamos a reafirmar que a formação, com pauta das tecnologias digitais, que compreendemos e defendemos não é nessa direção. Prezamos pela autonomia docente para continuação dos processos formativos, por essa mesma autonomia favorecer os processos de criação e de reformulação de conteúdos e temáticas que precisam ser trabalhados em sala de aula. E nesta esteira, temos licenciandas que saem em defesa da formação docente como MPED03[17-2] ao pontuar que “*o pessoal fica falando que é a formação, é o professor que é*

*despreparado... é mentira! O nome disso é política. Como é que você projeta que o professor tem a formação precária”, sendo analisado por nós como elementos de precarização do projeto de formação, imerso nos interesses do neotecnismo (FREITAS, L., 2018; CURADO SILVA, 2018).*

Como forma de enfrentamento desse tipo de formação precária, Curado Silva (2018, p. 68) apresenta que há um par dialético fundamental para a formação de professores/as, sendo que este “par dialético pode se constituir em uma resolução dicotômica pois, historicamente, as políticas educacionais se concentram em questões de cunho da forma, como procedimentos, lócus de formação tempo e organização, ou de cunho conceitual/conteúdo, como currículo, disciplinas e saberes”. Isto é precário porque segrega a formação, fragilizando a constituição da identidade docente.

Sumariamente, a relação indissociável entre conteúdo e a forma é basilar para a constituição de um processo formativo que contribui para a tomada de decisões políticas-pedagógica-técnica dos/as profissionais da Educação. Se esta não for a direção, significa que devemos estar atentos para a superação do modelo instituído com base na reprodução de práticas engendradas e pouco reflexivas, seja durante a formação nos cursos de licenciatura, seja nos contextos de atuação docente.

Quando MPED03[17-2] se refere, em sua fala, aos projetos de formação docente como elemento político, estava sinalizando que se há uma formação precarizada é porque o Projeto Político de Formação já traz isso em seu bojo. E neste contexto, a ANFOPE representa uma voz forte e potente de combate a esse tipo de proposta formativa, pois “quando pensamos, portanto, na formação do magistério, é importante indagar, antes, que tipo de sociedade queremos construir e, conseqüente, que tipo de escola precisamos para isso, pois são estas decisões que orientam a própria formação do magistério” (FREITAS, L., 2022, p. 6).

Assim, não podemos sucumbir com a possibilidade de anúncio, “quase milagroso”, de cursos de formação para uso de técnicas inovadoras e avançadas na Educação, tendo como pano de fundo o uso instrumental das tecnologias digitais. Essa ressalva é importante, especialmente, quando analisamos a fala de FPED04[19-2] ao anunciar que “*Talvez, lá no futuro, tenham outras demandas novas, as quais eu não tenha o domínio, porque a gente sabe que a tecnologia cada dia tá crescendo [...], a minha formação precisaria estar voltada para isso também. A cada medida que as tecnologias forem se aprimorando, que a formação vá acompanhando*”. Observa-se que a licencianda fala em domínio das tecnologias. Essa é a preocupação que

prevalece na sua fala, condicionando a formação ao aprimoramento das tecnologias digitais, isto é, se são aprimoradas as tecnologias, então a formação precisa também acompanhar essa mudança. Assim, em nossa análise, percebemos uma ênfase no cunho da forma, em detrimento do cunho conceitual/conteúdo, como já sinalizada por Curado Silva (2018).

Na fala de FPED01[17-2], expresso por “*a gente [as/os professoras/es] não faz muita coisa sem o auxílio das tecnologias digitais; Então, a importância é estar inserido no que está acontecendo [...] se atualizar e estar dentro do mundo da criança, para que a Educação seja interessante [...] para proporcionar uma Educação atualizada*”, percebemos também a associação da tecnologia como elemento balizador da sua formação inicial docente. Desse modo, segundo a licencianda, a Pedagogia precisaria estar em constante “atualização” curricular para atendimento do contexto do/a educando/a, o que sugere, assim, como FPED04[19-2] o condicionamento de tecnologia para a atualização da Educação.

A palavra “atualização” requer a nossa atenção por esta se relacionar com o atendimento das demandas mercadológicas, sustentadas pela dimensão do capitalismo e do neotecnismo. Enquanto professores/as em formação, devemos estar atentos/as a essas proposições que se voltam para dimensão técnica do ensino e acabam por condicionar os aprendizados e o futuro exercício da docência. Para Luiz Carlos de Freitas (2018, p. 143), “é preciso introduzir políticas para melhorar a qualidade da educação com os professores e estudantes, e não contra eles. As condições de aprendizagem dos estudantes estão diretamente ligadas às condições de trabalho dos professores”.

Eminentemente, a formação não pode ser caracterizada ou melhor dizendo, não pode ser descaracterizada com os meros instrumentos do tipo “aprenda isso e saberá ensinar”. É preciso que tenhamos um processo educacional que não perca de vista a realidade dos sujeitos envolvidos. Daí que o autor cita a “melhorar a qualidade da educação” que é a compreensão coerente, ao invés de “*Educação atualizada*”, como dito por FPED04[19-2]. Novamente, não podemos separar forma e conteúdo no processo formativo. Curado Silva (2018, p. 70) afirma que essa relação forma e conteúdo se dá em três categorias, a saber:

- i) conexão com a atualidade - ou seja, marcar a atualidade como ponto de referência -a, a escola, que não pode ser isolada, e a dimensão da história; ii) domínio sólido das ciências e das artes, do conhecimento; iii) auto-organização: questiona a organização da escola e traz os alunos para uma centralidade.

A atualidade, os conhecimentos formais e o modo como a escola se organiza são fundamentais para a estruturação de uma política de formação docente que paute o/a professor/a

como construtor e mobilizador de conhecimentos. São profissionais da Educação, no caso específico deste trabalho, pedagogas/os em formação que precisam articular teorias e práticas, porque são estes os determinantes de uma formação de qualidade, democrática e socialmente referenciada.

Ainda que reconheçamos a importância das tecnologias digitais na licenciatura, percebemos na fala de MPED03[17-2] a falta de articulação dessas nas discussões do curso de Pedagogia, conforme nos revela que [...] *carece de leituras mais robustas sobre tecnologias. Tecnologias aparecem assim ‘sobrevoando’ nas disciplinas, até mesmo na disciplina de [EDC287] Educação e Tecnologias Contemporâneas*”. A análise que fazemos é da necessidade de aprofundarmos os estudos sobre a temática, em decorrência de que, no trajeto do curso, as discussões acerca das tecnologias digitais são superficiais. Assim, o licenciando nos sinaliza uma preocupação de cunho conceitual/conteúdo na formação inicial.

Para além da vivência em EDC287, o núcleo *i) formação e [futura] atuação docente na contemporaneidade* trata de formação, atuação e relações de interação entre os colegas de curso, ao se referirem às suas experiências nas escolas e as relacionam com a imersão das pessoas em contextos permeados pelo digital. Em contrapartida, a respeito das dificuldades envolvendo as tecnologias digitais, são realçados elementos como o acesso e permanência dos sujeitos escolares nos ambientes em rede, seja pela inexistência ou limitação de infraestrutura digital adequada, como relata FPED02[19-2]; ou ainda por fatores em torno da inclusão digital, descrito por MPED25[19-2] como sendo a ausência de oportunidades para que os sujeitos estejam participem deste contexto digital.

Tendo como referência o núcleo nomeado *ii) utilitarismo tecnológico e a [pseudo]apropriação*, constatamos a equivocada associação do termo “apropriação” com práticas ou exemplos de utilização dos dispositivos tecnológico, assim como a não explicitação dos sentidos atribuídos, ora utilizando o termo “adaptação”, ora “atualização” durante as falas. Ao desenvolver a argumentação sobre as tecnologias e suas contribuições em sala de aula, FPED02[19-2] apresenta que a “*a importância é, justamente, promover uma apropriação maior dessas tecnologias*”, sem explicitação de como esse processo de apropriação poderia ser realizado na docência.

