

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**JÉSSICA DO NASCIMENTO CARNEIRO**

**O DISCURSO DOS DOCENTES SOBRE TECNOLOGIAS DIGITAIS DA  
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA FORMAÇÃO DOS DISCENTES DO  
CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS**

**Maceió  
2017**

JÉSSICA DO NASCIMENTO CARNEIRO

**O DISCURSO DOS DOCENTES SOBRE TECNOLOGIAS DIGITAIS DA  
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA FORMAÇÃO DOS DISCENTES DO  
CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, na linha de Tecnologias da Informação e Comunicação para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientação: Profa. Dra. Deise Juliana Francisco

Maceió  
2017

**Catálogo na fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**  
**Biblioteca Central**

Bibliotecária Responsável: Janaina Xisto de Barros Lima

C289d Carneiro, Jéssica do Nascimento.  
O discurso dos docentes sobre tecnologias digitais da informação e comunicação na formação dos discentes do curso de pedagogia da Universidade Federal de Alagoas / Jéssica do Nascimento Carneiro. – 2017. 143 f.

Orientadora: Deise Juliana Francisco.  
Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.

Bibliografia: f. 127-137.

Apêndices: f. 138-141.

Anexos: f. 142-143.

1. Foucault, Michel, 1926-1984. 2. Biopoder. 3. Tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). 4. Curso de Pedagogia – Currículo. I. Título.

CDU: 37.018.43

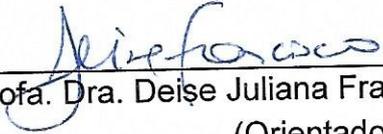
Universidade Federal de Alagoas  
Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

O discurso dos docentes sobre tecnologias digitais da informação e comunicação na formação dos discentes do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas

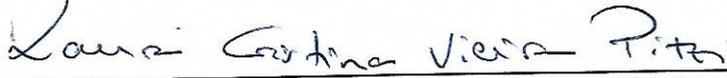
## JÉSSICA DO NASCIMENTO CARNEIRO

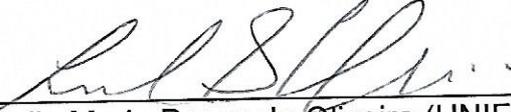
Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 23 de agosto de 2017.

Banca Examinadora:

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Deise Juliana Francisco (PPGE/UFAL)  
(Orientadora)

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Mercedes Bêta Quintano de Carvalho Pereira dos Santos  
(PPGE/UFAL)  
(Examinadora Interna)

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Laura Cristina Vieira Pizzi (PPGE/UFAL)  
(Examinadora Externa)

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Lucila Maria Pesce de Oliveira (UNIFESP)  
(Examinadora Externa)

Dedico esta pesquisa à minha família que sempre me apoiou nas minhas escolhas e me fortaleceu para este passo.

## AGRADECIMENTOS

À Deus, por me dar sabedoria e saúde para que eu possa trilhar todos os meus desejos e sonhos;

À minha mãe, Lucileide Carneiro, que está sempre me apoiando e me ajudando nas minhas escolhas. Esta conquista não é só minha, é nossa!

Ao meu irmão, Marcos Carneiro, e ao meu pai, João Nadir Carneiro, obrigada por tudo!

À minha tia, Francisca Gomes, por estar sempre colaborando para com a minha formação e ao seu esposo, Carlos Alberto, no qual também esteve presente para as realizações;

À minha querida orientadora, Deise Juliana Francisco. Só tenho a agradecer por todos os ensinamentos, pela confiança, e por todas as horas de disponibilidade que me propôs em orientações e em conversas que me acalmavam, durante toda a minha formação acadêmica. Serei eternamente grata pelos momentos de PIBIC, Extensão, TCC e Mestrado. Por fim, que novas produções sejam escritas, em parceira;

À banca examinadora, Lucila Pesce (UNIFESP), Mercedes Beta (UFAL) e Laura Pizzi (UFAL) pelas grandes contribuições para com o meu trabalho, pelo carinho e comprometimento na realização dos apontamentos que foram necessários para o crescimento e enriquecimento desta escrita;

Aos professores que foram sujeitos pesquisados, obrigada pela atenção e dedicação que me proporcionaram;

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAL, que em suas disciplinas, pude ter um crescimento acadêmico e vivenciar o partilhamento de conhecimento durante cada aula e cada discussão de texto;

Aos meus amigos que construí no grupo Criando Laços, no qual vivenciei momentos de pesquisa, partilhamento de aprendizado e por me fazer pesquisadora;

Ao meu amigo e companheiro, Rafael André, por ter me apresentado a esse mundo da pesquisa, em que por muitas vezes esteve ao meu lado e sei que sempre estará ouvindo minhas angústias da vida pessoal e acadêmica. Minha eterna gratidão!

À Ivanise Bittencourt, por estar sempre ao meu lado e ouvindo minhas angústias. Obrigada por me acalmar!

Aos meus amigos que carrego da graduação, pelos momentos de diversão, pelos momentos de aprendizado, e por estarem sempre prontos para me apoiar nos momentos de desespero. Obrigada, Abraão Felipe, Líllian Ferreira, Carolina Crisanto e Andressa Tavares;

Em especial, quero agradecer a Geisa Gonçalves e a Vanessa Sátiro, que são os meus amores e minhas parceiras desde a graduação. Obrigada por estarem sempre em sintonia comigo, neste percurso que enfrentamos desde o processo de seleção até este momento de finalização, em que choramos e rimos juntas. Seremos mestras, sim! Gratidão eterna!

Às minhas amigas de mestrado e que levarei para a vida, minha dupla Fabiana Malta, a quem tenho um carinho imenso, e a Petra Schneider;

Às minhas amigas, que por muitas vezes, precisei me ausentar dos momentos de encontro e partilhamento, mas sei que no fundo, existia uma torcida para cada conquista, em especial, Raissa Gomes, Jessyka Ferro, Ranna Gomes e Thaila Falcão;

Ao professor Luís Paulo Mercado e ao professor Guilmer Brito, por terem me proporcionado a fazer parte da equipe da Coordenadoria de Educação a Distância (Cied), durante o processo do mestrado;

À professora Jerzuí Tomaz, por ter me proporcionado experiências enriquecedoras durante o Estágio Supervisionado. Obrigada por tanto carinho;

Ao CNPQ, por ter me dado a oportunidade de fazer parte do PIBIC, caminho este que foi fundamental para o meu crescimento acadêmico;

À FAPEAL, por ter me condicionado a bolsa de pesquisa de pós-graduação.

