

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, FILOSOFIA E TEOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,
ARTE E HISTÓRIA DA CULTURA

Glaucia Macedo dos Santos

**CULTURA DIGITAL E FORMAÇÃO DOCENTE:
DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO CURSO DE PEDAGOGIA**

São Paulo

2023

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, FILOSOFIA E TEOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,
ARTE E HISTÓRIA DA CULTURA

Glauca Macedo dos Santos

**CULTURA DIGITAL E FORMAÇÃO DOCENTE:
DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO CURSO DE PEDAGOGIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, Arte e História da Cultura.

Área de Concentração: Multidisciplinar: Educação, Arte e História da Cultura.

Linha de Pesquisa: Cultura e Artes na Contemporaneidade (CAC)

Orientação do Prof. Dr. Gerson Leite de Moraes

São Paulo

2023

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da Mackenzie
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S237c	<p>Santos, Glauca Macedo Dos.</p> <p>Cultura digital e formação docente: : [recurso eletrônico] desafios e possibilidades no curso de pedagogia / Glauca Macedo dos Santos. 122 KB ; il.</p> <p>Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2023.</p> <p>Orientador(a): Prof(a). Dr(a). Gerson Leite de Moraes.</p> <p>Referências Bibliográficas: f. 102-111.</p> <p>1. História Da Educação. 2. Cultura Digital. 3. Cibercultura. 4. Formação Docente. 5. Pedagogia. I. Moraes, Gerson Leite de, <i>orientador(a)</i>. II. Título.</p>
-------	--

Bibliotecário(a) Responsável: Marcela Da Silva Matos - CRB 8/10691

Folha de Identificação da Agência de Financiamento

Autor: GLAUCIA MACEDO DOS SANTOS

Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Arte e História da Cultura

Título do Trabalho: CULTURA DIGITAL E FORMAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS E
POSSIBILIDADES NO CURSO DE PEDAGOGIA

O presente trabalho foi realizado com o apoio de ¹:

- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
- Instituto Presbiteriano Mackenzie/Isenção integral de Mensalidades e Taxas
- MACKPESQUISA - Fundo Mackenzie de Pesquisa
- Empresa/Indústria:
- Outro:

¹ **Observação:** caso tenha usufruído mais de um apoio ou benefício, selecione-os.

Glaucia Macedo dos Santos

CULTURA DIGITAL E FORMAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS E
POSSIBILIDADES NO CURSO DE PEDAGOGIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie, como requisito parcial à obtenção de título de Mestre em Educação, Arte e História da Cultura.

Aprovada em: 27/02/2023

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Gerson Leite de Moraes
Universidade Presbiteriana Mackenzie



Prof. Dr. Marcelo Martins Bueno
Universidade Presbiteriana Mackenzie



Prof. Dra. Roseli Coutinho dos Santos
Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP

“A arte de ensinar tudo a todos”.

Comenius.

“É preciso unir os divergentes para melhor enfrentar os antagônicos”.

Paulo Freire

Ao meu pai, Manoel (*in memoriam*), por todo apoio e ensinamentos. Em suas palavras, ainda posso ouvir “sempre você é capaz, seja verdadeira e seja feliz!”. À minha mãe, Creuza, pelo apoio, exemplo, parceria e orações. Aos meus irmãos, Jefferson e Márcio, pela torcida e pelo carinho; vocês também são capazes. À minha cunhada (irmã do coração), Adriana; continue firme e não desista dos seus sonhos.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, ao Deus de meus pais, doador da vida, que me sustentou durante toda caminhada e me poupou da fatalidade da Covid-19 em dezembro de 2020, pois ainda não tínhamos vacina contra essa terrível e avassaladora doença. Eu posso dizer que renasci.

Ao Instituto Presbiteriano Mackenzie, que me proporcionou esta possibilidade de concessão de bolsa de estudo, pois é por meio dele que podemos nos desenvolver e crescer profissionalmente.

Ao meu querido professor orientador, Prof. Dr. Gerson Leite de Moraes, por todo aprendizado, sabedoria, simplicidade em transmitir tanto conhecimento e por confiança em mim depositada. Toda minha admiração e reconhecimento.

Ao querido amigo Prof. Dr. Marcelo Martins Bueno, pela parceria, orientação e apoio ao longo da pesquisa. Meu coração transborda de gratidão.

À querida Profa. Dra. Roseli Coutinho dos Santos, pelos apontamentos para o desenvolvimento desta pesquisa, minha gratidão e respeito.

À minha mãe Creuza, pelas orações, compreensão, incentivo e apoio.

Aos meus irmãos Jefferson, Márcio e Adriana (irmã do coração), pelo apoio e compreensão.

Ao amigo Sergio Augusto da Silva, pela parceria e pelas palavras de incentivo na caminhada, minha gratidão.

Aos amigos de perto e de longe, por entenderem que precisava me ausentar por algum tempo, em especial Patrícia, Paulo Roberto e Gustavo.

À querida Profa. Rosana Maria Pires Barbato Schwartz, coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura, e à secretária Mariana Minguini, pela amizade, apoio, carinho em atender a todos os alunos quando nos encontramos em apuros...

Ao estimado Prof. Dr. Ítalo Francisco Curcio, pela contribuição para o desenvolvimento desta pesquisa, minha gratidão e respeito.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura, da Universidade Presbiteriana Mackenzie, que direta ou indiretamente contribuíram de forma significativa para o meu crescimento e desenvolvimento

acadêmico; e, em especial, à Profa. Dra. Maria de Fátima Ramos de Andrade, toda a minha admiração pela sua sabedoria, competência e humildade.

Aos colegas de turma, pela companhia, pelo aprendizado coletivo e compartilhado, e pelos bons momentos em que estivemos conectados em nossas aulas pela plataforma Moodle.

Às queridas Marcela da Silva Matos, responsável pela Biblioteca Central - Setorial de Filosofia, Letras, Educação e Psicologia - Prédio 2 - Ed. George Alexander, e Giselle Machado Pires Nunes, responsável pela Biblioteca do Colégio Presbiteriano Mackenzie - Campus Higienópolis, por toda ajuda e apoio. Não tenho palavras para agradecê-las. A toda a equipe destas bibliotecas, minha gratidão.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1 – ENTRE A DITADURA CIVIL-MILITAR E A DEMOCRACIA: DESAFIOS NA EDUCAÇÃO	13
1.1 O REGIME CIVIL-MILITAR BRASILEIRO: TEMPOS SOMBRIOS.....	13
1.1.1 O Alto Comando Revolucionário de 31/03/1964 a 15/04/1964.....	13
1.1.2 Governo Humberto de Alencar Castelo Branco 15/04/1964 a 15/03/1967 ...	14
1.1.3 Governo Artur da Costa e Silva 15/03/1967 a 31/08/1969	16
1.1.4 Governo Emílio Garrastazu Médici de 1969 a 1974.....	18
1.1.5 Governo Ernesto Geisel de 1974 a 1979.....	20
1.1.6 Governo João Batista de Oliveira Figueiredo de 1979 a 1985	22
1.1.7 Regime Militar e Educação: Um balanço.....	23
1.2 REVISITANDO DOCUMENTOS FUNDANTES E SUAS VISÕES EDUCACIONAIS: CONSTITUIÇÃO DE 1967, CONSTITUIÇÃO DE 1988 E LDB (1996)	27
1.3 BREVE HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS (1970 A 2006).....	31
1.4 CULTURA DIGITAL E PRÁTICA DOCENTE: DO PROFESSOR ANALÓGICO AO PROFESSOR DIGITAL.....	34
1.5 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO.....	37
CAPÍTULO 2 - CULTURA DIGITAL E PRÁTICA DOCENTE	44
2.1 O QUE É CULTURA DIGITAL?.....	44
2.2 O IMPACTO DA CULTURA DIGITAL NA EDUCAÇÃO	52
2.3 ENSINO HÍBRIDO: VANTAGENS E DESVANTAGENS	60
CAPÍTULO 3 – A EDUCAÇÃO NA UNIVERSIDADE PRESBITERIANA: ENTRE A TRADIÇÃO E A VANGUARDA TECNOLÓGICA	67
3.1 CURSO DE PEDAGOGIA NO MACKENZIE: COMPROMISSO COM UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE.....	67
3.2 EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA: FUTURO E DESAFIOS	69
3.3 ENTREVISTA COM COORDENADOR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UPM.....	73

3.3.1	Quais foram as primeiras medidas tomadas com relação ao início do distanciamento por conta da pandemia da COVID-19?.....	73
3.3.2	O senhor acha que os alunos conseguiram atuar em seu cotidiano tendo como base a disciplina: “ <i>Tecnologias digitais e processos de ensino e aprendizagem</i> ”, ministrada no curso de Pedagogia da UMP?	75
FORMULÁRIO DE PESQUISA “CULTURA DIGITAL E FORMAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO CURSO DE PEDAGOGIA”		77
RESULTADOS DA PESQUISA		79
CONSIDERAÇÕES FINAIS		91
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		95

Resumo

O objetivo desta dissertação foi pautado na necessidade de repensar a formação inicial de professores, principalmente a parte do contexto criado pela pandemia do coronavírus. Desta maneira, foi realizado um recorte histórico da educação brasileira, partindo do Regime Militar no Brasil (1964 a 1985), que revisitou as Constituições de 1967 e 1988, bem como analisou a implantação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases) em 1996. Mediante o cotejamento de autores especialistas no assunto, foi possível observar a solidificação da educação através das reformas ocorridas. A formação inicial de professores se modificou com o passar dos anos, tornando-se um grande desafio para os que lecionam nos anos iniciais. No trabalho em pauta, foi enfatizada a transição de uma cultura analógica para uma cultura digital no processo de formação docente. Com o desenvolvimento da pesquisa, foi pontuado o conceito de cultura digital, sinalizando o ciberespaço como um suporte, um mediador, uma espécie de inteligência coletiva que exige uma reflexão sobre a interação digital. Esta reflexão possibilita compreender como o conhecimento é e vem sendo compartilhado no contexto tecnológico. Fez-se necessário compreender alguns conceitos e algumas ferramentas presentes neste universo desafiador para a maioria dos professores. Foi realizada uma entrevista com o coordenador do curso de Pedagogia do Mackenzie no início da pandemia, bem como uma coleta de dados com ex-alunos do Curso de Pedagogia da instituição. A cibercultura leva a uma reflexão do uso da tecnologia na educação bem como exige uma observação crítica de sua recepção e utilização. O bom professor precisa estar em sintonia com esta evolução tecnológica, pois este processo de reconstrução não é tão simples e exigirá esforços significativos dos professores para que os alunos se desenvolvam adequadamente. A pandemia trouxe muitas inquietações para o universo escolar, naquilo que pode ser denominado de “o chão da escola”, neste sentido, há que se reconhecer que para muitos alunos os desafios foram ainda maiores, exigindo um cuidado todo especial por parte dos professores. A pandemia foi um divisor de águas na educação brasileira, pois acelerou um processo digital que já estava em marcha, a pesquisa em questão cartografou este momento este momento, abrindo oportunidades para que novas pesquisas continuem sendo realizadas neste campo desafiador que envolve educação e tecnologia.

Palavras-chave: Cultura Digital; Cibercultura; Educação; Pedagogia; Tecnologia.

Abstract

The objective of this dissertation was based on the need to rethink initial teacher training, especially in the context created by the coronavirus pandemic. In this way, a historical cut of Brazilian education was carried out, starting from the Military Regime in Brazil (1964 to 1985), which revisited the Constitutions of 1967 and 1988, as well as analyzed the implementation of the LDB (Law of Guidelines and Bases) in 1996. By comparing authors who are specialists in the subject, it was possible to observe the solidification of education through the reforms that took place. Initial teacher training has changed over the years, becoming a major challenge for those who teach in the early years. In the work under discussion, the transition from an analogue culture to a digital culture was emphasized in the teacher training process. With the development of the research, the concept of digital culture was punctuated, signaling cyberspace as a support, a mediator, a kind of collective intelligence that requires reflection on digital interaction. This reflection makes it possible to understand how knowledge is and has been shared in the technological context. It was necessary to understand some concepts and some tools present in this challenging universe for most teachers. An interview was conducted with the coordinator of Mackenzie's Pedagogy course at the beginning of the pandemic, as well as data collection with former students of the institution's Pedagogy Course. Cyberculture leads to a reflection on the use of technology in education, as well as demanding a critical observation of its reception and use. A good teacher needs to be in tune with this technological evolution, as this reconstruction process is not so simple and will require significant efforts from teachers so that students develop properly. The pandemic brought many concerns to the school universe, in what can be called "the school floor", in this sense, it must be recognized that for many students the challenges were even greater, requiring special care on the part of teachers. The pandemic was a watershed in Brazilian education, as it accelerated a digital process that was already underway, the research in question mapped this moment, opening opportunities for new research to continue to be carried out in this challenging field that involves education and technology.

Keywords: Digital Culture; Cyberculture; Education; Pedagogy; Technology.

INTRODUÇÃO

Tive o privilégio de nascer em um lar de educadores. Sou a caçula de mais dois irmãos. Meus pais eram professores da 1ª à 4ª série do ensino fundamental e de alfabetização de jovens e adultos, bem como atuaram na coordenação e direção de escolas públicas do Estado de São Paulo. Intrigante que eu, por ter nascido no mês de setembro, não consegui entrar na escola com a idade correta, mas, sim, após um ano, depois de completar 7 anos de idade, fato que gerou um pequeno atraso na minha iniciação escolar. E meus pais, mesmo com uma jornada de trabalho excessiva, não desistiam de nos acompanhar nas tarefas escolares.

Creio que minhas inquietações no campo da educação foram ficando mais latentes quando me deparei com o outro lado: formada no antigo Magistério e atuando no Estado de São Paulo como professora substituta, e depois como professora na Prefeitura do Município de São Paulo, nas CEIs e CEUS implantados para trazer a assistência social para campo da educação. Porém, somente após dez anos de formada no Magistério é que tive a oportunidade de começar a trabalhar no Colégio Presbiteriano Mackenzie como Auxiliar Educacional, e, depois, na área administrativa. Foi aí que uma professora comentou comigo: “Glaucia, por que você não faz o curso de Pedagogia, aqui? Você precisa aproveitar este tempo para se capacitar e se preparar. Pense a respeito!”. Lembro-me como se fosse hoje, que fui para casa pensando nesta possibilidade.

No semestre seguinte, eu estava prestando o vestibular para o Curso de Pedagogia. Concluí-o em 2013, e em seguida emendei uma pós-graduação em Neurociências e Psicologia Aplicada, concluída em 2015. Descansei, tive uma promoção e mudança de setor, do colégio para a Universidade. Convivendo com este novo universo, retornei aos estudos em 2020, ingressando no Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura.

Neste curso, nasceu a ideia de falar sobre educação e tecnologia. No contexto da pandemia, as inquietações aumentaram e passei a buscar um maior entendimento sobre inovações tecnológicas e educação e os percalços que os professores viveram naqueles momentos, bem como o quanto esta realidade desafiadora ainda pode trazer para o campo do aprendizado de professores, alunos e gestores. A educação ainda é

um caminho a ser percorrido, mesmo em meio a tantas falas negativas e descompassadas. Segundo Pérez Gomez:

Vivemos na aldeia global e na era da informação, uma época de rápidas mudanças, de aumento sem precedentes de interdependência e complexidade, o que está causando uma mudança radical na nossa forma de comunicar, agir, pensar e expressar. (GOMEZ, 2015, p. 14).

A nossa maneira de agir, trabalhar, estudar, e até mesmo as coisas mais simples, como consultas médicas e até mesmo uma reunião, foram alteradas em virtude da pandemia da Covid-19. O mundo foi forçado a ser mais tecnológico e teve que se reorganizar e se reestruturar para estas mudanças.

Nesse contexto, no dia 13 de março de 2020, as escolas sofreram mudanças drásticas no panorama e o campo educacional brasileiro foi orientado a ficar em casa por um tempo indeterminado, com a promessa de que novas diretrizes seriam dadas e novas práticas seriam adotadas para que as atividades acadêmicas não sofressem perdas de conteúdo e o aprendizado dos alunos não fosse comprometido.

Nas reuniões, já remotas, podia-se ouvir alguma coisa sobre a gravação de aulas e, após as diretrizes serem estabelecidas, as primeiras aulas dos professores foram gravadas por meio de celulares dos próprios professores e disponibilizadas aos alunos sem que houvesse uma padronização de modelos e plataformas. Mas, conforme cada vez mais se tinha consciência da gravidade do problema do vírus, novas estratégias surgiram e os professores passaram a gravar *lives*. Nesse ínterim, as instituições de ensino acatavam as recomendações do MEC, de cancelarem todas as atividades presenciais e passarem a transmitir suas aulas através do EAD, utilizando seus recursos de comunicação e promovendo as novas diretrizes e regras de forma emergencial e, assim, ofertando aulas e conteúdos por recursos midiáticos.

No entanto, se for feito um exercício de memória, no período anterior à pandemia, as aulas presenciais já comportavam algum tipo de uso da tecnologia, estando presente no dia a dia dos alunos, manifestando-se principalmente nas atividades assíncronas.

No período da pandemia, as mudanças exigiram novas formas de ensinar e uma reinvenção completa foi necessária. Especificamente sobre o curso de Pedagogia da Universidade Presbiteriana Mackenzie, o que se viu foi um enorme desafio, pois, além de serem concluintes de um curso de graduação em plena

pandemia, os alunos também estariam, em poucos meses, atuando como professores, tendo vivenciado a experiência marcante da pandemia.

Aquele universo reduzido de alunos do curso de Pedagogia da UPM representa, simbolicamente, o contexto de muitos outros cursos de Pedagogia espalhados pelo Brasil e que estavam passando pelas mesmas dificuldades. Neste sentido, a pesquisa em pauta pretende, como foi salientado no projeto, analisar este contexto desafiador.

Para tal, no primeiro capítulo, o olhar estará voltado para um recorte histórico, que parte da implantação do regime civil-militar brasileiro em 1964, passando pelo processo de redemocratização e adentrando o século XXI. Nesta trajetória, a transição daquilo que estamos chamando de “professor analógico/professor digital” estará no horizonte como referência. Na trajetória já delineada, primeiramente será demonstrada, a título de contextualização, uma síntese dos anos de chumbo no Brasil (1964-1985). Na sequência, faz-se necessária uma análise de alguns documentos fundantes, como as Constituições de 1967 e 1988 e a implantação da LDB em 1996. Finalmente, para encerrar este primeiro capítulo, será enfatizada a dificuldade da transição de uma cultura analógica para uma cultura digital, principalmente na questão da formação docente.

No segundo capítulo serão destacados o conceito de cultura digital, a prática docente e o impacto da cultura digital na educação, bem como as vantagens e desvantagens do ensino híbrido.

No terceiro e último capítulo estudar-se-á a história do Curso de Pedagogia no Mackenzie, o compromisso com uma educação de qualidade, o futuro e os desafios frente a uma educação tecnológica. O terceiro capítulo será finalizado em uma entrevista com o coordenador do Curso de Pedagogia da UPM, bem como com os ex-alunos do curso e o resultado desta pesquisa.

CAPÍTULO 1 – ENTRE A DITADURA CIVIL-MILITAR E A DEMOCRACIA: DESAFIOS NA EDUCAÇÃO

1.1 O REGIME CIVIL-MILITAR BRASILEIRO: TEMPOS SOMBRIOS

O golpe militar de 31 de março de 1964 depôs o então vice-presidente João Goulart (1919-1976), que estava no exercício da Presidência da República graças à renúncia do Presidente Jânio Quadros (1917-1992), em 25 de agosto de 1961. O governo de João Goulart foi marcado por uma série de crises que reverberavam no contexto da Guerra Fria. As tentativas de reformas de base contribuíram para que os grupos reacionários brasileiros se alinhassem em uma retórica conservadora e, com o apoio de setores civis, os militares brasileiros deram um golpe e depuseram o Presidente em exercício. Assim começou o regime civil-militar no Brasil, entre 1964 e 1985, episódio que estabeleceu um período marcado pelo fortalecimento do poder Executivo Central e pela centralização político-administrativa. Segundo a Constituição vigente, com a deposição de João Goulart da Presidência, assumiu a presidência da República, de forma interina, o então Presidente da Câmara dos Deputados, Pascoal Ranieri Mazzilli (1910-1975).

1.1.1 O Alto Comando Revolucionário de 31/03/1964 a 15/04/1964

Desta maneira, ao lado do Presidente interino da República foi organizado, pelos militares golpistas, o chamado Alto Comando Revolucionário, contando com representantes das três forças militares. O tal comando era formado pelo então general Artur da Costa e Silva (1899-1969), o brigadeiro Correia de Melo (1903-1971) e o almirante Augusto Rademaker (1905-1985).

Graças a um instrumento constitucional, previa-se que em trinta dias fossem executadas eleições para a Presidência da República; então, em 9 de abril de 1964, o Alto Comando Revolucionário colocou em vigor o Ato Institucional n. 1 (AI-1), que, esperava-se, seria o único. Porém, o regime de exceção não ficou somente neste Ato Institucional, pois, ao todo, ao longo do regime, vieram à tona 17 outros. Vale lembrar o que diz Giorgio Agamben sobre os regimes de exceção. Ele diz que “o estado de exceção não é um direito especial (como o direito de guerra), mas, enquanto

suspensão da própria ordem jurídica, define seu patamar ou seu conceito-limite”. (AGAMBEN, 2004, p.17)

Com o AI-1, o Presidente da República poderia exercer poderes excepcionais, como decretar o estado de sítio sem ter a aprovação do Congresso Nacional, delimitando assim o poder do Legislativo. Também, houve a alteração do dispositivo constitucional que evitava a candidatura de militares que estavam na ativa, tornando-os elegíveis para a administração política da nação. De igual modo, o Alto Comando podia tirar os direitos políticos de qualquer indivíduo por 10 anos, além de cassar mandatos legislativos de cunho federal, estadual ou municipal, excluindo o julgamento judicial destes atos, configurando então o regime de exceção em substituição ao Estado de Direito.

Na sequência, será feito um resumo breve das principais ações dos presidentes do período militar brasileiro.

1.1.2 Governo Humberto de Alencar Castelo Branco 15/04/1964 a 15/03/1967

Neste período, os militares procuraram manter uma certa aparência das regras estabelecidas pelo texto da Constituição de 1946. Ficou evidente também que o movimento de 1964 foi realizado por grupos heterogêneos que haviam se ajuntado face ao inimigo comum, ou seja, uniram-se para depor João Goulart. E foi então que se descobriram várias brechas, não somente entre os políticos profissionais, mas também dentro da corporação das Forças Armadas. Neste momento havia um conflito eminente, ou seja, continuar com as regras políticas formais do texto de 1946, que de alguma forma consagrava o jogo democrático, e por outro lado o poder político vigente, aprofundando assim as crises políticas deste período.

O governo de Castelo Branco pode ser definido como aquele que consolida o regime militar, pois houve uma intensa perseguição política e um aumento significativo da coerção aos remanescentes da ordem democrática anterior. Foram executadas diversas cassações de mandatos e suspensão de direitos políticos em apenas 2 meses de governo. Foi no governo Castelo Branco que foi criado, então, o SNI (Serviço Nacional de Informações), para assim ter o controle de toda informação possível, ou seja, um mecanismo estatal de espionagem de pessoas. Neste governo, a União Nacional dos Estudantes (UNE) foi extinta (27/10/1964).

Como a Constituição de 1946 ainda estava em vigor, em 1965 estavam previstas eleições para o governo de 11 Estados da federação. Aquelas eleições seriam um teste para os militares. As eleições correram em 03 de outubro de 1965 e a oposição obteve vitória em 4 Estados: Guanabara, Minas Gerais, Santa Catarina e Mato Grosso. As derrotas na Guanabara e em Minas Gerais não foram bem aceitas pelos militares, fato que desencadeou a colocação em funcionamento no dia 27 de outubro de 1965 do Ato Institucional nº 2 (AI-2), que extinguiu todos os partidos políticos e estabelecia eleições indiretas para a Presidência da República. Então, em 26 de novembro de 1965, foi criado o MDB – Movimento Democrático Brasileiro, formado por políticos que escaparam de alguma forma da cassação e não aderiram ao regime militar. Na sequência, em 7 de dezembro de 1965, foi organizado o partido situacionista, denominado ARENA – Aliança Renovadora Nacional, criado por políticos que apoiavam abertamente os militares golpistas.

Segundo o calendário eleitoral vigente, o ano de 1966 tinha como previsão a eleição direta para governadores de mais 11 Estados da federação, além de prefeitos e legislativos (federal, estadual e municipal). Para evitar surpresas desagradáveis, como as do ano anterior, os militares editaram o AI-3 - Ato Institucional nº 3, convocando eleições indiretas para governadores de Estado; e baixaram também o AI-4 - Ato Institucional nº 4, que convocava uma Assembleia Constituinte, para, assim, criar uma nova Constituição para o Brasil. No plano federal, o governo Castelo Branco começou a implantar medidas econômicas significativas, pois o Brasil estava passando por uma gravíssima crise econômica, com um processo inflacionário que corroía o poder de compra da classe trabalhadora. Dentre estas mudanças estavam: corte de gastos; aumento dos impostos; e arrocho salarial, que significava, na prática, que o crescimento do salário não conseguia acompanhar o aumento da inflação.

Como o Brasil era uma área estratégica, na América do Sul, no xadrez da Guerra Fria, muitos investimentos estrangeiros começaram a chegar por aqui para ajudar na propaganda do recém-criado regime militar. Efetivamente, os investimentos estrangeiros auxiliaram na manutenção do nível de emprego, mas o que pode ser descrito como marca do período é a concentração de renda nas mãos de grupos empresariais que apoiavam o regime. Teve início neste momento, e continuou nos governos seguintes, pelo menos até a crise do Petróleo em 1973, o chamado “milagre econômico brasileiro”.

As mudanças na divisão internacional do trabalho e a penetração na economia brasileira de um bloco multinacional liderado pelos interesses americanos deram lugar a novas relações econômicas e políticas, tais como: a) uma crescente concentração econômica e centralização de capital com a predominância de grandes unidades industriais e financeiras integradas; b) um processo de controle oligopolista do mercado. (DREIFUSS, 1981, p. 49).

Após uma série de mudanças estruturais que davam a verdadeira face do novo regime, o governo de Castelo Branco encerrou-se em 1967. Em outubro do ano anterior foi eleito, pelo Congresso Nacional, um novo Presidente da República. O escolhido foi o marechal Artur da Costa e Silva.

1.1.3 Governo Artur da Costa e Silva 15/03/1967 a 31/08/1969

O presidente Costa e Silva buscou acenar para a possibilidade de uma maior participação da sociedade civil nas questões políticas brasileiras. Porém, os resultados não foram convincentes e a oposição à ditadura cresceu muito, bem como as manifestações contrárias ao regime. Estudantes e políticos foram para as ruas protestar contra o regime. O governo então endureceu em sua atitude autoritária, e efetivamente pode-se dizer que a Constituição de 1967, recém-aprovada, nem chegou a ser posta em exercício. Embora ela tenha fortalecido o poder Executivo Central, esta Constituição conseguiu manter, independentes, os poderes do Executivo, do Legislativo e do Judiciário.

Apesar de dar mais força ao poder Executivo Central, essa Constituição ainda mantinha a independência dos poderes: o Executivo, o Legislativo e o Judiciário; eram salvaguardadas as imunidades do Poder Judiciário e do Poder Legislativo. Contudo, em seus 30 meses de governo, Costa e Silva, pode-se dizer que foi um período em que o poder Executivo excedeu em suas funções, não consultando o Poder Legislativo, baixando mais 7 Atos Institucionais e inúmeros Atos Complementares, que não só foram maiores porque, em 31 de agosto de 1969, Costa e Silva foi afastado por motivo de saúde grave – sendo substituído por uma Junta Militar. Foi neste contexto de crescente endurecimento do regime e de forte contestação da população civil que o governo baixou o mais duro dos Atos Institucionais, a saber: o AI-5.