A mesma colega licencianda, em outro trecho, ao refletir sobre a sua trajetória na Pedagogia e os estudos sobre as tecnologias digitais anunciava que ela precisava se “[...] *apropriar mais, porque tem uma infinidade de recursos que posso utilizar para ter uma aula*

*de qualidade de maior abrangência*”, novamente sem explicitação/detalhamento de como esse movimento de “apropriação” poderia ser realizado, ou mesmo, pela associação dos recursos tecnológicos como elementos condicionantes à qualidade das aulas. Com isso, entendemos que os relatos de FPED02[19-2] é composto por sucessivas contradições, inclusive conceituais, ao tentar relacionar a apropriação das tecnologias digitais como resolução dos desafios da área de Educação e o objeto de pesquisa delineado.

Essa mesma característica é igualmente identificada no relato de MPED05[20-1], este que afirma não conseguir “*imaginar a Educação sem as tecnologias digitais*”, mas ao relatar como entende o processo de apropriação das tecnologias, as condiciona enquanto ferramentas facilitadoras do trabalho docente, conforme anunciado como segue: “*Pensando um pouco nesse lado mais utilitarista, tem coisas que facilitam demais a vida do professor. A demanda já é muito grande e a gente [precisa] se apropriar dessas ferramentas, tem [que] se apropriar! [ênfase na fala]*”.

Não obstante ao sentido atribuído ao termo “apropriação” que estamos discutindo, as falas de FPED10[18-2] e MPED18[17-2] também apresentam tal concepção. Para a colega licencianda FPED10[18-2], a explicação atribuída à tecnologia digital se restringe a função de “agregadora”, como visto no trecho seguinte: “*Eu explicaria que é um agregador. Hoje eu falaria para alguém, do curso de Pedagogia, que não dá para não agregar tecnologia à sala de aula e ao ensino*”. Já para MPED18[17-2], o/a professor/a que utiliza a tecnologia digital em sala de aula é lido como sujeito que busca “*eficientizar comunicação, processos, qualquer coisa no geral*”, que em nossa análise se refere à instrumentalização de processos pedagógicos.

Conforme alertado por Pretto (1994) desde a década de 90, esse entendimento reduz os processos interativos de comunicação entre os sujeitos, sendo que esses precisam contemplar além da presença ou restrita utilização das tecnologias digitais, estimulando os processos de criação para professores/as e educandos/as e não para garantia da produtividade ou eficiência, como anunciado por MPED18[17-2].

A escola, principal campo de atuação das/os futuras/os pedagogas/os, é entendida por Pretto (2017, p. 58) como sendo um “*ecossistema de aprendizagem, comunicação e produção de culturas e conhecimentos*”, definição com a qual consentimos. Em alinhamento ao apresentado pelo autor, MPED18[17-2] reconhece os processos de autoria como possibilidade de futura atuação docente, mas ao citar a utilização de tecnologias digitais em sala de aula, não

apresenta maior detalhamento do desenvolvimento da sua [futura] prática, tal como segue: “*A ideia pra mim é não proibir o uso, mas pensar em acordos específicos dentro de aula*”.

Ao refletir sobre as contribuições e a importância de se discutir sobre as tecnologias digitais na formação em Pedagogia, FPED24[20-2] apresenta preocupação com as estruturas físicas das instituições de Educação ao afirmar que “*a gente tem toda uma estrutura educacional sucateada, [...] uma sala de aula que não é atrativa para o estudante*”, se referindo a padronização das salas de aula e a reprodução de metodologias de ensino. A licencianda atribui o acesso às tecnologias como o principal desafio a ser superado, com referência ao período mais crítico de isolamento social imposto pela COVID-19, pontuando ainda que se faz necessário ter “*intercâmbios de informações*” e de que o professor necessita “*ser capaz de se adaptar a isso, senão a gente não consegue dialogar com esse aluno*”. Apesar do exposto, não há menção por FPED24[20-2] acerca de proposições ou exemplos para que o/a professor/a possa realizar tal adaptação em sua atuação, restringindo-se as falas genéricas em torno das contribuições das tecnologias digitais.

Por fim, MPED25[19-2] anuncia que a tecnologia digital possui importância na formação em Pedagogia por dois motivos, a saber: “*o interesse das crianças, desse público infantil na utilização da tecnologia e [...] pela promoção da igualdade digital*”. Ainda para o mesmo colega licenciando, cada professor precisa “*se atualizar, dar para crianças o que elas têm de interesse*”, o que discordamos. Defendemos o posicionamento de que a/o professor/a, seja em formação ou em atuação, precisa estar atento às demandas contemporâneas dos sujeitos aprendentes transformando o pensar e agir, repensando sua *práxis*, ao invés de reproduzir práticas bancárias (FREIRE, 2021) ao sugerir que tem que “*dar para as crianças*”, conforme dito por MPED25[19-2].

Esteban (2005, p. 31) apresenta que o conhecimento “*é percebido como movimento de compreensão dos sujeitos, das relações, dos produtos e dos processos*”, sem o caráter assistencialista em busca de um atendimento ao que “*as crianças têm interesse*” - como disse MPED25[19-2] - mas sim lido como inspiração para o trabalho pedagógico. Nesse movimento de *ensinaraprendendo* e *aprenderensinando*, as/os professoras/es devem contemplar, em seu planejamento, processos e movimentos que permitam aos seus educandos/as alcançar os objetivos de aprendizagem anteriormente delineados.

De acordo às colegas licenciandas, as tecnologias digitais assumem múltiplos sentidos e significados, articulados em núcleos temáticas aos quais já nos referimos, com acentuação das

lembranças devido ao contexto de atividades remotas durante os semestres letivos de 2020.1 até 2022.1 da UFBA. Esses mesmos núcleos se configuram como constructos sócio-históricos que foram, ao longo da trajetória de cada sujeito, se constituindo como desafios e/ou oportunidades de transformar a própria *práxis*.

A *práxis* insere-se nas atividades didático-pedagógicas dos/as professores/as enquanto prática social e não é constituída com o viés imediatista para atendimento, a exemplo, de novas legislações, resoluções ou documentos educacionais [des]orientadores de cursos de formação de professores. Curado Silva (2018) concebe o conceito de *práxis* como sendo “uma caminhada para se conhecer a si mesmo, produto do processo histórico até hoje desenvolvido que deixou marcas e que só pode iniciar e acontecer na prática, no dia a dia”, levando em conta de que nos constituímos professores/as a cada nova vivência educativa, movimento permanente que nos permite ressignificar os aprendizados e contribuir, ainda mais, para a própria formação.

A mesma autora amplifica a concepção de *práxis* ao descrevê-la enquanto a *práxis emancipadora*, estabelecendo-a como que o movimento de formação precisa ser modificado “[...] em sua forma (aparência) e em seu conteúdo (essência)” (CURADO SILVA, 2018, p. 44, grifos da autora). Especificamente sobre a formação de professores/as, a formação pautada pela *práxis* “necessita ser um projeto coletivo institucional e individual” (*op. cit.*), contribuindo assim para a indissociabilidade da teoria e prática na *práxis*.

Em linhas gerais, nas falas apresentadas nesta escrita, as professoras em formação reconhecem a importância de se estudar e debater a presença das tecnologias digitais no curso de Pedagogia, assim apresentam a contribuição dessas para a promoção de práticas didático-pedagógicas com valorização aos seus aprendizados durante o curso de licenciatura, bem como dos sujeitos escolares durante sua atuação docente. Ainda assim, pontuaram que o período mais crítico da pandemia da COVID-19 escancarou os desafios de acesso e permanência no contexto digital pelos históricos problemas sócio-históricos do Brasil, marcadamente relacionados às desigualdades sociais.