## RESUMO

A presente dissertação insere-se em uma proposta de discussão sobre as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) e sua tematização no curso de Pedagogia do Centro de Educação (CEDU) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) a partir do discurso de docentes que as utilizam em suas disciplinas. Vinculado ao projeto Universal, aprovado no Edital CNPq MCTI/CNPq Nº 14/2014, junto com mais duas universidades federais, a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e a Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), este estudo configura-se como pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, com análise documental e entrevista semiestruturada realizada com quatro docentes do curso de Pedagogia que integram as TDIC em sua prática pedagógica. Para tanto, a pesquisa constou com a análise dos documentos legais, como o Plano Nacional de Educação (PNE), o Documento Final da Conferência Nacional de Educação (CONAE), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da UFAL, as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia e os relatórios da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) que dissertam e enfatizam a apropriação das TDIC e suas interfaces na construção do currículo na prática de ensino e para a formação dos discentes do curso. Nessa perspectiva, a pesquisa tem como proposta problematizar o discurso de professores sobre como as TDIC se articulam à construção do sujeito, a partir de um currículo que engloba os dispositivos tecnológicos como instrumentos de ensino e aprendizagem no contexto da sociedade contemporânea. Com a análise dos conteúdos das entrevistas, a pesquisa constatou que o uso das TDIC por parte dos docentes entrevistados, vislumbra uma formação que está centrada numa perspectiva de proporcionar ao aluno, metodologias e estratégias de ensino para a sua formação, como também promover potencialidades, enquanto sujeito produtivo. Dessa forma, podemos problematizar como as relações de saber-poder se articulam no currículo, com o apoio de tecnologias digitais, que tornam os sujeitos com habilidades e competências para o mercado de trabalho. Com isso, a pesquisa centrou em trazer a discussão da formação com as TDIC e suas interfaces como possibilidades para a sociedade contemporânea, na qual exige do sujeito, outras formas de estar no mundo, promovendo subjetividades, de tal modo que preconiza um assujeitamento do corpo, como máquina a serviço da produção capitalista, em que vislumbra a produtividade, a autonomia, a criatividade e a flexibilidade, nas relações sociais e econômica. Para embasar esta pesquisa, o estudo teve como referência teórica: Foucault (1984, 1987, 1999 e 2008), Loureiro (2013), Gadelha (2009), Silva (2013), Loureiro e Lopes (2015), entre outros.

**Palavras-chave:** TDIC, currículo, biopoder

## Abstract

This dissertation aims to discuss the Digital Technologies of Information and Communication (DTIC) and their topicalization in the Pedagogy major of the Educational Center (*Centro de Educação* - CEDU), in the Federal University of Alagoas (UFAL), from the professors' discourses who use them in their courses. Associated to the Universal project, approved in the notice CNPQ MCTI/CNPq No. 14/2014, together with two other federal universities - Federal University of Juiz de Fora (UFJF) and the Federal University of São Paulo (UNIFESP) - this study figures as a qualitative research in the patterns of the case study. It was made some documentary analyzes and semi structured interviews with four different teachers from the Pedagogy major who integrate the DTIC in their pedagogical practices. Therefore, the research used legal documents, such as the *Plano Nacional de Educação* (PNE), the *Documento Final da Conferência Nacional de Educação* (CONAE), the *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (LDBEN), the Pedagogical Political Project of the Pedagogy major at UFAL, the Curricular Guidelines for the Pedagogy major, as well as the relatories of the United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (UNESCO) that argue and emphasize the appropriation of the DTIC and their interfaces in the construction of the curricula, in the teaching practice and for the students' education in the major. From this perspective, this research aims to problematize the professors' discourses on how the DTIC may be articulated to the construction of the subject, from a curriculum that encompasses the technological devices as instruments of teaching and learning in the contemporary society. After analyzing the interview content, it was found that the use of the DTIC by the interview professors envision an education centered in a perspective that offer to the students methodologies and teaching strategies for their education, as well as to promote potentialities as productive subjects. Thus, we may problematize how the relations of knowledge-power articulate themselves in the curriculum, using the support of digital technologies that provides subjects with tools and competences to the labor market. This way, the research sought to bring the discussion of the education engaged to the DTIC and their interfaces as possibilities for the contemporary society, which demands from the subjects other means of being in the world, promoting subjectiveness, in such a way that advocates the body submission as a machine on duty of the capitalist production, envisioning the productivity, the autonomy, the creativity and the flexibility in the social and economical relations. In order to fundament this research, the following theoretical references was used: Foucault (1984, 1987, 1999 and 2008), Loureiro (2013), Gadelha (2009), Silva (2013), Loreiro e Lopes (2015), and so on.

**Key-words:** DTIC; curriculum; biopower

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1-</b> O poder do soberano e do poder disciplinar.....	27
<b>Quadro 2-</b> Poder disciplinar e o Biopoder.....	35
<b>Quadro 3-</b> Estrutura das disciplinas.....	82
<b>Quadro 4-</b> Apresentação das disciplinas.....	83
<b>Quadro 5-</b> Menção das TDIC na grade curricular.....	86
<b>Quadro 6-</b> Eixos de análise dos relatos dos docentes entrevistados.....	89

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

**APE-** Departamento de Administração e Planejamento da Educação

**CAPS-** Centro de Atenção Psicossocial

**CEDU-** Centro de Educação

**CEP-** Comitê de Ética em Pesquisa

**CONAE-** Conferência Nacional de Educação

**DCN-** Diretrizes Curriculares Nacionais

**LDBEN-** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**PCN-** Parâmetros Curriculares Nacionais

**PIBIC-** Programa de Iniciação Científica

**PIBID-** Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

**PNE-** Plano Nacional de Educação

**PPC-** Projeto Político Pedagógico

**PPGE-** Programa de Pós- Graduação em Educação

**PPGECIM-** Programa de Pós- Graduação em Ensino de Ciências e Matemática

**SISU-** Sistema de Seleção Unificada

**TCLE-** Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**TD-** Tecnologias Digitais

**TDIC-** Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

**TEM-** Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino

**TFE-** Departamento de Teorias e Fundamentos da Educação

**TIC-** Tecnologias da Informação e Comunicação

**UFAL-** Universidade Federal de Alagoas

**UFJF-** Universidade Federal de Juiz de Fora

**UNESCO-** Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

**UNIFESP-** Universidade Federal de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>11</b>
<b>2 MOVIMENTO METODOLÓGICO</b> .....	<b>15</b>
2.1 Delineamento: estudo de caso .....	15
2.1.1 Estratégia bibliográfica .....	16
2.1.2 Estratégia documental .....	18
2.1.3 Estratégia de entrevista .....	18
2.2 Participantes da pesquisa .....	20
<b>3 A CONSTRUÇÃO DA SUBJETIVIDADE NAS RELAÇÕES SABER-PODER: A TEMATIZAÇÃO DAS TDIC</b> .....	<b>21</b>
3.1 Subjetivação.....	21
3.1.1 Foucault e as relações de saber-poder .....	21
3.1.2 Biopoder e as tecnologias .....	33
3.1.2.1 Construção do sujeito na sociedade neoliberal.....	37
3.2 TDIC, educação e subjetivação.....	42
3.2.1 Currículo e TDIC .....	45
<b>4 CURRÍCULO</b> .....	<b>51</b>
4.1 Teorias sobre currículo.....	57
4.1.1 O ensino visibilizado pela apropriação de técnicas: a teoria Tradicional .....	59
4.1.2 Do Tradicional ao manifesto da teoria Crítica.....	60
4.1.3 Teoria pós-crítica do currículo .....	65
4.1.3.1 Perspectiva foucaultiana (pós- estruturalismo): o que os autores embasados em Foucault discutem sobre Currículo.....	67
<b>5 ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	<b>73</b>
5.1 Análise documental .....	73
5.1.1 O Currículo de Pedagogia da UFAL.....	75
5.2 Discurso dos professores.....	88
5.2.1 TDIC na formação do docente .....	89
5.2.2 TDIC e Currículo: da teoria à prática .....	95
5.2.3 TDIC e a construção do sujeito .....	114
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>123</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>127</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>138</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>142</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Para introduzir esta dissertação, exponho meu percurso acadêmico, a fim de destacar a formação, na graduação, em que vivenciei muitas possibilidades. Tendo como base de formação aos acadêmicos da universidade, o ensino, a pesquisa e a extensão, pude vivenciar durante os quatro anos de graduação, uma rotina que perpassou por esse tripé. Do ano de 2011 ao ano de 2014, realizei pesquisas pelo Programa de Iniciação Científica (PIBIC) e Extensão. Nesse período, participei junto com o Projeto Criando Laços via Recursos Informatizados, orientado pela Profa. Dra. Juliana Francisco oficinas tecnológicas com sujeitos em sofrimento psíquico de Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) Dr. Rostan Silvestre, no bairro Jatiúca, Maceió, Alagoas. E em outro momento, desenvolvi uma pesquisa bibliográfica sobre projetos que se apropriavam das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), de suas interfaces e possibilidades, como promoção a saúde e ressignificação para com sujeitos em sofrimento psíquico, nos espaços de atenção.

