

**OS SABERES PROFISSIONAIS DOS PEDAGOGOS E AS TECNOLOGIAS
DIGITAIS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

THE PROFESSIONAL KNOWLEDGE OF EDUCATORS AND DIGITAL
TECHNOLOGIES AT UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

EL CONOCIMIENTO PROFESIONAL DE PEDAGOGOS Y TECNOLOGÍAS
DIGITALES EN LA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Alana Danielly Vasconcelos¹ 0000-0001-7097-9478
Anne Alilma Silva Souza Ferrete² 0000-0001-9637-6616
Willian Lima Santos³ 0000-0002-9298-1226

¹ Faculdade São Luís de França – Aracaju, Sergipe, Brasil; alana.vasconcelos06@gmail.com

² Universidade Federal de Sergipe – São Cristóvão, Sergipe, Brasil; aferrete21@gmail.com

³ Universidade Federal de Sergipe – São Cristóvão, Sergipe, Brasil; willianfaneb@gmail.com

RESUMO:

Este artigo tem por objetivo problematizar a construção dos saberes profissionais sobre as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe. A partir de Tardif (2019) e compreendendo que o digital está inserido em todos os espaços da sociedade e, conseqüentemente na educação, investigar o itinerário formativo sobre TDIC dos docentes, discentes e dos egressos do curso torna-se essencial. Com isso, por meio de uma pesquisa qualitativa com viés exploratório, chega-se à consideração de que a apropriação das TDIC, intrínsecas à formação profissional do Pedagogo (universitária), não podem desprezar os saberes vivenciais ou experienciais, tendo em vista que a construção e mobilização dos saberes ocorrem no diálogo entre o Conhecimento Universitário, os Saberes Profissionais e os Saberes Docentes. Também foi possível perceber a emergente necessidade de políticas públicas para a integração das TDIC nos espaços formativos, para que os docentes e discentes possam diversificar as estratégias de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: docência; formação profissional; pedagogia; tecnologia digital de informação e comunicação.

ABSTRACT:

This article aims to problematize the construction of professional knowledge about Digital Information and Communication Technologies (DICT) in the Pedagogy course of the Universidade Federal de Sergipe (Federal University of Sergipe). From Tardif (2019), and understanding that the digital is inserted in all spaces of society and, consequently in education, investigating the training itinerary on DICT of professors, students and course graduates becomes essential. Therefore, through a qualitative research with an exploratory bias, it is considered that the appropriation of DICT, intrinsic to the professional training of the Educator (university), cannot disregard the experiential knowledge, considering that the construction and mobilization of knowledge occurs in the dialogue between University Knowledge, Professional Knowledge and Teaching Knowledge. It was also possible to perceive the emerging need for public policies for the integration of DICT in training spaces, so that teachers and students can diversify teaching and learning strategies.

Keywords: teaching; professional training; pedagogy; digital information and communication technology.

RESUMEN:

Este artículo tiene por objetivo problematizar la construcción de los conocimientos profesionales sobre las Tecnologías Digitales de la Información y Comunicación (TDIC) en el curso de Pedagogía de la Universidad Federal de Sergipe. Según Tardif (2019) y entendiendo que lo digital está insertado en todo los espacios de la sociedad y, en consecuencia, en la educación, investigar el itinerario formativo sobre TDIC de los docentes, alumnos y egresados del curso se convierte esencial. Con eso, a través de una investigación cualitativa con sesgo explorativo, se trata de considerar que la apropiación de las TDIC intrínseco a la formación profesional del pedagogo (Universitario), no puede desconocer el conocimiento vivencial, dado que la construcción y movilización del conocimiento ocurren en el diálogo entre el conocimiento profesional y el conocimiento del docente. También fue posible percibir la necesidad emergente de políticas públicas para la integración de la TDIC en los espacios de formación, de modo que los docentes y estudiantes puedan diversificar las estrategias de enseñanza y aprendizaje.

Palabras clave: docencia; profesional; pedagogia; tecnología de la información y la comunicación digital.

Introdução

Os primeiros homens que viveram no planeta terra, no período paleolítico, para ser mais exato, não apresentavam diferença para com os demais animais, até o momento em que estes homens passaram a se destacar das demais espécies do reino animal, a partir da elevação de sua capacidade cognitiva, criando ferramentas rústicas que serviam para sua sobrevivência, a exemplo de flechas, talheres, feitos com galhos de árvores e pedras como aborda Vasconcelos (2020). Tais ferramentas, podem ser traduzidas como “tecnologia”, sendo necessário entender, a priori, que tecnologia, segundo Kenski (2012), é a ação de criar ferramentas, métodos, processos e até mesmo, meios para dominar algo ou situação.

Assim, considerando Vasconcelos (2020), as tecnologias podem ser consideradas tão antigas quanto a espécie humana, sendo modificadas com o passar do tempo e, em alguns casos, ficando mais sofisticada em sua finalidade e nomenclatura. Com a criação da *internet* e a evolução tecnológica, na década de 90, a tecnologia passou a ser conhecida como Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC). Atualmente, com o surgimento das tecnologias digitais, a tecnologia passa a ser intitulada de Tecnologia Digital de Informação e Comunicação (TDIC) (LITWIN, 1997).

A massificação das TDIC por todos os lugares do mundo e, conseqüentemente no Brasil de acordo com Vasconcelos (2020), possuía o propósito de inovar, integrar e agilizar processos

formais e não formais do dia a dia das pessoas, em casa, no trabalho ou no âmbito escolar. O que gerou e ainda gera, diversas mudanças, na forma de viver das pessoas, criando, inclusive, novas culturas, a exemplo da cibercultura, compreendida como “[...]o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (LÉVY, 2009, p. 17).

Necessário ressaltar que as tecnologias não são apenas aparelhos e/ou equipamentos digitais ou analógicos. As tecnologias como nos coloca Vasconcelos (2020), correspondem a um universo de elementos criados pelo cérebro humano ao longo do tempo, bem como utilidade e aplicabilidade. Dessa maneira, o ser humano faz uso de muitas tecnologias que, necessariamente, podem não se relacionar a instrumentos digitais, a exemplo da linguagem, criada pela inteligência humana, desde os primórdios, para “proporcionar comunicação entre os membros de uma sociedade, possuindo diversos idiomas e regras, formando a identidade e a cultura de um povo” (VASCONCELOS, 2020, p. 19).

Ferrete; Ferrete (2017) corroborando com Santaella (2003) afirmam que as mudanças ocorridas em sociedade estão ocorrendo em ritmo acelerado frente às mudanças tecnológicas e vêm causando impactos não somente culturais, mas, científicos, psíquicos, educacionais e ambientais. Alerta-se que a compreensão do conceito de meio ambiente aqui expresso, vai na linha do direito ambiental em que, segundo Milaré (2007) é compreendido como todo meio natural, artificial, as relações de trabalho e cultura existentes na sociedade.