## 6. CONSIDERAÇÕES NEM SEMPRE FINAIS

*Atenção!  
É preciso estar atento e forte  
[...] Tudo é perigoso  
Tudo é divino, maravilhoso.*

*Trecho da Canção “Divino Maravilhoso”  
Caetano Veloso e Gilberto Gil (1968).*

Esta pesquisa, desde a sua concepção como anteprojeto, encontrou-se imersa no contexto do digital por acontecer, simultaneamente, a uma pandemia global provocada por um vírus não computacional, mas sim biológico, com consequências avassaladoras. Diante todo o cenário que nos exigia atenção e cuidado, desenvolvemos os estudos teóricos e empíricos com imersão nas potencialidades das redes digitais, o que nos concederam aproximações e desafios ao longo da trajetória de investigação da dissertação.

As conexões em rede se tornaram imprescindíveis para a continuidade das atividades educacionais, mesmo quando nos deparamos com situações que não favoreciam a plenitude das participações de educandas/os, seja devido às instáveis conexões de *internet* para acompanhar as aulas ao longo do semestre letivo, seja no próprio exercício da docência. Nesse paralelo e em tempo recorde, a ciência mundial foi protagonista no desenvolvimento da proteção antiviral contra a COVID-19 - ou antivírus, como nomeamos na Computação o algoritmo voltado à defesa e ao controle de invasões no sistema digital - que, neste caso, fazemos referência aos sistemas imunológicos mais humanos do que aos computacionais.

Neste contexto vir[tu]al, entendemos que houve a necessidade de repensarmos os encaminhamentos didático-pedagógicos presentes na formação docente, com ênfase à formação inicial na Pedagogia da FAGED/UFBA aqui estudada. Enquanto ponto de partida, recuperamos aqui a questão de pesquisa desta investigação, tal como segue: *Como as professoras em formação do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Bahia concebem as tecnologias digitais?*

Para respondermos a questão anterior, nos dedicamos a compreender como estavam organizadas as tecnologias digitais no projeto político-pedagógico em vigência do curso de Pedagogia da FAGED/UFBA. Após isso, buscamos compreender como se davam as discussões e atividades didático-pedagógicas que pautaram e/ou envolveram a temática deste estudo, o que nos foi concedido a oportunidade para conhecer, em princípio, as singularidades de formação de dez licenciandas em Pedagogia. Registramos o entrelaçamento das histórias de vida com as

vivências enquanto estagiárias docentes ou já atuantes como professoras efetivas em escolas da zona urbana e rural do estado da Bahia, os aprendizados e os anseios durante o curso de Pedagogia para atender as demandas emergentes da Educação Básica.

Apresentadas essas trajetórias *pessoais/profissionais* das professoras em formação, avançamos na discussão dessas vivências para aproximação ao objeto de pesquisa em específico. Descobrimos que as participantes concebiam as tecnologias digitais em duas dimensões prioritárias: i) utilitarista, com associação restrita à dimensão técnica do uso e reproduções de práticas pré-estabelecidas, sendo as tecnologias digitais vistas apenas como recursos ou ferramentas tecnológicas; e ii) de produção coletiva e crítica de conhecimentos, bem como possibilidade de interconexão entre os sujeitos em sociedade, em específico, imersa no contexto virtual.

Desse modo, os aprendizados foram mobilizados em torno das tecnologias digitais e da formação de novas professoras do curso de Pedagogia contemplando, nesta investigação, o objetivo geral, qual seja: *analisar como as professoras em formação do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Bahia concebem as tecnologias digitais*. E ligados a esse, elaboramos três objetivos específicos.

Para atendimento do primeiro objetivo específico *1) Identificar possíveis saberes curriculares mobilizados em torno das tecnologias digitais no curso de Pedagogia da UFBA* foram problematizadas questões e diálogos, por meio da entrevista semiestruturada, considerando as discussões em torno da utilização das tecnologias digitais durante o curso. Nesse contexto, observamos nas respostas das licenciandas, matriculadas em diferentes semestres do curso - e detalhadas na *Seção 4* - que há insuficientes oportunidades do estudo sobre tecnologias digitais, restrita a apenas um componente curricular obrigatório: EDC287.

Ao considerarmos o segundo objetivo específico, *2) Descrever os contextos e procedimentos didático-pedagógicos que influenciam as professoras em formação de Pedagogia da UFBA para o desenvolvimento das ações envolvendo as tecnologias digitais nas atividades curriculares*, registramos o conjunto de vivências das participantes que envolveu: construção de material didático, construção de blogs e *podcasts*, edição e mixagem de áudios utilizando *softwares*, produção de cards para divulgação de projetos, colaboração e estudo/leitura de materiais com/para educandos/as da Educação Básica.

Em outra vertente, as professoras em formação utilizaram as tecnologias apenas como recursos que apoiavam suas práticas, numa dimensão utilitarista, e também para assistirem as

aulas síncronas/assíncronas do curso, responder as atividades propostas pelos/as docentes, sem muita expressividade no que se refere a criação/elaboração de atividades que permitissem o protagonismo dos sujeitos.

No que se refere ao terceiro objetivo 3) *Compreender quais as concepções teórico-metodológicas acerca das tecnologias digitais são mobilizadas pelas professoras em formação de Pedagogia da UFBA*, investimos na problematização das falas, contextos de vida e formação das participantes a fim de analisarmos os indícios de aprendizagens a respeito das tecnologias digitais.

Os resultados da pesquisa permearam duas concepções discordantes acerca das tecnologias digitais, ao qual já anunciamos anteriormente, sendo a primeira delas com os sentidos e significados vinculados às reproduções de práticas e aplicações tecnológicas (aplicativos para *smartphones*, programas digitais, plataformas de aprendizagem online, jogos eletrônicos mecanizados) vistas no curso de Pedagogia ou ainda que foram trabalhados com as/os educandas/os na Educação Básica, na condição de professor/a ou estagiária/o docente. Enquanto a segunda concepção se refere à proposição e produção de modo coletivo e na dimensão crítica de construção de conhecimentos, bem como possibilidade de interação no mundo digital entre os sujeitos.

Nesse universo de compreender os sentidos e significados, permeados pelas relações inter/extra núcleos de significação, partimos do entendimento de que a pesquisa se faz e refaz ao passo que as/os pesquisadoras/es direcionam seus olhares para o objeto de investigação, com consideração as divergências e completudes sobre esse, entendemos que este estudo se constitui como uma possibilidade de analisar o nosso caminhar enquanto professoras e professores em formação, bem como aponta possibilidades para novos arranjos curriculares com o maior envolvimento das tecnologias digitais nos processos formativos da Pedagogia da FAGED/UFBA.

Contribuir para a formação inicial docente se estabelece como desafio perene se levarmos em conta o constante movimento de reformulações e mudanças ocorridas nos documentos, legislações e encaminhamentos que orientam a formação docente no Brasil. Em outra perspectiva, é no campo empírico que os processos formativos ganham reais sentidos e significados, seja na unidade acadêmica do curso ou nos espaços da Educação Básica, pois acreditamos na formação de professoras/es em sua condição plena, ao qual se constitui como

significativa ao contemplar demandas das/os aprendentes. Por isso, *Atenção! É preciso estar atento e forte*, como anunciam Caetano e Gil (1968).

Diante das trajetórias de formação e vida das participantes, às quais tivemos a oportunidade de conhecê-las e partilhá-las nesta escrita, reconhecemos os momentos de aprendizagem, mas também de indignação e resistência para a utilização dos dispositivos tecnológicos digitais nos contextos educacionais. Nos debruçamos à entender as razões e consequências que leva[ra]m as professoras em formação a entrarem em estado de resistência no que diz respeito às tecnologias digitais, o que descobrimos estar relacionadas, dentre outras demandas, pela pouca expressividade de diálogos ou atualização de materiais de estudo em torno da temática durante a formação em Pedagogia na UFBA.