Para a pesquisa de mestrado, tive como proposta de projeto, desenvolver oficinas tecnológicas para com sujeitos psíquicos do CAPS Dr. Rostan Silvestre, Jatiúca, Maceió/Alagoas. Neste percurso, tive contato com utilização de tecnologias diversas na intervenção em saúde mental. Sendo assim, tanto pude refletir sobre as Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) quanto utilizá-las em diversos momentos pedagógicos. Após mudanças e alterações, me deparei com um projeto que trouxe um retorno do que tinha vivenciado na graduação, o estudo sobre Currículo. Dessa forma, saí da zona de conforto, na qual passei boa parte da graduação participando de construções acerca da saúde mental e passei a tecer uma escrita sobre currículo, a presença das TDIC na formação do discente do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e as implicações que essa formação traz com relação à construção do sujeito.

Com o avanço das TDIC, a sociedade passou a vivenciá-las no contexto pessoal, profissional e educacional, de forma que os dispositivos tecnológicos e o uso da Internet proliferaram em conjunto, com outras formas de se constituir como sujeito. Hoje, o mercado profissional exige, além de uma qualificação na área, a habilidade no uso das tecnologias digitais, num processo de tornar o trabalho mais produtivo e produzir um sujeito com agilidade e habilidades, considerando que as TDIC transformam o tempo em atemporal e o espaço físico em virtual. Por outro

lado, o sujeito também tem uma necessidade de se integrar às TDIC, para entrar em uniformidade com as “famosas redes sociais”, já que, atualmente, estar incluído na sociedade é estar em conectividade com as redes, numa perspectiva de manter sua rotina em tempo real.

Um dos espaços de formação de sujeito e de disseminação do conhecimento é o ambiente educacional. Hoje, o processo de ensino, está integrando as TDIC nas salas de aula, com o objetivo de realizar mediações no processo de construção do conhecimento, a partir de suas possibilidades e potencialidades para com a formação de seus alunos. Para isso, o currículo, ferramenta de organização, não apenas de conhecimento, como também de toda uma funcionalidade que integra a escola, de tal forma que orienta o professor e conduz o aluno, traduzindo vertentes que envolvem relações de poder, subjetividade, cultura e saber. Conforme Silva (2013, p. 15): “O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo”. Ou seja, o currículo não é neutro. O currículo atende às necessidades da sociedade, ele é social e cultural. Nele, existem práticas de relações de saber-poder, perpassando pelas ações educativas. Nestas os anseios e exigências da sociedade são possibilitados a partir de como o currículo está sendo construído, numa perspectiva de que a escola está inteiramente integrada aos processos econômicos e políticos da sociedade.

Em uma proposta de analisar como as TDIC são discutidas por parte dos professores do curso de Pedagogia do Centro de Educação (CEDU) da UFAL na formação dos graduandos do curso, a presente pesquisa insere-se numa proposta de problematizar o discurso dos professores entrevistados do curso, sobre a apropriação das TDIC na formação dos discentes de Pedagogia/UFAL. Está integrada a uma pesquisa maior aprovada no Edital CNPq Universal MCTI/CNPq Nº 14/2014 e intitulado “Formação inicial de professores dos primeiros anos do Ensino Fundamental para integrar as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação aos processos de ensino e aprendizagem: estudo de caso instrumental em cursos de Pedagogia de três universidades públicas federais”, sob coordenação da professora Doutora Lucila Pesce. Tem como objetivo geral, investigar o modo como os cursos de Pedagogia de três universidades federais têm ressignificado as recomendações legais sobre formação de professores para o uso pedagógico das TDIC. O estudo tem como corpus empírico três cursos de Pedagogia (UNIFESP,

UFJF, UFAL), sendo que na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), é coordenada pela Profa. Dra. Adriana Rocha Bruno e na UFAL pelas professoras Deise Francisco e Mercedes Carvalho.

Dessa forma, a dissertação trará uma discussão com base nos documentos legais que apontam o uso das TDIC nas práticas de ensino e na formação dos graduandos do curso de Pedagogia na UFAL por parte dos professores, a partir de uma análise sobre o biopoder, tendo o enfoque na subjetivação quanto ao *Homo oeconomicus* na sociedade contemporânea, ambos tratados por Michel Foucault. Conforme Pelbart (2000) é preciso entender as formas instaladas na contemporaneidade que estão dando novos sentidos à subjetividade. No tocante à metodologia, a dissertação tem como abordagem a qualitativa, que se delineou por um estudo de caso, utilizando-se de pesquisa documental do PPC de Pedagogia e entrevista semiestruturada com quatro docentes do curso de Pedagogia do CEDU/UFAL.

Assim, a pesquisa trouxe como ponto de estudo a discussão sobre a inserção das TDIC no currículo como um processo de consolidação social e cultural, considerando como ponto de análise a construção do sujeito por essa via intervenção. Com isso, as discussões foram voltadas para a sociedade contemporânea, realizando um diálogo com teóricos que discutem como as TDIC são conceituadas para atender as exigências do mercado capitalista.

Como principal referencial teórico, foram utilizadas as contribuições de Michel Foucault para realizar uma análise sobre as relações de saber-poder e discutir sobre a formação do sujeito na ótica do biopoder. Para a produção da escrita dessa dissertação, tive como linha de discussão a seguinte problemática: qual é o discurso dos professores entrevistados sobre as TDIC na formação do aluno do curso de Pedagogia da UFAL no contexto da sociedade contemporânea? Os objetivos estão divididos em geral e específicos, sendo o **objetivo geral**: problematizar o discurso dos professores entrevistados do curso sobre a apropriação das TDIC na formação dos discentes de Pedagogia/UFAL. Tal objetivo é desmembrado nos **objetivos específicos**: analisar os documentos oficiais quanto à inserção das TDIC no currículo de formação em Pedagogia do CEDU/UFAL; destacar nas falas dos docentes sua perspectiva quanto às TDIC; analisar a formação dos discentes de Pedagogia CEDU/UFAL pela integração das TDIC pela ótica dos professores.