No âmbito educacional, esse processo de informatização não causou somente uma mudança na infraestrutura das instituições de ensino em todos os seus níveis (básico e superior), mas também, trouxe à tona a necessidade de reformular a formação inicial, os métodos de ensino, o currículo, a avaliação, os saberes docentes (SANTOS; FERRETE; ALVES, 2021).

Deixa-se clarificado que abordar sobre “saberes docentes” no âmbito científico não é algo novo, se trazido no contexto a valorização docente, por meio da análise de suas histórias de vida, do exercício da sua profissão segundo Nóvoa (1995). Porém, compreender os saberes docentes e como eles vêm se integrando as TDIC é uma pauta relevante, tendo em vista que estes saberes devem estar sempre em transformação. Neste aspecto, faz-se mister destacar o saber docente como aquele que se constitui dos saberes construídos com as experiências vividas pelo docente, durante toda sua vida, além dos saberes que são adquiridos, construídos em sua formação inicial (graduação), bem como sua formação continuada, durante o exercício de sua profissão, pautado em conhecimentos técnicos, curriculares (TARDIF, 2019).

Assim e, tomando como base Tardif (2019), este artigo tem como objetivo geral problematizar a construção dos saberes profissionais sobre as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe (UFS), por meio de alguns resultados alcançados numa pesquisa de doutoramento e de práticas realizada no âmbito do Grupo de Pesquisa (NUCA/UFS), sobre a construção dos saberes profissionais acerca das TDIC que envolveu 182 (cento e oitenta e dois) discentes, 22 (vinte e dois) docentes e 63 (sessenta e três) egressos do curso anteriormente citado e, cuja tese apresentada aponta que, a apropriação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, intrínsecas à formação profissional do pedagogo (universitária-formação inicial), não podem desprezar os saberes vivenciais ou experienciais, tendo em vista que a construção e mobilização dos saberes ocorre no diálogo entre o conhecimento Universitário, os Saberes Profissionais e os Saberes Docentes (VASCONCELOS, 2020).

Ressalta-se que, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFS, sendo aprovada pelo parecer nº 3.518.142, atendendo ao protocolo de pesquisa estabelecido pela Resolução nº 510 de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde – CNS, por se tratar de uma pesquisa que envolveu seres humanos (BRASIL, 2016).

O referido estudo foi construído à luz de uma pesquisa qualitativa com viés exploratório. Esse tipo de abordagem pauta-se na subjetividade dos envolvidos como elemento produtor de informações. Richardson (2017, p. 90) denota que esse tipo de investigação é “[...] caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados” (RICHARDSON, 2017, p. 90).

A pesquisa assume o caráter exploratório ao proporcionar um maior contato entre os pesquisadores, lócus de investigação e os colaboradores/participantes, proporcionando maior familiaridade com o problema. Assim como, também envolve o levantamento bibliográfico, realização de entrevistas ou aplicação de questionários (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013).

Os múltiplos saberes e as tecnologias digitais de informação e comunicação na formação de pedagogos

As tecnologias, considerando Kenski (2012), existem na sociedade desde que o ser humano aprendeu a dominar os recursos naturais e a partir destes, criar ferramentas e serviços para sua sobrevivência como citado anteriormente. Porém, é necessário lembrar que “a evolução tecnológica não se restringe apenas aos novos usos de determinados equipamentos e

produtos. Ela altera comportamentos” (KENSKI, 2012, p. 21). Desta forma, compreender qual o lugar das tecnologias digitais no âmbito educacional é de extrema importância, tendo em vista que as TDIC estão em todos os espaços mercadológicos e sendo exigidas como habilidades por parte dos profissionais em todas as áreas do conhecimento, a exemplo da Pedagogia.

A Pedagogia é uma das áreas de conhecimento mais antigas. O profissional desta área, denominado como Pedagogo, pode atuar desde a educação básica até o nível superior, em diferentes funções, ou seja, este profissional atua em espaços escolares e não escolares de acordo com a Resolução CNE/CP nº 01 de 15 de maio de 2006 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura (BRASIL, 2006). Com isso, entender como as TDIC vem se integrando a formação destes profissionais é de extrema importância para que se perpetue, acima de tudo, uma formação pautada não só no conhecimento técnico científico, mas, pautada pela investigação da realidade, por uma prática intencional, em que as ações sejam marcadas por processos reflexivos entre os “professores-formadores e os futuros professores, ao examinarem, questionarem e avaliarem criticamente o seu fazer, o seu pensar e a sua prática” (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 21).

Assim, pesquisar sobre TDIC e envolver os conhecimentos universitários (perspectiva docente), os saberes profissionais (formação inicial) e os saberes docentes (egressos em exercício) é buscar refletir sobre uma formação que não se distancie da realidade encontrada na sociedade, bem como não se foque a formação dos Pedagogos numa abordagem puramente técnica, mas que, durante a formação destes, “exista um relacionamento intrínseco entre a prática, a teoria e o atendimento adequado às necessidades atuais da sociedade” (VASCONCELOS, 2020, p. 47).

Partindo dessas premissas, realizou-se uma pesquisa de doutoramento que contou com a participação de 22 (vinte e dois) docentes universitários efetivos, 63 (sessenta e três) egressos e 182 (cento e oitenta e dois) discentes do curso de Pedagogia, na modalidade presencial, do Campus São Cristóvão, da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Sendo válido ressaltar que esta parte do trabalho de campo da tese foi desenvolvida ao longo do ano de 2019. O objetivo geral da pesquisa de doutorado foi buscar compreender a construção dos saberes profissionais sobre as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no curso de Pedagogia da UFS, em que, verificou-se como as TDIC estão contempladas nos documentos oficiais que regem o curso de Pedagogia na UFS; investigou-se o itinerário formativo sobre Tecnologia Digital de Informação e Comunicação dos docentes, discentes e egressos do curso de Pedagogia da UFS,

e apresentou-se quais tecnologias digitais são utilizadas na formação dos futuros pedagogos na referida universidade.

Diante disso, apontar os conceitos que envolvem o conhecimento Universitário, os Saberes Profissionais e os Saberes Docentes são essenciais para a compreensão dos resultados obtidos. Destarte, Tardif (2019) aponta que, abordar sobre saber docente é considerar que este saber é construído/produzido socialmente, na ação, na prática deste docente, sendo um saber que está em constante movimento, perpassando desta maneira pelo que Nóvoa (1992) também pontuou como saber, saber-fazer e o saber-ser. Nesta perspectiva, para compreender como vem ocorrendo a integração das TDIC no curso de Pedagogia da UFS, foi necessário envolver os docentes universitários, os discentes do curso e os egressos em exercício elencando com base em Tardif (2019), os saberes disciplinares, experienciais, curriculares e da formação profissional destes sobre TDIC. Clarificando o conceito de saber docente em Tardif (2019), apresenta-se o quadro 01.