Outra vertente considerada diz respeito às falas das licenciandas voltarem a atenção para [futura] atuação docente na Educação Básica, com consciência dos contextos e diminuta infraestrutura tecnológica disponível para o desenvolvimento de ações e atividades com o envolvimento das tecnologias digitais. Em complemento ao anunciado, ainda foram pautas do diálogo as reais condições aprendizagens das/os [futuras/os] educandas/os escolares com o envolvimento das tecnologias digitais, ora pautando-as de forma restritiva ao viés utilitarista, ora com vínculo para além de práticas reprodutivistas, voltadas assim para criação e remixagem de produções coletivas.

Tendo explicitado a importância dos estudos em torno das tecnologias digitais para a formação na licenciatura em Pedagogia, em consonâncias as falas das colegas participantes, nos permitimos anunciar como encaminhamento para futuras investigações, a partir do entendimento desta contribuição, a necessidade de investigar as mudanças curriculares presentes no novo PPP do curso. Isso se deve pelo novo projeto político-pedagógico do curso encontrar-se em apreciação nas instâncias deliberativas da UFBA, atendendo às demandas a favor da Educação pública, gratuita, inclusiva e de qualidade (assim esperamos!) que poderão se efetivar nas legislações brasileiras - voltadas aos cursos de formação inicial de professoras/es - nos anos que irão suceder a publicação desta dissertação.

Durante a etapa de finalização desta dissertação, a exemplo do exposto, fazemos coro - permanentemente - ao movimento liderado pela ANFOPE que, neste período, amplifica e fortalece para revogação integral da Resolução 02/2019 (BRASIL, 2019), com realização de audiência pública em Brasília/DF em novembro de 2022. Isto porque a referida Resolução não

reflete os princípios da formação de professoras/es que respeitam a autonomia docente, que desvincula a unidade teoria e prática e não defende a carreira docente.

Considerando a licenciatura como *locus* de pesquisa, pautamo-nos nos escritos de Brandão (2006), ao anunciar que a pesquisa origina interferências na dimensão social e levanta a necessidade de realizar novas investigações de cunho participativo, para apresentarmos a defesa por investigações científicas que levem em consideração a multiplicidade das vivências na/da formação docente e favoreçam às/aos participantes apresentarem suas considerações e demandas próprias, de modo a serem interpretadas como protagonistas das suas próprias itinerâncias de formação docente.

Essa percepção científica é ainda validada pelo agrupamento de enxertos das falas - anunciados na *Seção 5 - Análise dos Sentidos e Significados atribuídos às Tecnologias Digitais: professoras em formação em pauta* - sobre a necessidade do curso de licenciatura em Pedagogia precisar atender as demandas da Educação Básica e do sujeito escolar, por estar “[...] *imerso em um mundo digital. Então, a gente precisa se apropriar para que a gente possa exercer na prática*”, conforme no alerta a professora em formação FPED04[19-2], ou então, o mundo digital explicado como sendo “*o contexto que a gente vive. Hoje o mundo está a alguns cliques, poucos até*”, como anuncia o colega licenciando MPED05[20-1].

Ainda compreendendo as efetivas transformações proporcionadas pelas tecnologias digitais na formação de novas/os professoras/es, essencialmente no contexto e o curso estudado, reiteramos a defesa pela ampliação da presença das tecnologias digitais na formação da/o Pedagoga/o na FAGED/UFBA. Isso não se limita apenas quando haverá a aprovação de uma nova proposta curricular do/no curso - o que, por si só, não nos permite a garantia de nenhuma dimensão formativa por apenas prescrever o que precisa ser contemplado na formação inicial - mas sim, seja trabalhado nos componentes e atividades curriculares já existentes e em atividade na atualidade.

Aqui nos referimos ao *saberfazer* didático-pedagógico-avaliativo desde a concepção teórico-prático do plano de curso de cada componente curricular até os encaminhamentos de produção das ações e atividades do curso. Ao nosso ver, há necessidade de permitir às/aos professores/as em formação a mínima experimentação crítica e consciente das tecnologias digitais em, no mínimo, alguma etapa de elaboração/desenvolvimento das demandas pedagógicas, elemento comum sinalizado pelas colegas licenciandas ao rememorar os

componentes curriculares da área de Educação e da Pedagogia que pautaram as tecnologias digitais.

A partir deste estudo, analisamos a sistematização das tecnologias digitais na atual organização curricular do curso de Pedagogia da FAGED/UFBA (FAGED, 2012), bem como as experiências formativas das colegas licenciandas em torno das tecnologias digitais. A este ponto, retomamos as considerações finais da dissertação de Oliveira (2013, p. 146) ao afirmar que “o currículo mostra, de modo limitado, que o aluno, ao se formar, deve saber usar as tecnologias digitais e suas linguagens [...] entretanto, não há indicação ou detalhamento sobre as tecnologias no curso, e seu papel na educação e formação do professor”. Mesmo após nove anos da defesa da dissertação da autora, percebemos as mesmas fragilidades formativas, o que nos alerta para uma emergente mudança do PPP do curso de Pedagogia da UFBA.

Pontuamos que a criação de um ou mais componentes curriculares que abordem o objeto de pesquisa delineado nesta investigação para a formação em Pedagogia não se estabelece como solução dos desafios formativos aqui anunciados, tampouco como solução a longo prazo. Aqui defendemos que as tecnologias digitais devem ser articuladas à formação inicial docente em Pedagogia enquanto princípio formativo, presente em todas as etapas do curso em questão, perpassando pelas diversas atividades de formação e atuação docente, dentro e fora da Universidade, a partir de diferentes encaminhamentos didático-pedagógicos das professoras em formação.

Após análise minuciosa dos dados desta pesquisa, observamos as mesmas problemáticas em relação a falta de articulação entre as tecnologias digitais, a formação na Pedagogia e a atuação docente na Educação Básica; e a ausência de discussões que pautam as tecnologias digitais como elementos de criação de conhecimentos ao invés de reproduções/exercícios de práticas limitadas à respeito das tecnologias, o que também foi identificado por Oliveira (2013) há, aproximadamente, dez anos.

Assim, concluímos que: i) a concepção de tecnologias digitais reside numa dinâmica dialética entre a vertente utilitarista e a crítica; ii) há um descompasso entre as discussões acerca das tecnologias digitais no curso de Pedagogia e os campos de atuação da/o [futura/o] Pedagoga/o, com olhar atento à Educação Básica; iii) se faz necessário ampliar os estudos e atividades curriculares que envolvam as tecnologias digitais na formação em Pedagogia da FAGED/UFBA, tendo em vista que os debates estão centrados em um único componente curricular: EDC287; e iv) especificamente sobre EDC287, os conteúdos e os procedimentos

didático-pedagógicos trabalhados atualmente devem ser repensados em referência às demandas da sociedade contemporânea, imersas em contextos digitais, com ênfase por se constituir como único componente curricular obrigatório no curso que trabalhe a pauta das tecnologias digitais.

Em linhas gerais, entendemos também que há uma dimensão de desigualdades sócio-históricas e econômicas que intervêm no acesso e permanência dos sujeitos nos contextos virtuais, ainda mais aprofundadas pela COVID-19, e que demandam ser superadas. Para esse enfrentamento, conjecturamos a formulação/fortalecimento de políticas públicas, de caráter urgente, que garantam a plena qualidade na formação [inicial] docente no contexto contemporâneo, permeado pela virtualidade e pelas inter relações no mundo digital.