Nessa perspectiva, a dissertação está estruturada em seis capítulos, sendo um deles a presente introdução:

Assim, segue-se o 2º capítulo, que se dá pela metodologia trabalhada na pesquisa, na qual traz todo o movimento metodológico realizado para a escrita deste texto, contendo as estratégias utilizadas para a construção e análise dos dados.

O 3º capítulo tem como base a discussão do principal referencial teórico da pesquisa. Assim, ele está dividido em quatro seções, trazendo uma discussão sobre conceitos que Michel Foucault problematizou nas relações poder. Para embasar o presente estudo, a pesquisa discutiu sobre subjetividade, relações de saber-poder, e sobre a construção do sujeito pela concepção de *Homo oeconomicus*. Assim, a tematização das TDIC será abordada pelas marcas do biopoder sobre o corpo-indivíduo, numa perspectiva de formação para a população em massa.

No 4º capítulo, realizo uma análise sobre currículo. Por essa via, apropriedas discussões de Tomaz Tadeu da Silva, sobre as Teorias do Currículo, trazendo as discussões estruturadas em tópicos e dividido em sub-tópicos, em que se darão por uma contextualização sobre as teorias tradicionais, críticas e pós-críticas. Em continuidade com o estudo e para dialogar com a pesquisa, foi discutido neste capítulo, o currículo de Pedagogia com base no PPC de Pedagogia do CEDU/UFAL. Por fim, foi realizada uma discussão sobre as possibilidades das TDIC no processo de ensino e aprendizagem, destacando autores que defendem o uso das tecnologias digitais para com a formação educacional dos discentes.

O 5º capítulo traz os resultados da coleta e análise dos dados que se desmembraram na pesquisa documental do currículo do Curso de Pedagogia da UFAL e pelas entrevistas semiestruturadas. Foi estruturado um roteiro de entrevistas para suprir as discussões da formação do sujeito, com base na concepção de *Homo oeconomicus* abordado por Michel Foucault. Nessa perspectiva, o capítulo e os documentos foram analisados em consonância com as falas.

E por fim, seguem-se as considerações finais, nas quais foram escritas a partir da apropriação da escrita deste texto, a fim de realizar uma análise do processo de discussão do referencial teórico com a análise dos dados, trazendo assim, uma abordagem acerca dos pontos analisados e problematizados.

## **2 MOVIMENTO METODOLÓGICO**

Numa busca de encontrar caminhos para alcançar os objetivos desta pesquisa, o presente estudo se deu a partir de uma abordagem qualitativa. Por esse tipo de estudo, tem-se de acordo com Pope e Mays (2009, p.14) que: “Essa abordagem significa que, com frequência, o pesquisador tem de questionar suposições do senso comum ou idéias tidas como garantidas”.

A pesquisa qualitativa se prende a compreender e analisar os acontecimentos num campo social. De modo exploratório, esse tipo de pesquisa permite ao investigador entender e discutir sobre os aspectos levantados sobre o contexto investigado. Pois, conforme os autores supracitados: “A pesquisa qualitativa, portanto, envolve a aplicação de métodos lógicos, planejados e meticulosos para coleta de dados e uma análise cuidadosa, ponderada e, sobretudo, rigorosa” (POPE, MAYS, 2009, p. 18). Assim, o pesquisador nesse momento, torna-se um problematizador da sua pesquisa e vislumbra encontrar fatos que possam lapidar os objetivos da pesquisa e discutir a problemática existente. Conforme Minayo (2012, p. 623) “Qualquer investigação nada mais é do que a busca de responder à indagação inicial”.

A pesquisa qualitativa nos oferece instrumentos de construção de dados que possibilitam, enquanto investigadores, nos aproximarmos das problemáticas existentes da pesquisa, como também nos possibilita conhecer o contexto que será estudado, suas relações e os participantes envolvidos. Com isso, a escrita deste texto, teve como proposta discutir a formação acadêmica com TDIC no curso de ensino superior de Pedagogia, do CEDU/UFAL, a partir do viés dos professores que integram as TDIC em suas disciplinas como ferramentas para o processo de ensino e aprendizagem. Para essa construção, a pesquisa necessitou de fios que nortearam o processo de construção de dados e de análise.

### **2.1 Delineamento: estudo de caso**

A pesquisa do tipo estudo de caso “contribui, de forma inigualável, para a compreensão que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos” (YIN, 2001, p. 21).

Integrado a uma pesquisa multicêntrica, em conjunto com mais outras duas instituições federais, a Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), sob coordenação geral da Profa. Dra. Lucila Maria Pesce de Oliveira e a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) com a Profa. Dra. Adriana Rocha Bruno, a pesquisa teve compreender aspectos sociais, políticos e organizacionais do currículo do curso de Pedagogia. No curso de Pedagogia da UFAL temos a participação das professoras Mercedes Carvalho e Deise Juliana Francisco. Aprovado no edital Universal MCTI/CNPq Nº 14/2014, a participação da UFAL tem-se dado através de um projeto de Iniciação Científica e da presente dissertação. Esta tematiza as falas dos professores do CEDU e analisa o Projeto Político-Pedagógico do curso de Pedagogia da UFAL. Desse modo, a pesquisa constitui-se enquanto estudo de caso por possibilitar investigar a pesquisa dentro do contexto abordado. Conforme Amado e Freire (2013, p. 128):

Cada caso tem um valor investigativo em si, mas a condução de um conjunto de estudos de caso seguindo o mesmo desenho de investigação, com uma boa coordenação entre eles, permite a sua comparabilidade e também maiores possibilidades de teorização, ou de consolidação de proposições teóricas.

Conforme Yin (2001), o estudo de caso pode ser realizado por um caso ou por casos múltiplos. Assim, utilizando o estudo das disciplinas que tem como base a integração das TDIC em seu plano de ensino e dialogando com as falas dos entrevistados, possibilitou a essa pesquisa um conjunto de considerações acerca do campo da discussão, em que desencadeou uma análise frente aos objetivos a serem alcançados, com foco no curso de Pedagogia do CEDU/UFAL.

### *2.1.1 Estratégia bibliográfica*

O principal teórico utilizado no presente texto foi o filósofo francês Michel Foucault. A escolha e a sua pertinência em utilizar suas obras para aprofundar os estudos dessa escrita, nasceu a partir da discussão dentro da pesquisa sobre os interesses políticos e sociais na formação do sujeito, tendo como ambiente de análise de estudo, o contexto da atualidade, a sociedade neoliberal. Por esse caminho, Michel Foucault foi imprescindível na realização da análise descritiva dos capítulos abordados. Segundo Foucault (1995, p. 241):

A atividade que assegura o aprendizado e a aquisição de aptidões ou de tipos de comportamento aí se desenvolve através de todo um conjunto de comunicações reguladas (lições, questões e respostas, ordens, exortações, signos codificados de obediência, marcas diferenciais do "valor" de cada um e dos níveis de saber) e através de toda uma série de procedimentos de poder (enclausuramento, vigilância, recompensa e punição, hierarquia piramidal).

A sua discussão sobre as relações de saber-poder delineou a discussão da pesquisa, destacando sobre as relações existentes no fazer sujeito, dentro de um espaço social, que viabiliza a disseminação do conhecimento e formação para o mercado de trabalho, a Universidade. Neste texto, a partir da abordagem foucaultiana, discute-se poder soberano, poder disciplinar e biopoder, dando ênfase ao biopoder, já que a pesquisa implica a apropriação das TDIC como prática de ensino. As obras utilizadas no desmembramento da pesquisa, foram: Foucault (1984, 1987, 1999 e 2008).