Quadro 01 – Categorias de saberes docentes a partir de Tardif (2019).

Categoria dos Saberes Docentes	Conceito
Saberes Disciplinares	Advém da formação acadêmica e não estão vinculados a saberes da educação, por exemplo: história, biologia, matemática.
Saberes Curriculares	Adquiridos pelos docentes ao longo de sua carreira e estão vinculados aos saberes selecionados pela instituição escolar, a exemplo dos conteúdos, métodos que os docentes precisam aprender e aplicar.
Saberes Experienciais	Oriundos das experiências dos docentes no exercício de sua profissão, ou seja, da própria experiência prática, podendo ser chamado de saberes práticos.
Saberes da formação Profissional	São saberes adquiridos em instituições formadoras de docentes. Está subdividida em: a) saberes das ciências da educação (científicos e eruditos da educação e que são adquiridos na formação de docentes) e; b) saberes pedagógicos (adquiridos através reflexões racionais que conduzem a sistemas representativos que orientam a prática educativa).

Fonte: Adaptação de Vasconcelos (2020).

Considera-se assim que, os saberes docentes assentam-se nas condições de trabalho que envolvem a infraestrutura, as disciplinas, as legislações e aspectos da própria experiência dos profissionais como a cognição e as suas emoções. Compreende-se então que, os conhecimentos profissionais “partilham com os conhecimentos científicos e técnicos a propriedade de serem revisáveis, criticáveis e passíveis de aperfeiçoamento” (TARDIF, 2019, p. 249). Os profissionais, a partir disso, podem ser considerados responsáveis pelo mau uso dos seus conhecimentos, causados por este ao seu “cliente”.

Nessa perspectiva, precisou-se levar em consideração que ‘a experiência de trabalho e, em especial, a prática docente se constituem como local de produção, circulação, legitimação e validação de saberes e, portanto, como meio de formação desses profissionais’ (LIMA; CUNHA, 2020, p. 487).

Quanto a esta última característica, Tardif (2019) acresce que, não se trata somente de erros deontológicos ou de falta de ética profissional, mas sim “de erros de julgamento ou de manifestações de incompetência referentes ao uso judicioso dos conhecimentos aceitos, em função das particularidades de uma situação concreta” (TARDIF, 2019, p. 249).

O que se quer afirmar é que, a aprendizagem é concretizada na coparticipação e divisão do querer aprender e do querer ensinar por parte de todos os envolvidos, pois o conhecimento é dinâmico e social. É preciso no construto de uma formação inicial levar em consideração o que os egressos deste curso estão trabalhando/utilizando em seu exercício profissional para se construir uma formação inicial mais assertiva e que consiga cada vez mais equilibrar a teoria com a prática. Tardif (2019) a partir disso, aponta que a epistemologia da prática profissional é entendida como “o conjunto de saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenharem todas as suas tarefas” (TARDIF, 2019, p. 255).

A noção de “saber” aqui, é ampliada por Tardif (2019) pois, fazendo com que compreendamos que, os saberes abarcam os conhecimentos, as competências, as habilidades ou aptidões e as atitudes, é justamente o que se traduz como saber, saber-fazer, saber-ser. É a partir dessa epistemologia da prática profissional que revelamos saberes, compreendemos como são integradas as tarefas profissionais concretas, e estes,

[...] os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa a compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores (TARDIF, 2019, p. 256).

Neste âmbito, ressalta-se que, para quase 100% dos egressos do curso de Pedagogia que participaram da pesquisa, a formação inicial, ou seja, a graduação em Pedagogia, não os aproximou da realidade vivenciada atualmente por eles em seu exercício profissional quando o assunto é Tecnologia digital no processo educativo. Alguns deles, chegam a citar inclusive, aplicativos (Apps) que utilizam em seu exercício profissional e que, não tiveram contato algum durante a graduação, a exemplo dos Apps que fazem parte do “*G Suite For Education*”, atualmente conhecido como “*G Suite Workspace For Education*” (pacote de aplicativos

voltados à educação da empresa Google e vem sendo utilizado com muita frequência nos dias de hoje em todos os níveis educacionais do Brasil).

Um dos motivos encontrados para a não utilização de recursos digitais mais modernos e/ou aplicativos educacionais ao longo do curso de Pedagogia da UFS, é a própria limitação de infraestrutura da Universidade. Todos os colaboradores que participaram da pesquisa (docentes, discentes e egressos), de forma unânime, relataram que enquanto tecnologia digital para propor uma aula diferenciada, só tem o data show e o acesso à internet no Campus investigado é precário, o que nos revela a desistências de muitos docentes universitários a permanecer com modelos de aula mais tradicionais como as aulas expositivas.

Outro fator apontado por discentes e egressos do curso de Pedagogia e que serve para que os docentes universitários levem para reflexão é a repetição quanto a ambos os públicos relataram que o curso de Pedagogia, mesmo tendo uma ampla possibilidade mercadológica de atuação, ainda ser centrado nos conteúdos relacionados a infância. Tal apontamento também pode ser identificado na fala de alguns docentes do curso de Pedagogia. Assim, os colaboradores da pesquisa foram levados a refletir sobre “quais são os fatores que impedem que haja uma integração mais eficiente das TDIC no curso de Pedagogia na UFS?”, possibilitando a criação de seus itinerários formativos.

Quanto ao itinerário formativo dos docentes universitários sobre o conceito de TDIC, chegou-se ao destaque de que esses, necessitam de um maior aprofundamento não somente no quesito de compreenderem o conceito de tecnologia, mas, também, na aplicabilidade e domínio dos recursos digitais, tendo em vista que, 96% desse público, consideram-se “imigrantes digitais”. Imigrantes digitais é um conceito apresentado por Prensky (2001), em que o autor denomina as pessoas que estão se adaptando ao uso dos recursos digitais. Outro conceito apontado pelo referido autor e que, 73% dos discentes do curso de Pedagogia relataram se identificar durante a pesquisa foi o de “nativos digitais”. Nativo Digital na concepção de Prensky (2001), são aquelas pessoas que nasceram na sociedade digital e que possuem uma facilidade de utilizar os recursos digitais.