Art. 1º - São mantidas a Constituição de 24 de janeiro de 1967 e as Constituições estaduais, com as modificações constantes deste Ato Institucional. Art. 2º - O Presidente da República poderá decretar o recesso do Congresso Nacional, das Assembleias Legislativas e das Câmaras de Vereadores, por Ato Complementar, em estado de sítio ou fora dele, só voltando os mesmos a funcionar quando convocados pelo Presidente da República. § 1º - Decretado o recesso parlamentar, o Poder Executivo correspondente fica autorizado a legislar em todas as matérias e exercer as atribuições previstas nas Constituições ou na Lei Orgânica dos Municípios. § 2º - Durante o período de recesso, os Senadores, os Deputados federais, estaduais e os Vereadores só perceberão a parte fixa de seus subsídios. § 3º - Em caso de recesso da Câmara Municipal, a fiscalização financeira e orçamentária dos Municípios que não possuam Tribunal de Contas, será exercida pelo do respectivo Estado, estendendo sua ação às funções de auditoria, julgamento das contas dos administradores e demais responsáveis por bens e valores públicos. Art. 3º - O Presidente da República, no interesse nacional, poderá decretar a intervenção nos Estados e Municípios, sem as limitações previstas na Constituição. Parágrafo único - Os interventores nos Estados e Municípios serão nomeados pelo Presidente da República e exercerão todas as funções e atribuições que caibam, respectivamente, aos Governadores ou Prefeitos, e gozarão das prerrogativas, vencimentos e vantagens fixados em lei. Art. 4º - No interesse de preservar a Revolução, o Presidente da República, ouvido o Conselho de Segurança Nacional, e sem as limitações previstas na Constituição, poderá suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de 10 anos e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais. Parágrafo único - Aos membros dos Legislativos federal, estaduais e municipais, que tiverem seus mandatos cassados, não serão dados substitutos, determinando-se o quórum parlamentar em função dos lugares efetivamente preenchidos. Art. 5º - A suspensão dos direitos políticos, com base neste Ato, importa, simultaneamente, em: (Vide Ato Institucional nº 6, de 1969) I - cessação de privilégio de foro por prerrogativa de função; II - suspensão do direito de votar e de ser votado nas eleições sindicais; III - proibição de atividades ou manifestação sobre assunto de natureza política; IV - aplicação, quando necessária, das seguintes medidas de segurança: a) liberdade vigiada; b) proibição de frequentar determinados lugares; c) domicílio determinado. § 1º - O ato que decretar a suspensão dos direitos políticos poderá fixar restrições ou proibições relativamente ao exercício de quaisquer outros direitos públicos ou privados. (Vide Ato Institucional nº 6, de 1969) § 2º - As medidas de segurança de que trata o item IV deste artigo serão aplicadas pelo Ministro de Estado da Justiça, defesa a apreciação de seu ato pelo Poder Judiciário. (Vide Ato Institucional nº 6, de 1969) Art. 6º - Ficam suspensas as garantias constitucionais ou legais de: vitaliciedade, inamovibilidade e estabilidade, bem como a de exercício em funções por prazo certo. § 1º - O Presidente da República poderá mediante decreto, demitir, remover, aposentar ou pôr em disponibilidade quaisquer titulares das garantias referidas neste artigo, assim como empregado de autarquias, empresas públicas ou sociedades de economia mista, e demitir, transferir para a reserva ou reformar militares ou membros das polícias militares, assegurados, quando for o caso, os vencimentos e vantagens proporcionais ao tempo de serviço. § 2º - O disposto neste artigo e seu § 1º aplica-se, também, nos Estados, Municípios, Distrito Federal e Territórios. Art. 7º - O Presidente da República, em qualquer dos casos previstos na Constituição, poderá decretar o estado de sítio e prorrogá-lo, fixando o respectivo prazo. Art. 8º - O Presidente da República poderá, após investigação, decretar o confisco de bens de todos quantos tenham enriquecido, ilicitamente, no exercício de cargo ou função pública, inclusive de autarquias, empresas públicas e sociedades de economia mista, sem prejuízo das sanções penais cabíveis. (Regulamento) Parágrafo único - Provada a legitimidade da aquisição dos bens, far-se-á sua restituição. Art. 9º - O Presidente da República poderá baixar Atos Complementares para a

execução deste Ato Institucional, bem como adotar, se necessário à defesa da Revolução, as medidas previstas nas alíneas d e e do § 2º do art. 152 da Constituição. Art. 10 - Fica suspensa a garantia de habeas corpus, nos casos de crimes políticos, contra a segurança nacional, a ordem econômica e social e a economia popular. Art. 11 - Excluem-se de qualquer apreciação judicial todos os atos praticados de acordo com este Ato institucional e seus Atos Complementares, bem como os respectivos efeitos. Art. 12 - O presente Ato Institucional entra em vigor nesta data, revogadas as disposições em contrário. (BRASIL, 1968).

Este Ato Institucional entrou em vigor em 13 de dezembro de 1968 e foi visto como um golpe dentro do golpe, pois endurecia e fechava ainda mais o regime militar. O processo ditatorial vinha desde 1964, mas, em 1968, com a aplicação do AI-5, atingiu o seu ápice.

1.1.4 Governo Emílio Garrastazu Médici de 1969 a 1974

O governo de Médici ficou marcado por montar um poderoso aparato de exercício de poder, sendo que o mesmo pode ser caracterizado por um alto controle social e da prática dos atos repressivos contra os que contestavam os governos militares que o antecederam. Desta forma, podemos afirmar que o governo Médici foi extremamente autoritário, e a repressão atingiu o seu ápice. Foi durante o seu governo que o Brasil chegou a um alto índice de crescimento econômico comparado ao desenvolvimento dos dias de Juscelino Kubitschek, fato que foi denominado como o “milagre econômico brasileiro”. Para que este “milagre econômico” acontecesse, o Brasil utilizou mais empréstimos internacionais e assim conseguia maquiar a verdadeira situação econômica e social do Brasil.

Em seu governo, graças à repressão e à crise do Petróleo em 1973, a ditadura começava a se tornar impopular, apesar do investimento em um nacionalismo populista, que tentava reconstruir a imagem do regime junto à população, advertindo as pessoas insatisfeitas com o *slogan* “Brasil, ame-o ou deixe-o”; ou seja, como se o Brasil pertencesse somente a um grupo alinhado com o governo militar e não aos brasileiros como um todo. Foi um momento crítico, pois, com o aumento do número dos que não estavam contentes, uma vez que não tinham meios legais de demonstrar seus pontos de vista e insatisfação, o regime militar abria espaço e fortalecia outros setores radicais que optaram pela luta armada como forma de oposição. A história política do país passou por período trágico, uma vez que setores da oposição e, em

especial, muitos jovens, passaram para a clandestinamente e promoveram uma resistência armada para derrubar o regime.

Ainda no mandato de Médici, houve o investimento político na campanha da Seleção Brasileira de Futebol para a então conquista do tricampeonato mundial em 1970, no México. O presidente Médici canalizou seus esforços como torcedor número 1, garantindo certa notoriedade, prestígio e o apoio político com base em um evento esportivo. Vieram também as comemorações de 150 anos da Independência do Brasil, patrocinadas pelo governo, fato explorado pelos militares visando ao estímulo do nacionalismo junto à população.

O regime militar, a cada dia mais repressivo, atuando com base no Ato Institucional nº 5 (AI-5), de 13 de dezembro de 1968, promoveu, de maneira desavergonhada, atos de tortura e assassinatos políticos. As Forças Armadas se articulavam em meio aos seus mecanismos de “defesa” com busca de informações para que, assim, pudessem efetuar as prisões, torturando presos políticos até que entregassem as informações desejadas pelo regime. Muitas destas prisões, extremamente arbitrárias, tiveram em seus desfechos casos de morte em situações diversas. Deste modo, trata-se de uma parte da história do Brasil que é difícil de se reconstruir, já que muitos registros foram destruídos e ainda permanecem escondidos.

Em meio a este cenário de poder e de repressão, o Brasil passava a imagem oficial de que estava bem economicamente, mas, na verdade, ia tudo mal para o povo. Uma significativa entrada de dinheiro estrangeiro no país foi diretamente canalizada para a construção civil, porque não precisaria de mão de obra qualificada naquele momento, de forma que o emprego ia aumentando, eis que estava em destaque a construção da rodovia Transamazônica, da rodovia Perimetral Norte e da Ponte Rio-Niterói.

A médio e longo prazo, o “milagre econômico”, assim denominado, provocou no Brasil uma das maiores dívidas externas de sua história, pois, de início, parecia ter tido um estímulo na economia, no mercado financeiro, bem como nas bolsas de valores que tiveram seus parâmetros elevados, mas, na prática, o que aconteceu é que o montante que aqui chegou não serviu para uma redistribuição igualitária de renda e nem criou uma infraestrutura capaz de alavancar o desenvolvimento do país. O que aconteceu de fato foi uma concentração de renda nas mãos de poucos e um acúmulo gigantesco da dívida externa brasileira. Foi neste momento que o regime

militar teve consciência dos duvidosos resultados no que se referia ao crescimento econômico do país.

1.1.5 Governo Ernesto Geisel de 1974 a 1979

Ernesto Geisel foi o quarto e o penúltimo presidente da ditadura militar no Brasil. Seu governo foi caracterizado por um momento de curvatura no interior da ditadura militar, pois corresponderia aos novos rumos da política externa do Brasil. Este momento foi chamado de “abertura política”. De certa forma, Geisel propôs em seu governo que a ditadura terminasse. Desta forma, voltar-se-ia ao processo democrático, porque o país passava por uma grande crise política e econômica.

No que se referia à política externa, vale lembrar que com o término da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) o Brasil tornou-se aliado dos Estados Unidos da América no contexto da Guerra Fria, e seguia uma orientação de política externa semelhante ao modelo norte-americano, de “combate ao comunismo” e em defesa dos regimes políticos em vigor principalmente no Ocidente. O país rompeu suas relações diplomáticas com os países do bloco socialista e passou a apoiar Israel, que estava no quadro de conflitos do Oriente Médio.

Com a derrota norte-americana no Vietnã, bem como a aproximação dos Estados Unidos com a República Popular da China, assim como a situação política do Oriente Médio (Crise da OPEP – países integrantes da OPEP passaram a utilizar o petróleo como arma política de guerra), o Brasil foi obrigado a rever sua posição no que se referia à política externa, pois a crise do petróleo deixou sequelas em uma economia vulnerável. Em 1975 foi criado o Programa Nacional do Alcool (Pro-Álcool), para que pudesse substituir a gasolina. Muitos países subdesenvolvidos, como o Brasil, mergulhados em dívidas externas elevadas, tiveram dificuldades em conseguir novas contribuições de capital para adiar os vencimentos de curto e médio prazos.

O então “milagre econômico brasileiro” se mostrou frágil e sem os recursos necessários para honrar os compromissos financeiros. Não restava ao regime senão optar por uma abertura lenta, gradual e progressiva. A emenda Constitucional n.11 (13/10/1978) formalizava o processo de abertura política, que previa, entre outras coisas, a revogação das medidas de exceção (fim dos Atos Institucionais) e

possibilitava a criação de partidos políticos. Isto, na prática, significava o fim do bipartidarismo.

Na área da educação, é importante lembrar que foi no governo Geisel que encerrou-se o programa de alfabetização de adultos, o MOBREAL. Criado pela Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), tinha a ambiciosa meta de alfabetizar 11,4 milhões de adultos até 1971, objetivando a eliminação total do analfabetismo em todo o país até 1975. Depois de um período de organização e ensaios de estratégias de atuação, o Mobral começou a funcionar, efetivamente, em setembro de 1970. Ele contava com recursos da Loteria Esportiva e do Imposto de Renda, além de doações de empresas estatais e particulares.

A ineficiência do Mobral foi comprovada através dos resultados do Censo de 1980, que revelaram o aumento de 540 mil pessoas no número absoluto de analfabetos de 15 anos e mais no decênio 1970-1980. Nessa época, os críticos já diagnosticavam que a entidade estava alfabetizando poucas pessoas em relação às metas propostas. Além disso, as taxas de evasão e de regressão ao analfabetismo eram muito altas. Apenas 15% dos alunos do Mobral chegavam ao fim do curso de alfabetização, e o percentual que regredia ao estágio anterior era sempre alto, qualquer que fosse o método de estimativa. Os outros problemas apontados pelos críticos se referiam à inadequação dos métodos de alfabetização adotados. A United Nations Educational, Social and Cultural Organization (UNESCO) — órgão da Organização das Nações Unidas (ONU) responsável por projetos ligados à educação e à cultura — amparada na avaliação de um número significativo de experiências levadas a efeito em diversos países, recomendava que os programas de alfabetização deveriam ser funcionais, isto é, estar vinculados à vida produtiva dos educandos. Recomendava, ainda, que a duração mínima desses programas fosse de oito meses e, depois desse período, deveriam ser desenvolvidos programas de continuação do processo educativo. No entanto, os cursos de alfabetização promovidos pelo Mobral tinham, em princípio, a duração de três meses, posteriormente aumentados para cinco meses. Além disso, a adoção de programas de continuação do processo de alfabetização foi tardia e nem sempre os cursos de educação integrada atingiam a população recém-alfabetizada. (MOBRAL, s.d.).

O regime militar precisava ser encerrado segundo a sua própria cúpula, mas existiam, nas esferas mais baixas das Forças Armadas, aqueles setores que estavam descontentes e não queriam o fim da Ditadura. Este embate entre os favoráveis à abertura e os contrários a ela tornou-se mais evidente no último governo do regime militar.

1.1.6 Governo João Batista de Oliveira Figueiredo de 1979 a 1985

O presidente João Batista de Oliveira Figueiredo foi o último governante do regime militar. Ele deu continuidade ao processo que se referia à abertura política, que seu antecessor havia iniciado, mesmo que de forma lenta, gradual e segura. De certa maneira, ele herdou um país com muitas dívidas e em crise política e econômica de seus antecessores. No seu governo, o país passaria por uma terceira crise do petróleo.

No ano de 1979, ocorreu a aprovação da Lei de Anistia, que concedia “anistia” às pessoas que cometeram crimes políticos e eleitorais, bem como aos crimes cometidos por militares no período de 1961 até 1979. Porém, os militares que eram mais radicais não estavam muito contentes com estes acontecimentos. Este grupo promoveu um atentado em 30 de abril de 1981, já em comemoração do Dia dos Trabalhadores, no Centro de Convenções do Riocentro, com a explosão de um carro bomba. Os responsáveis pelo atentado faziam parte deste grupo da linha dura que era extremamente contra o processo de abertura e flexibilidade da política.

Figueiredo, em seus primeiros anos de mandato, passou por momentos de muitos protestos e greves gerais dos metalúrgicos, além de outros grupos, como os bancários, os professores e demais segmentos de trabalhadores. Neste contexto é que surgiu o Partido dos Trabalhadores, e a CUT, entre outros movimentos como as *Diretas Já*, que contava com a participação de trabalhadores em geral, artistas, políticos, esportistas e estudantes, pressionando o Congresso a aprovar a emenda *Dante de Oliveira*, que tentava estabelecer as eleições diretas para a presidência da República. Porém, como não foi aprovada no Congresso, a ditadura teve que ser encerrada de forma indireta.

Em 15 de janeiro de 1985 ocorreu a eleição indireta, tendo de um lado Tancredo Neves e seu vice José Sarney, que fora da ARENA e abandonara o PDS para se filiar ao PMDB e, do outro lado, Paulo Maluf, do PDS. Tancredo venceu no colégio eleitoral, mas não conseguiu assumir por conta de uma doença grave. Faleceu em 21 de abril daquele ano. Assumiu, então, José Sarney, como presidente da República, e é neste momento que termina o regime militar no Brasil. Foram 20 anos em que os militares dispuseram do poder para “administrar” o país. Porém, o país passou por um momento extremamente crítico. Na área da educação, por exemplo, não erradicou o

analfabetismo, e o que se viu foi o sistema de ensino entrando em colapso. A dívida externa teve um aumento fora do controle, e a concentração regional, setorial e de renda foi gigantesca.

O regime militar silenciou muitas vozes discordantes, de diferentes visões do mundo, e chegou ao seu final, porém em melancolia. Isso não se deu somente com relação ao regime em si, pois todo e qualquer regime centralizador ou autoritário está fadado ao fracasso, apesar de ainda ser possível encontrar indivíduos que advoguem em seu favor.

1.1.7 Regime Militar e Educação: Um balanço

Recontar a história do Brasil desde o golpe de 1964 é uma estratégia que tem por finalidade mostrar como o processo educacional sempre vem a reboque das questões políticas e econômicas. Neste sentido, olhando para todas as mudanças educacionais que foram apontadas neste trabalho, em cada um dos governos militares que se sucederam no Brasil entre 1964-1985, pode-se afirmar que a educação, na visão dos militares (na verdade, desde a Proclamação da República em 1889), deveria ser um vetor da mentalidade nacionalista.

O nacionalismo é a busca pela união de uma determinada região “autônoma” em prol da manutenção de costumes, tradições e do bem-estar social próprio de um grupo de pessoas. Esse sentimento nacional possibilita a autonomia política e econômica de determinada região a frente das demais, despertando uma sensação de preconceito a outros indivíduos que não fazem parte de sua tradição. [...] Essa ideia de nacionalismo influenciou em certa parte a mentalidade dos grupos elitistas que almejavam a autonomia nos setores que controlavam a política e economia nos primeiros anos da República. Usando de meios para propagar um sentimento nacionalista entre a população a fim de receber o apoio da grande massa populacional do país. E para isso recriaram políticas educacionais que fortalecia uma paixão nacional. Segundo Lima (2010), essa trajetória se funde com a história da crescente participação das forças armadas nas questões políticas da nação, como na educação, embora, enquanto instituição, só tenha assumido o poder e se efetivado nesse, de forma direta, após o golpe militar de 1964. No Brasil, a escola foi na primeira metade do século XX um dos vetores da cultura política nacionalista. O grupo industrial-urbano apoiado pela junta militar se mostraram defensores da difusão do ensino. Segundo Paiva (2003), essas duas associações se apropriaram dos problemas que o ensino estava enfrentando no país com os altos índices de analfabetismo para que sua recomposição no governo com a vertente da democracia liberal fosse cada vez mais autônoma. Vemos que no período do golpe militar para difundir suas ideologias, de caráter autoritário, disciplinar e patriótico, era preciso enquadrar a população contra grupos políticos, assim, faziam uso de vários meios de imposição, inclusive da tortura, para afastar aqueles que eram contra quaisquer ideais do novo governo ditatorial. Fortificaram a ideia de escolas

com cunho militar que formavam cidadãos com ideias positivistas e nacionalistas, para esses indivíduos tornarem-se grandes chefes de estado. Essa educação tinha caráter tecnicista. Saviani (1986) caracteriza o tecnicismo pela ênfase na gestão e na tecnologia, cuja lógica oriunda do mundo do trabalho foi transferida para o campo da educação a partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirado nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade. (CUNHA; PINHEIRO, 2017, p. 5-6).

Desde a implantação da ditadura civil-militar no Brasil, pode-se afirmar que, além de promover o nacionalismo, os militares pretendiam também promover um ensino profissionalizante no país. Talvez, o marco simbólico que demonstre claramente o que os militares pensavam sobre a educação fique explícito na Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971.

O marco principal da reforma da educação brasileira, no que se refere ao ensino fundamental e médio, neste período analisado, é a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixou diretrizes e bases para estes níveis de ensino. Constituiu-se um dos mais significativos momentos da reforma do ensino de 1º e 2º graus, e ocorreu no auge do “milagre econômico” e do Governo Médici, em 1971. Esta lei, segundo Germano (2005), foi recebida entusiasticamente pelos educadores, sob influência da “euforia” nacional decorrente do crescimento econômico que predominava no país. O “‘transformismo’ volta à tona, sob a forma de adesão e mesmo de certa mobilização dos educadores em favor do projeto educacional do Regime” (p. 164). (ASSIS, 2012, p. 331).

Este documento sintetiza a visão militarista para a educação no país. O milagre econômico brasileiro reforçou a ideia de que educação só faz sentido se for para produzir mão de obra barata, mas especializada.

Numa alteração radical, o 2º grau passou a ter como principal objetivo a profissionalização. Em curto e médio prazos, todas as escolas públicas e privadas desse nível deveriam tornar-se profissionalizantes. Elas teriam que escolher os cursos que ofereceriam, dentre mais de 100 habilitações, que incluíam formações variadas como auxiliar de escritório ou de enfermagem e técnico em edificações, contabilidade ou agropecuária. O aluno receberia ao fim do 2º grau um certificado de habilitação profissional. Os governos estaduais teriam que implementar as medidas. A formação geral, antes oferecida por meio do secundário (que podia ser clássico ou científico), perderia espaço. (BELTRÃO, 2017).

O pragmatismo militar e a sua visão profissionalizante e instrumental da educação não caiu em desuso, pois sempre volta em momentos de crise. Parece que a educação no Brasil jamais consegue pensar em si própria fora dos meandros e dos interesses históricos, políticos e sociais vigentes em cada momento histórico específico. Veja-se, por exemplo, a BNCC de 2018.

A Base é, antes de tudo, uma política de centralização curricular. Alicerçada nas avaliações em larga escala e balizadora dos programas governamentais de distribuição de livros didáticos, a BNCC para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental foi homologada em 20 de dezembro de 2017. A do Ensino Médio, em 14 de dezembro de 2018. Desde a perspectiva das políticas educacionais, tenho investigado os processos supostamente participativos de construção da BNCC, apoiando-me em estudos das avaliações em larga escala, das políticas curriculares, do financiamento da educação, do trabalho docente e da ciência política. Este capítulo sintetiza algumas das reflexões e críticas que venho amadurecendo desde 2015, quando foi publicada a primeira versão da Base. Antes da versão final consolidada (dez. 2018), foram publicizadas diversas versões parciais da BNCC, incluindo as duas versões homologadas para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (dez. 2017) e para o Ensino Médio (dez. 2018). Também foram divulgadas extraoficialmente as duas versões embargadas que foram analisadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). [...] a partir da terceira versão a BNCC para o Ensino Médio passou a ser elaborada em separado pelo MEC, rompendo com a definição de Educação Básica que está na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n. 9.394/1996). [...] A revista Nova Escola inunda as redes sociais com dicas e planos de aula centrados na BNCC, promovendo, em parceria com o Google.org, a entrega direta da Base aos seus principais clientes: o professorado brasileiro. A revista é o braço de comunicação que aproxima a Fundação Lemann, sua mantenedora, de professores e escolas. Há algum tempo, a Lemann tem investido em ações sistemáticas de advocacy da BNCC. Junto a outros atores, a fundação compõe o Movimento pela Base Nacional Comum, que tem influenciado os debates nacionais sobre a Base desde 2014 e galvanizado conexões entre o currículo nacional obrigatório, o mundo das avaliações em larga escala e a indústria do livro didático e das assessorias pedagógicas privadas no Brasil. Formado em 2013, o Movimento pela Base congrega as fundações Lemann, Roberto Marinho e Maria Cecília Souto Vidigal; os institutos Ayrton Senna, Unibanco, Natura e Inspirare; o movimento Todos pela Educação; o Itaú BBA; o Consed (Conselho Nacional de Secretários de Educação) e a Undime (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação); agentes públicos ligados ao MEC; economistas e consultores educacionais de bancos; representantes de grupos produtores de materiais didáticos; e especialistas em avaliações em larga escala. (CASSIO, 2019, p. 13-15).

Voltando aos militares, outra teoria aventada para o investimento em uma educação profissionalizante era a de evitar o investimento e a ampliação de vagas no ensino superior.

Para o professor emérito da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) Luiz Antônio Cunha, a terminalidade era o principal objetivo do governo. Mais do que atender supostas necessidades do mercado, o que o regime militar queria era reduzir a demanda por vagas no ensino superior, sustenta Cunha, autor de obras sobre ensino técnico-profissional. Na época, conta ele, o governo era pressionado pelos chamados excedentes — estudantes que eram aprovados no vestibular, mas não conseguiam entrar na universidade (explica-se: o vestibular não era classificatório; todos que obtivessem uma determinada nota poderiam, em tese, ingressar na faculdade). Os governos que sucederam o golpe de 1964 tinham como tônica a redução dos gastos governamentais com ensino. Para isso era necessário reduzir a demanda de

ensino superior, que crescia de forma intensa. O instrumento foi a profissionalização universal e compulsória de todo o 2º grau. A necessidade de mão de obra não foi a motivação, isso era ilusório — sustenta. (BELTRÃO, 2017).

Na perspectiva militarista, investir em ensino de qualidade em nível superior, poderia ser prejudicial para os objetivos políticos daquele grupo que estava no poder, o que se viu então foi uma proposta profissionalizante que não decolou, pois houve falta de investimentos e as promessas ficaram restritas ao papel e à letra morta da lei. Especialistas apontam que para o antigo primeiro grau, as mudanças foram positivas, mas para o segundo grau, as mudanças foram catastróficas, com efeitos que chegam até os nossos dias.

Em relação ao 1º grau, a reforma foi muito positiva, dizem especialistas. Ela trouxe avanços, como a expansão do ensino obrigatório de quatro para oito anos e o fim do exame de admissão que o concluinte do primário precisava fazer para continuar os estudos — e que barrava muitos alunos. Mas para o 2º grau, foi um fracasso, avalia o professor Luiz Antônio Cunha. “Disso não resultou absolutamente nada, a não ser desorganização escolar no ensino médio, cujos resultados negativos estão presentes até hoje. Se de repente todo o ensino de 2º grau é obrigado a se enquadrar em determinada forma compulsoriamente, algumas escolas até conseguem, outras menos, mas a falsificação vira tônica. O que tivemos de ensino falsamente profissional é algo de arrepiar”. A professora Magda Soares, do grupo que elaborou a reforma, reconhece que os sistemas de ensino não tinham condições de colocar em prática o que determinava a lei. “Educadores que éramos, não nos demos conta de que a realidade se impõe ao desejável. A profissionalização requeria das redes públicas e das escolas uma reformulação que exigia mudanças pedagógicas, de infraestrutura, de qualificação de professores... Mudanças radicais e mesmo quase impossíveis, por questões de financiamento, de contratação de novos professores, construção de laboratórios e oficinas. Não foi viável”. diz ela. (BELTRÃO, 2017).

Como se pode perceber, a educação na concepção dos militares deveria ser de cunho nacionalista, visando à produção de mão de obra barata, mas especializada, além de restringir o ensino superior para um pequeno grupo de privilegiados. Eis a síntese que pode ser feita do que pensavam os militares sobre educação no Brasil, no período de 1964-1985. Na próxima seção, o objetivo é analisar alguns documentos importantes sobre educação no Brasil e como eles criaram uma visão educacional para o país.

1.2 REVISITANDO DOCUMENTOS FUNDANTES E SUAS VISÕES EDUCACIONAIS: CONSTITUIÇÃO DE 1967, CONSTITUIÇÃO DE 1988 E LDB (1996)

Como foi destacado acima, em um recorte histórico iniciado com o golpe militar foi possível perceber retrocessos em muitas áreas no Brasil. Especificamente quanto à educação, pode-se dizer que ela ficou fragilizada, impedindo que muitos alunos se desenvolvessem intelectualmente.