Após a escolha do principal teórico, Michel Foucault, a pesquisa buscou outras fontes de discussões para alicerçar o caminho da escrita. Para atender aos objetivos da pesquisa, a pesquisadora realizou um levantamento bibliográfico para embasar o percurso da escrita, no banco de dados Scielo, no Google e pela apropriação de livros impressos. Para a discussão do capítulo sobre currículo, foram utilizados os seguintes descritores para o levantamento de textos: TDIC em sala de aula, currículo e formação de professores, Currículo, TDIC e formação de professores. E, para o embasamento do capítulo sobre as TDIC e as concepções de Michel Foucault, foram encontrados a partir dos descritores: Foucault e as relações de poder, avanços e desafios da Educação, biopoder, poder disciplinar e subjetivação.

Ao total, foram utilizadas vinte e oito bibliografias, divididas em artigos, dissertações e teses disponibilizadas na Internet. A escolha dos autores mencionados partiu da problemática da pesquisa, tendo como proposta realizar diálogos entre os objetivos a serem alcançados, a fim de realizar uma estruturação conceitual e descritiva dos assuntos abordados.

Outra fonte de estudo, se deu a partir de leituras minuciosas de produções de livros impressos que consolidam uma discussão do currículo e de Michel Foucault, de modo que contemplaram o delineamento do estudo sobre a tematização das

TDIC, demarcando numa discussão temporal sobre a sociedade neoliberal e suas implicações na formação do sujeito.

### *2.1.2 Estratégia documental*

Quanto aos caminhos a serem percorridos na pesquisa qualitativa, o estudo utilizou como método de discussão a análise documental como fio condutor para iniciar as análises acerca do tema viabilizado para essa pesquisa. Para isso, foram elencados documentos legais que pudessem levantar discussões que embasassem o contexto a ser estudado. Para isso, foram pesquisados documentos que retratassem sobre as recomendações oficiais sobre as TDIC como ferramentas de ensino para formação do sujeito, numa discussão viabilizada pelos contextos políticos, sociais e econômicos da sociedade. Silva et.al. (2009, p. 4557) apontam que

[...] a pesquisa documental permite a investigação de determinada problemática não em sua interação imediata, mas de forma indireta, por meio do estudo dos documentos que são produzidos pelo homem e por isso revelam o seu modo de ser, viver e compreender um fato social.

Nessa medida, para compreender a problemática do estudo e fazer intervenções com a discussão dos objetivos propostos, a pesquisa trouxe documentos que puderam disseminar sobre as políticas educacionais que vinculam o acesso das TDIC como instrumentos de capacitação do aluno. Desse modo, foram elencados e analisados os seguintes documentos: Plano Nacional da Educação (PNE), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFAL, o Documento Final da Conferência Nacional de Educação (CONAE), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), e com os relatórios da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Os documentos elencados dialogaram com a pesquisa por fornecerem discursos que viabilizam e reforçam a reorganização da proposta educacional em consonância com a integração das TDIC na formação e construção do sujeito, como possibilidade de fornecer a esse aluno uma prática de inserção e permanência nos mais diversos contextos.

### 2.1.3 Estratégia de entrevista

Na pesquisa de tipo estudo de caso, o investigador tem como possibilidade, vivenciar o que está sendo pesquisado e problematizado na pesquisa, ou seja, “o estudo de caso exige o que se designa por trabalho de campo, isto é, o contacto prologado do investigador com os sujeitos participantes na realidade que pretende estudar” (AMADO e FREIRE, 2013, p. 135). Um dos instrumentos de coleta de dados, na pesquisa de delineamento estudo de caso, possibilita ao pesquisador a utilização da entrevista como forma de buscar dados por parte de sujeitos que possuem uma maior apropriação sobre o que se deseja pesquisar. Nessa medida, foram participantes da entrevista, os professores que inserem e problematizam as TDIC em seu currículo e possibilitam a ressignificação destas na formação do graduando.

Para a produção de dados, a presente pesquisa utilizou como instrumento de busca, a entrevista do tipo semiestruturada. A entrevista do tipo semiestruturada, possibilita a construção de um esquema de questões que pode ser alterado durante a aplicação dela, na qual o entrevistador pode modificá-la a partir de sua necessidade e de acordo com as respostas obtidas durante a realização. Apontam Amado e Ferreira (2013, p. 208) sobre a entrevista semiestruturada que: “As questões derivam de um plano prévio, um *guião* onde se define e regista, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que se pretende obter, embora, na interação se venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado”.

Com um roteiro oriundo do projeto multicêntrico, adaptado à realidade do local da pesquisa (Curso de Pedagogia/CEDU/UFAL), e a estruturação de uma entrevista semiestruturada pela pesquisadora deste estudo, a pesquisa constou com dois momentos de levantamentos de dados. Com isso, obteve como princípio, um levantamento sobre o perfil dos entrevistados, em que se deu por perguntas de múltipla escolha. Em seguida, a pesquisadora elaborou uma entrevista com 13 questões para abordar o ensino do professor em sala de aula, como também na construção do sujeito.

As entrevistas ocorreram no CEDU/UFAL ea forma de registrar os dados se deu por escolha dos docentes, já que foram dadas as possibilidades de ser uma entrevista registrada por escrito ou com a utilização de um gravador de voz, ciente

de que, conforme a Resolução 466/12, os dados ficarão sob a responsabilidade da pesquisadora deste estudo, durante 5 anos. Por se dar por uma pesquisa multicêntrica, foi aprovada, primeiro, pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNIFESP e, em seguida, passou pela aprovação da instituição da mestranda, o CEP da UFAL. Para tanto, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos entrevistados, em que estavam de forma clara os objetivos do estudo, o processo do levantamento de dados que se dava por uma pesquisa semiestrutura, como também os possíveis riscos e benefícios para com o participante na pesquisa.

## **2.2 Participantes da pesquisa**

Para aplicação da entrevista, foram selecionados os docentes que ministram disciplinas do curso de Pedagogia do CEDU/UFAL, nos períodos matutino, vespertino e noturno. No tocante à seleção dos professores se deu a partir da análise das ementas das disciplinas do curso, no Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia, em que apresenta como ponto norteador a integração das TDIC nas práticas de ensino, no processo de ensino e aprendizagem e na produção do conhecimento junto com seus alunos. As outras disciplinas participantes da pesquisa tiveram como seleção, uma conversa informal com os alunos das turmas de 2016.1 e por indicação dos professores no momento da entrevista.

Dessa forma, foram entrevistados quatro docentes. As disciplinas que compõem a grade curricular do curso são de modalidade obrigatória e eletiva, em diferentes períodos. Nessa medida, têm-se: Educação e Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (obrigatória), Introdução à Educação à Distância (eletiva), Saberes e Metodologias do Ensino de Matemática I (obrigatória) e Saberes e Metodologias do Ensino de Matemática II (obrigatória).