Porém, a facilidade na utilização de recursos digitais não significa necessariamente que essas pessoas são letradas digitalmente, ou seja, não basta saber usar a TDIC, é necessário saber utilizar estes recursos com equilíbrio e compreendendo sua função social. Colocação que o próprio Prensky (2012), vai apresentar posteriormente e nos reportando a outro conceito, o de sabedoria digital. Ser sábio digital é utilizar os recursos digitais com criticidade e responsabilidade. Quanto a isso, os docentes universitários relataram que, muitos discentes do

curso de Pedagogia e de outros cursos de licenciatura e bacharelado possuem muita dificuldade de escrita e cada vez mais estão embasando seus estudos em leituras rasas e informações vagas, muitas vezes retiradas de sites da internet, pouco confiáveis e sem base científica. Um dado preocupante, tendo em vista que estamos falando de futuros profissionais que, dentre seu campo de atuação profissional, poderão formar outros futuros profissionais.

Ressalta-se então, a necessidade de inserir as TDIC no âmbito de uma discussão acadêmica crítica, perpassando pelos aspectos pedagógicos, de infraestrutura e inclusive, de segurança dos usuários. Portanto, o foco não deve ser somente o uso pelo uso do recurso digital, mas, ampliar a discussão para as consequências da utilização desses recursos e da internet por pessoas que não sabem diferenciar uma notícia verdadeira de uma falsa (fake news), os ricos que se corre no ciberespaço, as leituras vagas, ou até mesmo a existência de uma política de segurança que trate do uso da internet e dos recursos digitais em ambientes educacionais.

Demo (2007), por exemplo, chama a atenção para os “analfabetos tecnológicos” ou “analfabetos digitais”. Para este referido autor, estar analfabeto, não é apenas não saber “ler, escrever e contar, é principalmente estar por fora do mundo digital, em especial das oportunidades de saber pensar mediadas por plataformas informacionais” (DEMO, 2007, p. 8). Porém, o que contribui para a existência de analfabetos digitais são os fatores que levam as pessoas a serem antes de tudo, analfabetas, como por exemplo, a ausência de escolas em determinadas localidades brasileiras, a luta pela sobrevivência que leva muitas crianças e adolescentes a escolher o trabalho do que a formação educacional ou até mesmo, em alguns casos, a falta de interesse destes, nos estudos. Quando se trata de TDIC e *internet*, as razões pelas quais existem “analfabetos digitais” podem ser ampliadas pela “distribuição desigual das TDIC e as diferenças sociais e econômicas no Brasil, [...] necessitando de políticas que busquem mitigar tal realidade” (VASCONCELOS, 2020, p. 79).

Além dos fatores ora citados, no âmbito educacional, é preciso ter cuidado para não estar contribuindo com uma cultura de consumo de TDIC, mas sim, que se contribua com a existência de uma cultura educacional que tenha a aprendizagem como foco do processo, compreendendo as necessidades de cada indivíduo que na educação esteja inserido, levando em conta seus diferentes estilos de aprendizagem e o momento social, cultural e ambiental em que estes vivem. Pois, é possível, por meio das TDIC, encontrar novos meios de ensinar e aprender. Porém, a ausência de um direcionamento quanto ao uso das TDIC no âmbito educacional, dão margem a interpretações equivocadas por parte dos profissionais da educação, a exemplo dos docentes que acreditam que, as TDIC podem tirá-los da sala de aula, quando, na verdade, esses

profissionais precisam compreender que as “TDIC podem ser aliadas ao ensino, afinal são recursos potencializadores da aprendizagem dos discentes quando o docente as utiliza de forma pedagógica conhecendo suas funções” (VASCONCELOS, 2020, p. 81).

Tais resultados leva-nos a reforçar a tese apresentada de que, ao se realizar uma pesquisa sobre formação de professores, saberes docentes, dentre outros objetos de estudo relacionados a estas linhas, não se pode desprezar o conjunto dos saberes “mobilizados e utilizados pelos professores em todas as suas tarefas” (TARDIF, 2019, p. 259), englobando assim, o professor universitário, o egresso (em exercício) e os discentes do Curso de Pedagogia.

Diante disso, chega-se à consideração de que, o ato de não considerar todo processo educativo e todos os seus envolvidos bem como a interação destes com o ambiente em que transitam, é continuar apostando em reformulações e (re)estruturações do curso de Pedagogia que estarão sempre caminhando para o fracasso.

Ensino e aprendizagem em tempos de tecnologia digital

Abordar sobre ensino e aprendizagem numa sociedade plenamente tecnológica, digitalmente falando, requer considerar algumas discussões já apresentadas por pressupostos teóricos como Ausubel (1963), Nóvoa (2007), dentre outros que destacam há décadas a necessidade de considerar os diversos estilos de aprendizagens existentes no âmbito da sala de aula, seja ela virtual ou presencial. Para que a aprendizagem seja significativa para o indivíduo, é necessário antes de qualquer ação que este, queira aprender. A abordagem de aprendizagem significativa aqui, é retratada com base em Ausubel (1963). Tal abordagem, para Angra *et al.* (2019),

[...] trata-se de uma estratégia promissora em situação formal de ensino, a qual consiste na interação não arbitrária e não literal de novos conhecimentos com conhecimentos prévios (subsunçores) relevantes. Assim, a partir de sucessivas interações, um determinado subsunçor, progressivamente, adquire novos significados, torna-se mais rico, mais refinado, mais diferenciado e é capaz de servir de âncora para novas aprendizagens significativas. O ponto central da reflexão na Teoria de Ausubel é que, dentre todos os fatores que influenciam a aprendizagem, o mais importante é o que o aluno previamente sabe; aspecto considerado ponto de partida. Nesse sentido, desvendar o que o aluno já sabe é mais do que identificar suas representações, conceitos e ideias, pois requer consideração à totalidade do ser cultural/social em suas manifestações e linguagens corporais, afetivas e cognitivas. Para tanto, o professor deve estar aberto para que o aluno possa revelar as suas expectativas vividas, dos objetos incorporados na sua vida, das condições existenciais e não apenas o aspecto intelectual (ANGRA *et al.*, 2019, p. 259).

Diante disso, é necessário apontar o que Tardif (2019) mostrou quanto a este aspecto. Para o referido autor, a tarefa docente é, de maneira geral, transformar a matéria que leciona

para que o discente a compreenda e a assimile. Sendo ainda esta, uma tarefa pedagógica “considerando que ela submete o conhecimento à atividade de aprendizagem no intuito de produzir um resultado no outro” (TARDIF, 2019, p. 120). Assim, surge o que o autor aponta como “conhecimento pedagógico do conteúdo”, ou seja, o conteúdo trabalhado em sala nunca é transmitido em sua forma íntegra pois este é transformado [...] “adaptado, selecionado em função da compreensão do grau de alunos e dos indivíduos que o compõem” (TARDIF, 2019, p. 120). Nesta conjuntura, Tardif (2019) nos leva a compreensão de que, para existir a arte de ensinar, as técnicas utilizadas devem se fazer presentes e, as mesmas, precisam ser assimiladas e dominadas. Desta maneira, para o referido autor,

[...] a arte atua a partir das técnicas próprias a um ofício. É assim em todas as ocupações e não há razão para que o ensino constitua um caso à parte. Infelizmente, ainda há muitas pessoas – professores do primário e secundário, e mesmo professores universitários - que acreditam que basta entrar numa sala de aula e abrir a boca para saber ensinar, como se houvesse uma espécie de causalidade mágica entre ensinar e fazer aprender (TARDIF, 2019, p. 121).