## REFERÊNCIAS

- ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Saberes da docência: definindo pistas para inovar as práticas pedagógicas. **Revista Educação**. PUC-Campinas, v. 20, p. 215-227, set/dez., 2015. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/2909/2202>. Acesso em: 14 nov. 2022.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/Y7jvCHjksZMXBrNJkqq4zjP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 out. 2022.
- AGUIAR, Wanda; OZELLA, Sergio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 26(2), p. 222-245, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932006000200006>.
- ALVES, Rejane de Oliveira Alves; VENAS, Ronaldo Figueiredo; SOARES, Leila da Franca. Movimentos de re-existência do currículo de pedagogia: inspirações da Resolução nº 02/2015 sobre o desejo de mudar. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 4, p. 1460-1482, 2021. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2021v19i4p1460-1482>.
- ALVES, Rejane de Oliveira. Avaliação do Curso de Pedagogia: olhares discentes da Faculdade de Educação da UFBA. In: **Trabalhos publicados no 4º Simpósio de Avaliação da Educação Superior - AVALIES**, Salvador/BA, 2019. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/31176>. Acesso em: 04 mar. 2022.
- ALVES, Rejane de Oliveira. **Os Inéditos-Viáveis na e da Formação Continuada de Professores que Ensinam Matemática nos Anos Iniciais da Educação de Jovens e Adultos**. 2016. 307f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Brasília, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.26512/2016.06.T.20865>.
- ANPED *et. al.* **Contra a descaracterização da Formação de Professores** - Nota das entidades nacionais em defesa da Res. 02 /2015. Disponível em: [anped.org.br/news/contra-descaracterizacao-da-formacao-de-professores-nota-das-entidades-nacionais-em-defesa-da](http://anped.org.br/news/contra-descaracterizacao-da-formacao-de-professores-nota-das-entidades-nacionais-em-defesa-da). Acesso em: 04 out. 2022.
- ARAÚJO, Viviane Patrícia Colloca. O Conceito de Currículo Oculto e a Formação Docente. **Revista de Estudos Aplicados em Educação - REAs**, v. 3, n. 6, 2018. DOI: <https://doi.org/10.13037/rea-e.vol3n6.5341>.
- ARROYO, Miguel. **Currículo: território em disputa**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- ASSIS, Alessandra Santos de. **Professores em rede: o desafio das universidades públicas para a formação superior de professores da educação básica com o uso das tecnologias da informação e comunicação**. 2007. 218f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007. Disponível em: <http://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/10235>. Acesso em: 13 out. 2022.

BAZZO, Vera; SCHEIBE, Leda. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação de professores. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v13i27.1038>.

BONILLA, Maria Helena Silveira. **A Constituição da Agenda de Pesquisa de um Grupo de Pesquisadores, integrantes do GEC/UFBA, na área de Educação e Tecnologias**. 2019. 225f. Tese (Professora Titular) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2019. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/32386>. Acesso em: 15 fev. 2022.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 6, p. 51-62. jan./dez, 2007. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/download/19988/10662>. Acesso em: 01 abr. 2022.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu. **Pesquisa Participante: a partilha do saber**. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2006.

BRANDT, Andressa Grazielle; HOBOLD, Márcia de Souza. Mudanças e continuidades dos marcos legais do curso de pedagogia no Brasil. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 5, p. e019027, 2020. DOI: [10.20396/riesup.v5i0.8652576](https://doi.org/10.20396/riesup.v5i0.8652576).

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2020**. Brasília: Inep, 2022a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em: 30 set. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Altera o Art. 27 da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que 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). Resolução CNE/CP nº 02/2022, de 30 de agosto de 2022. Brasília, **Diário Oficial [da] União**, seção 1, p. 112, 31 de agosto de 2022b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-2-de-30-de-agosto-de-2022-425719539>. Acesso em: 30 set. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. 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). Resolução CNE/CP n. 02, de 20 de dezembro de 2019. Brasília, **Diário Oficial [da] União**, seção 1, p. 46-49, 15 de abril de 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 28 out. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_verseofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_verseofinal_site.pdf). Acesso em: 25 jan. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. 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. Resolução CNE/CP n. 02, de 1º de Julho de 2015. Brasília, **Diário Oficial [da] União**, seção 1, p.8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 20 fev. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, licenciatura. Resolução CNE/CP n. 01, de 16 de maio de 2006. Brasília, **Diário Oficial [da] União**, seção 1, p.11, 15 de maio de 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em: 20 fev. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Resolução CNE/CP nº 1/2002, de 18 de fevereiro de 2002a. Brasília, **Diário Oficial [da] União**, seção 1, p. 31. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category\\_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 07 out. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. Resolução CNE/CP nº 2/2002, de 4 de março de 2002b. Brasília, **Diário Oficial [da] União**, seção 1, p. 9. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 07 out. 2022.

BRASIL. Secretaria da Educação Superior. Edital nº 4, de 10 de dezembro de 1997. Torna público e convoca as Instituições de Ensino Superior a apresentar propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores [...]. **Documenta**, Brasília, 1997.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, de 20 de Dezembro de 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal. Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Documenta**, Brasília, 1971.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 252/1969. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdos e duração para o curso de graduação em pedagogia. Relator: Valnir Chagas. **Documenta**, Brasília, n. 100, p. 101-179, 1969a.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Resolução nº 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, 1969b.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 29 de novembro de 1968.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 251/1962. Currículo mínimo e duração do Curso de Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. **Documenta**, Brasília, DF, nº 11, p. 59-65, 1962.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] União**: seção 1, Brasília, DF, p. 11429, 27 dez. 1961.

BRASIL. Decreto-Lei n. 9.092, de 26 de março de 1946. Amplia o regime didático das faculdades de filosofia e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Rio de Janeiro, 1946.

BRASIL. Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939. Organização da Faculdade Nacional de Filosofia, **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 1939.

BROOKSHEAR, J. Gleen. **Ciência da Computação**: uma visão abrangente. 11 ed. Porto Alegre, RS: Bookman, 2013.

CANDAU, Vera. (coord). **Novos Rumos da Licenciatura**. Pesquisa Brasília: INEP/PUC-Rio. 1987.

CARVALHO, Mark Clark Assen de. O regresso das indefinições sobre a formação de professores: entre disputas, negações e resistências. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 17, n. 46, p. 202-215, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i46.8923>.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede**. 11 ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2008.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 12 ed. São Paulo, SP: Cortez, 2017.

CORDEIRO, Salete de Fátima Noro; MENEZES, Karina Moreira. Crianças, adultos e hackers: cotidianos e tecnologias. **Revista Entreideias**: educação, cultura e sociedade, v. 8, p. 211-232, 2019. DOI: <https://doi.org/10.9771/re.v8i2.27625>.

COUTO, Edvaldo de Souza. Pedagogias das Conexões: produções de conteúdos e redes de compartilhamento. In: SALES, Mary Valda Souza (org.). **Tecnologias Digitais, Redes e Educação**: perspectivas contemporâneas. Salvador, BA: EDUFBA, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/32178>. Acesso em: 06 jan. 2022.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva; RAMOS, Nathália Barros; CURADO SILVA, Kátia Augusta. Concepções de polivalência e professor polivalente: uma análise histórico-legal. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 17, n. 4, p. 1186–1204, 2017. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v17i2.8645863>.

CURADO SILVA, Kátia Augusta. **Epistemologia da Práxis na Formação de Professores**: diferentes prismas. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2021a.

CURADO SILVA, Kátia Augusta. A Pedagogia Plena: uma proposta unitária de formação. In: MILITÃO, Andréia Nunes; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva (orgs.). Curso de Pedagogia no Brasil: tensões, controvérsias e perspectivas. **Revista Formação em Movimento**, n. 5, 2021b. DOI: <https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2021.v3i1n5.114-130>.

CURADO SILVA, Kátia Augusta; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. A Constituição de um Projeto Coletivo de Estudos e Pesquisa: a formação docente na/para e pela práxis no GEPFAPe. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 10, n. 18, p. 75-88, 21 dez. 2018. Disponível em:

<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/172/174>. Acesso em: 14 abr. 2022.

CURADO SILVA, Kátia Augusta; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. Formação e Atuação de Professores: perspectivas e trajetos de pesquisa. *In*: CURADO SILVA, Kátia Augusta; CASSETTARI, Nathália; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva; ROCHA, Deise Ramos da. (orgs.). **Formação de Professores: concepções e políticas**. Jundiaí, SP: Paco, 2017.

CURADO SILVA, Kátia Augusta. Epistemologia da Práxis na Formação de Professores: perspectiva crítico-emancipadora. **Revista Ciências Humanas**, v. 18, n. 2, 2017. Disponível em: <http://periodicos.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/download/2468/2545>. Acesso em: 14 abr. 2022.