## **2.3 Análise dos dados**

Para a análise das entrevistas, foi realizado um estudo sobre as falas dos docentes com base na problemática, nos objetivos da pesquisa, como também a partir das bibliografias mencionadas e principalmente, do referencial teórico, o Foucault. Com isso, a pesquisadora estruturou três eixos de análise com seus

significantes para fazer relação com as falas dos entrevistados, tendo: a) TDIC na formação do docente; b) TDIC e Currículo; c) TDIC e construção do sujeito.

### **3 A CONSTRUÇÃO DA SUBJETIVIDADE NAS RELAÇÕES SABER-PODER: A TEMATIZAÇÃO DAS TDIC**

Para a análise e discussões acerca desse capítulo, a pesquisa será centrada nas discussões sobre sociedade e suas relações existentes a partir de Michel Foucault. Para tanto, num contexto marcado pela tematização das tecnologias digitais e pela via de uma sociedade neoliberal serão desmembrados seus conceitos a partir dessa ideia. Assim, se farão presentes a contextualização das seguintes abordagens: *Homo oeconomicus*, relações de saber-poder, biopoder e subjetividade.

#### **3.1 Subjetivação**

Forças poderosas e estratégias insuspeitadas redesenham, a cada dia que passa, nosso rosto incerto no espelho do mundo (PELBART, 2000, p. 11).

##### *3.1.1 Foucault e as relações de saber-poder*

Discutir poder na perspectiva de Foucault consigna em destacar que “Ele estudou o poder não para criar uma teoria de poder, mas para identificar os sujeitos atuando sobre os outros sujeitos” (FERREIRINHA e RAITZ, 2010, p. 370). E complementando com as autoras, Brígido (2013) menciona que nas relações humanas está presente o poder e segue ao dizer que o sujeito não percebe essa inserção do poder de uma forma nítida. Neto (2010) estabelece, segundo os pressupostos de Michel Foucault, a discussão do termo poder, em que este se caracteriza não apenas como um ponto estratégico de dominação como o Estado, mas sim, está presente em todo campo social: “não sendo, portanto, propriedade, essência ou privilégio de ninguém, de nenhuma classe” (p.25). Para Brígido (2013, p. 60): “Através de seus mecanismos, o poder atua como uma força coagindo, disciplinando e controlando os indivíduos”. E, com isso, promove subjetividades. Foucault (1995, p. 235), destaca:

(...) É uma forma de poder que faz dos indivíduos sujeitos. Há dois significados para a palavra sujeito: sujeito a alguém pelo controle e dependência, e preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento. Ambos sugerem uma forma de poder que subjuga e toma sujeito a.

Foucault (1987) ao tratar as relações de poder traz a questão do corpo que, ao fim dos suplícios, o corpo continua sendo dominado pela força física, mas não com agressões, mas sim, uma dominação que atende à postura do corpo, a sua disciplina, o corpo como objeto de ordem. Dessa forma, pode-se discutir como essa relação de poder se dava sobre o corpo, destacando que as relações se constituíam pela aquisição de ações sobre o sujeito, como um objeto que perpassa por modelos de apropriação, em que cada época, o corpo servia de condições para o firmamento do poder sobre os sujeitos, o corpo sendo assujeitado por cada contexto histórico. Para Mendes (2006, p. 168), “Essa matéria física não é inerte, sem vida, mas sim uma superfície moldável, transformável, remodelável por técnicas disciplinares e de biopolítica”. O autor afirma que o corpo seria uma estrutura para o processo de subjetivação. Para Rose (2001, p.139), tem:

A subjetivação é, assim, o nome que se pode dar aos efeitos da composição e da recomposição de forças, práticas e relações que tentam transformar - ou operam para transformar - o ser humano em variadas formas de sujeito, em seres capazes de tomar a si próprios como os sujeitos de suas próprias práticas e das políticas de outros sobre eles.

Ainda sobre a dominação do sujeito pelo corpo, Foucault (1987) coloca que o corpo é de uma existência biológica, como também política, e nessa condição política que há as relações de poder envolvidas, onde se estrutura o processo de subjetivação. Dessa forma, considera:

Mas o corpo também está diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, o supliciam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais. Este investimento político do corpo está ligado, segundo relações complexas e recíprocas, à sua utilização econômica; é, numa boa proporção, como força de produção que o corpo é investido por relações de poder e de dominação; mas em compensação sua constituição como força de trabalho só é possível se ele está preso num sistema de sujeição (onde a necessidade é também um instrumento político cuidadosamente organizado, calculado e utilizado); o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso (FOUCAULT, 1987, s/p).

Ao destacar esse excerto, é pertinente discutir como essa força age sobre o corpo. Para isso, Foucault (1987) aponta que não é apenas pela forma violenta, mas também de uma forma organizada, mas de toda forma, física. Assim, essa relação existente, passa a ser considerado por Foucault (1987), um saber e um controle sobre o corpo que se é reconhecido como tecnologia política do corpo. Sobre a tecnologia política do corpo: “Além disso, seria impossível localizá-la, quer num tipo definido de instituição, quer num aparelho do Estado. Estes recorrem a ela; utilizam-na, valorizam-na ou impõem algumas de suas maneiras de agir” (FOUCAULT, 1987, s/p). Assim como mencionado, as instituições e o Estado buscam essa tecnologia política do corpo.

Foucault, durante seus estudos, trouxe para problematizar e disseminar a configuração de três ambientes e suas condutas sobre o sujeito: as prisões, os hospitais psiquiátricos e as escolas. Na Idade Média, o condenado era punido de forma pública, em que sua penalidade se constituía em formas de torturas (os chamados suplícios), em locais públicos, nas praças, considerada como uma cerimônia. Dos mais temerosos e horrendos castigos foram vivenciados até o século XIX. Conforme Foucault:

No entanto, um fato é certo: em algumas dezenas de anos, desapareceu o corpo supliciado, esquartejado, amputado, marcado simbolicamente no rosto ou no ombro, exposto vivo ou morto, dado como espetáculo. Desapareceu o corpo como alvo principal da repressão penal. No fim do século XVIII e começo do XIX, a despeito de algumas grandes fogueiras, a melancólica festa de punição vai-se extinguindo (FOUCAULT, 1987, s/p).

Conforme o autor, por vários anos, a dominação das relações de poder sobre o corpo se operaram, de modo que, a força física constou intensamente, adquirindo-o como uma forma de regularizar as ações do sujeito, onde o fazer correto (dito pela sociedade) era isento de penalidades, caso contrário, medidas se rendiam ao exercício de espetáculos, expostos em praça. Revel (2005, p.31) menciona: “Até o final do século XVIII, o controle social do corpo passa pelo castigo e pelo enclausuramento [...]”. Na Idade Média, ao retratar o fim da sujeição dos condenados aos suplícios, Foucault (1987), complementa ao discorrer que o poder sobre o corpo também se findava: “O desaparecimento dos suplícios é, pois, o espetáculo que se elimina; mas é também o domínio sobre o corpo que se extingue” (ibidem). Com o fim da Idade Média, e conseqüentemente, dos suplícios e sua

dominação de força física sobre o corpo se acabou, e assim, o domínio do corpo tenha se extinguindo. Acredito que, ao ler outras referências de Foucault, pode-se dizer que, novas relações de dominação foram se apropriando e trazendo outras formas de assujeitamento e que serão explanadas em seguida, configurando novas formas de pertencimento ao sujeito, demarcado a um dado contexto histórico que perpassavam, e como até hoje, esse discurso de poder perpassa. As relações existentes entre poder-saber, para Foucault (1987), são precisas uma diante da outra, “que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder” (FOUCAULT, 1987, s/p).