Neste tópico, a atenção será voltada para analisar alguns documentos importantes que tratam da educação dos brasileiros. Haverá um destaque para um documento do período militar, a saber, a Constituição Federal de 1967, um documento que simboliza para redemocratização do país: a Constituição Federal de 1988. Por fim, destacar-se-á a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996.

A Constituição Federal de 1967 foi elaborada por juristas de extrema confiança do regime militar. Em função disso, veio legitimar o golpe realizado no ano de 1964. Ela apresentou, como característica, ser uma das mais autoritárias e duras cartas magnas da história brasileira. Porém, foi um documento voltado para efetivar o direito do indivíduo à educação. No artigo 169, em dois parágrafos, ela destaca a capacitação de professores e a promessa de uma equidade ao acesso à tecnologia.

Para Raposo (2005): “Com maior ou menor abrangência e marcadas pela ideologia de sua época, todas as Constituições brasileiras dispensaram tratamento ao tema da educação”. Ou seja, de certa maneira, o tema *educação* sempre perpassou as Constituições, uma vez que trata-se de um direito, podendo e requerendo uma participação de todos os membros da sociedade, fortalecendo os mecanismos que a constituem para o pleno desenvolvimento do indivíduo e da sociedade.

Art 169 - Os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino, e, a União, os dos Territórios, assim como o sistema federal, o qual terá caráter supletivo e se estenderá a todo o País, nos estritos limites das deficiências locais. § 1º - A União prestará assistência técnica e financeira para o desenvolvimento dos sistemas estaduais e do Distrito Federal. § 2º - Cada sistema de ensino terá, obrigatoriamente, serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar. (BRASIL, 1967).

Ocorrido no contexto da Guerra Fria, o golpe militar no Brasil favoreceu a ideologia burguesa como preceito dominante. Na Constituição de 1967 houve um

fortalecimento da educação privada em detrimento da educação gratuita, eis que facilitava a possibilidade de bolsas de estudo por mérito.

Segundo Nogueira (2012, p.10), os significados desta lei, apesar da ampliação social, revelam um conflito de interesses.

Durante o debate acerca da educação, o que se viu foi uma temática nada pacificada: de um lado, havia a defesa e um apoio fundamental no desenvolvimento humano; do outro, defendia-se o uso dos percentuais tributários. Todavia, para ambas as defesas, a educação era um investimento de preparo do cidadão para o trabalho (FÁVERO, 1996, p. 247).

Nesse documento não foi apenas o financiamento da educação o epicentro da questão. No artigo 205 consta o seguinte: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Segundo Bastos (2000, p. 482), esse dispositivo não apenas promove a garantia e o direito à educação, mas também concede o direito de exigir essa prestação de serviço, como atribui à família o direito de ministrar tal serviço.

Em 27 de novembro de 1985, através da Emenda Constitucional nº. 26 foi convocada a Assembleia Nacional Constituinte, com a finalidade de elaborar um novo texto constitucional que expressasse a nova realidade social, a saber: o processo de redemocratização e o término do regime ditatorial. A Constituição de 1988 teve um impacto próprio, instituindo um Estado Democrático e assegurando o exercício dos direitos individuais e sociais. No entanto, trouxe em si a ideologia no campo educacional da sua antecessora, contida no referido artigo 6º.

São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (BRASIL, 1988).

Acerca do tema que envolve educação e tecnologia, a Constituição de 1967, em seu artigo 171, preconizava o uso da ciência e dos ensinamentos científico e tecnológico. Neste ponto, pode-se observar que o artigo citado acima preserva o artigo 173 da Constituição anterior, dando continuidade à legítima iniciativa ao ensino da ciência e da tecnologia e para instituições fomentadoras de pesquisas. O que diferencia a forma

ideológica e passa a ser um pensamento filosófico, imputando a necessidade de desenvolvimento da ciência e da sociedade (MIRANDA,1987, p. 365).

Em 1988, a nova Constituição tratou das regulamentações das ciências e da tecnologia de forma mais distinta em relação a outros textos de leis anteriores, porque trazia em si as mudanças mundiais ocorridas até aquele momento. Em toda a história das Constituições do Brasil, pela primeira vez a ciência e a tecnologia ocuparam um capítulo específico (MIGUEL,1991, p. 309).

Art. 218. O Estado promoverá e incentivará o desenvolvimento científico, a pesquisa e a capacitação tecnológicas. § 1º - A pesquisa científica básica receberá tratamento prioritário do Estado, tendo em vista o bem público e o progresso das ciências. § 2º - A pesquisa tecnológica voltará-se-á preponderantemente para a solução dos problemas brasileiros e para o desenvolvimento do sistema produtivo nacional e regional. § 3º - O Estado apoiará a formação de recursos humanos nas áreas de ciência, pesquisa e tecnologia, e concederá aos que delas se ocupem meios e condições especiais de trabalho. § 4º - A lei apoiará e estimulará as empresas que invistam em pesquisa, criação de tecnologia adequada ao País, formação e aperfeiçoamento de seus recursos humanos e que pratiquem sistemas de remuneração que assegurem ao empregado, desvinculada do salário, participação nos ganhos econômicos resultantes da produtividade de seu trabalho. § 5º - É facultado aos Estados e ao Distrito Federal vincular parcela de sua receita orçamentária a entidades públicas de fomento ao ensino e à pesquisa científica e tecnológica. Art. 219. O mercado interno integra o patrimônio nacional e será incentivado de modo a viabilizar o desenvolvimento cultural e sócio-econômico, o bem-estar da população e a autonomia tecnológica do País, nos termos de lei federal. (BRASIL, 1988).

Destaca-se que essa Constituição aborda de forma diferenciada a educação, expondo de maneira clara a necessidade de se manter uma educação de qualidade, no intuito de que o país continue na sua marcha de desenvolvimento.

Outro documento que pode ser descrito como um marco na construção do processo educacional brasileiro é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. No seu artigo 64, ela trata da formação do profissional da educação, abordando o planejamento, a inspeção, bem como a supervisão e a orientação educacional básica. Para esses fins, o profissional deve estar apto, a partir de uma graduação em Pedagogia ou a nível de pós-graduação. (BRASIL,1996).

A LDB, no seu artigo 32, aborda o ensino da tecnologia nas primeiras séries e determina que ela deve ser inserida como disciplina obrigatória. Para Castro (2001, p.32), o documento indica o acesso à tecnologia como a tentativa de dinamizar o ensino da aprendizagem onde os professores deveriam mediar as estratégias no processo de ensino-aprendizagem.

Para Figueiredo (1999, p. 104), a Constituição de 1988 se constituiu como um instrumento de proteção aos direitos humanos e à educação, pois, para o modelo de sociedade da época, isto se configurava como um pioneirismo: trazia em sua composição garantias sociais e garantias educacionais. Dentro desta mesma ideia, é a primeira vez em que se fala de um documento oficial com a magnitude da Constituição Federal, de forma democrática, sobre a liberdade da cultura, da economia e da formação de cidadãos. (SILVA, 1992, p. 93).

Outro fator que se tornou relevante foi o foco que esses documentos têm em comum com a LDB, pois relacionam-se em seus avanços e nas suas aquisições no campo social, bem como na sua essência humanista dentro da questão educacional (AGUIAR, 2003, p. 33). Segundo esse autor, a LDB se caracteriza por apresentar um conteúdo sintético, tanto na finalidade quanto nos princípios da educação, eis que ambas são tratadas de forma técnica no art. 2, embasadas no desenvolvimento das potencialidades do aluno, na sua autorrealização, na qualificação e na habilitação para o trabalho e para a cidadania (AGUIAR, 2003, p. 31).

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996).

No entanto, o seu caráter humano retorna logo no art. 4, onde se caracterizam, em um âmbito específico, os deveres e as obrigações do Estado para como os cidadãos, sendo obrigatório um mínimo necessário a ser cumprido, descrito em nove incisos. (BRANDÃO, 2005, p. 28).

Art. 4º. O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade; V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola; VIII - atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde; IX - padrões

mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem. (BRASIL, 1996).

Ao revisitarmos os documentos, notamos como a educação vai se consolidando e como ela se apresenta historicamente em cada um destes momentos, pois são documentos que norteiam toda ação educacional do país, sinalizando as reformas e registros necessários para a compreensão da presença ou ausência da educação. A Constituição de 1967 retirava a autonomia dos Estados, dos municípios e do Distrito Federal, diminuindo o poder que eles tinham, cabendo à União legislar sobre as diretrizes e as bases da educação. O ensino passou a ser obrigatório dos 7 anos aos 14 anos, embora ainda houvesse um conflito, já que permitia-se o trabalho infantil a partir dos 12 anos de idade uma vez que a maioria do povo brasileiro não tinha condições e recursos para manter seus filhos apenas estudando. Foi então que o ensino particular cresceu e ganhou apoio em relação ao ensino público. O governo norte-americano foi um grande influenciador neste processo.

Com o término da ditadura militar, a Constituição de 1988 surgiu no contexto de democratização no Brasil e ficou conhecida como a *Constituição Cidadã*. Neste período da história, a educação passou a ser um direito público objetivo, ou seja, a educação como um objeto de direito respaldado em lei. A Constituição de 1988 passou a ter 10 artigos destacando a importância da educação, pontuando o dever do Estado em providenciar creche e pré-escola, ensino noturno regular, eliminação do analfabetismo e universalização do Ensino Fundamental, entre outras conquistas. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, a LDB, foi novamente reestruturada, ganhando novos desdobramentos com base na Constituição Federal de 1988. O tema da educação foi ganhando importância ao longo dos anos e na redação das Constituições e documentos basilares do campo educacional; no entanto, entre a lei escrita e a efetivação plena das normas há muito ainda a ser realizado.

1.3 BREVE HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS (1970 A 2006)

Foi a partir de 1964, com o golpe militar e conseqüentemente o estabelecimento do regime civil-militar, que se estabeleceu novos ajustes no campo educacional a

realizarem-se mediante as modificações da legislação do ensino. Em consequência, a Lei n. 5.692/71 alterou os ensinos primário e médio, modificando sua nomenclatura para *primeiro grau* e *segundo grau*. Quanto à formação de professores, pode-se observar que ocorreu o desaparecimento das Escolas Normais, e desta forma foi organizada a habilitação específica para o exercício do magistério¹. Dessarte, com o parecer n. 349/72 (BRASIL-MEC-CFE, 1972), confirmado em 6 de abril de 1972, a habilitação específica para o magistério foi planejada e dividida em duas modalidades principais: uma com duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a ensinar até a 4ª série; e a outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando para o magistério até a 6ª série do 1º grau.

Quanto ao currículo escolar para a formação de professores, foi estabelecido um núcleo comum e obrigatório em todo o território nacional, para que todo o ensino de 1º e 2º graus fosse praticado de maneira que garantisse a formação geral – de igual modo, que uma parte garantisse a formação especial. Nesta esteira, o antigo Curso Normal passou a conceder também a habilitação do 2º Grau. Com estas alterações, a formação e o desenvolvimento dos professores para o antigo ensino primário foi, pois, comprimida em uma habilitação a dissipar-se em meio a tantas outras, gerando um quadro de incertezas e de real preocupação tanto na formação dos professores como no processo de aquisição do conhecimento.

Em 1982, restaram notórios para governo a gravidade e os problemas que foram surgindo com estas mudanças. Foi quando entrou em cena o projeto *Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs)*, tendo como função uma “revitalização da então Escola Normal”. (CAVALCANTE, 1994, p. 59, 76 e 123).

Porém, embora o projeto tenha apresentado bons resultados, ele foi interrompido porque não havia uma política pública educacional para que os professores formados pelo centro pudessem ter um real aproveitamento nas escolas públicas.

A Lei n. 5.692/71 previu, então, a formação de professores para o nível superior, sendo criados os cursos de licenciatura curta com 3 anos de duração, ou a licenciatura plena com 4 anos de duração. Neste contexto, o curso de Pedagogia ficou

¹“O Parecer n.349/72 da Conselheira Terezinha Saraiva versa sobre o exercício de magistério no primeiro grau pela habilitação profissionalizante específica de 2º grau. O Parecer aponta para uma formação de base comum para posteriores habilitações específicas. Mas a relatora admite que a habilitação em grau superior é a desejável”. (CURY, 2003, p. 11-12).

responsável pela formação de professores com habilitação específica de Magistério (HEM), conferindo também a atribuição de formar os especialistas em Educação, e, de igual modo, diretores, orientadores, supervisores e inspetores de escola. Foi a partir da década de 80 que houve a necessidade de reformulação dos cursos de Pedagogia e de licenciatura, momento em que passou a ser adotado o princípio da “docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação”. (SILVA, 2003, p. 68 e 79). De maneira que, à luz deste princípio, muitas instituições de ensino começaram a designar aos cursos de Pedagogia a responsabilidade do desenvolvimento dos professores para a educação infantil, bem como para as séries iniciais do ensino de 1º grau, ou seja, o ensino fundamental.

Com o aparecimento dos *Institutos Superiores de Educação* e das *Escolas Normais Superiores* (1996-2006), ocorreu a necessidade de uma mobilização dos educadores, que alimentou a esperança de que, acabado o regime civil-militar, a dificuldade com a formação docente no Brasil estaria adequando-se às novas e necessárias mudanças. Porém, a nova LDB anunciada, após algumas instabilidades, em 20 de dezembro de 1996, não confirmou essa esperança. Desta maneira, foram introduzidos, como opção de ingresso aos cursos de Pedagogia e licenciatura, os já mencionados Institutos Superiores de Educação e as Escolas Normais Superiores. A LDB, neste cenário, sinalizava para uma política educacional pendente a executar um nível de baixa qualidade, ou seja, os Institutos Superiores de Educação surgiram como instituições de nível superior, embora de segunda categoria, fornecendo uma formação mais leve, mais comum, mediana e passando a ser cursos de curta duração. (SAVIANI, 2008c, p. 218 e 221).

Estas características ficaram inerentes às novas diretrizes curriculares do curso de Pedagogia homologadas em abril de 2006. Podemos concluir, com este breve esboço histórico, que ao longo das últimas décadas as consecutivas alterações inseridas no processo de formação docente apontam para um quadro de descontinuidade. Desta maneira, é necessária a busca por uma formação docente que possa estar apoiada em uma política pública que vise ao desenvolvimento deste profissional como uma prioridade máxima.

Sem dúvida alguma, o processo de formação de professores para os anos iniciais no Brasil tem passado por uma série de percalços; mas, com o advento das novas tecnologias (computadores mais potentes, internet de banda larga, redes

sociais, transmissão em tempo real), caminha-se para uma cultura digital que envolve todos os setores da vida, de modo que a educação não poderá ser excluída deste processo. A vida cotidiana está conectada à tecnologia. O grande desafio se dá em aplicar estas mudanças ao campo educacional para uma melhor formação dos docentes que poderão deixar contribuições significativas para os seus educandos.

Nesse sentido, vale lembrar o que diz Pérez Gomez. O autor afirma que:

A tecnologia da informação se converteu em um meio de participação, provocando a emergência de um ambiente que se modifica e se reconfigura constantemente em consequência da própria participação que nele ocorre. Uma vez que a informação é produzida, consumida, atualizada e alterada constantemente, novas práticas de leitura, escrita, aprendizagem e pensamento, por exemplo, evoluem com ela. Os seres humanos desenvolvem o software, as plataformas e as redes que eventualmente programam e configuram as suas próprias vidas. (GOMES, 2015, p. 18).

O ambiente que modifica e se reconfigura é, ao mesmo tempo, um grande desafio e uma grande oportunidade para todos os professores, em especial para aqueles que militam nos anos iniciais. No próximo tópico, a ênfase recairá na cultura digital instalada no mundo e na prática dos professores, porque esta onda digital forçou uma mudança necessária e urgente: a adequação de professores analógicos ao mundo digital.

1.4 CULTURA DIGITAL E PRÁTICA DOCENTE: DO PROFESSOR ANALÓGICO AO PROFESSOR DIGITAL

Nessa seção será apresentado o conceito de *cibercultura* e uma reflexão acerca do uso da tecnologia na educação, e observar-se-á os vários olhares na utilização no campo da educação, pois, no cotidiano, existem tanto aderência como hostilidade a esse processo. “Há dois tipos de grupos, os tecno fóbicos hostis a qualquer tecnologia e os que acreditam que seu uso é uma medida necessária para o progresso. (MAMEDE-NEVES; DUARTE, 2008, p. 770).

Nos dias de hoje, o uso das tecnologias na educação, que sempre teve impacto no desenvolvimento do processo educacional, vive uma nova realidade de proporcional força nas escolas. Quando falamos em tecnologia estamos nos referindo a muitas coisas além do computador, algo que engloba várias formas de engenhosidade criadas pelo homem desde épocas remotas. (KENSKI, 2012, p. 22).

Neste sentido, podemos considerar como tecnologia a escrita, a linguagem, os números, mas também a caneta, o megafone, a calculadora e, por fim, o computador. “Para construir qualquer equipamento, os homens precisam pesquisar, planejar e criar o produto, o serviço, o processo. Ao conjunto de tudo isso, chamamos de tecnologias”. (KENSKI, 2012, p. 24).

A atividade que o ser humano desenvolve em construir um mundo não é, portanto, um fenômeno biológico estranho, mas consequência direta da constituição biológica do homem. (BERGER, 1985, p.18). Por exemplo, com a necessidade de controle de produção e estoque foram criados sistemas de cálculos, como o ábaco e depois instrumentos mais avançados, como as calculadoras – e, mais à frente, o próprio computador. A necessidade incentiva o impulso às criações tecnológicas, como o ábaco, instrumento utilizado por povos primitivos para auxiliar na contagem, considerado o primeiro computador.

O papel das tecnologias no cotidiano escolar e sua utilização no desenvolvimento educacional, de alguma forma, sempre existiram. É importante reconhecer que ao longo dos anos o papel da tecnologia veio se transformando, os modos de perceber e apreender a sua função também, seja na qualidade de docente ou de discente. Hoje em dia, vive-se em um mundo interligado pela rede mundial de computadores, em um momento da história em que é praticamente impossível fugir desta realidade tecnológica. Para Levy (2004, p. 17), “esse é um fenômeno virtual, tratasse de um conjunto de técnicas, práticas, de atitudes, modos de pensamento e de valores” que chama de *cibercultura*. Nesse mesmo contexto, Santaella (2004, p. 45-46) considera que a cibercultura está “estruturada numa cultura de informações navegáveis em espaços e circuitos” (GOMES, 2020).

Nota-se a evidência desse fenômeno diante do crescimento de cursos a distância *online*. (MAIA; MATTAR, 2007, p. 13). Encontramos, nas escolas, inúmeros professores que aderiram à tecnologia valendo-se de aplicativos interessantes e utilizando redes virtuais específicas para a educação e aprendizagem. (MORAN, 2015, p. 1). Uma outra perspectiva que se tem dessa evolução diz respeito à ênfase que se tem dado a cada dia no ensino híbrido, que consiste na aula presencial juntamente com a *online*. (VALENTE, 2015, p. 15).

O uso da informática na área educacional começou em meados da década de 1980, em plena revolução tecnológica no mundo, e de lá para cá os crescentes

aprimoramentos e evoluções na área tecnológica acabaram se impondo como elementos fundamentais na realidade do dia a dia das escolas. Desde então, tem havido uma conscientização cada vez maior para preparar alunos para o uso das novas ferramentas e das novas linguagens, exigindo, também, novas posturas dos professores e uma dimensão com profundezas ainda longe do domínio. (ALMEIDA, 2000, p. 78).

A informática nesta realidade não é apenas o uso de uma máquina e de um software, mas pode ser definida como algo que carrega consigo uma “estrutura que leva a pessoa a ver o mundo de outra forma fora dos padrões comuns”. (LITWIN, 1997, p. 34). Desde então, pode-se dizer que ocorreu uma fusão entre o mundo virtual e o mundo real, mundo este carregado de preocupações políticas, éticas e filosóficas, onde os educadores tinham que estabelecer relações pedagógicas e didáticas de forma crítica e autônoma. (LITWIN, 1997, p. 34).

Muitas eram as críticas a respeito do uso da tecnologia como forma de adestramento do ser humano. Ao invés de somente usar o computador – que era importante –, dever-se-ia ensinar ao usuário como utilizar aquela máquina a seu favor, em favor do progresso e do ensino, salientando que a tecnologia não existia por si só para solucionar nenhum problema da educação. (ROCHA, 2008, p. 1).

Neste contexto, em 1997, uma nova estrutura apareceu no cenário da informática na educação brasileira, o PROINFO (MEC, pela Portaria n. 522 de 09 de abril de 1997). Ela veio à tona com a tarefa de informatizar as escolas e implantar programas e recursos para uso de apoio pedagógico no processo de ensino aprendizagem. (BRASIL, 2007, p. 1).

Para Levy (1998, p. 7), formou-se aquilo que pode ser definido como uma “ecologia cognitiva”, ou seja, um ambiente no qual ocorre a construção de conhecimentos complexos e cooperativos, onde os seres humanos não estão mais isolados e nem mais deixam de ignorar a vida social.

A partir desta nova realidade, a vida dos seres humanos, em especial dos professores, passou a ser marcada pelo uso de computadores, e a informática se constituiu em uma espécie de mediador da comunicação e das informações, passando diretamente a lidar com o contexto educacional. (LÉVY, 1999, p. 157). O papel do professor, nesse aspecto, passou a ser de alguém que está incorporado a um instrumento; mais do que habilidade, o professor deveria apresentar legítimo

conhecimento no saber e no fazer, incluindo juízo de valor, criticidade e determinação em um universo novo e complexo. Essa transição foi muito dolorida para muitos professores, porque sair de uma cultura analógica e mergulhar em uma cultura digital, em uma cibercultura, implicou na ressignificação do papel docente e impôs uma nova maneira de ser aos professores.

1.5 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO

Temos aqui uma oportunidade de detalhar o tema das novas tecnologias e sua relação com a educação, eis que a cada dia elas estão mais presentes nos debates educacionais. Para Barreto (2002, p. 216-236), a objetivação de novas tecnologias debatidas no campo educacional refere-se ao oposto de “lousa, caderno, lápis, caneta, livros didáticos etc.”: as conhecidas TICS, tecnologias da informação e da comunicação (BACICH, 2009).

No entanto, o impacto na educação do uso das tecnologias tem como referência uma metáfora “bélica” que, usada em um determinado contexto, refere-se à educação com um alvo da tecnologia. Para formar uma linha de entendimento a essa afirmação, Lévy (1999, p. 21) declara que o uso forte de ferramentas que compõem o desenvolvimento da humanidade também compõem e desenvolvem suas linguagens, suas instituições e sua sociedade. A tecnologia não apareceu ao acaso, não é um luxo ou um intruso que habita a nossa sociedade sem uma lógica. Martin-Barbero (1997, p. 256) nos esclarece que a tecnologia não é uma simples ferramenta de uso e a materialização de um desenvolvimento humano, mas uma racionalização de uma cultura em direção ao domínio dela mesma (MELO NETO, 2007).

No contexto educacional, a presença da tecnologia trouxe uma mudança iminente, que era inevitável, a mudança necessária que iria conduzir os novos parâmetros de formação de professores e uma concepção inovadora com relação ao ensino-aprendizagem. Sendo assim, uma proposta que desencadeou reflexões sobre a prática pedagógica dali para a frente e exigia uma adaptação ao novo sistema vigente. Para Gil (1994, p. 24):

As instituições pedagógicas são instituições sociais e cada sociedade constrói o sistema pedagógico mais adequado às suas necessidades, concepções e vontades: Quando, pois, o sistema pedagógico muda é porque a própria sociedade mudou.

A introdução de um novo ambiente escolar no campo da formação do professor remeteria a vários ceticismos, apatia e tensões que levaram o profissional da educação a incertezas e até indiferenças. Uma frase que retrata isso é a seguinte: “[...] falar em computadores com falta de giz”. (BERTHOLDO NETO, 2007, p. 18). Até mesmo as promessas de valorização do professor eram tratadas com desconfiança, principalmente porque havia um temor de que as máquinas poderiam substituir o professor futuramente, e talvez a crítica mais incisiva nesse período tenha sido a questão de que tanto os professores quanto os pais poderiam não se reconhecer em um processo no qual eles não tiveram uma vivência e experiência. Assim, surgiriam as fobias e as rejeições na qualidade da educação. (BERTHOLDO NETO, 2007, p. 19).

Do lado oposto havia os otimistas, que se portavam de forma a acreditar que os computadores poderiam dar ao professor uma nova expectativa e um despertar do interesse nos alunos, desenvolvendo mais raciocínios e estímulos para o aprendizado, sem, contudo, depreciar o professor, somente exigindo uma nova postura diante dos desafios. Para Valente (1993, p. 04), o computador não seria uma intervenção na prática pedagógica: ele teria um papel de tornar o estudo algo mais interessante, o que foi aprendido desde o século XVIII.

As informações sobre os primeiros cursos sobre formação de professores com o tema *tecnologia* inserido faziam parte de um projeto denominado EDUCON, datado por volta da década de 80 – no *I Seminário Nacional de Informática Educacional*, que foi realizado na Universidade de Brasília em 1981. O destaque desse encontro estava na recomendação de que o computador deveria ser visto como um meio de ampliação das atividades escolares e não um substituto. (TAVARES, 2001, p. 02).

Na pesquisa realizada para a redação deste capítulo pôde-se perceber que uma série de autores enfatizam que a formação e o desenvolvimento de um profissional ligado à docência estão muito fundamentados na pesquisa em educação. Não se deve compreender a formação e o desenvolvimento somente da estrutura profissionalizante, mas também no âmbito pessoal, a partir de valores pessoais que objetivam, em última instância, a maturação e a expansão da aprendizagem. Deseja-se que os profissionais da educação possam assumir as suas responsabilidades como sujeitos e protagonistas nas práticas educativas. (NÓVOA, 1992, p. 27). Para

Imbernón (1994, p. 45), não apenas a formação deve ser levada em consideração, mas também a sua experiência profissional e pessoal, tanto as formais quanto as não formais.

Sendo assim, pensar na formação do professor é possibilitar a ele o uso de uma formação e a reflexão do espaço que vem ocupando a tecnologia, traz uma relevância importante, pois alinha o entendimento que vários projetos podem ser agregados nas práticas e nos gerenciamentos nos recursos que a informática possibilita. O professor sendo agente desse instrumento como portador de informação e motivador de aprendizado, a tecnologia não como um empecilho, mas um parceiro para seu projeto e finalidade. (BEHRENS, 2001, p. 71).

A formação do professor na perspectiva e no uso da tecnologia tem uma função muito relevante, eis que deve estar alicerçada na desmistificação de que aquela seria a solução para todos os problemas pedagógicos. Do ponto vista pedagógico, a soma dos saberes necessários para a percepção do educador não pode ser baseada em fórmulas prontas. (AZANHA, 2006, p. 57).

Para Imbernón, a formação do professor permite romper com as ideias lineares que possam engessar o profissionalismo e impedir relações com o conhecimento. Para o autor, “permitir a integração de outras formas de ensinar, de aprender, de organizar-se e, de ver outras identidades sociais, outras manifestações culturais e ouvir-se entre eles e ouvir outras vozes”. (IMBERNÓN, 2009, p. 14-15).

O processo de formação do professor tem assumido no decorrer do tempo uma função de imensa importância no campo do desenvolvimento desses profissionais. Segundo Zeichner, (1993, p. 19) “é o processo pelo qual o professor aprende a experiência”. O século XX foi marcado com avanços significativos na formação continuada de professores. (IMBERNÓN, 2010, p. 8).