CURADO SILVA, Kátia Augusta. **Professores com formação stricto sensu e o desenvolvimento da pesquisa na educação básica da rede pública de Goiânia: realidade, entraves e possibilidades**. 2008. 292f. Tese de doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/1190>. Acesso em: 07 out. 2022.

CGI.br, COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. **Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação nas escolas brasileiras: TIC Educação 2020**. São Paulo, SP: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2021. Disponível em: [https://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20211124200326/tic\\_educacao\\_2020\\_livro\\_eletronico.pdf](https://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20211124200326/tic_educacao_2020_livro_eletronico.pdf). Acesso em: 03 jan. 2022.

CGI.br, COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. **Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação nas escolas brasileiras: TIC Educação 2019**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2020. Disponível em: [https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20201123090444/tic\\_edu\\_2019\\_livro\\_eletronico.pdf](https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20201123090444/tic_edu_2019_livro_eletronico.pdf). Acesso em: 03 jan. 2022.

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena G. Frem. Política de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 381-406, dez. 2005. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-54732005000200007&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-54732005000200007&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 02 out. 2022.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Nova tentativa de padronização dos currículos dos cursos de licenciatura no Brasil: a BNC-formação. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 17, n. 46, p. 53-71, 2021. DOI: [10.22481/praxisedu.v17i46.8916](https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i46.8916).

EVANGELISTA, Rafael. Plataformas educacionais e o capitalismo de vigilância no Sul Global. *In*: NIC.BR, Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (org.). **Educação e Tecnologias Digitais: desafios e estratégias para a continuidade da aprendizagem em tempos de COVID-19**. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. 1. ed. São Paulo, SP: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2021. Disponível em: <https://cetic.br/media/docs/publicacoes/7/20211124201927/estudos-setoriais-educacao-e-tecnologias-digitais.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2022.

ESTEBAN, Maria Teresa. **Escola, Currículo e Avaliação**. 2 ed. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO. **Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da UFBA**. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Salvador. 2012. Disponível em: [https://faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/curriculo\\_do\\_curso\\_de\\_licenciatura\\_em\\_pedagogia.pdf](https://faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/curriculo_do_curso_de_licenciatura_em_pedagogia.pdf). Acesso em: 09 jan. 2021.

FALS BORDA, Orlando. **El Problema de Cómo Investigar la Realidad para Transformarla por la Praxis**. Bogotá: Tercer Mundo, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 80 ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 65 ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2020.

FREITAS, Luiz Carlos de. Qual agenda para qual democracia? o papel da escola e seus profissionais. **Avaliação Educacional - Blog do Freitas**, [S.l.], out. 2022. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2022/10/01/qual-agenda-para-qual-democracia/>. Acesso em: 14 nov. 2022.

FREITAS, Luiz Carlos de. Educadores resistem à BNC Formação. **Avaliação Educacional - Blog do Freitas**, [S.l.], nov. 2021a. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2021/11/10/educadores-resistem-a-bnc-formacao/>. Acesso: 21 fev. 2022.

FREITAS, Luiz Carlos de. NeoTecnicismo Digital. **Avaliação Educacional - Blog do Freitas**, [S.l.], jul. 2021b. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2021/07/11/neotecnicismo-digital/>. Acesso: 23 fev. 2022.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A Reforma Empresarial da Educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Helena Costa Lopes. Entrevista concedida ao Portal EPSJV/Fiocruz [Entrevista concedida a] Ana Paula Evangelista, Julia Neves - EPSJV/Fiocruz. 2019. Disponível em <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/ela-nao-e-uma-proposta-inovadora-nao-olhapara-dificuldades-atuais-no-campo-da>. Acesso em: 05 out. 2022.

GETSCHKO, Demi. Apresentação. In: CGI, COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL (org.). **Educação e tecnologias digitais: desafios e estratégias para a continuidade da aprendizagem em tempos de COVID-19**. 1. ed. São Paulo, SP: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2021. Disponível em: <https://cetic.br/media/docs/publicacoes/7/20211124201927/estudos-setoriais-educacao-e-tecnologias-digitais.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas da Pesquisa Social**. 7. ed. São Paulo: Atlas. 2019a.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas. 2019b.

GOODLAD, John Inkster. **Curriculum Inquiry: the study of curriculum practice**. New York: McGraw-Hill, 1979.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JENKINS, Henry. **Convergence culture: where old and new media collide**. New York: New York University Press, 2006

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 14 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

LÉVY, Pierre. **A Inteligência Coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2003

LIBÂNEO, José Carlos. A formação de professores no curso de Pedagogia e o lugar destinado aos conteúdos do Ensino Fundamental: que falta faz o conhecimento do conteúdo a ser ensinado às crianças? *In: SILVESTRE, Magali Aparecida; PINTO, Umberto de Andrade (orgs). Curso de Pedagogia: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais*. São Paulo: Cortez, 2017, p. 49-78.

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em Saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa**. 8 ed. São Paulo: Atlas, 2018.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

MENEZES, Karina Moreira. **Sentidos produzidos sobre as TIC em discursos do Proinfantil**. 2012. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021. Disponível em: <http://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/10691>. Acesso em: 13 out. 2022.

MILITÃO, Andréia Nunes; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. Apresentação. *In: MILITÃO, Andréia Nunes; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva (orgs.). Curso de Pedagogia no Brasil: tensões, controvérsias e perspectivas*. **Revista Formação em Movimento**, n. 5, 2021. DOI: <https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2021.v3i1n5.17-28>

MOTA, Maria Renata Alonso; ZAN, Dirce Djanira Pacheco. O Processo de Implementação da Resolução CNE/CP nº 02/2015 nas Universidades Públicas Brasileiras: um primeiro mapeamento. **Revista Formação em Movimento**, v. 1, n. 2, p. 573-586, jul./dez. 2019. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/534>. Acesso em: 06 out. 2022.

MOROVOZ, Evgeny. **To Save Everything, Click Here: the folly of technological solutionism**. New York City, NY: Public Affairs. 2013.

NASCIMENTO, Maria Leticia Barros Pedroso. Curso de Graduação em Pedagogia: considerações sobre a formação de professores/as para a Educação Infantil. *In: SILVESTRE, Magali Aparecida; PINTO, Umberto de Andrade (orgs.). Curso de Pedagogia: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais*. São Paulo: Cortez, 2017.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; PEREIRA JÚNIOR, Edmilson Antônio. Trabalho Docente em Tempos de Pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira. **Revista**

**Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 719-735, set./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v14i30.1212>.

OLIVEIRA, Marildes Caldeira de. **Letramento digital em contexto de formação de professores**: o curso de pedagogia da FAGED/UFBA. 2013. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/15232>. Acesso em: 14 nov. 2022.

PACHECO, José Augusto. **Estudos Curriculares**: para compreensão crítica da Educação. Porto: Porto Editora, 2005.

PACHECO, José Augusto. **Currículo**: teoria e práxis. Porto: Porto Editora, 2001.

PIMENTEL, Mariano; CARVALHO, Felipe. **Instrução (re)programada, máquinas (digitais em rede) de ensinar e a pedagogia (ciber)tecnicista**. SBC Horizontes, [S.l.], jul. 2021. Disponível em: <https://horizontes.sbc.org.br/index.php/2021/07/maquinas-de-ensinar/>. Acesso em: 23 fev. 2022.

PINHEIRO, Daniel Silva. **Itinerância Autoral Docente para Criação de Materiais Didáticos**: tensionamentos e potencialidades em tempos de cibercultura. 2022. 265 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/34903>. Acesso em: 12 abr. 2022.

PRETTO, Nelson; AMIEL, Tel; BONILLA, Maria Helena Silveira; LAPA, Andrea. Plataformização da Educação em Tempos de Pandemia. In: NIC.BR, Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (org.). **Educação e Tecnologias Digitais**: desafios e estratégias para a continuidade da aprendizagem em tempos de COVID-19. 1. ed. São Paulo, SP: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2021. Disponível em: <https://cetic.br/media/docs/publicacoes/7/20211124201927/estudos-setoriais-educacao-e-tecnologias-digitais.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2022.