Com isso, considera-se que, ao estar na sala de aula, os docentes estão adentrando em um espaço de relação, de interação humana. Neste âmbito, quando se trata do processo de ensino e aprendizagem e, da perspectiva docente, antes de qualquer planejamento que se faça, é importante levar em consideração o modo como cada discente aprende. Aqui, retrata-se esse movimento como considerar os “estilos de aprendizagem” de cada estudante. Cada pessoa aprende melhor de um modo, seja ouvindo, escutando, escrevendo e, nesta perspectiva, faz-se necessário considerar estes estilos no momento de planejamento das atividades que vão nortear o processo de aprendizagem dos estudantes em qualquer nível da educação (DOS REIS, 2012).

Quanto a isso, destaca-se a teoria conhecida como VAC, ou seja, Visual, Auditivo e Cinestésico em que reconhece que a aprendizagem se faz por meio dos sentidos. A VAC é uma teoria criada por Vark-Learn (2017) em que, tal autor, considera que a aprendizagem de cada pessoa acontece por meio de um sentido predominante ou predileto para aprender os conteúdos “das mais variadas disciplinas, podendo ainda haver alguns em que há a mistura equilibrada dos três estilos visual, auditivo e cinestésico” (SALDANHA; ZAMPRONI; BAPTISTA, 2016, p. 1). Considerando tal teoria, vários testes podem ser realizados pelos docentes junto aos seus discentes a fim de conhecê-los melhor com o objetivo de planejarem suas aulas de modo mais assertivo, incluindo testes adaptados e criados de modo on-line por meio de Universidades a exemplo do teste de David A. Kolb que, Vasconcelos (2020) nos aponta a existência de modo on-line e acessível para qualquer pessoa realizar no âmbito da *internet*. Vasconcelos (2020, p.

123) destaca o teste criado pela Universidade Federal de Paraíba (UFPB) que objetiva “descrever a maneira pela qual o indivíduo aprende e como lida com ideias e situações do dia a dia em sua vida”.

No âmbito desta explanação, faz-se mister compreender que a sala de aula também consiste em um ambiente híbrido e que, o mesmo conteúdo pode ser ensinado de várias formas. Aqui destaca-se a visão do Moran (2017) quando este pondera que acreditar e defender uma educação em que se considere a existência de ensinar um mesmo conteúdo de várias formas, é reconhecer e valorizar os estudantes enquanto seres humanos, com suas individualidades e necessidades peculiares. Pensar numa educação que se pautem em um modelo híbrido de ensino é, de acordo com Vasconcelos (2020) corroborando com Moran (2017):

[...] refletir sobre o papel do professor dentro do processo de mistura, blended; é tornar o processo educacional flexível. Pensar educação híbrida é pensar educação como parte intrínseca da vida que é toda misturada e vivida em vários espaços, com várias pessoas. Oportunizar a existência de uma Educação híbrida é admitir que o processo educativo não se restringe à sala de aula, mas que este processo, acontece em diversos ambientes como os ambientes virtuais, diluindo a sala de aula para ambientes diferentes, utilizando até os espaços como praças, museus, dentre outros espaços contidos nas cidades. É acreditar, por fim que, a educação é um processo contínuo de aprendizagem (VASCONCELOS, 2020, p. 125).

A tecnologia digital apresenta vários aplicativos e softwares que podem contribuir com esse modelo educacional que põe em xeque a necessidade de um modelo educacional personalizado de ensino para os discentes, sejam estes de qualquer idade e estejam estudando qualquer conteúdo pois, é possível o docente escolher recursos que sejam gratuitos, adaptáveis ao conteúdo e a idade em que se esteja trabalhando. Bem como, é possível utilizar as TDIC para trabalhar o mesmo conteúdo programático para apresentá-lo de diferentes formatos, a exemplo de vídeos, áudios, podcasts, textos, hiperlinks. Alguns desses recursos podem ser encontrados no quadro de número 02 a seguir.

Quadro 02 – Recursos Digitais gratuitos e adaptáveis a realidade educacional.

Recurso	Funcionalidade
<i>Inshot</i>	Editor de vídeo gratuito em formato de aplicativo para <i>smartphones</i> .
<i>Socrative</i>	Plataforma gratuita para elaborar questionários (<i>quizzes</i> , preparação de testes, dentre outras) que pode ser utilizado para obter <i>feedback</i> em tempo real da aprendizagem dos estudantes.
<i>Quizizz</i>	Plataforma gratuita de elaboração e aplicação de testes/ <i>quizes</i> que envolve perguntas e respostas rápidas e, as respostas dos estudantes são obtidas em tempo real e possui elementos de jogo, o que funciona como gamificação.
<i>Google Workspace For Education</i>	Conjunto de aplicativos voltados para a educação que oferece várias possibilidades aos educadores e gestores como sala de aula online, conferências, recursos de acessibilidade e interação em tempo real. Existem planos pagos e planos gratuitos.

<i>Banco Internacional de Objetos Educacionais</i>	Criado pelo Ministério da Educação (MEC) com o objetivo de disponibilizar recurso educacional (vídeo, slide, textos) gratuito em diversos idiomas e sobre diversos conteúdos para quem atua na educação básica e superior.
<i>Edmodo</i>	Ambiente virtual de aprendizagem para auxiliar na organização de tarefas, trabalhos, notas, fóruns.
<i>Moodle</i>	Ambiente virtual de aprendizagem para auxiliar na organização de tarefas, trabalhos, notas, fóruns.

Fonte: Autoria dos autores com base em Vasconcelos (2020).

Considerando o quadro 02 que aponta alguns recursos digitais de informação e comunicação utilizados na educação, faz-se interessante destacar que existem vários recursos destes que, são utilizados e podem vir a ser utilizados na educação básica e no ensino superior. Porém, antes de escolher qualquer um desses recursos, é importante considerar alguns detalhes, sendo eles: a) o recurso digital escolhido permite que o docente adapte o conteúdo e a idade que se propõe a trabalhar?; b) o recurso pode ser utilizado sem que o estudante precise baixá-lo em seu smartphone? (essa questão se coloca pelo fato de se existir numa mesma sala de aula discentes que economicamente se diferenciam uns dos outros e que, para alguns, o espaço de armazenamento do smartphone pode não existir para novos aplicativos ou até mesmo, o próprio smartphone, pode não existir.