Um dos avanços importantes diz respeito à crítica da racionalização na formação de professores, formação por meio de currículos fragmentados onde se vê o professor como um mero executor de suas atividades, um técnico ou até mesmo um burocrata. Isso desqualifica o professor porque leva à perda de conhecimentos fundamentais para a prática de sua função. Além disso, distancia-o da sua verdadeira função humanística. Refletir sobre a práxis pedagógica distancia o professor da proletarianização da burocracia semelhante a um trabalhador mecanizado. Segundo Nóvoa (1991, p. 25), a formação do professor deve ser estimulante e ter uma perspectiva crítica reflexiva que lhe dê um pensamento crítico e autônomo e que

facilite a sua formação e a sua autoformação, que o torne um trabalhador livre, criativo e que possa produzir seus projetos com referências e de forma profissional.

Segundo Gatti (2010), devido às constatações apresentadas em pesquisas acadêmicas, onde consta que os cursos de licenciatura têm apresentado poucas evoluções sólidas nas relações envolvendo teoria e prática dentro do campo do trabalho, pode-se afirmar que a pesquisa bem fundamentada em educação pode preencher essa lacuna nos conteúdos. Sendo assim, a formação do professor deve ser sustentada no âmbito da função social que a escola tem e na vida de cada participante e integrante comum. (GATTI, 2010, p. 1375). A pesquisa acadêmica cria a possibilidade de refletir sobre a prática docente e proporciona a possibilidade de avaliar ferramentas que estimulem a criticidade na prática docente e que acabam tornando possível a transposição das dificuldades, reforçando o ideal de autonomia.

No entanto, a realidade das escolas e da educação é marcada historicamente por percalços, com indeterminações políticas e sociais que acabam tendo um impacto relevante na formação de professores. A realidade social tem um peso enorme no desenvolvimento do indivíduo e das relações sociais, emocionais e profissionais. Isso impacta diretamente em inovações e mudanças. (IMBERNÓN, 2010, p. 9).

Na década de 1970 existiram muitas divergências nas escolas e até mesmo na forma de se ensinar o docente a ser professor, quando se privilegiavam visões meramente técnicas e desvinculadas da prática e da realidade de cada grupo social. Ainda hoje, muitas vezes se percebe uma fragmentação dos conteúdos acadêmicos no campo pedagógico, onde teorias, conceitos e práticas são tratados de forma separada (SOUZA, 2005).

No encaço dessa problemática, a autora defende dois pontos de vista que poderão impactar na sistematização desse processo que está ligado à forma como se organiza, desenvolve e se avalia o projeto pedagógico. É importante ressaltar que este projeto deve estar embasado em concepções humanizadas e não técnicas, voltado a uma educação para o mundo, com valores e habilidades para uma didática social. (IMBERNÓN, 2010 p. 135).

Nos dias atuais, novos ideais são implementados na busca de uma formação de professores que possa dar conta de certas especificidades de cada sociedade, de modo que a educação tem seu olhar à frente, com planos, estratégias e perspectivas ligadas aos interesses de cada grupo social, pesando e estabelecendo pontuais

relações, em cada cultura, costumes e linguagens; uma formação inserida na comunidade e influenciada pela sociedade. (IMBERNÓN, 2010, p. 10).

A formação continuada de professores é trabalhada a partir do artigo 63 da LDB, onde se preconizam programas de formação continuada para professores de diversos níveis de escolaridade. (BRASIL, 1996). A LDB, nesse contexto, preza por uma formação direcionada à emancipação e um processo contínuo e permanente, reconhecendo as especificidades do profissional e da profissão, articulando teoria e prática e conduzindo à práxis. (DOURADO, 2015, p. 307). Dessa forma, a ideia de direcionar o aprendizado do professor na sua formação elimina a cultura do individualismo, porque propõe uma formação baseada no diálogo e no debate, no conhecimento e no compartilhamento desse ensino, com cada membro, ao mesmo tempo em que todos se tornam responsáveis pelo conhecimento. (IMBERNÓN, 2010, p. 65).

Imbernón quer, com essas palavras, dizer que a formação do professor apropria-se do entendimento de que o professor pode tornar-se protagonista de suas produções, com consciência de que somos sujeitos desse processo e não somente objetos, eis que podemos cumprir nosso papel com o poder de diagnosticar, de se posicionar com perspectivas de intervenções e metodologias adequadas. Para Garcia (1999, p. 183), “o professor se tornará investigador da sua própria prática, desenvolverá o seu profissionalismo, conseguirá teorizar acerca dos problemas práticos em situações particulares”.

A formação do professor diante de suas situações históricas concretas é, muitas vezes, tratada como problema genérico e de forma padronizada, havendo uma postura universalizante que tende a responder a questões comuns de todos os professores, o que normalmente gera uma descontextualização. Para Imbernón (2009, p. 51), não se quer dizer aqui que esse tipo de formação não seja válido: o que se pretende é problematizar se essa concepção tende ou não a resolver os diferentes processos dos reais problemas de cada professor.

Nenhum modelo pode solucionar o problema do professor, uma vez que “Formação de professor não é treinamento”. (IMBERNÓN, 2010, p. 53). Muitos cursos propõem seminários ou palestras com *experts* que estabelecem conteúdos, atividades e dinâmicas que prometem solucionar qualquer tipo de situação adversa.

Com esta poção mágica, que o formador-treinador coloca à disposição de todos os professores assistentes destes cursos, acredita-se de forma ilusória que mudando os professores, mudaria a educação e suas práticas, sem se elevar em conta a idiosincrasia do indivíduo e do contexto. (IMBERNÓN, 2010, p. 54).

Como uma plataforma educativa, a escola exerce uma função, entre muitas, que irá influenciar mas que também poderá ser influenciada, porque é composta por pessoas e inter-relações, convivências, afinidades, encontros e desencontro. A aprendizagem (que não ocorre somente na sala de aula) é uma construção de incertezas e concretudes, fluxos e refluxos de significados. A aprendizagem não se encerra no âmbito da sala e nem mesmo na escola, e tem uma diversidade de significantes que exige respostas, adaptações e desafios. (SACRISTAN, 2002, p. 105). Há muito se fala sobre a diversidade da vida profissional do professor em sala de aula, nos seus problemas genéricos e suas problemáticas que ocorrem no contexto social e cultural. São características de diversos elementos que podem desfavorecer uma formação, como pode se tornar um muro a se escalar diante de possíveis resistências à conscientização da diversidade. (IMBERNÓN, 2010, p. 54).

Para o autor, a escola tende a mudar a partir da mudança do professor juntamente com os seus contextos, pois, se o professor se aperfeiçoa no seu intelecto e não traz para o seu ambiente escolar a sua experiência, teremos um professor culto que não atua diante da diversidade do seu ambiente: “é preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido”. (MORIN, 2000, p. 36).

O ser humano é a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico. Esta unidade complexa da natureza humana é totalmente desintegrada na educação por meio das disciplinas, tendo-se tornado impossível aprender o que significa ser humano. É preciso restaurá-la, de modo que cada um, onde quer que se encontre, tome conhecimento e consciência, ao mesmo tempo, de sua identidade complexa e de sua identidade comum a todos os outros humanos. (MORIN, 2000, p. 15).

Uma educação que se faz sobre as questões problemáticas no seu contexto tem condições de compartilhar as evidências e as informações em busca de soluções para sua diversidade. Tendo em mãos a ação, a participação e a colaboração, abordando e permitindo que seus professores apliquem seus conhecimentos e vivências sobre as experiências e vivências de seus alunos.

A formação do professor também passa por uma condição de grande importância, de modo que o profissional se torna, diante da sua realidade, o sujeito da formação e da ação docente. Segundo Imbernón (2009, p. 65), a formação dos professores requer também registros ordenados e contratos que tenham a função tanto de subsistência e de motivação para subsidiar sua formação acadêmica e qualificação. No entanto, o professor não deve ser objetivado pela sua formação: deve tomar decisões por si, e que essas tomadas de decisões venham a auxiliá-lo nas suas atividades profissionais; deseja-se que tais decisões sejam pautadas pelo bom senso e pela criticidade.

Como foi observado até aqui, o desenvolvimento de um profissional ligado à docência é um desafio enorme, eis que requer não somente investimentos públicos e pessoais. A formação de um profissional da educação não é um mero treinamento. Almeja-se que os professores possam assumir as suas responsabilidades como sujeitos e protagonistas nas práticas educativas. (NÓVOA, 1992, p. 27). Como foi salientado, não apenas a formação deve ser levada em consideração, mas também as experiências profissionais e pessoais, tanto as formais quanto as não formais; tudo isso somado, acaba-se por contribuir para a formação de um profissional da educação que sabe seu papel e seu valor. Esse contexto ganha mais sentido quando pensamos na relação entre a formação do professor e o uso das tecnologias.

Pensar na formação do professor é possibilitar a ele o uso de ferramentas e a reflexão do espaço que vem ocupando a tecnologia no seu cotidiano. Unir estas realidades tem uma importância enorme já que possibilita o entendimento de que vários projetos podem ser agregados nas práticas educacionais e nos gerenciamentos que envolvem ensino e aprendizagem. O professor, quando compreende o seu papel no sistema atual, precisa se ver como agente de informação e motivador do aprendiz. Neste sentido, a tecnologia não será jamais vista como um empecilho, mas como uma parceira para seu projeto e finalidade. (BEHRENS, 2001, p. 71).

No próximo capítulo, o objetivo será discutir e aprofundar ainda mais a noção de cultura digital e como isto impacta na educação. Haverá também um cuidado especial com a temática do ensino híbrido e suas vantagens e desvantagens.

CAPÍTULO 2 - CULTURA DIGITAL E PRÁTICA DOCENTE

2.1 O QUE É CULTURA DIGITAL?

Pode-se afirmar que a vida social nos nossos dias já se transformou em uma *vida eletrônica*, ou em uma *cibervida*, conforme observação de Zygmunt Bauman. Ele diz que:

[...] a maior parte dela se passa na companhia de um computador, um iPod ou um celular, e apenas secundariamente ao lado de seres de carne e osso. [...] Os adolescentes equipados com confessionários eletrônicos portáteis são apenas aprendizes treinando e treinados na arte de viver uma sociedade confessional. (BAUMAN, 2008, p. 9).

De igual modo, o pesquisador Rogério da Costa sentencia que:

A cultura da atualidade está intimamente ligada à ideia de interatividade, de interconexão, de interrelação entre homens, informações e imagens dos mais variados gêneros. Essa interconexão diversa e crescente é devida, sobretudo, à enorme expansão das tecnologias digitais da última década. Com forte crescimento da oferta e consumo de produtos ditos de última geração, já não se pode mais falar do futuro que bate às nossas portas, mas simplesmente de alguns novos hábitos disseminados entre milhões de pessoas por todo o mundo. Isso tem alimentado muitas fantasias e gerado grandes expectativas sobre a cultura digital nascente. São visíveis as inúmeras modificações presenciadas na esfera do trabalho, que tem seu dia a dia marcado cada vez mais pela forte presença dos computadores, da Internet e dos telefones celulares. No âmbito da educação, milhares de pesquisadores, professores e estudantes de todo o planeta apostam na Internet, enxergando-a como fator tecnológico principal na evolução do ensino a distância e presencial. (COSTA, 2008, p. 8-9).

Quando pensamos no processo educativo, automaticamente somos induzidos a refletir sobre a relação entre um educador e um educando, ou seja, na relação professor-aluno; ou, se quisermos nos valer de um binômio muito utilizado nos últimos tempos, na relação ensino-aprendizagem. Sobre este assunto específico, é bem verdade que nos esquecemos que às vezes pode haver ensino, mas não aprendizagem; de igual modo, pode haver aprendizagem sem que haja a intenção de se ensinar algo. (SCHEFFLER, 1974, p. 46-58).

Parte-se da ideia de que há uma relação entre dois ou mais entes que estão imbuídos de um propósito educacional; neste sentido, a figura do professor como educador e a do aluno como aprendiz são imagens que estão entrelaçadas no

imaginário de todos aqueles que pensam sobre o ensino e a aprendizagem. Nesta esteira, John Passmore, em uma chave analítica, pensa que o conceito de ensino perpassa os dois polos há pouco mencionados.

Dito de outro modo, para se ser bom professor tem, não só que se saber algo acerca daquilo que se está a ensinar, mas preocupar-se com isso e interessar-se pelos estudantes que se está a ensinar. Mais do que um 'diploma' que ateste que o professor adquiriu determinadas 'habilidades', importa que ele tenha conhecimentos sobre aquilo de que está a falar e esteja interessado em que os seus alunos aprendam o que espera ensinar-lhes. (PASSMORE, 1995, p. 6).

Seja como for que se olhe para o processo de ensino e aprendizagem, é impossível nos dias de hoje pensar sobre a educação como algo que prescinde das inovações tecnológicas. A educação e tudo o que a envolve precisa estar em diálogo constante com as mudanças tecnológicas. Neste sentido, este capítulo é todo dedicado a compreender o que vem a ser a cultura digital, seu impacto na educação e a introdução de algo que veio junto com a pandemia do coronavírus, a saber, o ensino híbrido².

A escola não é somente um local em que desaguardam as tensões sociais da comunidade: ela é, também, a primeira oportunidade para que muitas crianças e suas famílias possam ter acesso às inovações tecnológicas³. Vale registrar o que diz Hannah Arendt. Ela nos lembra do papel da escola como um espaço intermediário

²Sabe-se desde há muito tempo que as metáforas fazem parte do processo de construção do campo acadêmico educacional. O professor Israel Scheffler, já citado neste trabalho, mostrou isso com clareza. O conceito "híbrido" que foi utilizado para classificar a modalidade de ensino de forma remota, traz consigo algo que talvez não tenha sido percebido inicialmente pelos educadores, que é a sua natureza estéril. Segundo uma definição específica de híbrido, pode-se dizer que: "**Híbrido** pode ser utilizado para designar um tipo de **animal ou vegetal**, um tipo de atendimento, ou um tipo de motor de um veículo. Animal ou vegetal híbrido são aqueles procriados por duas espécies distintas, mas pertencentes ao mesmo gênero. É o resultado do cruzamento entre duas espécies diferentes, ou entre duas linhagens puras de uma mesma espécie. Um exemplo de animal híbrido é o cruzamento de uma égua com um jumento, que resulta em um burro ou mula, tendo a esterilidade como sua principal característica. Segundo a **biologia**, quanto mais afastados geneticamente forem os progenitores, maior é a probabilidade de o híbrido resultante ser estéril. A esterilidade acontece quando ocorrem erros no emparelhamento dos cromossomos durante a meiose" (SIGNIFICADOS, s.d.).

³. "A expressão 'exclusão digital' está relacionada com as disparidades econômicas e sociais, em escala global, que existem entre os países industrializados e os países em desenvolvimento. Geralmente, o conceito se refere às desigualdades no acesso e uso das tecnologias digitais, mas a parente simplicidade dessa definição esconde questões conceituais difíceis de resolver, inclusive de explicar. A exclusão digital é uma consequência das diferenças existentes entre o Primeiro e o Terceiro Mundo ou é uma causa adicional? É expressão da desigualdade socioeconômica no sistema de mercado contemporâneo ou manifestação de uma nova e mais profunda desigualdade? A expressão refere-se à posse de tecnologia ou ao seu uso? E, ainda, de quais tecnologias estamos falando?" (PISCHETOLA, 2016, p. 21). As questões colocadas pela pesquisadora são pertinentes e merecem

entre o mundo e a casa, ou seja, o espaço privado e o “mundo” propriamente dito.

Normalmente é na escola que a criança faz a sua primeira entrada no mundo. Ora, a escola é, de modo algum, não o mundo, nem deve pretender sê-lo. A escola é antes a instituição que se interpõe entre o domínio privado do lar e o mundo, de forma a tornar possível a transição da família para o mundo. Não é a família, mas o Estado, quer dizer, o mundo público, que impõe a escolaridade. Desse modo, relativamente à criança, a escola representa de certa forma o mundo, ainda que não o seja verdadeiramente. (ARENDR, 2009, p. 238).

Nessa perspectiva, vale lembrar que as crianças reproduzem uma série de argumentos ouvidos de adultos, que, por sua vez, repercute neste nosso tempo de inovações tecnológicas, de produtos construídos em suas bolhas ideológicas que geralmente estão impregnadas de ódio e ressentimento. Vive-se na atualidade, para o bem e para o mal, aquilo que o filósofo francês, Pierre Lévy, definiu como parte de uma revolução digital.

A fusão das telecomunicações, da informática, da imprensa, da edição, da televisão, do cinema e dos jogos eletrônicos em uma indústria unificada da multimídia é o aspecto da revolução digital que os jornalistas mais enfatizam. Mas não é o único, nem talvez o mais importante. Além de certas repercussões comerciais, parece-nos urgente destacar os grandes aspectos civilizatórios ligados ao surgimento da multimídia: novas estruturas de comunicação, de regulação e de cooperação, linguagens e técnicas intelectuais inéditas, modificação das relações de tempo e espaço. A forma e o conteúdo do ciberespaço ainda são especialmente indeterminados. Não existe nenhum determinismo tecnológico ou econômico simples em relação a esse assunto. [...] Não se trata apenas de raciocinar em termos de impacto [...], mas também em termos de projeto. (LÉVY, 2015, p. 11).

Neste contexto, as noções de ciberespaço e cibercultura ganham força e precisam ser bem compreendidas.

Quanto mais o ciberespaço se amplia, mais ele se torna ‘universal’, e menos o mundo informacional se torna totalizável. O universal da cibercultura não possui nem centro nem linha diretriz. É vazio, sem conteúdo particular. Ou antes, ele os aceita todos, pois se contenta em colocar em contato um ponto qualquer com qualquer outro, seja qual for a carga semântica das entidades relacionadas (...) O ciberespaço se constrói em sistema de sistemas, mas, por esse mesmo fato, é também o sistema do caos. (LÉVY, 1999, p. 111).

reflexões sérias para se chegar às respostas, mas neste trabalho, apesar de reconhecer a validade das mesmas, não se entrará nesta temática.

O ciberespaço pode ser definido como um suporte, como o principal mediador de uma espécie de inteligência coletiva.⁴ Ele seria como uma comunidade sem território fixo, e, portanto, desterritorializada, nascida da interconexão mundial de computadores. Nas palavras de Lévy, “um espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores”. (LÉVY, 1999, p. 92).

Na visão de Levy, a inteligência coletiva deve ser pensada no aperfeiçoamento e aprimoramento dos laços sociais, na sinergia de competências e na consolidação e aprimoramento do sistema democrático.

O problema da inteligência coletiva é descobrir ou inventar um além da escrita, um além da linguagem tal que o tratamento da informação seja distribuído e coordenado por toda a parte, que não seja mais o apanágio de órgãos sociais separados, mas se integre naturalmente, pelo contrário, a todas as atividades humanas, volte às mãos de cada um. Essa nova dimensão da comunicação deveria, é claro, permitir-nos compartilhar nossos conhecimentos e apontá-los uns para os outros, o que é condição elementar da inteligência coletiva. (LÉVY, 2015, p. 15).

As dimensões de um ciberespaço e suas múltiplas possibilidades assustam os usuários, que se veem a cada dia mais reféns da tirania dos algoritmos.

Com o ciberespaço, pela primeira vez se passou a compreender o que é exatamente estar diante de milhões de dados a nosso dispor, e, assim, entendeu-se quão paradoxal é essa situação. Os primeiros sinais de como se poderá lidar com isso chegam do próprio ciberespaço. De forma lenta, mas constante, está se construindo um novo modo de relação com a escolha: através dos sofisticados mecanismos de sugestão, que fazem a decisão dos indivíduos pender para determinado produto ou serviço. A cultura digital é a cultura dos filtros, da seleção, das sugestões e dos comentários. Os mecanismos de busca de última geração, os agentes inteligentes e as comunidades virtuais seriam estratégias que visam poupar os usuários do martírio da opção entre uma miríade de possibilidades. No confronto com o excesso, nasce a percepção de que as escolhas se orientam de modo muito mais complexo do que uma decisão simples e objetiva entre uma coisa e outra. (COSTA, 2008, p. 34).

⁴“A inteligência coletiva é aquela que se distribui entre todos os indivíduos, que não está restrita para poucos privilegiados. O saber está na humanidade e todos os indivíduos podem oferecer conhecimento; não há ninguém que seja nulo nesse contexto. Por essa razão, o autor afirma que a inteligência coletiva deve ser incessantemente valorizada. Deve-se procurar encontrar o contexto em que o saber do indivíduo pode ser considerado valioso e importante para o desenvolvimento de um determinado grupo”. (BEMBEM; SANTOS, 2013, p. 142).

Já a cibercultura é uma forma de conhecimento que nasce da integração digital e das múltiplas interações no interior do espaço virtual. Há um grande debate na atualidade sobre o elemento humano e as máquinas que criam a cibercultura. Novamente Pierre Lévy nos auxilia aqui.

Para aqueles que não as praticam, esclarecemos que, longe de serem frias, as relações online não excluem as emoções fortes. Além disso, nem a responsabilidade individual, nem a opinião pública e seu julgamento desaparecem no ciberespaço. Enfim, é raro que a comunicação por meio de redes de computadores substitua pura e simplesmente os encontros físicos: na maior parte do tempo, é um complemento ou um adicional (...) as comunidades virtuais exploram novas formas de opinião pública (...) o desenvolvimento das comunidades virtuais acompanha, em geral, contatos e interações de todos os tipos. (LÉVY, 1999, p. 128-129).

Em um tempo em que a cibercultura não promove somente coisas positivas, mas também muito ruído, abrindo espaço, inclusive, para o discurso de ódio que ganha novos adeptos com uma velocidade alucinante, vale lembrar o que diz Maria Helena Souza Patto em sua obra “Psicologia e Ideologia”. Ela menciona as “ideologias pseudocientíficas” e as comenta da seguinte maneira:

[...] ‘ideologias pseudocientíficas’ designa ‘as ideologias que, sendo regiões diferenciadas da ideologia dominante, costumam ser reconhecidas socialmente como ciências’. Em outras palavras, equivalem às representações do mundo que articulam os interesses dos setores hegemônicos e que são convertidas de discurso de uma classe em discurso da sociedade inteira. As representações pseudocientíficas substituem o conhecimento científico (que descobre) pelo discurso ideológico (que encobre). (PATTO, 1984, p. 86).

Portanto, pode-se afirmar que vivemos em uma onda de ideologias pseudocientíficas que acaba ganhando eco com as inovações tecnológicas hodiernas, tais como as redes sociais, que impõem a todos nós um desafio, que se mostra gigantesco para os adultos e maior ainda para as nossas crianças. Encontramo-nos em uma encruzilhada geracional na qual “seres analógicos” e “nativos digitais” convivem no mesmo espaço – mas, os adultos em questão, talvez saibam menos que as crianças, pelo menos no que tange às redes sociais e seus comportamentos perigosos. Sobre os nativos digitais, vale registrar.

Nos últimos anos, cada vez mais se tem utilizado expressões como ‘nativos digitais’ (PRENSKY, 2001), ‘geração Y’ (AD AGE, 1993), ‘geração digital’

(TAPSCOTT, 1999) ou simplesmente '*millennials*' (STRAUSS & HOWE, 2000) para fazer referência à primeira geração que cresceu com a internet, uma geração extremamente habilidosa no uso técnico das mídias e no acesso aos recursos da web. Concordamos com Livingstone (2011) em reconhecer que as demandas da interface computacional são significativas e que isso pode ter instigado pais e professores a concluir que a 'geração internet' já sabe tudo o que precisa. Entretanto, a autora chama a atenção para o 'verdadeiro desafio da atualização das mídias digitais, nomeadamente o potencial para a vinculação com conteúdo informativo e educativo, e para a participação em atividades on-line, redes e comunidades'. (PISCHETOLA, 2016, p. 40).

Em tese, em situações como as vividas por Hannah Arendt, nos anos sessenta e setenta do século XX, período em que não existiam redes sociais, podia-se falar, como abaixo, que os adultos seriam os responsáveis por introduzir as crianças no mundo.

Nessa etapa da educação, uma vez mais, os adultos são responsáveis pela criança. A sua responsabilidade, porém, não consiste tanto em zelar para que a criança cresça em boas condições, mas em assegurar aquilo que normalmente se designa por livre desenvolvimento das suas qualidades e características. De um ponto de vista geral e essencial, é essa a qualidade única que distingue cada ser humano de todos os outros, qualidade essa que faz com que ele não seja apenas mais um estrangeiro no mundo, mas alguma coisa que nunca antes tinha existido. Na medida em que a criança não conhece ainda o mundo, devemos introduzi-la nele gradualmente; na medida em que a criança é nova, devemos zelar para que esse ser novo amadureça, inserindo-se no mundo tal como ele é. No entanto, face aos jovens, os educadores fazem sempre figura de representantes de um mundo do qual, embora não tenha sido construído por eles, devem assumir a responsabilidade, mesmo quando, secreta ou abertamente, o desejam diferente do que é. (ARENDR, 2009, p. 239).

Talvez, a tarefa educativa do adulto continue a mesma, mas o que se está querendo dizer é que, em um tempo de redes sociais, que tem mostrado que os adultos analógicos são facilmente enganados por notícias falsas, as crianças, talvez pela primeira vez na história, sendo os nativos digitais contemporâneos, tenham mais a ensinar aos adultos do que aprender, principalmente em relação à forma das mensagens. Já quanto ao conteúdo, um adulto bem instruído continua exercendo papel pedagógico essencial nas vidas das crianças.

O início do século XXI e suas inovações tecnológicas impuseram à sociedade contemporânea novos desafios. Pode-se afirmar que vive-se numa crise constante, porque não há muita certeza para qual direção caminhar. Essa crise não é um sinal de degenerescência, mas deve ser vista como um sinal de abalo das estruturas até

então estabelecidas. As inovações tecnológicas trazem consigo uma série de oportunidades, mas também um conjunto de riscos que podem fazer a sociedade desembocar em uma era de barbárie. Dessarte, é importante pensar com Adorno neste momento:

A tese que eu gostaria de discutir é a de que desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia. O problema que se impõe nessa medida é saber se por meio da educação pode-se transformar algo de decisivo em relação à barbárie. Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação à sua própria civilização – e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza. Considero tão urgente impedir isso que eu reordenaria todos os outros objetivos educacionais por essa prioridade. (ADORNO, 2022, p. 169).

O perigo da barbárie é real, e para combatê-la é necessário pensar a educação como forma de preservação da “civilização” e seus valores. Sendo assim, urge trabalhar a relação entre os avanços tecnológicos e a educação. Já que pretende-se falar neste trabalho sobre cultura digital, talvez seja prudente começar a empreitada dando uma definição de cultura.

As definições de cultura são numerosas. Há consenso sobre o fato de que cultura é aprendida, que ela permite a adaptação humana ao seu ambiente natural, que ela é grandemente variável e que se manifesta em instituições, padrões de pensamento e objetos materiais. [...] Uma definição breve e útil é: a cultura é a parte do ambiente que é feita pelo homem. Implícito nisto está o reconhecimento de que a vida humana é vivida num contexto amplo, o habitat natural e seu ambiente social. A definição também implica que a cultura é mais do que um fenômeno biológico. Ela inclui todos os elementos do legado humano maduro que foi adquirido através do seu grupo pela aprendizagem consciente, ou, num nível algo diferente, por processos de condicionamento – técnicas de várias espécies, sociais ou institucionais, crenças, modos padronizados de conduta. A cultura, enfim, pode ser contrastada com os materiais brutos, interiores ou exteriores, dos quais ela deriva. [...] Um conceito popular de cultura é o refinamento, implicando na habilidade que alguém possui de manipular certos aspectos da nossa civilização que trazem prestígio. (SANTAELLA, 2003, p. 30-31).