PRETTO, Nelson De Luca; LAPA, Andrea Brandão; ESPÍNDOLA, Marina Bazzo de. Conexão Escola-Mundo: espaços inovadores para a formação cidadã. **Perspectiva (UFSC)** (online), v. 39, p. 1-14, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2021.e83401>.

PRETTO, Nelson; BONILLA, Maria Helena; SENA, Ivana. **Educação em Tempos de Pandemia**: reflexões sobre as implicações do isolamento físico imposto pela COVID-19. Salvador, BA: UFBA/FACED, 2020. Disponível em: <https://blog.ufba.br/gec/biblioteca/educacao-em-tempos-de-pandemia-documento-coletivo-do-gec>. Acesso em: 02 out. 2022.

PRETTO, Nelson. **Educação, Culturas e Hackers**: escritos e reflexões. Salvador, BA: EDUFBA, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/25327>. Acesso em: 12 nov. 2022.

PRETTO, Nelson. ASSIS, Alessandra. Cultura Digital e Educação: redes já! In: PRETTO, Nelson De Luca; SILVEIRA, Sergio Amadeu da (orgs.). **Além das Redes de Colaboração**: internet, diversidade cultura e tecnologias do poder. Salvador: EDUFBA, 2008.

PRETTO, Nelson De Luca. **Uma Escola sem/com Futuro**: educação e multimídia. 8. ed. Salvador, BA: EDUFBA, 2013.

ROCHA, Deise Ramos da. Os Sentidos Políticos Atribuídos à Educação Escolar pelos Professores Iniciais. *In*: CURADO SILVA, Kátia Augusta; CRUZ, Shirleide. **O Professor Iniciante**: sentidos e significado do trabalho docente. Jundiaí, SP: Paco, 2017.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Os Professores e a Gestão do Currículo**: perspectivas e práticas em análise. Porto: Porto Editora, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre, RS: Penso, 2020.

SALDANHA, Luís Cláudio Dallier. O discurso do ensino remoto durante a pandemia de COVID-19. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 17, n. 50, 2020. DOI: <http://doi.org/10.5935/2238-1279.20200080>.

SANTOS, Jaqueline de Jesus dos. **Tecnologias Digitais Móveis nas Escolas do Campo**: percepções de professores e gestores em torno da cultura digital no contexto da COVID-19. 2021. 186f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/34703>. Acesso em: 15 abr. 2022.

SANTOS, Edméa Oliveira dos. **Pesquisa-Formação na Cibercultura**. Teresina, PI: EDUFPI, 2019. Disponível em: [http://www.edmeasantos.pro.br/assets/livros/Livro%20PESQUISA-FORMA%C3%87%C3%83O%20NA%20CIBERCULTURA\\_E-BOOK.pdf](http://www.edmeasantos.pro.br/assets/livros/Livro%20PESQUISA-FORMA%C3%87%C3%83O%20NA%20CIBERCULTURA_E-BOOK.pdf). Acesso em: 12 out. 2022.

SANTOS, Edméa Oliveira dos. **Educação Online**: cibercultura e pesquisa-formação na prática docente. 2005. 352f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2005. Disponível em: <http://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/11800>. Acesso em: 15 fev. 2022.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SALVADOR (SMED). **Orientações Curriculares e Pedagógicas para a Rede Municipal de Ensino de Salvador no Continuum Curricular 2020/2021**. Salvador, 2020. Disponível em: <http://educacao.salvador.ba.gov.br/adm/wp-content/uploads/2021/02/Orienta%C3%A7%C3%B5es-Curriculares-e-Pedag%C3%B3gicas-FINAL.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2022.

SECRETARIA MUNICIPAL DA SAÚDE DE SALVADOR (SMS). Indicadores de Imunização COVID-19. Salvador, 2022. Disponível em: <https://vacinometro.saude.salvador.ba.gov.br/>. Acesso em: 20 jul. 2022.

SCHEIBE, Leda; DURLI, Zenilde. Curso de Pedagogia em Questão: de volta ao passado? *In*: MILITÃO, Andréia Nunes; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva (orgs.). Curso de Pedagogia no Brasil: tensões, controvérsias e perspectivas. **Revista Formação em Movimento**, n. 5, 2021. DOI: <https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2021.v3i1n5.29-49>.

SCHEIBE, Leda; DURLI, Zenilde. Curso de Pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 14, n. 17, p. 79–109, 2011. DOI: [10.24934/eef.v14i17.104](https://doi.org/10.24934/eef.v14i17.104).

SILVA, Antônia Alves Pereira. Um passo à frente e dois atrás: reflexões sobre a constituição da práxis no curso de Pedagogia. In: MILITÃO, Andréia Nunes; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva (orgs.). Curso de Pedagogia no Brasil: tensões, controvérsias e perspectivas. **Revista Formação em Movimento**, n. 5, 2021. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/732/1053>. Acesso em: 07 out. 2022.

SILVA, Carmen Silva Bissoli da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. Campinas: Autores associados, 1999

SILVEIRA, Sergio Amadeu da. Convergência Digital, Diversidade cultural e Esfera Pública. In: PRETTO, Nelson; AMADEU, Sérgio (orgs.). **Além das Redes de Colaboração: internet, diversidade cultura e tecnologias do poder**. Salvador: EDUFBA, 2008.

SOARES, Solange Toldo. **O processo de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia no Brasil (1996-2006)**: ambiguidades nas propostas de formação do pedagogo. 2010. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, 2010. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1884/23722>. Acesso em: 05 out. 2022.

SOUZA, Joseilda Sampaio de. **Brincar em Tempos de Tecnologias Móveis**. 2019. 471 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Salvador, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/14437>. Acesso em: 18 jan. 2022.

SOUZA, Joseilda Sampaio de. **Cultura digital e formação de professores: articulação entre os Projetos Irecê e Tabuleiro Digital**. 188 f. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/11801>. Acesso em: 13 out. 2022.

STRECK, Danilo Romeu. Pesquisar é pronunciar o mundo: notas sobre método e metodologia. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu (orgs.). **Pesquisa Participante: a partilha do saber**. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2006.

STRECK, Danilo Romeu. A Pesquisa em Educação Popular e a Educação Básica. **Práxis Educativa**, v. 8, n. 1, p. 111-132, 2013. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.8i1.0005>.

STRECK, Danilo Romeu; ADAMS, Telmo. A Pesquisa como Prática Social, Política e Pedagógica. In: STRECK, Danilo Romeu; ADAMS, Telmo (orgs.). **Pesquisa Participativa, Emancipação e (Des)colonialidade**. Curitiba, PR: Editora CRV, 2014.

TORRES, Patrícia Lupion; COSME, Ariana; SANTOS, Edméa. Educação e Tecnologias em Contexto de Pandemia: cenários, impactos e perspectivas. **Revista Cocar**, n. 9, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4129>. Acesso em: 25 jan. 2022.