A transição em direção ao modelo da Idade Média destacou quanto aos condenados, a questão da tortura. Esta marcou a dominação do corpo como força punitiva, em que a morte se caracterizava como a dominação do soberano para com seus súditos. Aponta Foucault (1988, p. 128): “O poder era, antes de tudo, nesse tipo de sociedade, direito de apreensão das coisas, do tempo, dos corpos e, finalmente, da vida; culminava com o privilégio de se apoderar da vida para suprimi-la”. Em seguida, tem-se em destaque, um novo modelo de poder sobre o indivíduo, um poder disciplinar exercido durante a Idade Moderna, tendo como enfoque a disciplina e o adestramento sobre o corpo. Conforme Foucault (1999, p. 288): “[...] é que, nos séculos XVII e XVIII, viram-se aparecer técnicas de poder que eram essencialmente centradas no corpo, no corpo individual”. Ou seja, o contínuo do exercício de ações que dominam; a regulamentação da postura e de como permanecer na sociedade; de tal forma que provoca um poder sobre a subjetividade e não da sociedade como um todo. Foucault destaca:

3º) A disciplina é uma técnica de poder que implica uma vigilância perpétua e constante dos indivíduos. Não basta olhá-los às vezes ou ver se o que fizeram é conforme à regra. E preciso vigiá-los durante todo o tempo da atividade e submetê-los a uma perpétua pirâmide de olhares. E assim que no exército aparecem sistemas de graus que vão, sem interrupção, do general chefe até o ínfimo soldado, como também os sistemas de inspeção, revistas, paradas, desfiles, etc., que permitem que cada indivíduo seja observado permanentemente (FOUCAULT, 1984, p. 106).

Esse poder configura-se num modelo de adestrar o indivíduo para que se possa apropriar de uma forma melhor. Numa concepção de subjetivação, um poder que afeta os indivíduos como um todo (população em geral), para assim, demarcar

as especificidades de cada um. No poder disciplinar, o que está imerso em suas relações é a sujeição do indivíduo como instrumento, o que tirar desse processo de assujeitamento. De acordo com Foucault (1987, s/p), o poder disciplinar se instaura sobre os sujeitos em que:

A disciplina “fabrica” indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício. Não é um poder triunfante que, a partir de seu próprio excesso, pode-se fiar em seu superpoderio; é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente.

Nessa perspectiva, sobre as relações do poder disciplinar, Novaes e Menezes (2008, p. 29), abordam:

Para Foucault, as instituições disciplinares materializam uma maquinária microscópica de controle do comportamento, configurando desde “instituições especializadas, ou penitenciárias e casas de correção, até “aparelhos estatais” que servem à manutenção da ordem social, a exemplo da polícia”.

Diferentemente das relações de poder vivenciado na Idade Média, as relações de poder vigente na Idade Moderna configuraram práticas: “o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame” (FOUCAULT, 1987, s/p), considerados pelo autor como instrumentos simples<sup>1</sup>. Para Foucault (1987), a discussão do olhar hierárquico se vislumbra a partir do ver, em que esse ver perpassa a partir de um dispositivo que permite visualizar resultados de um poder, que se instaura perceptível a quem está sendo aplicado. Sob a existência de um poder mediado pelas formas de vigilância que foram viabilizadas por dispositivos, o olhar era transformado em tecnologias<sup>2</sup> capazes de manter um ambiente observado e vigiado. Ao falar sobre disciplina, nos ambientes hospitalares, Foucault (1984, p. 105), menciona:

Os mecanismos disciplinares são, portanto, antigos, mas existiam em estado isolado, fragmentado, até os séculos XVII e XVIII, quando o poder

---

<sup>1</sup>Expressão mencionada pelo autor no livro *Vigiar e Punir* (1987).

<sup>2</sup>Ao lado da grande tecnologia dos óculos, das lentes, dos feixes luminosos, unida à fundação da física e da cosmologia novas, houve as pequenas técnicas das vigilâncias múltiplas e entrecruzadas, dos olhares que devem ver sem ser vistos; uma arte obscura da luz e do visível preparou em surdina um saber novo sobre o homem, através de técnicas para sujeitá-lo e processos para utilizá-lo (FOUCAULT, 1987, s/p).

disciplinar foi aperfeiçoado como uma nova técnica de gestão dos homens. Fala-se, frequentemente, das invenções técnicas do século XVIII – as tecnologias químicas, metalúrgicas, etc. – mas, erroneamente, nada se diz da invenção técnica dessa nova maneira de gerir os homens, controlar suas multiplicidades, utilizá-las ao máximo e majorar o efeito útil de seu trabalho e sua atividade, graças a um sistema de poder suscetível de controlá-los.

Outra prática do poder disciplinar é a sanção normalizadora que consiste em demarcar uma dualidade no processo de formação. Neste ponto, encontra-se um modelo disciplinar que aponta parâmetros entre o bom e o mau, por meio de um valor quantitativo. Para Foucault, “pelo jogo dessa quantificação, dessa circulação dos adiantamentos e das dívidas, graças ao cálculo permanente das notas a mais ou a menos, os aparelhos disciplinares hierarquizam, numa relação mútua, os “bons” e os “maus” indivíduos” (1987, s/p).

E por fim, como complemento do olhar hierárquico e da sanção normalizadora, tem-se o exame, considerado por Foucault (1987) como um dispositivo ritualizado. Dá-se por “um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir” (FOUCAULT, 1987, s/p). É pela perspectiva de disciplina que o exame atende de forma peculiar, demarcando a presença da subjetivação de um processo em que as relações saber-poder estão postas a um método que qualifica e quantifica. Como continuidade do exercício forte que o exame coloca na sociedade, e presente nas escolas contemporâneas, em que contemplam as mais formas de julgar o sujeito pelas suas ações, onde é possível rotular com conceitos quantitativos. Dessa forma, Foucault (1984, s/p) discute:

E o poder de individualização que tem o exame como instrumento fundamental. O exame é a vigilância permanente, classificatória, que permite distribuir os indivíduos, julgá-los, medi-los, localizá-los e, por conseguinte, utilizá-los ao máximo. Através do exame, a individualidade torna-se um elemento pertinente para o exercício do poder.

O sistema do poder disciplinar atua de forma peculiar na sociedade, realizando um processo de vigiar o homem, na perspectiva de trabalhar a sua conduta. Ele não apenas vigia, ele provoca um processo de hierarquização no seu modo de fazer constituir o sujeito, num espaço que vislumbra a normalização deste. Acima foram elencados os instrumentos simples que compõem a estrutura do poder disciplinar, e assim, pode-se entender como a sujeição do corpo se mantinha. Sousa e Meneses (2010, p. 19) esclarecem que: “Sendo assim, o regime de poder disciplinar produz saberes que estrategicamente vai servir de mecanismo para moldar o comportamento dos indivíduos”. Ou seja, o sistema de relações entre

espaços e pessoas, está configurado numa lógica de modelo de controlar, disciplinar e normalizar. No quadro 1, constam as características marcantes do poder do soberano e do poder disciplinar.