A Cultura Digital, ao mesmo tempo que pode ser entendida como um desdobramento da cultura tradicional, dada a sua especificidade e seus

relacionamentos com o ciberespaço, exige um outro tipo de abordagem e uma definição própria.

A Cultura Digital pode ser compreendida como o conjunto de hábitos, práticas e interações sociais que são realizadas a partir da utilização de recursos tecnológicos digitais. Essa cultura prosperou a partir do desenvolvimento das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), que se fazem presentes no nosso cotidiano. Seu avanço possibilitou inúmeras contribuições à sociedade, transformou o mundo e a maneira como interagimos nele. Nossa sociedade permanece em constante crescimento e transformação, onde a Cultura Digital aparece como práticas sociais, que podem reconfigurar aspectos e funções das nossas vidas. A escola e seus professores, como parte da sociedade, encontram-se como atores que recebem essa cultura posta pelas tecnologias digitais, utilizada para os mais diversos fins, onde alteram fortemente as nossas formas de comunicação, informação e interação. (FERREIRA, 2020, p. 2).

Tudo o que é novo, ou que simplesmente não se conhece tão bem, gera apreensão e medo. Quando se fala sobre a presença da tecnologia na educação, percebe-se algo paradoxal porque há quase que uma concordância universal de que a educação precisa estar em diálogo com os avanços tecnológicos, de que a cultura digital é uma realidade e o campo educacional não pode ficar fora do ciberespaço. Contudo, o que gera tanto desconforto nos educadores? Qual o medo, afinal? Há muitas respostas possíveis, mas não se deve esquecer que a educação lida com a ideia de preservação, ou, para sermos mais específicos, uma ideia de conservação. Hannah Arendt exemplificou isso quando afirmou que toda educação lida com o princípio do conservadorismo.

Evitemos os mal-entendidos: penso que o conservadorismo, tomado enquanto conservação, faz parte da essência mesma da atividade educativa cuja tarefa é sempre acarinhar e proteger alguma coisa — a criança contra o mundo, o mundo contra a criança, o novo contra o antigo, o antigo contra o novo. A própria responsabilidade alargada pelo mundo que a educação assume implica, como é óbvio, uma atitude conservadora. (ARENDR, 2009, p. 242).

Vale ressaltar que o princípio “conservador”, nas palavras de Arendt, não significa em hipótese nenhuma algo que é reacionário. A educação é transmitida de geração em geração e este é o grande legado da humanidade. Kant já dizia que:

Uma geração educa a outra. [...] O homem só pode ser tornar homem através da educação. Nada mais é do que aquilo em que a educação o torna. É de se notar que o homem só pode ser educado por homens, por homens que

foram igualmente educados. [...] Talvez que a educação se torne sempre melhor e que cada geração subsequente dê um passo em direção ao aperfeiçoamento da humanidade; pois por trás da educação, aloja-se o grande segredo da perfeição da natureza humana. (KANT, 2019, p. 10-12).

Educar significa transmitir algo que é conservador e tradicional para uma geração que não conhece o peso político destas expressões, mas que precisa receber o legado construído por aquele agrupamento social que o antecedeu. Cada novo nascimento impõe aos adultos a necessidade de transmitir seus conhecimentos. Se os adultos lidam com o tradicional em matéria de educação, cada criança representa o revolucionário, ainda mais quando se está, como foi apontado anteriormente, passando por uma revolução digital como nos nossos dias.

A nossa esperança reside sempre na novidade que cada nova geração traz consigo. Mas, precisamente porque só nisso podemos basear a nossa esperança, destruímos tudo se tentarmos controlar o novo que nós, os velhos, pretendemos desse modo decidir como deverá ser. É justamente para preservar o que é novo e revolucionário em cada criança que a educação deve ser conservadora. Ela deve proteger a novidade e introduzi-la como uma coisa nova num mundo velho, mundo que, por mais revolucionárias que sejam as suas ações, do ponto de vista da geração seguinte, é sempre demasiado velho e está sempre demasiado próximo da destruição. (ARENDRT, 2009, p. 243).

Neste jogo de preservar e conservar o tradicional e aventurar-se no novo, no revolucionário é que a educação precisa, talvez mais do que nunca, refletir sobre as inovações tecnológicas no mundo e seus impactos, especificamente no campo educacional. Na próxima seção, tentaremos pensar no impacto da cultura digital no contexto educacional.

2.2 O IMPACTO DA CULTURA DIGITAL NA EDUCAÇÃO

Como se viu na seção anterior, a cultura digital é um processo instalado e com o qual todos os setores da vida hodierna terão que conviver. Não é possível retroceder e muito menos fingir que as inovações tecnológicas não existem e não impactam as vidas das pessoas – e, no caso específico deste trabalho, o impacto maior a ser percebido é na área da educação. A UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) afirma que a profissionalização docente subsidiada pelas tecnologias pode melhorar o processo de aprendizagem das crianças. Partindo

desta constatação, é importante, para o campo educacional, que se trabalhe em parceria, com os setores público e privado, no sentido de pensar sobre práticas e políticas públicas que promovam a interação entre tecnologia e educação. TIC⁵ (Tecnologia da Informação e Comunicação) é uma sigla cada vez mais comum na área educacional. Veja-se o que a UNESCO diz a respeito.

A meta do projeto da UNESCO de Padrões de Competência em TIC para Professores (ICT-CST) é melhorar a prática docente em todas as áreas de trabalho. Combinando as habilidades das TIC com as visões emergentes na pedagogia, no currículo e na organização escolar, os padrões foram elaborados para o desenvolvimento profissional dos professores que utilizarão as habilidades e os recursos de TIC para aprimorar o ensino, cooperar com os colegas e, talvez, se transformarem em líderes inovadores em suas instituições. O objetivo geral do projeto não se restringe a melhorar a prática docente, mas também fazê-lo de forma a contribuir para um sistema de ensino de maior qualidade que possa, por sua vez, produzir cidadãos mais informados e uma força de trabalho altamente qualificada, assim impulsionando o desenvolvimento econômico e social do país. Mais especificamente, os objetivos do projeto da UNESCO de Padrões de Competência em TIC para Professores são: • constituir um conjunto comum de diretrizes, que os provedores de desenvolvimento profissional podem usar para identificar, construir ou avaliar materiais de ensino ou programas de treinamento de docentes no uso das TIC para o ensino e aprendizagem; • oferecer um conjunto básico de qualificações, que permita aos professores integrarem as TIC ao ensino e à aprendizagem, para o desenvolvimento do aprendizado do aluno e melhorar outras obrigações profissionais; • expandir o desenvolvimento profissional dos docentes para melhorar suas habilidades em pedagogia, colaboração e liderança no desenvolvimento de escolas inovadoras, usando as TIC; • harmonizar diferentes pontos de vista e nomenclaturas em relação ao uso das TIC na formação dos professores. (UNESCO, s.d.).

Vários acadêmicos têm demonstrado que há bons argumentos para a utilização das TICs não somente na perspectiva educacional, mas também como política de desenvolvimento econômico. A pesquisadora Magda Pischetola faz questão de elencar uma série de argumentos mostrando a importância de se compreender o uso, a produção e a circulação da tecnologia como uma política pública.

Em primeiro lugar, as TICs são um importante setor industrial - cuja produção faz parte do PIB nacional -, são a base da infraestrutura de rede (e, sobretudo, da rede das redes) e, finalmente, influem na produção de outros bens e serviços. Nesse sentido, a intervenção do Estado é essencial para se reconhecer o papel da tecnologia para a modernização e a inovação. [...] Em segundo lugar, as TICs podem ser uma contribuição decisiva para a

⁵É importante destacar as diferenças de siglas e o que elas significam. No corpo do trabalho acima, apareceu a sigla TCI (Tecnologia da Informação e Comunicação), mais adiante, aparecerá TDCI (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação), que tem prevalecido com mais frequência ultimamente nos trabalhos acadêmicos. Basicamente elas apontam e descrevem o mesmo fenômeno.

educação, devido a sua peculiar capacidade de distribuir informação a um custo relativamente baixo e à possibilidade de integrar-se aos programas tradicionais orientados à erradicação do analfabetismo e à promoção dos direitos humanos. A penetração das tecnologias de informação e comunicação nos países mais pobres pode dar origem a círculos virtuosos de desenvolvimento, que têm efeito benéfico sobre uma série de componentes que fazem parte da qualidade de vida dos indivíduos. Em terceiro lugar, as TICs podem ser um meio de integração democrática dos cidadãos no mundo político. Não ter acesso à internet, hoje, quer dizer, ficar na invisibilidade, não apenas social, mas também econômica e política. Como resultado, a falta de acesso à rede pode constituir um novo fator de pobreza (UNESCO, 2004). Nessa linha de considerações, o debate internacional sobre a governança da internet, por exemplo, nasce com base no fato de que o registro e a gestão de domínios on-line não são elementos puramente técnicos, mas políticos. (PISCHETOLA, 2016, p. 17).

No Brasil, é possível verificar que alguns documentos de suma importância para o campo educacional reforçam a necessidade do uso de tecnologias digitais para a formação de professores. Vale lembrar que a LDB, documento norteador da educação no Brasil, datado de 1996, e já exposto sucintamente nesta dissertação, previa o uso da tecnologia no processo educacional – mais especificamente na formação dos docentes.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. **§ 1º** A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. **§ 2º** A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. **§ 3º** A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância. (BRASIL, 1996).

O campo tecnológico muda com muita frequência e exige um processo de adaptação a uma velocidade que não é muito comum no campo educacional. Estes dois campos de conhecimento precisam estar em constante diálogo para que os avanços e as conquistas redundem em uma melhor formação dos docentes e também em uma melhora da qualidade de ensino ofertada para o público-alvo – que são as crianças.

A partir dessa perspectiva, sabe-se que as TDIC e as tecnologias digitais contribuem para o crescimento da oferta de formação inicial e continuada de professores na modalidade a distância. As Diretrizes Curriculares Nacionais

para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, juntamente com a Base Nacional Comum, enfatizam a importância das tecnologias digitais na formação dos professores (BRASIL, 2019). A legislação mencionada ressalta que uma das competências da docência está relacionada em “compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação [...]” (BRASIL, 2019). A legislação menciona também que a dimensão da prática profissional docente deve possibilitar a utilização das “[...] tecnologias digitais, os conteúdos virtuais e outros recursos tecnológicos e incorporá-los à prática pedagógica, para potencializar e transformar as experiências de aprendizagem dos estudantes, e estimular uma atitude investigativa” (BRASIL, 2019). (FERREIRA, 2020, p. 2-3).

Repensar o papel da educação, e, mais especificamente, da Pedagogia no contexto da cultura digital, é um desafio enorme para aqueles que militam na área educacional. Vive-se um tempo em que os professores também necessitam readequar suas visões de mundo e acadêmicas para poder auxiliar seus alunos no processo de aprendizagem. Margarita Victoria Gomes (2015) compreende que toda a tradição pedagógica construída no Ocidente precisa se adequar aos novos tempos da virtualidade, lembrando que “virtual” vem do latim *virtus*, que significa potência, força, mas que existe ainda em potência, mas não em ato, contudo, possui todas as condições para sua concretização. Ela diz:

Considerar as pedagogias derivadas do pensamento greco-romano, a da época de Gutenberg e, entre estas, as clássicas, a tradicional tecnicista, a conservadora reacionária e a progressista nos situa para pensar a pedagogia da virtualidade. Pode-se interpelar a pedagogia clássica e até redescobrir a atualidade de pedagogos que, como Juan Amos Comenio, Juan Enrique Pestalozzi, Celestin Frenet e John Dewey, ainda estão presentes na formação pedagógica das universidades. E, sem dúvida, podemos ler e interpelar a obra de um educador que, escrevendo tantas pedagogias, dialogando com muitos dos clássicos, não se manifestou preocupado em saber em que classificação se enquadrava. [...] Numa sociedade cheia de conflitos, não basta teorizar sobre o homem desvinculado de sua realidade. Há que se pensar a existência situada, hoje, também na esfera virtual. (GOMES, 2015, p. 22).

Na primeira parte desta dissertação, houve um esforço para mostrar como os professores analógicos foram literalmente empurrados para um contexto digital. Neste sentido, é possível falar em necessidades aparentemente básicas para um nativo digital. Por exemplo, é possível encontrar pesquisadores muito sérios mencionando a necessidade de investimentos nos processos de formação continuada dos professores, focando no letramento digital dos mesmos. Esta situação gera

desconforto entre os docentes, que, por sua vez, manifestam resistência ao processo de mudanças a que estão submetidos. Jacques Lima de Ferreira assim registra este desconforto dos professores:

Kenski (2013) e Moran (2012) comentam que muitos professores são resistentes ao uso das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem, tal resistência está relacionada a três formas, conforme o quadro 01, sendo eles os seguintes:

**QUADRO 01 – FATORES QUE LEVAM OS PROFESSORES A TEREM
RESISTÊNCIA PARA UTILIZAR AS TECNOLOGIAS DIGITAIS**

1 – Fator	2 – Fator	3 – Fator
Rejeição total pelas tecnologias digitais, muitas delas não fazem parte da vida cotidiana dos docentes, eles também não sabem como utilizá-las no ensino	Ausência de conhecimentos e falta de familiarização do docente para utilizar as tecnologias digitais	Inexistência de recursos tecnológicos na instituição de ensino que o professor leciona e na vida pessoal

(FERREIRA, 2020, p. 7).

O incômodo, que já é algo presente na vida dos docentes de uma maneira natural, ficou ainda mais visível e ganhou ares de dramaticidade a partir de março de 2020. Esta data representou um ponto de inflexão na forma como os docentes se relacionam com as tecnologias digitais. A pandemia do coronavírus forçou, ou melhor, acelerou um processo que já estava no horizonte, mas que devido à sua situação emergencial tornou a relação dos docentes e a cultura digital uma verdadeira obrigação. A história da educação brasileira terá que levar isso em consideração quando quiser contar, no futuro, o que ocorreu no Brasil no contexto pandêmico da Covid-19. Será impossível, no futuro, compreender a educação brasileira sem passar por este período traumático. Em termos de geração, o grupo de docentes que estava em atuação profissional ou iria começar suas atividades escolares foi marcado pela experiência do ensino remoto emergencial.

A adoção de modelos de Ensino Remoto Emergencial (ERE) nos mais diversos formatos trouxe à luz as graves dificuldades para a inserção das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) na vida escolar, como expressões palpáveis da cultura digital que enfeixa a sociedade em

rede, sejam de natureza infraestrutural, cultural e/ou formativa: a necessidade de utilizar tecnologias digitais para a mediação pedagógica de modo tão abrupto expôs violentamente o fosso que separa o uso social das tecnologias digitais nos mais diversos setores da sociedade e o lugar que elas ocupavam na vida dos sujeitos da educação brasileira. Neste contexto, as fissuras na formação docente para o uso das tecnologias digitais nos mais diversos contextos da Educação se constituem em um elemento de especial importância para a compreensão do modo como os professores se repositionaram no processo de adaptação ao novo momento de Ensino Remoto Emergencial na Educação durante a pandemia da COVID-19. (NONATO; CAVALCANTE, 2022, p. 21).

Não é possível falar sobre qualidade na Educação sem que se discuta a formação continuada dos professores. A crise da Covid-19 deixou isso ainda mais evidente.

Ainda que a formação continuada seja um elemento que transversalize a vida profissional de inúmeras categorias, a relação entre docência e formação continuada é especialmente demandante, visto que: a) a docência está vinculada à construção do conhecimento e, por conseguinte, supõe a condição de constante atualização da formação do ponto de vista do conhecimento acumulado a ser compartilhado no processo ensino-aprendizagem; b) a dinâmica da docência implica em um diálogo contínuo com os modos de ser e de fazer dos discentes com os quais, e em razão dos quais, dá-se o fazer pedagógico, o que demanda uma constante atualização cultural, uma inserção no *zeitgeist* com o qual os alunos estão sempre conectados; c) os elementos precedentes — atualização do conteúdo curricular e conexão com a cultura do corpo docente — implicam a necessidade de contínua renovação das estratégias didático-pedagógicas que enfeixam o processo ensino-aprendizagem. Em outras palavras, “o docente precisa ter a oportunidade de recriar suas práticas” (JUNGES; KETZER; OLIVEIRA, 2018, p. 91) de modo a escapar ao vaticínio de Demo (1998, p. 191): ‘nenhuma profissão envelhece mais rapidamente do que a do professor, precisamente porque lida mais de perto com a lógica do conhecimento’. (NONATO; CAVALCANTE, 2022, p. 22).

A falta de políticas públicas consistentes de educação continuada sempre foi uma marca, infelizmente, da Educação no Brasil. Assim, fica fácil imaginar que formação continuada para o uso de tecnologias digitais não fugiu à regra.

Com o advento da pandemia do coronavírus, muitas escolas e seus professores viram-se em uma situação caótica, tendo que recorrer de forma emergencial a um processo pouco usado e desconhecido por muitos.

Um outro documento importante, que pode e deve nortear nossas reflexões, é a Resolução n. 2, de 1 de julho de 2015, documento este que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda

licenciatura) e para a formação continuada. Em seu artigo segundo, nos parágrafos 1 e 2, pode-se ler o seguinte:

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo. § 2º No exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional. (BRASIL, 2015).

A compreensão de que uma sólida formação implica em “estar em diálogo constante com diferentes visões de mundo” traz a responsabilidade para gestores educacionais, políticos e os profissionais da educação de repensarem constantemente o mundo no qual estão inseridos. O mundo após a pandemia do coronavírus exige a inserção e o uso das tecnologias digitais no processo educativo. Não é possível mais fechar os olhos para isso. Isso não significa abrir mão dos professores no processo educativo. Muito pelo contrário, significa dar a eles as ferramentas necessárias para que continuem sendo parte importantíssima no processo educacional.

O mesmo documento há pouco citado, no artigo quinto, incisos V a VII, enfatiza que os egressos formados e aptos para o exercício profissional tenham condições de usar as tecnologias e possibilitar aos educandos espaços de reflexão crítica. Isso implica em ser um usuário, mas também dominar minimamente o processo de produção das ferramentas tecnológicas.

Art. 5º A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão, para que se possa conduzir o(a) egresso(a): [...] V - à elaboração de processos de formação do docente em consonância com as mudanças educacionais e sociais, acompanhando as transformações gnosiológicas e epistemológicas do conhecimento; VI - ao uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos(das) professores(as) e

estudantes; VII - à promoção de espaços para a reflexão crítica sobre as diferentes linguagens e seus processos de construção, disseminação e uso, incorporando-os ao processo pedagógico, com a intenção de possibilitar o desenvolvimento da criticidade e da criatividade. (BRASIL, 2015).

Todos aqueles que militam na área educacional sabem que a educação se faz com bons profissionais, todos estimulados e valorizados, e que isso é fruto de uma construção política que no Brasil, infelizmente, é caracterizada por procesos de discontinuidades, ficando ao sabor dos intereses políticos e econômicos tanto nacionales quanto internacionales. Vale lembrar o que pensa o Banco Mundial sobre o processo educacional brasileiro.

[...] el Banco Mundial también afirma que el principal factor responsable del mal desempeño de la educación pública es la baja calidad de los docentes. El salario de los docentes de educación básica fue calificado como, en promedio, adecuado (en línea con el de países con ingreso per cápita similar), mientras que el salario de los docentes de las universidades federales fue considerado alto, por encima de lo que se paga en otros países. una renta per cápita superior a la de Brasil (Banco Mundial, 2017). Para el Banco Mundial, si el principal problema de la educación pública no son los recursos insuficientes, sino la ineficiencia en la gestión, sería posible mejorar el desempeño del sector gastando menos en todos los niveles. En este sentido, el informe aboga por desvincular el gasto en educación de cualquier obligación constitucional, para liberar a los gobiernos de gastar el umbral mínimo, que rara vez se alcanza. Además, el Banco aboga por la reforma de los planes estatales de jubilación de los docentes (cuyos ingresos serían “relativamente generosos”), con el objetivo de reducir su valor y contribuir así al ajuste fiscal (Banco Mundial, 2017). Junto a estas recomendaciones más generales, el Banco Mundial también prescribió medidas específicas para los diferentes niveles de educación en la educación pública. En el caso de la educación primaria y secundaria (donde la mayor parte de las matrículas las ofrece el Estado), el Banco recomienda no reemplazar a los docentes que se jubilen hasta 2027, con el fin de aumentar el número de alumnos por docente (que, según el Banco, es muy bajo en el país). Además, la institución aboga por una reforma de la gestión escolar basada en tres medidas: a) pago de bonos individuales a docentes y empleados, de acuerdo con el desempeño de las escuelas; b) contratación con empresas privadas para brindar “servicios educativos” (escuelas chárter); c) implementación de alianzas público-privadas para el suministro de material didáctico, la elaboración de instrumentos de evaluación, la oferta de cursos para la formación de docentes, entre otros. En el caso de la educación superior (donde el sector privado ofrece la mayoría de las matrículas), las recomendaciones del Banco Mundial (2017, p. 136) son: a) reducir el gasto público por alumno (lo que obligaría a las universidades a revisar su estructura de costos y buscar recursos en otras fuentes); b) cobrar matrícula a los estudiantes que “pueden pagar” (el 40% más rico de la población); c) otorgar créditos estudiantiles a estudiantes de universidades públicas; d) otorgar becas a los estudiantes más pobres (el 40% más pobre de la población). Nótese cómo se sigue utilizando la “lucha contra la pobreza” para deslegitimar el principio de gratuidad universal de la educación superior pública. (MENEZES; MORAES, 2022, p. 472).

Adotando uma agenda neoliberal não é de se estranhar que o Banco Mundial aponte que um dos principais problemas da educação no Brasil é a qualidade dos docentes. Na visão do órgão internacional, há uma preocupação em implementar uma política de desvalorização do ensino público e supervalorizar o discurso empresarial para alavancar a educação. No meio de tudo isso, há interesses que tiram cada vez mais o protagonismo das mãos dos professores e transferem para outros interesses privados, que nem sempre ficam visíveis para aqueles que atuam no magistério.

Fica cada vez mais evidente que é impossível, para os profissionais da educação, ficarem alijados dos avanços tecnológicos. O impacto da cultura digital na vida dos professores se faz sentir no dia a dia da escola; mais e mais os alunos estão interagindo de forma virtual, seja através de jogos *on-line* ou usando das ferramentas de comunicação e gravação de vídeos curtos que dão a eles um protagonismo indisfarçável. Neste sentido, os professores precisam vencer suas aversões às inovações tecnológicas e se apropriar minimamente dos materiais e da linguagem usada pelas crianças e adolescentes. Isso implica em se submeter a um processo de constante atualização para que os mesmos não fiquem como brinquedos nas mãos de interesses políticos e econômicos que são estranhos à seara da educação.

2.3 ENSINO HÍBRIDO: VANTAGENS E DESVANTAGENS

Quando falamos em ensino híbrido, vem-nos a ideia de que estamos tratando de uma novidade na área da tecnologia; no entanto, o termo e a modalidade já existiam no Brasil antes mesmo da pandemia. Ele era mais conhecido como *blended learning*, um conceito que surge lá nos anos 2000, sendo muito utilizado em cursos para empresas. Porém, essa modalidade se estendeu para as salas de aula no retorno dos alunos à escola no processo de flexibilização presencial por conta da pandemia da COVID-19. (GODINHO; GARCIA, 2016, p. 3).

Desta maneira, o ensino híbrido nos faz pensar sobre suas vantagens e desvantagens, bem como sobre as contribuições desse instrumento tecnológico para o contexto educacional. Nesse mais recente formato de transmissão que ocorreu no período de pandemia, sabe-se que muitos que estão envolvidos nesse sistema depararam-se com desafios, eis que tanto professores quanto alunos, e até mesmo os pais de alunos, estão de alguma maneira inseridos neste processo de flexibilidade

do ensino. O desafio é levar uma aula tradicional que ocorre em uma sala presencial para todo e qualquer lugar em que possa ser transmitido. (GODINHO; GARCIA, 2016, p. 5).

Para Moran, o uso de modalidades tecnológicas para a transmissão da educação pode trazer algumas vantagens para o processo de ensino e aprendizagem. Uma delas é a possibilidade de criar um processo de proatividade no aluno, fazendo-o atuar de forma autônoma, tornando-se responsável pelo seu próprio aprendizado, já que não tem os pares tão próximos; mas, mesmo assim, ainda tem seu tutor e mediador, e, para isso, há a necessidade de mudanças no entendimento desse processo. Assim sendo, pode-se afirmar que:

As tecnologias ampliam as possibilidades de pesquisa online, de trazer materiais importantes e atualizados para o grupo, de comunicar-nos com outros professores, alunos e pessoas interessantes, de ser coautores, “remixadores” de conteúdos e de difundir nossos projetos e atividades, individuais, grupais e institucionais muito além das fronteiras físicas do prédio. (MORAN, 2015, p. 19).

Um grande desafio que está colocado nesse processo é, de um lado, o aluno, que pode não estar preparado para ser um autodidata, porque no decorrer do tempo várias abordagens educacionais verticais lhe foram apresentadas e construíram a noção de que o professor era o centro do processo; e, de outro lado, temos professores que internalizaram a ideia de que um aluno não pode ter conhecimento isoladamente e que ele sempre terá que ser mediado. Moran novamente nos alerta aqui. Ele afirma que:

A educação híbrida precisa ser pensada no âmbito de modelos curriculares que propõem mudanças, privilegiando a aprendizagem ativa dos alunos — individualmente e em grupo, escolhendo-se fundamentalmente dois caminhos: um mais suave, de mudanças progressivas, e outro mais amplo, de mudanças profundas. No caminho mais suave, elas mantêm o modelo curricular predominante (disciplinar), mas priorizam o envolvimento maior do aluno, com metodologias ativas, como o ensino híbrido. (MORAN; BACICH, 2015, p. 1).

Já o professor deverá ter em mente a necessidade de ser, além de facilitador, um agente que atuará como motivador e incentivador, facilitando o processo.

O trabalho colaborativo pode estar aliado ao uso das tecnologias digitais e propiciar momentos de aprendizagem e troca que ultrapassam as barreiras

da sala de aula. Aprender com os pares torna-se ainda mais significativo quando há um objetivo comum a ser alcançado pelo grupo. (MORAN; BACICH, 2015, p. 1).

Para Nuñez, (2009, p.101), é importante a conscientização do professor quanto à compreensão do significado da motivação para que o aluno tenha autonomia na construção do seu aprendizado. Neste contexto, a ideia de personalização traz consigo uma noção muito importante, eis que deve incentivar que o aluno possa atingir seus objetivos resolvendo os problemas e obstáculos da autoeducação. Para uma adequada mediação, segundo Tebar (2011, p. 77), o educador regula a aprendizagem, favorecendo o progresso, e tem no seu planejamento o meio de dar ao aluno a possibilidade de se desenvolver, para que tudo ocorra de uma maneira equilibrada e exitosa. O papel do professor mediador em TICs transcende a função social. (TEBAR, 2011, p. 17).

Um dos subtipos que envolvem a categoria do ensino híbrido, a aula invertida, que se trata da possibilidade de o aluno estudar o conteúdo e fazer atividades com instruções on-line, tem um resultado interessante, uma vez que o aluno se depara com possíveis obstáculos e poderá criar suas hipóteses. Isso muda muito a relação de aprendizagem porque possibilita outra dimensão mais interessante de aprendizagem. O professor trabalha de acordo com as dificuldades e as demandas de aprendizagem dos alunos. (BATISTA, 2019, p. 9).