TRICHES, Jocemara. **A Internalização da Agenda do Capital em Cursos de Pedagogia de Universidades Federais (2006-2015)**. 2016. 400 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro

de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/174912>. Acesso em: 07 out. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Resolução nº 07/2021. Dispõe sobre o semestre 2022-1, em conformidade com os requisitos de biossegurança contra a COVID-19, e dá outras providências. **Conselho Universitário**, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021a. Disponível em: [https://www.ufba.br/sites/portal.ufba.br/files/resolucoes/resolucao\\_consuni\\_07.2021\\_1.pdf](https://www.ufba.br/sites/portal.ufba.br/files/resolucoes/resolucao_consuni_07.2021_1.pdf). Acesso em: 16 jan. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. UFBA em Números - 2021 (ano base 2020). **Pró-reitoria de Planejamento e Orçamento (PROPLAN)** - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021b. Disponível em: <https://proplan.ufba.br/sites/proplan.ufba.br/files/ufba-em-numeros-2021.pdf>. Acesso em: 27 out. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Resolução nº 01/2020, de 29 de julho de 2020. Regulamenta as atividades de ensino não presencial do Semestre Letivo Suplementar (SLS) em caráter excepcional e temporário, para os cursos de graduação e de pós-graduação stricto sensu. **Conselho Universitário**, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020a. Disponível em: [https://ea.ufba.br/wp-content/uploads/2020/08/Resolucao\\_CAE\\_01\\_2020-1.pdf](https://ea.ufba.br/wp-content/uploads/2020/08/Resolucao_CAE_01_2020-1.pdf). Acesso em: 27 out. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Portaria nº 103/2020, de 19 de março de 2020. Dispõe sobre a suspensão das atividades na UFBA, devido à disseminação do novo coronavírus (COVID-19). **Gabinete da Reitoria**, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020b. Disponível em: [http://www.ims.ufba.br/sites/ims.ufba.br/files/noticias/portaria\\_103-2020.pdf](http://www.ims.ufba.br/sites/ims.ufba.br/files/noticias/portaria_103-2020.pdf). Acesso em: 16 jan. 2022.

VELOSO, Maristela Midlej Silva de Araujo. **O Professor e a Autoria no Contexto da Cibercultura**: redes da criação no cotidiano da escola. 2014. 280f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/15664>. Acesso em: 01 mar 2022.

VENAS, Ronaldo; SOARES, Leila; SOUZA, Lanara; MENEZES, Karina; ALVES, Rejane; ROCHA, Telma Brito. **Estudo do Perfil Sóciodigital de estudantes do curso de Pedagogia da UFBA no contexto da pandemia de COVID-19**: perspectivas para a formação de professores. Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

VENAS, Ronaldo; ALVES, Rejane; SOARES, Leila. O Antagonismo da Resolução CNE/CP 02/2019: reflexões sobre a atualização curricular do curso de Pedagogia da FAGED/UFBA com base na Resolução CNE/CP 02/2015. In: MILITÃO, Andréia Nunes; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva (orgs.). Curso de Pedagogia no Brasil: tensões, controvérsias e perspectivas. **Revista Formação em Movimento**, n. 5, 2021. DOI: <https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2021.v3i1n5.211-230>.

VIGOTSKY, Lev Semionovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VILAR, Edna Telma; ALVES, Rejane; BOMPET, Pietro. Práticas Avaliativas no Cotidiano Escolar: tensionamentos entre examinar e avaliar. In: SILVA, Givanildo da; PALMEIRA,

Lana Lisiêr de Lima (orgs.). **Pesquisas em Educação no Norte-Nordeste: políticas públicas em debate**, 1 ed., Goiânia/GO: Phillos Academy, 2021, v. 1, p. 204-228.

VOIGT, Jane Mery Richter; AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. A Investigação de Sentidos e Significados com Egressos de um Curso de Licenciatura em Matemática. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 98, . 250, p. 729-746, set./dez., 2017. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i250.2926>.

VOIGT, Jane Mery Richter. **Sentidos e significados de egressos da licenciatura em Matemática à sua formação inicial**. 2012. 174 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/16065>. Acesso em: 28 out. 2022.



Universidade Federal da Bahia  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-graduação em Educação



## APÊNDICE A

### ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

#### I. Apresentação do Resumo da Investigação de Mestrado e Objetivo Geral

#### II. Dados da(o) Licencianda(a) em Pedagogia participante

- a) Pseudônimo (Nome fictício) escolhido pelo sujeito participante;
- b) Semestre Letivo de Ingresso na UFBA;
- c) Semestre em que se encontra matriculada/o;
  - i) Estudante concluinte?
- d) Pedagogia é a sua primeira graduação? Caso não, questionar qual/quais outro(s) curso(s) é estudante egressa/o.

#### III. Questionamentos Delineados

##### A. Contextualização

1. Você já atuou como docente? Se sim, descreva como foi essa vivência.
2. Já cursou ou está cursando algum componente de Estágio Supervisionado? Se sim, detalhe quais já foram concluídos e/ou quais você está matriculada/o.
3. Pretende atuar como docente, após a conclusão na Pedagogia?

##### B. Concepção de Tecnologia Digital

4. O que você compreende por Tecnologia Digital?
5. Do início do curso até o momento, houve alguma discussão sobre o que são as tecnologias digitais e como poderiam ser utilizadas em sala de aula?
6. Durante esse período da pandemia da COVID-19, quais são/foram os principais desafios relacionados às tecnologias digitais para acompanhar as atividades acadêmicas de Pedagogia?
7. Durante as atividades do curso de Pedagogia, em quais momentos você utilizou as tecnologias digitais?

8. A partir das suas vivências na FAGED, como você explicaria a importância de aprender sobre tecnologias digitais no curso de Pedagogia?
9. Você considera que a tecnologia digital pode contribuir na sua formação enquanto professor/a? Pode explicar?
10. Durante a sua formação em Pedagogia, você tem/teve conhecimento de algum componente curricular que trate sobre Tecnologias Digitais? Explique se conhece/conheceu, se tem experiência ou se tem curiosidade de estudar.

Caso não conheça, qual a sua expectativa de aprendizado nesse componente?

11. Ao integrar as tecnologias digitais na prática pedagógica possui um viés mais tecnicista ou mais na dimensão crítica? Explique o motivo.

### **C. [Futura] Atuação Docente e as Tecnologias Digitais**

12. Você já utilizou as tecnologias digitais durante alguma prática pedagógica?

Se sim, relate como foi a experiência. Caso não, se sente preparado para utilizar?

Caso nunca tenha utilizado, como você pensa em articular as tecnologias digitais a sua prática pedagógica enquanto professor/a?

13. Em sua opinião, quais os desafios e contribuições das tecnologias digitais na sua futura atuação enquanto professor/a?
14. Você utilizaria as tecnologias digitais na Educação Infantil? Se sim, como? Se não, Por quê?
15. E no Ensino Fundamental, você utilizaria as tecnologias digitais em sala de aula? Se sim, de que maneira seria? Caso não, por quê?



Universidade Federal da Bahia  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-graduação em Educação



## APÊNDICE B

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezada(o) participante,

Sou Pietro Matheus Bompert Fontoura Alves, estudante do curso de Mestrado em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação (PGEDU) da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Estou realizando uma pesquisa sob orientação do professor Nelson de Luca Pretto e da professora Rejane de Oliveira Alves, intitulada **Formação Inicial de Professoras em Tempos Vir[tu]ais: apropriações curriculares de licenciandas em Pedagogia da UFBA**. A pesquisa possui o objetivo de analisar como as tecnologias digitais são apropriadas pelas professoras em formação do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Bahia. Sua participação envolve uma entrevista, que será gravada, caso você conceda autorização. Os dados provenientes deste diálogo serão exclusivamente utilizados para fins acadêmicos-científicos, como a produção de dissertação, tese e artigos científicos. Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-la(o).

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser apresentadas ao pesquisador responsável, através do e-mail ([pietro.bompert@ufba.br](mailto:pietro.bompert@ufba.br)).

Este documento é gerado em duas vias, ambas assinadas por mim, ficando uma via com cada um dos interessados.

Salvador/BA, xx de xxxxx de 2022.

---

*Pietro Matheus Bompert Fontoura Alves*  
Mestrando em Educação - PGEDU / Matrícula PGEDU: 2021123178

Eu, nome completo da(o) licencianda/o em Pedagogia entrevistada/o, RG nº xx.xxx.xxx-xx, declaro ter sido informada(o) e concordo em participar, como voluntária(o), da pesquisa acima descrita. Autorizo que os encontros sejam gravados, filmados ou fotografados, bem como autorizo o uso de voz e da imagem (desde que não identificadas) e apenas para a divulgação dos resultados da pesquisa.

Salvador/BA, dia de mês de 2022.

---

Nome Completo da(o) Entrevistada(o)