Então, levar em consideração a realidade dos estudantes antes da escolha dos recursos digitais é importante até mesmo para a execução do planejamento feito e conseqüentemente, o resultado deste. Outro item acrescentado a esta lista e não menos importante é o c) testar o recurso digital escolhido bem como a sua aplicabilidade, funcionalidades antes da aula para que não ocorra imprevistos bem como se evite quaisquer tipos de problemas, a exemplo de aparições de conteúdos inapropriados ao público-alvo, levando em consideração que esses aplicativos gratuitos, em sua maioria, se mantêm com a exibição de propagandas de terceiros.

Mas, para que este ensino aconteça é de grande importância que ocorra uma mudança de cultura educacional, em que, o docente seja parte e, não o centro do processo como este foi, por muitos anos. Aqui, chama-se a atenção de que ter dito o docente como centro no processo de aprendizagem não foi e não é um problema, mas que, o foco deve ser a aprendizagem e que, neste processo, o docente seja o mediador e que o discente assuma sua responsabilidade quando o assunto é aprender.

Dessa forma, considerar o perfil dos discentes, a realidade atual da sociedade (cada vez mais tecnológica digitalmente) e encarar uma formação continuada que permita o docente conhecer recursos digitais, compreendê-los e utilizá-los com segurança no processo de ensino e aprendizagem, é de grande relevância para que se existe uma mudança efetiva na educação.

Vasconcelos (2020) ainda aponta que nesta perspectiva é necessário que os envolvidos neste processo educacional, possam despir-se do que já está posto como

[...] imutável no âmbito educacional e deixar com que as contribuições dos alunos desenhem também o processo de formação deles. Ser criativo pois o híbrido está intrínseco à mente humana, é inerente ao ser humano e a tudo que existe e coexiste no universo. O ensino híbrido depende quase que exclusivamente da criatividade e da capacidade de sair da zona de conforto do docente. Se este não quiser, não acontece. O que se tenta expor aqui é que o ensino híbrido não é só trabalhar com metodologias ativas e tecnologia móvel digital, a proposta de ensino está pautada no ato do professor ser criativo e desenvolver um bom planejamento e, acima de tudo, que o professor esteja aberto a mudanças, a inovações e seja flexível com o processo de aprendizagem, incentivando seus discentes a serem autores no processo de aprendizagem (VASCONCELOS, 2020, p. 125).

Porém, o que os docentes, discentes e egressos do curso de Pedagogia que participaram da pesquisa de doutoramento revelam é uma realidade que vai no oposto ao citado até o momento. É o que Nóvoa (1992) vai apontar quando afirma que a lógica da atividade educacional “nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação” (NÓVOA, 1992, p. 13). Na perspectiva da realidade atual em que a sociedade transita quando se põe em pauta a tecnologia digital, ficou clarificado que a educação ainda não acompanhou as mudanças advindas com as TDIC nem mesmo considerou os diversos estilos de aprendizagem existentes. Sobre isso, Moraes (2004) aponta que a educação ainda tem suas amarras na ciência tradicional e esta, por muitos e muitos anos manteve sua verdade como inquestionável e por vezes, imutável. Segundo Moraes (2004) no ambiente educacional ainda se reproduz “[...] um modelo de ensino de natureza tradicional” (MORAES, 2007, p. 15) em que se têm a “[...] educação pautada mais no controle do que no afeto, mais no autoritarismo do que na colaboração” (MORAN, 2017, p. 32).

Sobre este aspecto, o que se coloca em pauta é a necessidade de existir uma educação que não separe razão e emoção ou que não se pautem em um único modo de aprender. Para Morin (2000), a verdadeira racionalidade científica conhece os limites da lógica e reconhece que a mente do ser humano não poderia ser onisciente. Afirma-se então que não existe espaço entre as pessoas, entre docente e discente pois, tudo possui uma conexão que vai além da visão apresentada pelo tradicionalismo existente na ciência. Aqui, ressalta-se que “toda objetividade repousa na subjetividade e, assim, toda construção teórica traz também consigo a história de quem a escreveu, a sua maneira de pensar, de perceber a realidade, de interpretar e compreender os acontecimentos da vida” (MORAES, 2008, p. 07).

De acordo com o docente “A7” (docente que participou da pesquisa de doutorado e recebeu esse pseudônimo para garantir a segurança das suas informações pessoais, mantendo o sigilo ética da pesquisa).

[...] apesar da Pedagogia ser uma das áreas, mais conservadora e caretas que tem na universidade. Então, quando eu digo “caretas” é porque, é muito falso moralista, muito associada à tradição e à especificidade de uma área e a manutenção muito forte de alguns valores ou conceitos que não se sustentam mais na contemporaneidade (entrevista concedida e autorizada para divulgação no dia 06 de setembro de 2019) (VASCONCELOS, 2020, p. 98).

Assim, nota-se a necessidade de uma mudança que não fique somente em trazer novas bases epistemológicas que fundamentam o processo educativo, mas que, exista um processo de formação que possa apresentar vários meios e modos de levar a educação aos que se sentem motivados e querem aprender. Para que dessa maneira, a educação do século XXI, possa acompanhar as mudanças tecnológicas que a sociedade em todas as suas esferas perpassa. Pois, segundo Moraes (2008) e Morin (2000), não existe uma verdade imutável e absoluta no processo de aprender, o conhecimento está sempre em movimento e, estar em movimento significa trazer consigo características políticas, sociais, ambientais, culturais de quem o relatou. Para Morin (2000), por exemplo,

[...] o conhecimento, sob forma de palavra, de ideia, de teoria, é o fruto de uma tradução/reconstrução por meio da linguagem e do pensamento e, por conseguinte, está sujeito ao erro. Este conhecimento, ao mesmo tempo tradução e reconstrução, comporta a interpretação, o que introduz o risco do erro na subjetividade do conhecedor, de sua visão do mundo e de seus princípios de conhecimento. Daí os numerosos erros de concepção e de ideias que sobrevêm a despeito de nossos controles racionais. A projeção de nossos desejos ou de nossos medos e as perturbações mentais trazidas por nossas emoções multiplicam os riscos de erro (MORIN, 2000, p. 20).

Dessa forma, considera-se que a ciência é composta por seres humanos complexos e com sentimentos que não se separa de suas emoções. O fator sentimental influencia em toda ação humana de forma equilibrada ou não, determinando cada passo deste, seja no ambiente pessoal, profissional e/ou educacional. Morin (2000) destaca que existe a necessidade de civilizar nossas teorias, ou seja, desenvolver nova geração de teorias abertas, racionais, críticas, reflexivas, autocríticas, aptas a se auto-reformar. Acredita-se que é urgente a existência de um modelo educacional que considere os vários modos de aprender e que cada ser humano não é uma tabula rasa e “a sua atuação sobre a realidade, o ato de reconhecer sua interação com o mundo e o desenvolver de diferentes diálogos que a pessoa estabelece consigo mesma, com os

outros, com a natureza” (MORAES, 2008 p. 149-150) fazem parte do seu processo de aprendizagem.