A hipótese traz um aspecto atraente para esse processo, eis que faz com que se torne desafiador para as atividades e estimula a busca do conhecer. Desta maneira, o aluno pode captar as informações satisfazendo suas curiosidades no presencial, junto com os colegas e professores. (VALENTE, 2014, p. 92). A possibilidade de problematizar se torna a melhor oportunidade para propor desafios que estimulem o aluno a desenvolver projetos dentro dos conteúdos. (CASTRO, 2015, p. 47-48). Compreendemos, então, que o feedback se torna um motor, que orienta todos para as possibilidades de aprendizado e prepara o aluno para uma futura avaliação.

O uso do ensino na modalidade híbrida propicia ao aluno a vantagem da personalização, de criar seu próprio ritmo, participar de fóruns, treinar e criar habilidades importantes. (BERTHOLDO NETO, 2017, p. 59-72). Essa modalidade oferece ao aluno autonomia e liberdade, dando-lhe um ritmo individual. (SILVA, 2017, p. 151).

Outro aspecto positivo a ser ressaltado é a possibilidade de atrair novos alunos, que, com a flexibilidade oferecida pelo ensino híbrido, puderam retornar ao sistema de ensino. Vale ressaltar que isto é mais comum nos programas de graduação e pós-graduação. Talvez, nesta, o sistema híbrido seja de fato o mais eficaz, possibilitando um processo de internacionalização que o modo presencial, às vezes, torna inviável.

Neste ponto, importa destacar que a aprendizagem eletrônica é menos apropriada para estudantes imaturos, para estudantes incapazes ou não preparados para aprender de modo independente e para estudantes necessitados de interação íntima e pessoal com outros estudantes (embora uma introdução ao *e-learning* em condições controladas seja provavelmente benéfica mesmo para tais grupos discentes) (BATES, 2004, p. 289-290; NONATO; CAVALCANTE, 2022, p. 30-31).

Apesar das vantagens desse sistema, há alguns problemas que ainda necessitam de superação. Um dos casos é a resistência de alunos sobre trabalhos fora da escola. De certa maneira, alguns professores também apresentam resistência, porque temem ser substituídos pela tecnologia no futuro. Silva nos alerta para um posicionamento mais crítico na atuação dos gestores para identificar tais contextos e garantir tranquilidade e suporte para o desenvolvimento da aprendizagem nesta modalidade. (SILVA, 2017, p. 151).

O ambiente pandêmico impôs o ensino híbrido ao contexto escolar brasileiro, pois ele era a única forma de sobrevivência em uma época em que havia a necessidade de distanciamento social, e, ao mesmo tempo, era necessário lutar contra a escalada de obscurantismo que jorrava via grupos radicais que espalhavam uma falsa esperança e inverdades através das famigeradas *fake news*, valendo-se amplamente da cultura digital que está em voga nos nossos dias.

[...] o contexto da pandemia da COVID-19 e as restrições às atividades letivas conexas impuseram um movimento massivo em direção à mediação tecnológica digital dos processos pedagógico a que se convencionou chamar Ensino Remoto Emergencial, não obstante essa categoria encarne também modos analógicos, por assim dizer, de produção de alternativas pedagógicas no contexto de fechamento das escolas na pandemia da COVID-19. (NONATO; CAVALCANTE, 2022, p. 30).

Um dos medos em relação ao ensino híbrido, amplamente adotado no contexto pandêmico, é que os cultores daquilo que convencionou-se chamar de *e-learning*

(*eletronic learning*) comecem a difundir que o sistema por si só pode resolver todos os problemas da educação.

A visão simplista de que “Educação é meramente uma questão tecnológica, uma questão de transmissão de conteúdo” (HARISIM, 2015, p. 27) é um desafio tão grande para a Educação quanto o negacionismo tecnológico que, para defender o valor da interação humana na Educação, descarta a importância da tecnologia no processo ensino-aprendizagem, como se a educação escolar pudesse ser uma ilha analógica em uma sociedade digital. Ao contrário, à medida que a prática pedagógica incorpora as TDIC em seu dia a dia, o caldo de cultura que chamamos de cultura digital se naturaliza na vida escolar, diminuindo a distância entre a vida vivida nas dinâmicas da sociedade conectada e o microcosmos da sala de aula (NONATO, 2020, p. 556). Em outros termos, cuida-se de balizar os processos educativos em sintonia com os modos de produzir conhecimento na sociedade em rede, em chave de cultura digital que não se limita à Educação a Distância como modalidade ou à Educação On-line como categoria. É verdade que “[...] *e-learning* tem sofrido muito tanto pelo exagero de seus benefícios quanto pelo medo e resistência à mudança [...]” (BATES, 2004, p. 290). Do ponto de vista pedagógico, o desafio de articulação das TDIC não se trata da redução de todas as experiências pedagógicas à dimensão da Educação Online, até porque, os efeitos do presencial não podem ser recuperados pela tela, porque existe algo que só ocorre na relação direta e os aparelhos em momento algum conseguirão captar, que é a percepção da energia pessoal, da força interna de cada um, de seu élan próprio, que só pode ser sentido pela percepção através da sua emanção direta. (MARCONDES FILHO, 2013, p. 33; NONATO; CAVALCANTE, 2022, p. 31).

Se há aspectos positivos no ensino híbrido, também é necessário ressaltar que há uma série de problemas. Infelizmente, com a presença cada vez mais real do discurso empresarial na educação, os “empresários educacionais” simplesmente veem a oportunidade em qualquer circunstância de reduzirem custos (SPINARDI; BOTH, 2018). O ensino híbrido também traz consigo a faceta mais cruel daquilo que Michel Foucault designava como biopoder. Gerson Leite de Moraes define assim o conceito de biopoder em Foucault. Ele diz:

Abriu-se a era do biopoder, de um lado o poder da disciplina valendo-se de instituições como o Exército e a escola (instituições dóceis) para moldar os corpos, e do outro, as regulações de população, utilizando-se da demografia, das estimativas da relação entre recursos e habitantes, da tabulação das riquezas e de sua circulação. O poder vertical do Estado foi atravessado por poderes horizontais que reorganizaram a sociedade através de novos saberes e novas instituições. Na era do biopoder, a figura mais acabada do incremento das formas de dominação é a representação da sociedade no modo de produção capitalista, que gerencia e distribui as forças do corpo vivo e organiza a sociedade por meio de técnicas políticas progressivamente ajustadas às exigências do mercado. (MORAES, 2021, p. 378).

É neste contexto de reorganização da sociedade por meio da lógica de mercado que o ensino híbrido precisa ser analisado pelos educadores e pesquisadores da área de educação no Brasil.

Da noite para o dia, os lares brasileiros transformaram-se em laboratórios do poder disciplinar, alguns cômodos foram adaptados e transformaram-se em salas de estudo, a clausura (neste caso nem sempre silenciosa) organizou espaços analíticos e úteis mediados pelo computador e viabilizados por uma internet, que poderia ser de qualidade ou não, dependendo do poder aquisitivo daquele determinado aluno e de sua família. O poder disciplinar continuou organizando a arte de dispor os corpos, não mais em filas como nos colégios tradicionais do passado, mas aferrados a um mecanismo tecnológico no qual a disciplina continuava sendo uma anatomia política do detalhe, fabricando corpos submissos e dóceis. O mecanismo de adestramento veio acompanhado com ares de um novo saber, que aparentemente resolveu o problema do tempo, pois com a possibilidade de gravação das aulas, as modalidades *síncrona* e *assíncrona* prometiam maior liberdade de gestão do mecanismo temporal, consolidando a noção inter-relacionada que envolve tempo e progresso. O poder disciplinar amolda, padroniza e cria a ideia de organização, pois elimina as zonas de singularidades. A disciplina tem a capacidade de fabricar indivíduos, nunca por meio de um poder triunfante, mas como uma necessidade imposta pelo momento delicado, agindo sempre por “infiltração”, e foi exatamente isso que se viu com a adoção do ensino remoto no contexto pandêmico, o poder disciplinar construiu individualidades dotadas das quatro características mencionadas por Foucault. (MORAES, 2021, p. 379-380).

As individualidades trabalhadas por Foucault são as seguintes:

Estas individualidades fabricadas na infiltração não planejada, acontecidas da contingência do momento são: *celulares* (porque no jogo da repartição espacial que se deu dentro dos lares dos alunos e professores, quadros orientativos foram consolidados com discursos que valorizavam a aprendizagem apesar das agruras do momento); as individualidades são também *orgânicas* (pois a codificação das atividades se deu na prescrição de manobras para driblar e enfrentar o isolamento social); são ainda *genéticas* (onde o tempo foi vendido como sinônimo de liberdade, pois dava aos alunos a oportunidade de fazerem suas tarefas a qualquer momento, não ficando presos à espacialidade da sala de aula convencional); são também individualidades *combinatórias* (pois o discurso oficial repartia a responsabilidade pelo sucesso do ensino remoto entre o Estado, a família e o aluno, numa clara organização tática que garantiria o sucesso do empreendimento). Como resultado deste processo todo, a disciplina produziu um novo tipo de aluno e um novo tipo de professor, são eles os *educandos* e *educadores híbridos*, ou seja, aqueles que venceram a pandemia com criatividade, usando a tecnologia e demonstrando por *a mais b* que o ensino tradicional (aquele com alunos e professores no sistema presencial) já não pode ser mais uma realidade inquestionável, muito pelo contrário, este estaria com seus dias contados, pois a hibridização do ensino (parte presencial e parte on-line) será a palavra de ordem a partir da experiência vivenciada na pandemia. (MORAES, 2021, pp. 380-381)

O ensino híbrido pode se transformar facilmente num grande laboratório para fins meramente mercadológicos. Uma espécie de panoptismo está sendo executado num momento de grande crise humanitária em escala global.

A pandemia foi o ambiente propício para a implantação de mais uma etapa daquilo que Foucault chamava de Panoptismo. Alguns poderiam imaginar que estou falando da fórmula panóptica do “ver sem ser visto”, pois seria muito fácil fazer a relação de dominação com o uso da máquina, mas talvez este aspecto seja o mais brando dentro do quadro da dominação em questão. O real problema de toda essa situação é a fórmula abstrata panóptica que impõe uma conduta a uma multiplicidade humana, pois cabe ao panoptismo ser uma máquina que realiza experiências, que modifica comportamentos, que impõe treinamento e adentra indivíduos, ele é com toda certeza uma espécie de laboratório do poder. O Panoptismo aplicado ao ensino remoto, além de ser uma marca da sociedade disciplinar, preparou o terreno para um novo modelo educacional que nasceu no contexto da pandemia do coronavírus e que pretende ser o modelo padrão a partir deste momento. Estou abertamente falando sobre a tal hibridização no ensino. Sob o manto da inovação e com as bênçãos da tecnologia, a hibridização como discurso é vendida como o futuro que chegou, que foi acelerado por uma necessidade que não estava planejada. Cursos, seminários, palestras e treinamentos entrarão na órbita a partir de agora, como tudo no sistema capitalista, serão vendidos como mercadorias necessárias para enfrentar os novos tempos e os novos desafios. Professores, alunos e pais de alunos serão bombardeados por discursos marqueteiros e por propagandas direcionadas por algoritmos, todos na direção do convencimento de que a hibridização é a inovação que fará uma verdadeira revolução na área educacional. Tudo isso talvez esconda um só propósito que vai se revelando mediante a implantação de mais um elemento da sociedade disciplinar, que em última instância, visa produzir mecanismos que efetuem a diminuição de custos sob o discurso do decantado avanço tecnológico na área educacional. (MORAES, 2021, p. 381-382).

Como se pode ver, a questão do uso das tecnologias na educação não é algo simples porque implica em um diálogo não somente com o tempo das inovações, mas também com interesses políticos e econômicos. Em meio a tudo isso estão os maiores interessados no processo de ensino-aprendizagem, a saber, os professores e alunos. Neste capítulo, houve um esforço para compreender a cultura digital, seu papel na educação e as vantagens e desvantagens do ensino híbrido. No próximo capítulo, a atenção recairá sobre o curso de Pedagogia da Universidade Presbiteriana Mackenzie e sua atuação na formação de futuros pedagogos e os desafios enfrentados no contexto da pandemia.

CAPÍTULO 3 – A EDUCAÇÃO NA UNIVERSIDADE PRESBITERIANA: ENTRE A TRADIÇÃO E A VANGUARDA TECNOLÓGICA

3.1 CURSO DE PEDAGOGIA NO MACKENZIE: COMPROMISSO COM UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

Neste terceiro e último capítulo da pesquisa, não poderia deixar de apresentar parte da história do Curso de Pedagogia da Universidade Presbiteriana Mackenzie, que completou 50 anos de existência nesta instituição, que ao longo de seus 152 anos de sua fundação procurou buscar a excelência no ensino, desde a educação básica até a Pós-graduação. Em 1870, o Instituto Mackenzie deu início às suas atividades na cidade de São Paulo, que neste momento passava por um momento de transição, deixando de ser uma vila para iniciar sua trajetória de pujança no rastro do café que era a fonte econômica principal do país.

O Curso de Pedagogia do Mackenzie nos remete ao século XIX, uma vez que foi em 1875 que, por iniciativa do seu fundador, George Whitehill Chamberlain (1839-1902), foi criada a Escola Normal pensando na formação de professores primários. Já era um curso acadêmico de nível superior voltado para preparar e aperfeiçoar os professores para lecionar naquela Escola. O Curso de Pedagogia, como nós o conhecemos no século XX, teve como sua primeira proposta feita pelo Instituto Mackenzie, com a data de 1952, tendo sido reconhecido “como uma necessidade para uma instituição da magnitude do Instituto Mackenzie que, por possuir escolas de todo grau, oferece um campo extraordinário de observação para os estudos pedagógicos, e de tal modo, para a preparação de pedagogos”. Deu-se que, em 1964, o Curso de Pedagogia foi criado, e, já a partir de 1969, devido à procura, passou a ser oferecido em dois períodos: diurno, e noturno. Seu reconhecimento oficial aconteceu por meio do Decreto n. 71.200 de 04 de outubro de 1972.

Decreto nº 71.200, de 4 de Outubro de 1972.

Concede reconhecimento aos cursos de Pedagogia e Ciências da Faculdade de Ciências e Letras e Pedagogia, da Universidade Mackenzie, no Estado de São Paulo.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, usando das atribuições que lhe confere o artigo 81, item III, da Constituição, de acordo com o artigo 47 da Lei número 5.540, de 28 de novembro de 1968, alterado pelo Decreto-lei número 842, de 9 de setembro de 1969 e tendo em vista o que consta do Processo nº 256.030-71 do Ministério da Educação e Cultura,

DECRETA: Art. 1º. É concedido reconhecimento aos cursos de Pedagogia e Ciências da Faculdade de Ciências, Letras e Pedagogia da Universidade Mackenzie, mantida pelo Instituto Mackenzie, com sede na cidade de São Paulo, Estado de São Paulo.

Art 2º. Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, 4 de outubro de 1972; 151º da Independência e 84º da República.

EMÍLIO G. MÉDICI

Jarbas G. Passarinho.

Este texto não substitui o original publicado no Diário Oficial da União - Seção 1 de 05/10/1972 - Publicação: Diário Oficial da União - Seção 1 - 5/10/1972, Página 8882 (Publicação Original).

Assim sendo, há exatos cinquenta anos o Mackenzie tem formado profissionais da educação com excelência e contribuído de forma contínua para a educação no Estado de São Paulo e no Brasil. De maneira que, ao longo dos 152 anos de existência, 70 anos como Universidade, é considerada a melhor Universidade não pública do Estado de São Paulo.

A valorização do educador e da educação têm sido a marca ao longo do tempo desta instituição. O Mackenzie tem como lema “tradição e pioneirismo”, revelando que, desde suas origens, procurou não abandonar a formação dos professores. Embora a profissão docente tenha deixado de ser atrativa para a maioria dos jovens em início de carreira, o Mackenzie a valoriza porque seus administradores compreendem a importância do desenvolvimento social e econômico. Compreendem que, para atender à emergência da sociedade do conhecimento, depende da qualidade da formação inicial dos professores das séries iniciais.

O Mackenzie, desta maneira, tem como missão EDUCAR: Educar o ser humano, criado à imagem de Deus, para o exercício pleno da cidadania, contribuir para o seu desenvolvimento e o desenvolvimento da sociedade; numa busca constante por meio do ensino, da pesquisa e da extensão; dar uma formação integral a todo ser humano que por ali passar. Isto é Educar, e Educar só é possível com a existência e a experiência de educadores.

Contudo, a conservação e a valorização do Curso de Pedagogia nos últimos cinquenta anos, em um mundo atualizado e caracterizado pelo desenvolvimento cada vez mais tecnológico, é um desafio enorme. Faz-se necessário entender que a tradição teve e terá o seu espaço no decorrer da história. No entanto, é fundamental compreender as mudanças necessárias impostas pelas inovações tecnológicas. Neste sentido, pode-se dizer que a formação de professores na Universidade

permanece intensa e de certa forma conservando a tradição acadêmica, pedagógica, científica e humanista desde a sua fundação. Resta, contudo, saber se as inovações científicas têm feito parte do curso de Pedagogia do Mackenzie, e este tem preparado seus alunos para os enormes desafios da cultura digital.

Independentemente do segmento, seja na formação para os anos iniciais ou na formação de professores para o ensino fundamental e médio, a preparação acadêmica do professor é amplamente afetada pelas inovações tecnológicas. As sociedades estão em constante evolução e aperfeiçoamento e é necessário a busca constante pelos novos conhecimentos e adequações às novas tecnologias a cada dia mais presentes em nosso cotidiano. No campo da educação, hoje podemos assegurar que existe um choque entre as gerações. Isso é facilmente percebido nas nossas relações com os discentes, que, podemos dizer, são fruto desta nova cultura digital e das inovações tecnológicas todas. Desta maneira, é preciso pensar e preparar os docentes para os desafios atualmente enfrentados. Pensando especificamente no curso de Pedagogia do Mackenzie, será que ele está percebendo a emergência que o tempo presente requer? Será que o curso de Pedagogia do Mackenzie tem preparado os egressos de forma adequada para os desafios tecnológicos? Esta formação foi suficiente no contexto pandêmico enfrentado pelo mundo a partir de março de 2020?

3.2 EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA: FUTURO E DESAFIOS

A educação é uma área na qual muito se tem falado sobre investimentos advindos do campo da tecnologia. Antes mesmo da pandemia já se falava na relação entre tecnologia e educação. Neste sentido, podemos ver a educação como um campo sistemático, no qual a tecnologia pode planejar e implementar desenvolvimentos baseados em pesquisas inovadoras que poderão auxiliar no processo de ensino e aprendizagem. O computador passou a ser uma ferramenta de uso educacional e não mais como mediação do conhecimento. (TERUYA, 2006, p. 74).

Sendo um campo fértil, o uso da tecnologia tem se potencializado e é um fato crescente em pesquisas, publicações e estudos acadêmicos voltados para o ensino e aprendizagem objetivando uma melhor forma de educar. “A noção de educação para

as mídias abrange todas as maneiras de estudar, de aprender e de ensinar em todos os níveis [...]”. (BELLONI, 2001, p. 13). A educação tem essa disposição e possibilita transformações. (CAMARGO, 2005, p. 20).

O avanço tecnológico permitiu a criação de recursos pedagógicos, possibilitando, assim, o uso pelos professores, tornando a educação mais produtiva. Para Kenski (2010, p. 21), “As tecnologias transformam suas maneiras de pensar, sentir e agir. Mudam também suas formas de se comunicar e de adquirir conhecimentos”. Reforça aqui, Passerino (2001, p. 04), que “as tecnologias aplicadas à educação devem ter como função principal serem ferramentas intelectuais que permitam aos alunos construir significados e representações próprias do mundo de maneira individual e coletiva”.

Em se tratando de educação, a formação acadêmica dos profissionais acaba virando alvo de várias pesquisas (GATTI *et al.*, 2019) e tem-se buscado aprimorar em vários pontos para que haja uma formação completa que atenda às exigências da prática docente. Para Gatti, “[...] a essência das atividades escolares e, portanto, a essência do trabalho dos professores”, deve ser debatido para que se desenvolva uma visão ampla das dicotomias e para que seja vivenciado tanto na teoria como na prática, principalmente na formação inicial. De acordo com Tardif e Lessard (2009, p. 268):

As tecnologias da informação e comunicação podem transformar o papel do docente, deslocando o seu centro da transmissão dos conhecimentos para a assimilação à incorporação destes pelos alunos, cada vez mais competentes para realizar de uma maneira autônoma tarefas de aprendizagem complexas.

Desta maneira, os saberes que estão atrelados a uma ação pedagógica não podem ser exercidos apenas por conhecimentos inatos, talentosos ou até vocacionais, mas devem ser exercidos por quem tem habilidades e competências formais. Segundo Lacerda (2005, p. 90), “[...] o saber crítico norteia o objeto de trabalho do professor, recriando sua prática profissional”. O mesmo cuidado se deve ter com a transmissão do conhecimento que fundamenta a proposta de autonomia do aluno; é o que nos preconiza Paulo Freire (2003, p. 47): “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção”.

Faz-se indispensável uma reflexão na formação dos professores, eis que nem sempre o docente conseguirá conhecer ou mesmo dominar as tecnologias disponíveis na sociedade. Muitas delas tornam-se arcaicas em pouco tempo, o professor necessita selecionar as que estão disponíveis na instituição de ensino, levantar informações com seus alunos de quais ferramentas possuem e quais são as de interesse deles para utilizá-las ao logo do processo de aprendizagem. Pensando neste aspecto, Silva, Barreto e Silva (2017, p. 455) destacam que:

[...] integrar currículo e tecnologia não se resume à digitalização do conteúdo. Em outras palavras, não se trata de substituir quadro e giz por lousas digitais ou cadernos por computadores portáteis. Isso porque a mera transposição não traz nada novo às práticas escolares – é apenas uma prática tradicional “fantasiada” de inovadora. [...] E mais: é necessário propiciar a rearticulação das práticas sociais ao fazer uso da tecnologia.

Fica evidente que um profissional que possua, na sua formação superior inicial, estudos e práticas acerca do uso da tecnologia em sala de aula, possibilitará, no futuro, desenvolvimentos de projetos e recursos didáticos, e assim otimizará suas ações pedagógicas. Para Rocha, que nos alerta sobre essa importância, há a necessidade de não se restringir às Tecnologias da informação e às da comunicação, conteúdo da disciplina específica de estudo sobre tecnologia na educação nos cursos de formação ou nas discussões dessa temática nos cursos (2013, p. 74-75).

É necessário repensar a formação de professores para que possa ser idealizada como uma probabilidade de mudança, oferecendo um novo sentido às práticas, mas não apenas isso: que também aconteça uma mudança de visão sobre o papel que a docência estabelece, ou podemos dizer, o papel que ela exerce no docente como sua primeira formação. Outro entrave que podemos observar consistente no uso da tecnologia está na forma como se lida com alunos que têm em seu domínio a tecnologia ou os conhecimentos tecnológicos superiores ao do professor. A questão não é discutir a respeito dessas formações de professores sobre o que é a tecnologia e o quanto ela está presente na nossa vida.

As instituições educacionais do ensino superior necessitam promover diferentes práticas, bem como adequação de espaços formativos que respondam à especificidade da formação docente. É imprescindível que o processo de formação deste professor obtenha um percurso único, mas atrelado ao que as crianças das séries iniciais necessitam aprender. Porém, sem esquecer que tanto professor quanto

alunos estão interligados ao processo de aprendizagem, e este processo possui uma via de mão dupla, de modo que todos os envolvidos na educação devem assumir um compromisso de uma produção de um conhecimento transformador, tanto individual quanto coletivamente.

Para Kenski (2012, p. 57), é fundamental estabelecer formas estratégicas para que nem aluno e nem professor sofram uma espécie de competitividade e que este tenha a preocupação com aquele que tem algo a aprender. A autora também nos alerta para questões mais simples, mas que também devem nos chamar a atenção. Por exemplo, o fato de que algumas escolas aderem às mais modernas formas de uso das tecnologias, e, outras, possuem instalações precárias e mínimas condições de estruturas pedagógicas. "O desafio maior, no entanto, ainda se encontra na própria formação profissional para enfrentar esses e tantos outros problemas". (KENSKI, 2012, p. 103).

O professor do futuro estará diretamente ligado às novas tecnologias já utilizadas em sala de aula, ou seja, no domínio dos recursos digitais, sejam eles: apresentações de *slides*, vídeos, painéis digitais, sites, *podcasts* e tantos outros que se tornaram os recursos digitais mais utilizados durante e no pós-pandemia. Um bom professor atuará como o facilitador no processo ensino-aprendizagem de seus alunos, criando condições para que eles estudem, pesquisem, desenvolvam projetos, resolvam problemas e alarguem suas fronteiras nos anos iniciais. A missão principal do professor é o de ser um agente transformador, proporcionando um desenvolvimento de suas competências. A profissão do professor não é uma tarefa fácil: ele evolui de forma coletiva, compartilhando e trocando seus saberes pedagógicos vividos na prática do dia a dia do universo escolar.

As dificuldades que a profissão docente tem enfrentado nas últimas décadas, bem como no pós-pandemia, no Brasil em especial, vêm sendo discutidas em várias instituições de ensino. Entre elas, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), que em outubro de 2008, em comemoração ao Dia Internacional do Professor, fizeram uma declaração preocupante com relação à desvalorização da profissão bem como à baixa procura dos jovens em escolherem a carreira da docência em uma sociedade cada vez mais desenvolvida e ao mesmo tempo desprovida de bons profissionais para o exercício da profissão.

O que temos observado é uma queda na procura ou desistência do número de alunos nos cursos de licenciatura, assim como o número de formandos e uma mudança do perfil do público que busca a docência como profissão. A Universidade precisa encontrar meios mais atrativos para alavancar a carreira de professor (GATTI et al., 2008; GATTI; BARRETTO, 2009). O problema da atratividade da carreira não é um fenômeno nacional, eis que mesmo os países que não registram problemas de insuficiência de docentes manifestam inquietação em atrair bons profissionais.

Um país que pode ser citado como exemplo é a Finlândia, que possui altos resultados no sistema educativo, sendo reconhecido pela valorização da profissão docente, mas que tem de certa maneira enfrentado o desafio de tornar a profissão ainda mais atrativa. A realidade é que cada vez mais está ficando evidente a falta de procura pelos jovens, em especial para a educação básica, e é preciso discutir quais são essas interferências que estão prejudicando a atratividade para a carreira.

No contexto pandêmico, graças aos esforços sobre-humanos dos profissionais da área da saúde, viu-se uma procura enorme por carreiras nessa área. Todas as áreas do conhecimento humano deram suas contribuições no momento mais crítico da sociedade mundial nos últimos cem anos, mas por que algumas áreas chamaram mais a atenção? Por que a educação, que foi responsável por manter as crianças e os adultos em atividade no contexto pandêmico, não foi assim tão valorizada? Será que o curso de Pedagogia da Universidade Presbiteriana Mackenzie estava preparado para oferecer profissionais bem-preparados para o mercado de trabalho? Para responder a estas e outras inquietações, foi entrevistado o professor Dr. Italo Francisco Curcio, coordenador do curso de Pedagogia, no início da pandemia no Brasil, em março de 2020.

3.3 ENTREVISTA COM COORDENADOR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UPM

3.3.1 Quais foram as primeiras medidas tomadas com relação ao início do distanciamento por conta da pandemia da COVID-19?

Na época, mais precisamente na segunda semana do mês de março de 2020, a população brasileira tomou conhecimento da gravidade da pandemia da COVID-19; e que o quadro de saúde, em nível nacional, inspirava cuidados especiais, com a

sugestão quase unânime de confinamento das pessoas, preferencialmente em suas residências.