O ensino híbrido ou *blended learning* é entendido como uma “abordagem pedagógica que combina atividades presenciais e atividades realizadas por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC)” (VALENTE, 2017, p. 13). Além disso, o modelo híbrido de ensino, tem ganhado força no Brasil e no mundo, pelo fato deste modelo, nos fazer refletir sobre o papel do docente no âmbito educacional. Pensar numa educação híbrida é compreender a educação como parte intrínseca da vida do ser humano que é toda misturada e vivida em vários espaços e com diversas pessoas (VASCONCELOS, 2020). Oportunizar, dessa maneira, este modelo educacional é admitir que o processo educativo não se restringe, somente, à sala de aula, mas que, este processo, acontece em diversos ambientes como os virtuais, as praças, os museus, dentre outros espaços contidos nas cidades. É acreditar, por fim que, a educação é um processo contínuo de aprendizagem e que esta pode ocorrer em qualquer lugar (MORAN, 2017).

Com isso, ressalta-se que, não basta inserir a internet e alguma das tecnologias móveis digitais para que se considere mudar uma cultura educacional pois,

[...] isso não altera em nada a rotina desses ambientes se não houver uma transformação adequada que requer um planejamento estratégico que, perpassa pelos espaços de aprendizagem, pela formação profissional dos professores, o que implica num investimento em infraestrutura física e de recurso humano qualificado para atender as novas relações sociais (VASCONCELOS, 2020, p. 102).

A partir do descrito, ressalta-se que, as tecnologias digitais móveis ou não, se fazem presentes em todas as tarefas exercidas pelo ser humano nos dias de hoje e, pensar em um processo educativo que as considere como meios para potencializar a aprendizagem dos estudantes e oferecer a estes, um processo educativo cada vez mais assertivo, pode ser um caminho a se pensar numa educação para o hoje e o futuro. Pois, sabendo utilizar o recurso digital de maneira pedagógica e, conhecendo bem as funcionalidades deste, o docente poderá alcançar de diferentes modos, seja visual, por áudio, escrita e leitura os diferentes estilos de aprendizagem existentes em todas as salas de aula, sendo estas, presenciais ou virtuais. Além disso, trazer a aprendizagem para o foco, o discente como centro do processo de e o docente como mediador deste processo de ensino, se torna uma tentativa de modernização e uma tentativa de traçar caminhos metodológicos mais claros para a educação em todos os seus níveis, como ocorreu com os demais processos e serviços no mundo (VASCONCELOS, 2020).

Buscando dessa forma, tornar o estudante cada vez mais (co)responsável pela sua aprendizagem para que ocorra, de fato, uma aprendizagem significativa, em que este discente queira aprender, por iniciativa própria e tenha o professor, como mediador deste processo de aprendizagem. Sendo uma parceria mútua em prol do aprender (VASCONCELOS, 2020). De acordo com Dewey (1978), por exemplo, só se aprende o que se pratica e, não é somente praticar. Para além disso, é preciso que haja uma reconstrução, consciente, da experiência (aprendizagem significativa). Existe também a aprendizagem por associação e, aqui, Dewey destaca que não se aprende nunca uma coisa só, pois, para o referido autor, toda aprendizagem deve ser integrada à vida. Isso só acontece quando, segundo com Dewey (1978), se permite ao discente compreender os acontecimentos, os atos e os objetos do seu contexto social, habilitando-os para uma participação ativa durante o processo educativo.

Assim, o ensino híbrido, apresenta-se como um modelo educacional de grande potencialidade de uma educação cujos processos são mais assertivos quando o assunto é aprendizagem, pois, coloca o docente como mediador e não, como único responsável por uma aprendizagem significativa por parte dos discentes. Nesta perspectiva de ensino híbrido, o estudante torna-se mais ativo, adquirindo uma postura de responsabilidade e autonomia pela sua aprendizagem, tendo por base a mediação de conflitos, a resolução de problemas reais, desenvolvendo projetos e criando, desta maneira, oportunidades para construir seu conhecimento (VALENTE, 2017).

Considerações finais

Chega-se aqui com algumas considerações sendo a primeira delas que as tecnologias digitais de informação e comunicação, cada vez mais móveis, vieram para ficar e, quando se trata de utilizá-las no âmbito educativo, necessário compreender bem não só, o recurso a ser utilizado, mais suas funções, possibilidades educacionais e, se de fato, o recurso digital escolhido está adequado a idade, bem como permite adaptabilidade ao conteúdo que se está trabalhando e acessibilidade, ou seja, todo o meu público pode utilizar ou será que vou causar uma exclusão digital?

Além disso, as tecnologias digitais são algo a mais no processo de ensino e aprendizagem, não devendo ser o centro do processo educativo. Repete-se que, o foco é a aprendizagem e para fazer esta aprendizagem acontecer, é necessário compreender o estudante como ser humano em sua complexidade. Lembrando das sábias colocações dos pressupostos teóricos como Moran (2017), Dewey (1978), Ausubel (1963), dentre outros teóricos que, cada

um possui um estilo de aprendizagem diferente bem como um tempo diferenciado para aprender. Diante disso, aulas puramente teóricas não alcançarão a todos. Dessa maneira, levanta-se a reflexão de que, caso não venhamos a considerar tal hibridismo e tais diferenças, seremos os que mais excluem no processo educativo, afinal, incluir é muito mais do que disponibilizar aparatos como braile e fazer uso de libras. Incluir é, propiciar um processo educativo personalizado e ao alcance de todos e, acredita-se a partir das evidências encontradas na pesquisa de doutorado que, as TDIC podem ser grandes aliadas deste processo de inclusão.

Quanto a formação do Pedagogo é notória que esta, ainda está centrada nas raízes de uma ciência puramente tradicional e com foco na infância. Abre-se um parêntese que não se deve demonizar a ciência racionalizada e ou a tendência tradicional de ensino, muito menos a menosprezar a infância. Mas, chama-se a atenção de que existe a necessidade de considerar um processo de graduação em que as demandas sociais sejam consideradas e debatidas com criticidade. Reforça-se então a tese de que, não se pode construir um curso de formação de Pedagogos a nível de graduação sem considerar a vivência dos egressos. Se assim o for, tal formação estará fadada ao fracasso com pessoas que não se encaixam nos amplos espaços de trabalho que esta profissão possui. Reforça-se assim que, para que haja uma formação de Pedagogos mais assertiva, necessário é incluir as demandas sociais que, assim como as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, estão intrínsecas à formação profissional do Pedagogo (universitária-formação inicial), não podendo desprezar os saberes vivenciais ou experienciais, tendo em vista que a mobilização e construção dos saberes ocorre no diálogo entre o conhecimento Universitário, os Saberes Profissionais e os Saberes Docentes.