Após duas ou três semanas, já no fim do mês de março, as autoridades de saúde pública, mais especificamente as municipais e as estaduais, alteraram o conceito de sugestão de confinamento para determinação. Com isto, praticamente a população toda ficou impossibilitada de locomoção, salvo em casos de necessidade, como, por exemplo, na busca por atendimento médico.

Neste tempo, desde os primeiros momentos, veio a preocupação de como agir nas escolas, com relação às atividades junto aos alunos, seja na Educação Básica ou na Educação Superior.

Com relação à Educação Superior, que foi meu caso, o problema parecia ser um pouco menor, embora não menos preocupante, mas a Universidade já dispunha de uma boa estrutura técnico-pedagógica para ensino a distância. Porém, havia uma dificuldade, que era a limitação de seu universo de alunos. Apesar da existência desta boa estrutura, ela não comportava o acréscimo de mais de 30 mil alunos matriculados nos cursos presenciais.

Assim, a Universidade teve de agir rapidamente para ampliar sua capacidade técnica de alcance do ensino remoto, e poder atender satisfatoriamente a este novo contingente que se somava ao anterior, limitado, até então, apenas ao corpo discente dos cursos a distância.

Diante destas providências, com relação às aulas, acabei por não ter grandes dificuldades, já que eu era o Coordenador do Curso de Pedagogia e também professor de algumas disciplinas, o que me ajudou muito na comunicação com os alunos porque dispunha de todos os meios de contato possíveis. Com isto, pudemos combinar as melhores estratégias para buscarmos lograr conjuntamente o êxito desejado, que era o da continuidade do curso, com o menor prejuízo possível e o cumprimento do planejamento previsto para cada componente curricular e seu pleno aproveitamento. Utilizamos grupos de WhatsApp, e-mails e outras ferramentas das redes sociais para promovemos encontros virtuais, por meio de plataformas digitais, o que muito ajudou para atingir os objetivos estabelecidos.

Posso dizer que, em pouco mais de um mês, estávamos adaptados e prontos para trilhar uma caminhada de tamanho e dificuldades imprevisíveis, como de fato aconteceu. Foram quase dois anos de trabalho neste ritmo, com adequações não só

das atividades teóricas, mas também das experimentais, incluindo as de estágio obrigatório, por determinação legal. Mas, Graças a Deus, fomos bem-sucedidos. O Curso de Pedagogia da Universidade Presbiteriana Mackenzie obteve a menção honrosa da nota máxima, segundo os melhores indicadores disponíveis, durante os dois primeiros anos da pandemia.

Logo no início, como Coordenador do Curso, criei uma comissão de crise, formada por docentes e discentes, para trabalharmos juntos, em busca das melhores soluções. Este trabalho conjunto possibilitou a convergência das diferentes ideias, segundo cada ponto de vista, seja como gestor, professor ou aluno, e este espírito colaborativo fez com que aquilo que parecia ser insuperável e intransponível, no início da pandemia, tornasse-se algo prazeroso e quase que natural, a menos das lindas lembranças das atividades presenciais, que ainda vinham à mente, e de pessoas queridas, perdidas para a doença.

O sucesso foi tanto, que os alunos passaram a agir espontaneamente, esforçando-se e contribuindo segundo suas próprias condições, demonstrando altruísmo, afeto e alteridade, uns para com os outros, sobretudo, dos melhores adaptados, com relação aos mais necessitados.

3.3.2 O senhor acha que os alunos conseguiram atuar em seu cotidiano tendo como base a disciplina: *“Tecnologias digitais e processos de ensino e aprendizagem”*, ministrada no curso de Pedagogia da UMP?

Desde o início da pandemia, como Coordenador do curso de Pedagogia, e também professor de algumas disciplinas, eu estava convicto de que tínhamos um longo trabalho a realizar, mas também estava certo de que lograríamos o êxito desejado. Afinal de contas, eu conhecia muito bem as condições do curso que estava coordenando, sua matriz curricular, corpo docente e estrutura universitária de nossa Instituição.

Nossa Matriz Curricular, em especial, havia sido reformulada e adequada à então realidade nacional, um ano antes do início da pandemia. Com isto, os alunos já estavam enquadrados num modelo atualizado e vanguardista para atender às novas demandas da sociedade e, particularmente, do mercado de trabalho. Mesmo sem a

pandemia, a realidade do ensino digital já estava presente e os alunos tinham de saber disto e deveriam ser preparados para estas novas exigências.

Dentre os componentes curriculares considerados contemporâneos, felizmente, figurava o “Tecnologias digitais e processos de ensino e aprendizagem”. Certamente, esta nova disciplina, inexistente nos antigos cursos de licenciatura, incluindo os de Pedagogia, no país inteiro, veio em boa hora, na Universidade Presbiteriana Mackenzie, pois os alunos não foram pegos de surpresa no tocante a estas novas tecnologias educacionais.

Não se pode dizer que a superação das dificuldades, advindas da pandemia, foi possível somente por conta da existência deste componente, na matriz curricular do curso, mas, indubitavelmente, foi um diferencial. Seu conteúdo, incluindo método e estratégias propostas em seu Plano de Ensino, foi de grande importância na consubstanciação das diferentes ações promovidas no curso, a partir de sua gestão e do imprescindível apoio da alta administração da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Apoio este, dado tanto em nível acadêmico, no âmbito da Reitoria e de seus subordinados, como em nível de mantenedora, que não poupou esforços para suprir a contento os recursos necessários para atender à demanda existente.

Como é possível perceber pelas respostas do coordenador do curso na época do início da pandemia, as dificuldades foram muito significativas, porém superadas pelas ações da reitoria, da direção, coordenação, corpo docente e corpo discente, que irmanados num só propósito conseguiram enfrentar com êxito. Sem dúvida, esta visão sobre o enfrentamento pandêmico é de grande valia; no entanto, foi necessário também ouvir os alunos do curso de Pedagogia. Foram entrevistados 27 alunos, que responderam um formulário com perguntas abertas e fechadas, que foram submetidas a um pré-teste. Chegou-se ao número de 27 alunos, tomando-o como uma média de uma sala do curso de Pedagogia. Abaixo, segue um exemplar do formulário respondido pelos alunos.

FORMULÁRIO DE PESQUISA⁶
“CULTURA DIGITAL E FORMAÇÃO DOCENTE:
DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO CURSO DE PEDAGOGIA”

NOME: _____

CURSO DE PEDAGOGIA: () PRESENCIAL () EAD

ANO DE CONCLUSÃO: _____

1) TEM ATUADO COMO PROFESSOR (A)? () SIM () NÃO

1.1) SE SIM, ESCOLA PÚBLICA () **OU PRIVADA?** ()

1.2) PRÉ-ESCOLA () **OU ENSINO FUNDAMENTAL I?** ()

1.3) FAIXA ETÁRIA DOS ALUNOS:

Educação Infantil:

Jardim – 3 anos

Jardim I – 4 anos

Jardim II – 5 anos

Ensino Fundamental 1

1º ano – 6 anos

2º ano – 7 anos

3º ano – 8 anos

4º ano – 9 anos

5º ano – 10 anos

2) SUA ESCOLA POSSUI INTERNET? () SIM () NÃO

2.1) SUA ESCOLA POSSUI UM LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA? () SIM
() NÃO

⁶A letra diferente foi pensada de forma proposital para dar um destaque ao formulário. Os nomes dos participantes foram todos omitidos. Os respondentes serão informados dos resultados da pesquisa. Atualmente o Mackenzie possui o curso de Pedagogia tanto no presencial como na modalidade EAD.

2.2) SE SIM, O LABORATÓRIO É USADO COM QUE FREQUÊNCIA POR VOCÊ E SEUS ALUNOS?

1 VEZ NA SEMANA 2 VEZES NA SEMANA 3 VEZES NA SEMANA
MAIS DE TRÊS VEZES NA SEMANA

2.3) SUA ESCOLA INCENTIVA O USO DAS FERRAMENTAS DIGITAIS NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM? SIM NÃO

3) COMO SUA ESCOLA ORIENTOU O PROCESSO DE AULAS NO PERÍODO DE ISOLAMENTO SOCIAL NA PANDEMIA?

AULAS SÍNCRONAS/remota simultânea AULAS ASSÍNCRONAS/remota gravada

3.1 VOCÊ JULGA QUE AS AULAS MINISTRADAS FORAM EFICAZES? SIM NÃO

3.2 QUAL A MAIOR DIFICULDADE ENCONTRADA?

- ALUNO SEM INTERNET
- FALTA DE DISPOSITIVOS ELETRÔNICOS PARA OS ALUNOS (COMPUTADOR, CELULAR etc.)
- PROFESSOR SEM INTERNET E COM DISPOSITIVOS ELETRÔNICOS INSUFICIENTES
- FALTA DE APOIO DAS FAMÍLIAS NA EXECUÇÃO DAS TAREFAS
- DIFICULDADE EM MANTER A ATENÇÃO DOS ALUNOS

3.3) VOCÊ ACREDITA QUE ESTAVA PREPARADO (A) PARA O ENSINO REMOTO?

SIM NÃO

4) VOCÊ ACREDITA QUE O CURSO DE PEDAGOGIA DO MACKENZIE TE OFERECERAM FERRAMENTAS PARA LIDAR COM O ENSINO REMOTO?

SIM NÃO

4.1) QUAL SUA OPINIÃO SOBRE ENSINO REMOTO PARA CRIANÇAS?

() VÁLIDO () INVÁLIDO

4.2) A DISCIPLINA “Tecnologias digitais e processos de ensino e aprendizagem” FOI EFICAZ EM SUA FORMAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA NO MACKENZIE?

() SIM () NÃO

4.3) O QUE VC JULGA QUE SERIA NECESSÁRIO PARA APRIMORAR SUA FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA LEVANDO EM CONTA O CENÁRIO DIGITAL?

- AGRADECIMENTOS

- PROMETO COMPARTILHAR OS RESULTADOS DA PESQUISA COM VOCÊ.

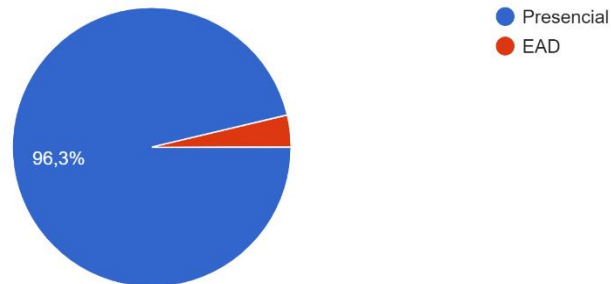
Após o recebimento dos formulários, seguiu-se o processo de tabulação dos dados e o resultado é o que se segue.

RESULTADOS DA PESQUISA

Naquilo que poderíamos chamar de “identificação”, foi perguntado se o curso concluído tinha sido “presencial” ou “EAD”. 96,3% dos respondentes afirmaram que tinham realizado a modalidade presencial, e somente 3,7% diziam ter feito o curso a distância. Isto é importante, pois se poderia partir da premissa de que quem realizou o curso presencialmente estaria menos familiarizado com a modalidade de ensino virtual que os que o concluíram a distância. Foi questionado também o ano de formação, com destaque para um período que vai de 2018 a 2023, exatamente para aferir a funcionalidade da nova matriz curricular – que foi mencionado pelo Dr. Italo Francisco Curcio em uma de suas respostas acima, como um diferencial para o curso de Pedagogia.

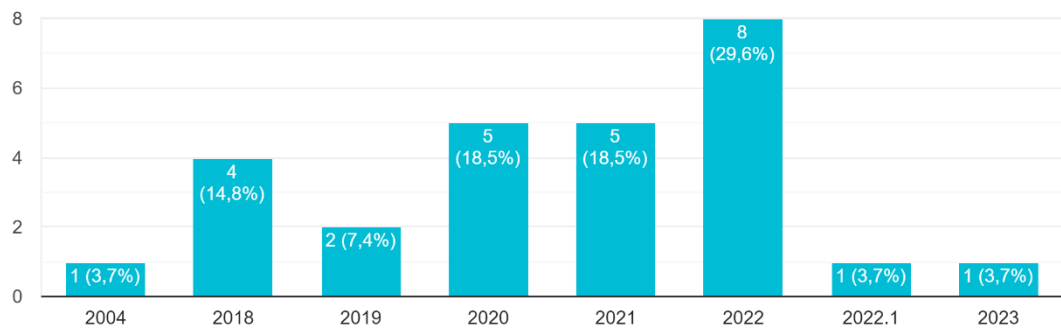
Curso de Pedagogia

27 respostas



Ano de conclusão do curso?

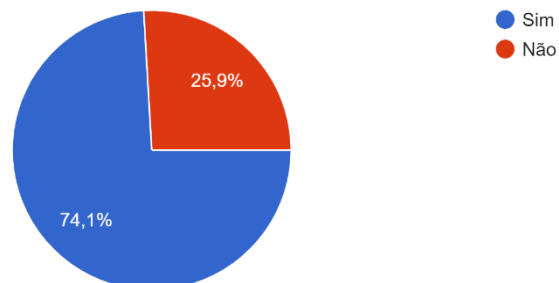
27 respostas



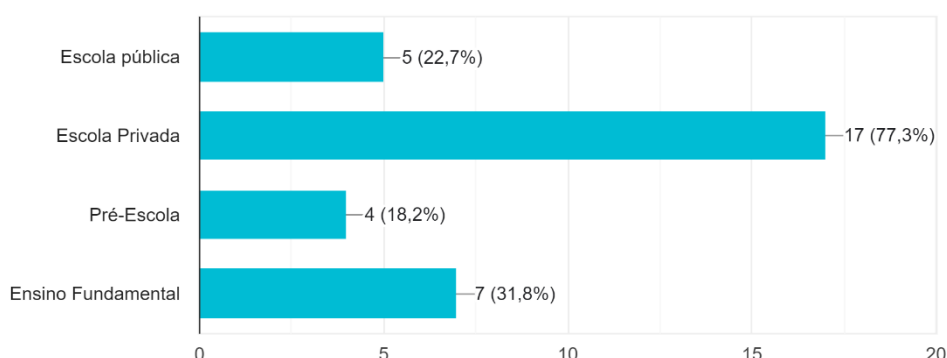
Nas questões do bloco de número 1, os respondentes assim se posicionaram.

Tem atuado como professor?

27 respostas



Se sim,
22 respostas



Como é possível verificar pelas respostas expostas nos gráficos, 74,1% dos egressos do período destacado estão atuando na área educacional como professores e a maioria está trabalhando em escolas particulares, no ensino fundamental, com alunos na faixa etária de 08 anos. Vale ressaltar que 7 egressos responderam que não estão atuando como professores, e, quando perguntados em que área estão atuando, as respostas foram as seguintes:

Se não, justifique sua resposta. 7 respostas:

“Acompanhante terapêutica”;

“Atualmente tenho atuado na Pedagogia em ambiente empresarial. Trabalho em uma empresa de soluções educacionais”;

“Trabalhando no terceiro setor”;

“Assistente”;

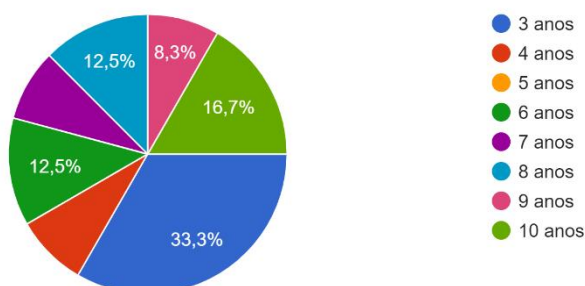
“Não tive a oportunidade”;

“Terminei recentemente a faculdade, eu era estagiária”;

“Atuo como pedagoga em educação corporativa”.

Faixa etária dos alunos

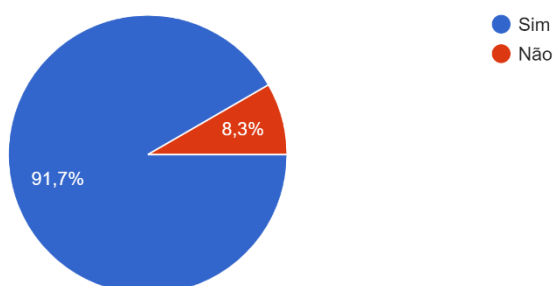
24 respostas



Depois de saber a porcentagem de egressos que estão atuando na docência, foi-lhes perguntado, no conjunto das questões do bloco 2, sobre o acesso e uso dos materiais tecnológicos (computadores, acesso à internet, laboratório de informática) envolvendo os professores e as escolas. Percebe-se que mais de 90% dos respondentes afirmaram que as escolas em que trabalham têm acesso à internet e em torno de 8% relataram que as escolas em que atuam não estão conectadas à rede mundial de computadores. É possível verificar também que 70% das escolas incentivam o uso de ferramentas digitais no processo de ensino-aprendizagem. Causa preocupação que quase 30% ainda não incentivam o uso de ferramentas digitais no processo educacional.

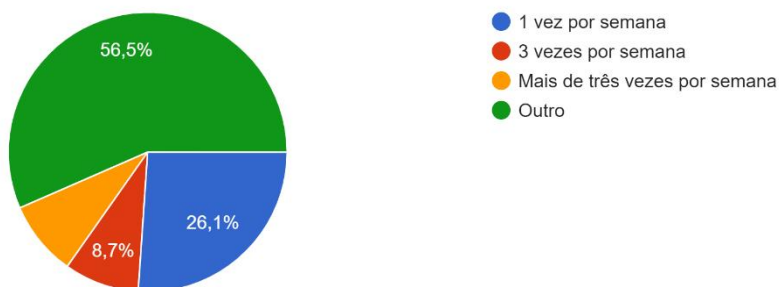
Sua escola possui internet?

24 respostas



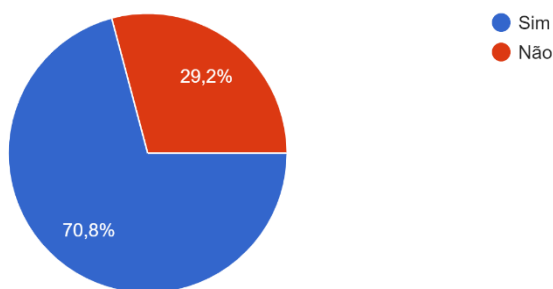
Se sim, o laboratório é usado com qual frequência por você e seus alunos?

23 respostas



A sua escola incentiva o uso das ferramentas digitais no processo de Ensino-Aprendizagem?

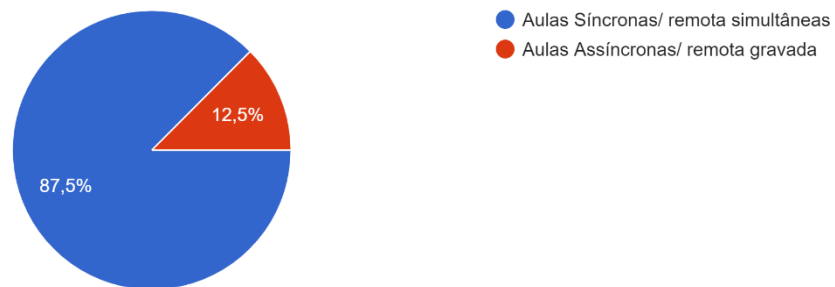
24 respostas



No conjunto de questões do bloco 3, o objetivo era saber como foi a prática destes profissionais no contexto pandêmico. Verificou-se que uma porcentagem enorme de profissionais foi orientada a trabalhar de forma síncrona, modelo em que os alunos e professores estavam trabalhando em tempo real usando a mediação de um dispositivo (computador, tablet, celular) para a realização da aula. As maiores dificuldades encontradas foram “manter a atenção dos alunos” e a “falta de apoio dos responsáveis na execução das tarefas”. Quando questionados se estariam preparados para o ensino remoto, 76% dos professores afirmaram que não estavam preparados para esta modalidade de ensino, o que acaba por mostrar que talvez haja uma necessidade de se repensar o processo de formação, incluindo mais disciplinas que envolvam elementos tecnológicos que ofereçam subsídios aos alunos do curso de Pedagogia para lidar com o ensino tecnológico. Aliás, é exatamente isso que se perceberá na questão deste questionário.

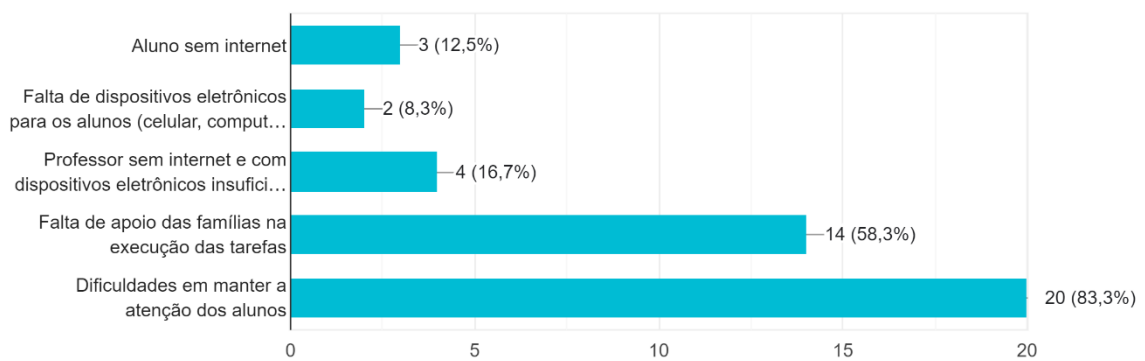
Como sua escola orientou o processo de aulas no período de isolamento social na pandemia?

24 respostas



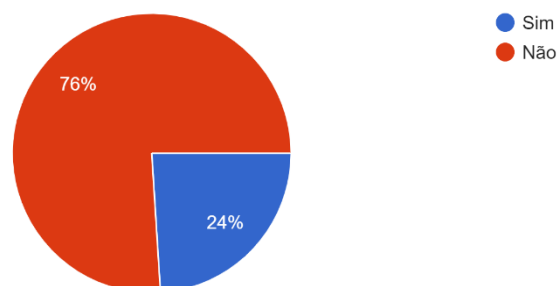
Qual a maior dificuldade encontrada?

24 respostas



Você acredita que estava preparado(a) para o ensino remoto?

25 respostas

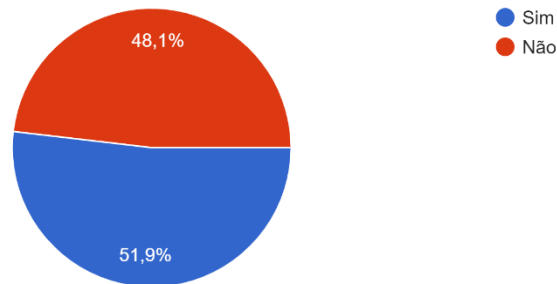


Já no conjunto 4 de perguntas, quando questionados sobre a formação oferecida pelo curso de Pedagogia do Mackenzie, as opiniões se dividem. Há quase

um empate técnico sobre estar ou não preparado para o ensino remoto. De igual modo, os respondentes acreditam que o ensino remoto é válido para as crianças e uma porcentagem significativa, cerca de 70%, acreditam que a disciplina: “Tecnologias digitais e processos de ensino e aprendizagem” foi eficaz e auxiliou os profissionais no contexto pandêmico. Vejam os gráficos.

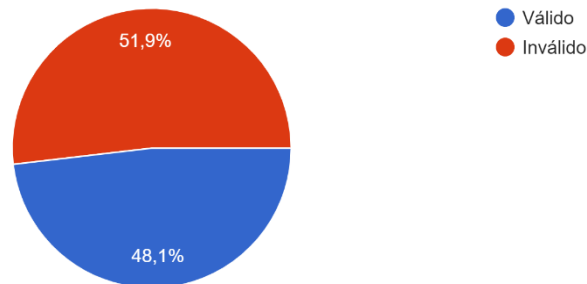
Você acredita que o curso de pedagogia da Universidade Presbiteriana Mackenzie te ofereceu ferramentas para lidar com o ensino remoto?

27 respostas



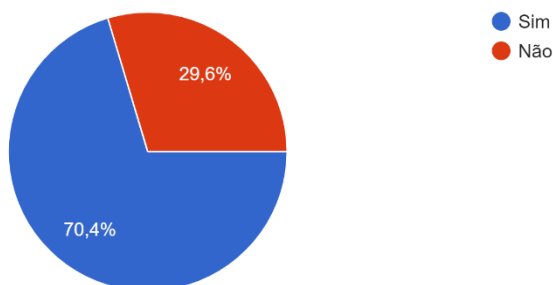
Qual a sua opinião sobre o ensino remoto para crianças?

27 respostas



A disciplina "Tecnologia digitais e processos de ensino e aprendizagem" foi eficaz em sua formação no curso de pedagogia da Universidade Presbiteriana Mackenzie?

27 respostas



A última questão do bloco 4, era aberta e abaixo estão as “23 respostas”. A questão era: “O que você julga que seria necessário para aprimorar sua formação em Pedagogia levando em conta o cenário digital?”. A seguir, as respostas:

“Um estágio prático nas disciplinas de tecnologias educacionais”.

“Na verdade, nem o Mackenzie estava preparado para a Pandemia, tal situação pegou o mundo inteiro de surpresa, todos tiveram que se reinventar de uma hora para outra, o que nos trouxe um novo olhar acerca de uma estratégia melhor para não deixar os alunos sem aulas. Portanto, o que poderia melhorar é incluir em seu currículo uma preparação mais profunda nesse cenário digital, ampliando mais o conhecimento e acesso à várias plataformas que podem ajudar na área da Educação”.

“Inserção de ideias para ser aplicado no dia a dia, ou aulas mais práticas”.

“Mais prática nas aulas”.

“Estudos efetivos e aprofundados em temas atuais como ensino aos alunos em metodologias ativas no EAD, diferentes estratégias, ferramentas e inovação em tecnologias digitais, além, é claro, da questão ética, essencial no mundo digital”.

“Abordar teorias e práticas condizentes com as intervenções a serem adotadas dentro do ambiente de educação formal, como

por exemplo, Pierre Lévy. Assim, embasando nossa prática em um discurso com fundamento e não somente com o discurso do senso comum. Lévy, ao abordar a cibercultura, argumenta sobre as transformações cognitivas que o ser humano tem a partir de ambientes virtuais, simulações, jogos etc.”

“Ter disciplinas que preparem melhor o professor para essa nova realidade e modalidade de ensino que tivemos que nos adaptar durante e pós pandemia”.

“Acredito que a constante atualização dos profissionais, buscando por novos caminhos e conhecendo as atualizações mais recentes no meio da tecnologia e das possíveis ferramentas para um melhor desenvolvimento em sala de aula”.

“Um olhar voltado para as abordagens que são necessárias através das telas”.

“A matéria que cursei relacionada às tecnologias não nos repertoriou com diferentes ferramentas pedagógicas tecnológicas para uso didático. As que utilizei durante a pandemia foram aprendidas em vivências na escola ou outras particulares. Creio que seria interessante a exploração de ferramentas e suas aplicações diversas no curso de Pedagogia”.

“Tendo em vista os desafios vivenciados durante a pandemia, novas ferramentas e uma formação maior em ferramentas digitais são necessárias para que os professores estejam mais preparados para os momentos on-line”.

“Aplicativos válidos para tal uso”.

“Formação digital”.

“Acesso a diferentes ferramentas que possam agregar dentro de sala de aula”.

“Cursos extracurriculares”.

“Acredito que deveria ter uma imersão de como trabalhar com crianças x tecnologia x tempo, pois eles pensam diferente de nós e temos que nos adequar a realidade deles, e nem sempre conseguimos, pois a grande maioria das crianças não

conseguem ficar quietas, para acompanhar o que está sendo ministrado. Para ser aulas digitais, acredito que deveria ser algo mais lúdico como: jogos, gincanas, avatares dos próprios alunos de modo que conseguisse prender a atenção deles de forma que eles aprendessem na realidade em que convivem com eletrônicos e não uma professora e professor que fica falando em uma tela e não interage de forma que eles consigam ficarem quietos e aprender”.