Referências

- ANGRA, Glenda; FORMIGA, Nilton Soares; OLIVEIRA, Patrícia Simplício de; COSTA, Marta Miriam Lopes; FERNANDES, Maria das Graças Melo; NÓBREGA, Maria Miriam Lima. Análise do conceito de Aprendizagem Significativa à luz da Teoria de Ausubel. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, DF, v. 72, n. 1, p. 248-255, 2019.
- AUSUBEL, David Paul. The psychology of meaningful verbal learning. New York: Grune and Stratton, 1963.
- BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Formação de Professores. São Paulo: Avercamp, 2006.
- BRASIL, Ministério da Saúde. Conselho Nacional da Saúde. **Resolução nº 510 de 7 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Disponível em:
https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html. Acesso em: 21 de jan. de 2020.



- BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução Cne/Cp Nº 1, de 15 de maio de 2006.** Diretrizes Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 21 de jan. de 2019.
- DEWEY, John. **Vida e educação.** 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- DEMO, Pedro. Marginalização Digital. B. Téc. Senac: **a R. Educ. Prof.**, Rio de Janeiro, v. 33, n.2, maio/ago. 2007.
- DOS REIS, Luciano Gomes; PATON, Claudecir; NOGUEIRA, Daniel Ramos. Estilos de aprendizagem: uma análise dos alunos do curso de ciências contábeis pelo método Kolb. Enfoque: Reflexão Contábil, Maringá, PR, v. 31, n. 1, p. 53-66, 2012.
- FERRETE, Anne Alilma Silva Souza; FERRETE, Rodrigo Bozi. As tecnologias móveis digitais nos cursos de licenciatura. In: VI Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE). **Anais eletrônicos [...]** Porto Alegre, 2017.
- KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias o novo ritmo da informação.** - 8º Ed.- Campinas, São Paulo: Papirus, 2012.
- LÉVY, Pierre. Cibercultura. (Trad. Carlos Irineu da Costa). São Paulo: Editora 34, 2009.
- LIMA, Natália Valadares; CUNHA, Daysy Moreira. Formação e reconhecimento de saberes dos docentes da educação profissional: políticas e práticas. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 41, p. 476-501, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i41.#6486>. Acesso em: 2 de maio de 2022.
- LITWIN, Edith (org.). **Tecnologia educacional: política, histórias e propostas.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- MILARÉ, Edis. **Direito do ambiente – A gestão ambiental em foco.** 5.ed. São Paulo: Tribunais, 2007.
- MORAES, Maria Cândida. **Reencantando a educação a partir de novos paradigmas da ciência.** PUC/SP/Brasil. Out, 2004.
- MORAES, Maria Cândida. A formação do educador a partir da complexidade e da transdisciplinaridade. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, PR, v. 7, n. 22, p. 13-38, 2007.
- MORAES, Maria Cândida. **Pensamento eco-sistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI.** Vozes, 2008.
- MORAN, José. Educação Híbrida Um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino Híbrido Personalização e tecnologia na educação.** Porto Alegre: Penso, 2015. 2ª reimpressão, 2017.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. Brasília: UNESCO, 2000.
- NÓVOA, António. (Org). **Vida de professores.** Porto: Porto Ed. 1992. Pg. 111-140.
- NÓVOA, António. (Org). **Profissão professor.** 2 ed. Porto: Porto Ed., 1995, p. 13-34.
- NÓVOA, António. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo.** Sinpro, SP, 2007.
- PRENSKY, Marc. **Nativos digitais, imigrantes digitais.** On the horizon, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001.
- PRENSKY, Marc. **Homo sapiens digital: dos imigrantes e nativos digitais à sabedoria digital.** Conectados no ciberespaço. São Paulo: Paulinas, p. 101-116, 2012.
- RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** Colaboração Dietmar Klaus Pfeiffer. – 4. ed. rev., atual. e ampl. – São Paulo: Atlas, 2017.
- SALDANHA, Cláudia Camargo; ZAMPRONI, Eliete Cristina Berti; BATISTA, Maria Lourdes Arapongas. **Semana Pedagógica-Estilos de aprendizagem.** Paraná, 2016. Disponível em:

http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/julho_2016/dee_anexo1.pdf. Acesso em: 12 de dez. de 2020.

SAMPIERI, Roberto Hernandez; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Maria Del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Willian Lima; FERRETE, Anne Alilma Silva Souza; ALVES, Manoel Messias Santos. Cenários virtuais de aprendizagem como recurso pedagógico diante da pandemia do novo coronavírus: relatos das experiências docentes. **Educação**, Santa Maria, v. 46, p. 1-27, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984644444201>. Acesso em: 2 de maio de 2022.

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

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 5ª reimpressão, 2019.

VALENTE, José Armando. O ensino híbrido veio para ficar. In: BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino Híbrido Personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. 2ª reimpressão 2017.

VARK-LEARN. *A Brief Biography of Neil D. Fleming*. 2017. Disponível em: <http://www.vark-learn.com/>. Acesso em: 20 de dez. de 2020.

VASCONCELOS, Alana Danielly. **Trilhando caminhos da formação profissional sobre as tecnologias digitais de informação e comunicação no curso de Pedagogia da Universidade Federal De Sergipe**. (Tese de Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe. 2020. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/14767/2/ALANA_DANIELLY_VASCONCELOS.pdf. Acesso em 10 de janeiro de 2022.

SOBRE O/AS AUTOR/AS

Alana Danielly Vasconcelos. Doutora em Educação pela UFS. Docente na Faculdade São Luis de França. Integrante do NUCA/UFS/CNPq. Contribuição de autoria: Estruturação do texto e análise dos dados. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9144930400445544>.

Anne Alilma Silva Souza Ferrete. Doutora em Educação pela UFRN. Docente na UFS. Líder do NUCA/UFS/CNPq. Contribuição de autoria: orientação educacional, leitura e análise dos dados. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8406868281308231>.

Willian Lima Santos. Doutorando e Mestre em Educação pela UFS. Bolsista CAPES. Integrante do NUCA/UFS/CNPq. Contribuição de autoria: Leitura, análise dos dados e estruturação do texto. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1934061899728968>.

Como citar este artigo:

VASCONCELOS, Alana Danielly; FERRETE, Anne Alilma Silva Souza; SANTOS, Willian Lima. Os saberes profissionais dos pedagogos e as tecnologias digitais na Universidade Federal de Sergipe. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 18 n. 49, 2022. DOI: [10.22481/praxisedu.v18i49.10649](https://doi.org/10.22481/praxisedu.v18i49.10649)