“Utilização otimizada dos recursos disponíveis para o uso na escola”.

“Quando realizei esta matéria foi logo no começo do curso, o que foi muito bom, mas na época não sonhávamos com uma pandemia, então quando veio a pandemia tivemos que nos reinventar e pôr em prática tudo o que sabíamos, e aprender coisas novas. Nesse sentido as de tecnologias digitais foram uma grande ajuda, pois eu não estava totalmente perdida, sabia como utilizar diversas ferramentas. O que trouxe desconforto e que me fez aprender e ter que me virar foi que quando aprendi sobre essas ferramentas o pensamento era sempre para uma sala de aula presencial e não para um contexto totalmente online, ou híbrido, que muitas vezes eu tinha parte dos meus alunos em casa online ao vivo enquanto outros estavam na sala de aula, ou quando eu estava na sala de aula e eles em casa. O que ainda creio ser necessário para o aprimoramento é pensar nesses diversos contextos, como utilizar essas ferramentas quando tem a mediação do professor presencialmente, que ferramentas escolher quando a mediação presencial não será possível e como organizar o uso das tecnologias como meio, e não protagonismo, lembrando que o foco é a aprendizagem e não necessariamente o quanto dessas tecnologias são usadas, lembrar que elas são meios e se utilizar das diversas possibilidades para alcançar a todos os alunos”.

“Acredito que aprofundar os conhecimentos trazendo dinâmicas práticas de modo a envolver outras disciplinas e até cursos variados seria uma maneira efetiva de auxiliar os futuros docentes sobre como essa dinâmica deve ser feita para captar a atenção e aprendizagem de forma significativa”.

“Trabalhos de criação (como plano de aula, plano político pedagógico etc.) tudo isso voltado ao ensino remoto”.

“Educação digital em todas as fases do ensino básico”.

“A melhor interação com as tecnologias de ensino, pensando em parcerias que vão além dos muros da escola, e do próprio curso de Pedagogia, promovendo relação com outros cursos e criando ideias, indo além até mesmo do nosso centro acadêmico, por que professores e desenvolvedores não podem trabalhar juntos em soluções? Acredito que unindo forças podemos ir muito mais longe, principalmente formando professores para atuarem em outros segmentos, e não apenas no escolar, a educação vai além da sala de aula, e tudo isso começa com a formação que recebemos, e com as possibilidades que nos são apresentadas também durante a formação universitária”.

“Acredito que aulas práticas para conhecermos diferentes plataformas digitais para atuação”.

Esta última questão, por ser aberta e permitir que os egressos se expressem, parece contrariar as questões fechadas, pois, se estas apontam para “razoável preparação digital” oferecida ao longo do curso, aquela parece demonstrar uma certa insatisfação com a formação recebida. Pode-se compreender este aparente paradoxo levando em conta que os respondentes estão dando suas contribuições para um aprimoramento da formação recebida no curso, uma vez que percebem que a preparação para o exercício da docência no mundo de cultura digital parece ser sempre algo que carrega um certo déficit. Isto é natural, pois a velocidade das mudanças na sociedade tecnológica é gigantesca e os cursos de preparação de professores não conseguem acompanhar tais mudanças; contudo, pode-se afirmar que a formação oferecida pelo curso de Pedagogia do Mackenzie foi eficaz no

contexto pandêmico, mas isto não pode e não deve ser tomado como um diagnóstico definitivo por parte dos gestores do curso, pois a cultura digital exige uma constante no processo de reciclagem e aperfeiçoamento das técnicas de ensino e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo investigar e analisar o caminho que os alunos do Curso de Pedagogia construíram em seu processo de aquisição do conhecimento para o uso das tecnologias digitais. Para discutir e elucidar este contexto, houve a necessidade de traçar uma linha do tempo em que permitisse contextualizar essa trajetória do professor analógico ao professor digital.

No primeiro capítulo fizemos um recorte da história no período militar, e percebemos que as mudanças na educação estavam voltadas apenas para o ensino profissionalizante. Foram mais de 20 anos de repressão; houve prisão dos professores, prisão de líderes estudantis, recolhimento de bibliografias consideradas suspeitas, independente dos critérios utilizados, bem como os projetores de slides utilizados nos cursos de alfabetização de adultos, período em que o intelectual Paulo Freire, infelizmente, foi considerado uma pessoa ameaçadora. Uma avaliação coerente deste período no que tange à educação significa observar todos os lados, o da repressão e o lado da incorporação das demandas, que não eram dos militares e tampouco dos golpistas, mas do conjunto da sociedade brasileira. Percebemos, então, que para os militares a educação deveria estar voltada para a preparação de uma mão de obra barata, mas especializada; porém, o ensino superior estaria voltado para um grupo reduzido e privilegiado.

Visitamos documentos importantes que trazem um panorama da educação brasileira. São eles: 1) a Constituição Federal de 1967, que foi elaborada por juristas de confiança do regime militar e que proporcionou o fortalecimento do ensino privado, com destaque também para a capacitação de professores e acesso à tecnologia; 2) a Constituição de 1988, considerada a Constituição cidadã, que tratou das regulamentações das ciências e da tecnologia; e 3) a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, que foi um marco na construção do processo educacional brasileiro, tratando da formação do professor através da graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação.

Desta maneira, em nossos dias, quando pensamos no uso das tecnologias, é necessário pensar que elas vão muito além do computador, engenhosidades que de algum modo o homem criou e estão em constante aperfeiçoamento. O professor analógico tem passado por este processo de transição para os desenvolvimentos das

práticas digitais. O papel das tecnologias no cotidiano escolar e seu uso no desenvolvimento educacional, de alguma forma, sempre existiram e sempre existirão, uma vez que a evolução tecnológica está em constante transformação.

É importante compreender que, ao longo dos anos, a função da tecnologia vem se modificando e a maneira de perceber, apreender sobre ela também, seja na qualidade de docente ou de discente. O bom professor precisa estar em sintonia com esta evolução tecnológica, pois este processo de reconstrução não é tão simples; é um momento em que saber e fazer exigirá ser crítico e determinante para o desenvolvimento deste novo universo. As relações humanas estão de fato cada vez mais complexas, e isso é inerente ao desenvolvimento das tecnologias, de maneira que, no campo da educação, um professor que tenha o domínio de suas ações, sentindo-se seguro, refletirá diretamente sobre o desenvolvimento de seus alunos, contribuindo para a criação de uma sociedade mais justa e igualitária.

Levando-se em conta o que foi observado, num arco temporal que abarca um período de mais de 40 anos, pode-se afirmar que o tema da tecnologia foi inserido nos cursos de formação docente. Neste processo de aprendizagem, o erro é uma realidade, tendo em vista que todos erramos – porém, como lidamos com eles é que faz toda a diferença. É necessário estar aberto às descobertas e ouvir novas vozes, culturas e identidades sociais, de forma a romper com os paradigmas que estão fixados como práxis da formação docente tradicional. Atualmente, estamos passando por muitas adaptações em virtude da pandemia da Covid-19, pois foi necessário criar novas maneiras de ensinar e também de aprender. Sim, professores aprendem e ensinam. A LDB enfatiza a necessidade de uma formação direcionada e emancipatória, com um processo articulado entre a teoria e a prática, baseada no diálogo e no debate coletivo dentro e fora das quatro paredes da sala de aula.

Através dos aspectos observados ao longo da pesquisa, compreendemos que pensar na formação do professor é proporcionar a ele um uso racional das ferramentas tecnológicas em seu cotidiano. O docente, quando se apropria do seu papel mesmo quando o sistema trabalha contra, compreende que o processo de formação não é algo que tem início, meio e fim: ele compreende que é um processo em constante busca e transformação, eis que sempre haverá algo novo a se pesquisar, a se estudar e algo novo a ensinar.

A pesquisa nos fez refletir sobre a cultura digital e a prática docente. Não faz muito tempo em que o público tecnicamente digital está restrito aos jovens e adultos. Hoje, o universo tecnológico está a cada dia mais presente no cotidiano das crianças, independentemente da classe social, mesmo que o celular e a internet não sejam de ponta ou com velocidade avançada; mais e mais o mercado das tecnologias traz uma novidade e não podemos fingir que não está acontecendo. O fato é que o mundo mudou e os eletrônicos estão em constante transformação. O ponto de partida deste estudo está, de certa forma, ligado a estas duas figuras principais de uma rede de descobertas e de conhecimento, ou seja, o educador e o educando. Estas duas figuras se completam e estão interligadas no processo ensino-aprendizagem.

A pandemia do coronavírus, de certa maneira, fez com que as inovações tecnológicas fossem inseridas em nosso cotidiano, bem como no universo dos alunos, trazendo novos desafios e novas conquistas ao processo de ensino e aprendizagem com a modalidade remota. Com tantas mudanças, a escola ficou em segundo plano; as quatro paredes agora estão espelhadas nos quatro pontos da tela do computador. A pandemia trouxe com ela muitas inquietações e desafios para o professor, para a escola, mas para os alunos os desafios foram maiores uma vez que muitos também tiveram seu primeiro contato com a tecnologia na escola.

O termo *cibercultura*, hoje, está espalhado em todo o mundo, nascido entre a interação digital e as múltiplas interações do espaço virtual. Atualmente, muito se tem falado em relações humanas e a falta que ela fez na pandemia e como estamos agindo no pós-pandemia. Também, especulou-se muito sobre a relação do humano com as máquinas, e agora podemos dizer que o sistema de informação nunca nos fez tão dependentes. Basta olha para o nosso cotidiano. As inovações tecnológicas nos trouxeram muitas praticidades, mas é sabido que também fomos e somos bombardeados o tempo todo com notícias falsas, e até com o auto compartilhamento de dados em redes que, em muitas das vezes, não conhecíamos.

Desta maneira, com o desenvolvimento da pesquisa ficou evidente o quanto é importante para os professores buscarem cada vez mais o conhecimento e o desenvolvimento tecnológico, uma vez que há a necessidade crescente de interação direta com os alunos frente ao uso das ferramentas digitais, que vem sendo introduzidas em diversos seguimentos, seja em jogos on-line ou em gravação de pequenos vídeos.

Depois de constar estas mudanças todas, tanto na sociedade quanto na educação, a última parte de nossa pesquisa focou no curso de Pedagogia da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Realizamos uma entrevista com o coordenador do curso na época do início da pandemia, bem como entrevistamos 27 ex-alunos do curso de Pedagogia, de maneira que pudéssemos ter uma visão de ambos os lados no processo de aprendizado dos futuros professores, pois compreendemos que o resultado de tal esforço de pesquisa pode contribuir para aprimorar o processo de formação docente, não só do curso da mencionada instituição, mas de outras também, eis que a temática referente à formação docente nunca será um assunto acabado.

Após ter percorrido o caminho acima descrito, pode-se afirmar que estamos felizes com o resultado e principalmente com o processo de pesquisa realizado. Foram dias e noites de tensão, de medo, de angústia, mas também de prazer e satisfação. Acreditamos que estamos dando uma singela contribuição para compreendermos melhor os desafios do nosso tempo na área educacional. Ansiamos por ver a educação, de fato, ser uma prioridade em nosso país, e que ela possa ajudar a sociedade brasileira no processo de emancipação e na autonomia em uma era digital.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. 4. ed. rev. São Paulo: Paz e Terra, 2022.
- AGAMBEN, Giorgio. **Estado de Exceção** – Homo Sacer II. São Paulo: Boitempo, 2004.
- AGUIAR, Ubiratan. **LDB: memória e comentários**. 2. ed. Fortaleza: Livro Técnico, 2003.
- ALMEIDA, M. E. **Informática e formação de professores**. Brasília: Ministério da Educação, 2000.
- ARENDT, Hannah. A crise na educação. *In: Entre o passado e o futuro*. 6. ed. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2009, p. 221-247.
- ASSIS, Renata Machado de. A educação brasileira durante o período militar: a escolarização dos 7 aos 14 anos. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 3, n. 2, p. 320-339, jul./dez. 2012.
- AZANHA, José Mário Pires. **A formação do professore outros escritos**. São Paulo: Senac, 2006.
- BACHICH, Lilian; MORAN, José. Aprender e ensinar com foco na educação híbrida. **Revista Pátio**, n. 25, jun. 2015, p. 45-47. Disponível em: <http://www.grupoa.com.br/revistapatio/artigo/11551/aprender-e-ensinar-com-foco-na-educacao-hibrida.aspx>. Acesso em: 31 out. 2022.
- BARRETO, Raquel G. A apropriação educacional das tecnologias da informação e da comunicação. *In: LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). O currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002.
- BATES, Tony. The promise and the Myths of e-Learning in Post-Secondary Education. *In: CASTELLS, M. (Ed.). The Network Society: a cross cultural perspective*. Cheltenham, UK: Edward Elgar, 2004, p. 271-292.
- BASTOS, Celso Ribeiro. **Comentários à Constituição Brasileira**. São Paulo: Saraiva, v. 8, 2000.
- BATISTA, Isabella Farias; ASSIS, Maria Paulina de. Práticas inovadoras em educação potencializadas pelas tecnologias digitais. **Boletim Técnico do Senac**, v. 45, n. 2, 2019. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/771>. Acesso 01 nov. 2022.
- BAUMAN, Zygmunt. **Vida para Consumo: a transformação das pessoas em mercadoria**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BEHRENS, M. A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. (org). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2001, p. 67-129.

BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação**. Campinas: Autores Associados, 2001.

BELTRÃO, Tatiana. **Reforma tornou ensino profissional obrigatório em 1971**. Senado Notícias, 03 mar. 2017. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/03/03/reforma-do-ensino-medio-fracassou-na-ditadura#:~:text=A%20Lei%205.692%20mudou%20a,n%C3%ADvel%20deveriam%20otornar%2Dse%20profissionalizantes>. Acesso em: 16 dez. 2022.

BEMBEM, Angela Halen Claro; SANTOS, Plácida Leopoldina Amorim da Costa. Inteligência coletiva: um olhar sobre a produção de Pierre Lévy. **Perspectivas em Ciência da Informação (Online)**, v. 18, p. 139-151, 2013.

BERGER, Peter L. **O dossel sagrado**: elementos para uma teoria sociológica da religião. 1. ed. São Paulo: Paulus, 1985.

BERTHOLDO NETO, Emilio. O ensino híbrido: processo de ensino mediado por ferramentas tecnológicas. **Ponto-e-Vírgula**: Revista de Ciências Sociais, n. 22, p. 59-72, 2017.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **LDB**: passo a passo: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/96), comentada e interpretada, artigo por artigo. 2. ed. atual. São Paulo: Avercamp, 2005.

BRASIL. **Ato Institucional n. 5, de 13 de dezembro de 1968**. São mantidas a Constituição de 24 de janeiro de 1967 e as Constituições Estaduais; O Presidente da República poderá decretar a intervenção nos estados e municípios, sem as limitações previstas na Constituição, suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de 10 anos e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais, e dá outras providências. Brasília, DF, 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-05-68.htm. Acesso em: 02 jul. 2022.

BRASIL. **Constituição da República do Brasil de 1988**. Brasília, DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 27 mar. 2023.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em: 09 mai. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 522 de 09 de abril de 1997**. Brasília, DF. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=236&Itemid=47. Acesso em: 27 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2 de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: Diário Oficial da União, 2015, p. 8-12. Disponível em: [rcp002_15 \(mec.gov.br\)](http://rcp002_15(mec.gov.br)). Acesso em: 05 dez. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Brasília, DF, 1967. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em: 06 jul. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n. 6300 de 12 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre ao Programa Nacional de Tecnologia Educacional – ProInfo. Brasília, DF, 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6300.htm. Acesso em: 27 mar. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n. 71.200 de 04 de outubro de 1972**. Concede reconhecimento aos cursos de Pedagogia e Ciências da Faculdade de Ciências e Letras e Pedagogia, da Universidade Mackenzie, no Estado de São Paulo. Brasília, DF, 1972. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1970-1979/d71200.htm. Acesso em: 27 mar. 2023.

BRASIL. **Presidência da República. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 27 mar. 2023.

CAMARGO, Paulo de; BELLINI, Nilza. **Computador** – o que você precisa aprender para ensinar com ele. São Paulo, Nova Escola, ano X, n. 86, ago. 1995.

CÁSSIO, Fernando. Existe vida fora da BNCC? *In*: CÁSSIO, F.; CATELLI JR., R. (Orgs.). **Educação é a Base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019, p. 13-39.

CASTRO, C. M. **Educação na era da informação**. São Paulo, Cortez: 2001.

CASTRO, Eder Alonso et al. Ensino híbrido: desafio da contemporaneidade? **Projeção e docência**, v. 6, n. 2, p. 47-58, 2015.

CAVALCANTE, Margarida Jardim. **CEFAM**: uma alternativa pedagógica para a formação do professor. São Paulo: Cortez, 1994.

COSTA, Rogério. **A Cultura Digital**. 3. ed. São Paulo: Publifolha, 2008.

CUNHA, Ivane Gonçalves da; PINHEIRO, Veralúcia. **Os militares e a educação no Brasil**. ANAIS - Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do CCSEH – III Sepe Ética, Política e Educação no Brasil Contemporâneo, 6-9 jun. 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A formação docente e a educação nacional**. 2003. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/lbd_Art64.pdf. Acesso em: 27 mar. 2023.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87342191002>. Acesso em: 01 jul. 17.

DREIFUSS, Renè Armand. **1964: A Conquista do Estado – ação política, poder e golpe de classe**. Petrópolis: Vozes, 1981.

FÁVERO, Osmar (Org.). **A Educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

FERREIRA, Jacques de Lima. Cultura Digital e Formação de Professores: uma análise a partir da perspectiva dos discentes da Licenciatura em Pedagogia. **Educar em Revista**, Curitiba, v.36, 2020, p. 1-19.

FIGUEIREDO, Lúcia Valle. Direitos Difusos na Constituição de 1988. *In: Revista de Direito Público*, São Paulo, n. 88, out./dez. 1988.

GARCÍA, C. M. **Formação de Professores: Para uma mudança educativa**. Trad. Isabel Narciso. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A. *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: Unesco, 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Metodologia do Ensino Superior**. São Paulo: Atlas, 1994.

GODINHO, Vivian Thais; GARCIA, Clarice Aparecida Alencar (Org.). Caminhos híbridos da educação: delimitando possibilidades. **Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância**. 3. ed. Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), 2016. Disponível em: <https://revistaphilologus.org.br/index.php/rph/article/view/151>. Acesso: 31 out. 2022.

GOMES, Margarita Victoria. **Pedagogia da virtualidade: redes, cultura digital e educação**. São Paulo: Loyola, 2015.

IMBERNÓN, F. **La formación y desarrollo profesional del profesorado: Hacia una nueva cultura profesional**. Barcelona: Graó, 1994.

IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de Professores**. Trad. Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Aritmed, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. Trad. Sandra T. Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. Lisboa: Edições 70, 2019.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: Um novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 6. ed. Campinas: Papyrus, 2010.

LACERDA, C. R. Saberes necessários à prática docente no ensino superior: olhares dos professores do curso de bacharelado. **Revista Docência do Ensino Superior**, v. 5, n. 2, p. 79-100, out. 2004. Disponível: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/issue/view/105>. Acesso em: 30 nov. 2022.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva**. São Paulo: Folha de S. Paulo, 2015. Coleção Folha: Grandes nomes do pensamento; v. 16.

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

LITWIN, Edith. **Tecnologia educacional, política, histórias e propostas**. 2. ed. Porto Alegre: Atmed, 1997.

MAIA, C.; MATTAR, J. **ABC da EaD**: educação a distância hoje. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MAMEDE-NEVES, Maria Aparecida Campos; DUARTE, Rosalia. O contexto dos novos recursos tecnológicos de informação e comunicação e a escola. *Educação e Sociedade* [online], 2008, v. 29, n. 104, p. 769-789. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/228868332_O_contexto_dos_novos_recursos_tecnologicos_de_informacao_e_comunicacao_e_a_escola. Acesso em: 09 abr. 2022.

MARTIN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.
MENEZES, Daniel Francisco Nagao; MORAES, Gerson Leite de. La Pandemia de Covid-19 y la agenda para la educación del Banco Mundial. *In*: CARRILLO, Djamil Tony Kahale. **Educación 4.0: una visión interdisciplinar en la docencia universitaria**. 1. ed. Murcia: Ediciones Laborum [S.L.], 2022.

MIGUEL, Jorge. **Curso de Direito Constitucional**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

MIRANDA, Francisco Cavalcanti Pontes de. **Comentários a Constituição de 1967**; com a Emenda n. 1 de 1969. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1987.

MORAES, Gerson Leite de. O ensino remoto e a pandemia da covid-19: uma análise foucaultiana sobre a hibridização do ensino como manifestação do biopoder. *In*: PATRIOTA, Rosângela; COSTA, Rodrigo de Freitas; SANTOS, Sérgio Ribeiro. **Democracia ou Culturas e Conflitos no Brasil do Século XXI**. São Paulo: Verona, 2021, p. 366-384.

MORAN, José Manuel. Ensino híbrido: equilíbrio entre a aprendizagem individual e a grupal. *In*: **Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação**, Recife, 2015a. Anais. Universidade Federal de Pernambuco, 2015.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo/Brasília: Cortez/UNESCO, 2000.

MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO (MOBRAL). FGV – CPFOC, online. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/movimento-brasileiro-de-alfabetizacao-mobral>. Acesso em: 25 jul. 2022.

NOGUEIRA, Octaviano. **A Constituição de 1824**. 3. ed. Brasília: Senado Federal, 2012.

NONATO, Emanuel do Rosário Santos; CAVALCANTE, Társio Ribeiro. Cultura Digital, Ensino Remoto Emergencial e Formação Continuada de Professores da Educação Básica: As lições da Pandemia da Covid-19. **Revista FAEEBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 31, n. 65, p. 19-41, jan./mar. 2022.

NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António. **Profissão Professor** – Coleção ciências da Educação. Porto: Editora Porto, 1991.

NUÑEZ, I. B. **Vygotsky, Leontiev e Galperin: formação de conceitos e princípios didáticos**. Brasília: Lider Livro, 2009.

PATTO, Maria Helena Souza. **Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar**/ Maria Helena Souza Patto. São Paulo, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2022.

PASSERINO, L. M. Informática na Educação Infantil: perspectivas e possibilidades. *In*: ROMAN, E. D.; STEYER, V. E. (Orgs.). **A criança de 0 a 6 anos e a Educação Infantil: um retrato multifacetado**. Canoas: Editora da ULBRA, 2001. Disponível em: <http://edu3051.pbworks.com/f/Infoedu-infantil-cap.pdf> . Acesso: 29 nov. 2022.

PASSMORE, John. **O Conceito de Ensino**. Trad. Olga Pombo. São Paulo: [s.d.], 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

PISCHETOLA, Magda. **Inclusão Digital e Educação: a nova cultura da sala de aula**. Petrópolis: Vozes; Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2016.

RAPOSO, Gustavo de Resende. **A educação na Constituição Federal de 1988**. Jus Navigandi, Teresina, ano 10, n. 641, 10 abr. 2005. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/6574/a-educacao-na-constituicao-federal-de-1988>. Acesso em: 07 jul. 2022.

ROCHA, C. A. **Mediações tecnológicas na educação superior**. Curitiba: Ibpex, v. 5, 2013.

ROCHA, Sinara Socorro Duarte. O uso do Computador na Educação: a Informática Educativa. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 5, jun. 2008. Disponível em: https://www.academia.edu/33835212/O_uso_do_Computador_na_Educa%C3%A7%C3%A3o_a_Inform%C3%A1tica_Educativa. Acesso: 13 abr. 2022.

SACRISTÁN, J.G. **O currículo**: Uma Reflexão Sobre a Prática. Trad. Ernani F. da Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTAELLA, Lucia. **Culturas e Artes do pós-humano**: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação (LDB)**: trajetória, limites e perspectivas. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2008c.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2008a.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao FUNDEB**: por uma outra política educacional. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008b.

SCHEFFLER, Israel. **A Linguagem da Educação**. São Paulo: Saraiva; São Paulo: Universidade de São Paulo, 1974.

SIGNIFICADOS. **Híbrido**. Disponível em: <https://www.significados.com.br/hibrido/>. Acesso em: 26 nov. 2022.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli. **Curso de pedagogia no Brasil**: história e identidade. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, José Afonso da. **Curso de direito constitucional positivo**. 9. ed. São Paulo: Malheiros, 1992.

SILVA, Leonardo; BARRETO, Marcelo; SILVA, Marimar. Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na aula de Língua Estrangeira: possibilidades para o desenvolvimento da criticidade. *In*: CERNY, Roseli Zen *et al.* **Formação de Educadores na Cultura Digital**: A construção Coletiva de uma proposta. Florianópolis: UFSC/CED/ NUP, 2017, p. 450-468.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão de professor. *In*: TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. **O ofício de professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p. 245-275.

TAVARES, Neide Rodrigues. **História da Informática Educacional no Brasil observada a partir de três projetos públicos**. 13 ago. 2001. Disponível em: https://www.academia.edu/29575659/Hist%C3%B3ria_da_inform%C3%A1tica_educ

acional_no_Brasil_observada_a_partir_de_tr%C3%AAs_projetos_p%C3%BAblicos. Acesso: 21 abr. 2022.

TÉBAR, Lorenzo. **O perfil do professor mediador**: pedagogia da mediação. Tradução de Priscila Pereira Mota. São Paulo: Senac, 2011. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/sciasedcomtec/article/view/4849/3651>. Acesso em: 31 out. 2022.

TERUYA, Teresa Kazuko. **Trabalho e educação na era midiática**: um estudo sobre o mundo do trabalho na era da mídia e seus reflexos na educação. Maringá, PR: Eduem, 2006.

UNESCO. **Diretrizes de implementação**. Título original: /CT competency standards for teachers: implementation guidelines, version 1.0. Paris: UNESCO, 2008. Disponível em: https://pt.slideshare.net/pauloalx/156209por?from_action=save. Acesso em: 24 out. 2022.

VALENTE, José Armando *et al.* **O computador na Sociedade do Conhecimento**. Campinas: NIED-UNICAMP, 1993.

VALENTE, José Armando. Prefácio. *In*: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando Mello (Org.). **Ensino Híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores**: Ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

BIBLIOGRAFIA (DEMAIS OBRAS CONSULTADAS)

BACICH, Lilian. **Metodologias ativas e ensino híbrido**. Brasília: Liber Livro, 2009.

GARCEZ, Benedito Novaes. **O Mackenzie: 1870 – 1960**. São Paulo: Editora Mackenzie, 2021.

GOMES, A. J. Velhos hábitos, novos desafios: métodos de ensino em contextos tecnológicos na formação inicial docente. *In*: ROCHA, Patrícia Graciela da. **Linguagens e ensino**: entre novos e velhos desafios. Patrícia Graciela da Rocha - organizadora. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.

MELO NETO, J. A. **Tecnologia Educacional**: formação de professores no labirinto do ciberespaço. Rio de Janeiro: MEMVAVMEM, 2007.

SOUZA, R. Uma proposta Construtivista para a Utilização de Tecnologias na Educação. *In*: SILVA, R.; SILVA, A. (Orgs.). **Educação, aprendizagem e tecnologia**. Lisboa: Edições Sílabo, 2005.

SPINARDI, Janine Donato; BOTH, Ivo José. **Blended learning**: o ensino híbrido e a avaliação da aprendizagem no ensino superior. Boletim técnico do Senac, v. 44, n. 1, 2018. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/771>. Acesso 01 nov. 2022.