**Quadro 1: O poder do soberano e do poder disciplinar**

<b>Poder Soberano</b>	<b>Poder Disciplinar</b>
indivíduo-sociedade	indivíduo-corpo
terra e seus produtos	corpo
apropriação e expiação de bens e riquezas	anatomia política do corpo humano
existência física do soberano	disciplina
tributação	vigilância
produção de bens e riquezas	maximização da força
monarquia	sociedade disciplinar
lei	norma
codificação	normalização
Estado	instituições: escolas, oficinas, hospitais etc.
Direito	Ciências Humanas
continuidade	descontinuidade
contrato	disciplina
visibilidade do soberano e invisibilidade dos súditos	invisibilidade da disciplina e visibilidade dos sujeitos

Fonte: Pogrebinschi (2004, p.195)

Dessa forma, se faz pertinente analisar como a constituição do sujeito tem um valor prático para a sociedade. Durante todo o processo de transição de épocas, as relações de saber-poder se fizeram presentes e marcantes de formas explícitas ou implícitas sobre a sociedade. Pogrebinschi (2004, p.190) afirma que: “o poder da soberania é substituído gradativamente pelo poder disciplinar e, por conseguinte, as monarquias soberanas se convertem aos poucos em verdadeiras *sociedades disciplinares*”.

No poder disciplinar, tinha-se como uma forte característica o poder de disciplinamento sobre o outro. Dessa forma, instituições propagavam modelos de padronização de vivência, onde escolas, quartéis, hospitais e prisões visibilizavam esse papel de corresponder o modelo disciplinar. Como enfoque dessa pesquisa, se dá pelo âmbito educacional, é pertinente analisar como os elementos de conduta de controle, estigmatizam o processo de formação nos dias atuais.

A escola, ambiente de disseminação do conhecimento e considerada como um espaço de formação e construção do sujeito perpassa por um modelo marcado

por características do poder disciplinar, onde padronizações e serviços de conduta são viabilizados na vivência escolar. Pois, na escola, tem-se a estruturação de um espaço que consolida por uma formação com regras a serem atendidas para um bom convívio social. Marcados pela esquematização da rotina diária, pelos condicionamentos de comportamento desejados para sociedade e a preocupação em formar sujeitos aptos para atender aos sistemas da sociedade capitalista, ou seja, um trabalho de rotina, postura e regras estabelecidas para se conviver na sociedade, perpassa pela aquisição de adestrar o sujeito moderno.

Para Moura (2010, p. 16) “Ao marcar os desvios, dividir os alunos e o saber em séries e graus, a escola salienta as diferenças, recompensando os que se sujeitam aos movimentos regulares impostos pelo sistema escolar”. Ou seja, é por essa divisão que a atuação das relações de poder se envolvem no processo de formação de sujeito, no qual a partir de instrumentos que marca um grupo de sujeitos, de modo individual, ele reconhece e direciona conceitos de aquisição da sociedade. Aponta Foucault (1995, p. 242): “Primeiramente, porque as disciplinas mostram, segundo esquemas artificialmente claros e decantados, a maneira pela qual os sistemas de finalidade objetiva, de comunicações e de poder podem se articular uns sobre os outros”. E com essa normalização de ser enquanto sujeito Nessa perspectiva de destacar sobre os efeitos da disciplina, Foucault (1995, p. 242), discorre:

E aquilo que se deve compreender por disciplinarização das sociedades, a partir do século XVIII na Europa, não é, sem dúvida, que os indivíduos que dela fazem parte se tomem cada vez mais obedientes, nem que elas todas comecem a se parecer com casernas, escolas ou prisões; mas que se tentou um ajuste cada vez mais controlado - cada vez mais racional e econômico - entre as atividades produtivas, as redes de comunicação e o jogo das relações de poder.

Sibilia (2012) discute a partir de um relato de Philippe Ariès, que na Modernidade, as escolas apresentavam uma formação disciplinar, diante do adestramento autoritário, como também uma formação intelectual, não só em escolas. Como menciona Sibilia (2012), como em outras instituições, a disciplina tinha como ênfase em colocar indivíduos a proveniência de preceitos do ideário de formação de sujeitos: “A primeira e mais capital etapa do adestramento infantil deveria ser dedicada, portanto, a acostumar as crianças a ficar sentadas em seus lugares durante períodos regulares (...) obedecendo às ordens dos superiores”

(SIBILIA, 2012, p.28). Dessa forma, tem-se a percepção de uma preparação tendenciosa, com olhares futuros, que tais sujeitos integrarão aos contextos pessoais e profissionais, em diferentes âmbitos de relações, nos quais provocaram medidas que tem como exigência a o exercício de disciplina, seja pela postura, pelo gesto, pelo tempo ou etc; ou seja, é um controle do corpo acima de ações técnicas. E, assim, complementa Moura (2010, p. 52):

A instituição disciplinar utiliza métodos que permitem um controle minucioso sobre o corpo do cidadão por meio dos exercícios de domínio do tempo, espaço, movimento, gestos e atitudes, com um único objetivo: produzir corpos submissos, exercitados, dóceis e estabelecer uma relação de docilidade e utilidade.

A rotina diária do aluno, na escola, fortalece com fundamental importância no processo de formação do sujeito, de tal forma, que reproduz condições para viabilizar um sujeito útil para a sociedade, e assim, uma preparação para o trabalho, onde exige além da mão de obra de qualidade. Para Foucault (1987, p. 118), “é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado”. Assim como Foucault menciona, o corpo é visto pela sociedade enquanto um corpo que atende suas necessidades, enquanto pode ser utilizado e “moldado” para continuar atendendo. Na sociedade neoliberal, com a presença marcante das TDIC, o corpo é visto com outras funcionalidades, que possam atender as características de um contexto tecnológico.

Dessa forma, ele passa a ser útil e aperfeiçoado de acordo com as respostas que o processo de formação com a integração das TDIC possibilita. Partindo assim, de um esquema que produz sujeitos interconectados, mais competentes, mais ágeis e mais comunicativos, o corpo, dessa forma, passa a ser um investimento na atualidade, pela produção de novos sujeitos. Conforme Foucault, no contexto do século XVIII, ao falar da docilidade, destaca: “(...) o corpo é objeto de investimentos tão imperiosos e urgentes; em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações” (FOUCAULT, 1987, p.118).

Assim como mencionado, novos assujeitamentos são provocados, a partir da esquematização de idealizações de corpos que pretendem ser formados para integrar esse contexto. Para Trevisol e Lopes (2008, p.23): “A vida em sociedade pressupõe a criação e o cumprimento de regras e preceitos capazes de nortear as

relações, possibilitar o diálogo, a cooperação e a troca entre membros deste grupo social”. E conforme os autores acima, em que trazem como questão de análise, a disciplina, como um seguimento de regras, que constituem como uma vertente para uma rede de relações entre pessoas e ambientes.

No tocante, como exemplo, tem-se a escola, como também nos espaços de trabalho, políticas de boa convivência ditas como condições para um melhor funcionamento do espaço e crescimento do indivíduo, em que premiações- notas altas, destaque, funcionário do mês, gratificação no salário, etc - ou punições- notas baixas, advertências, demissões, etc- que revelam os discursos de uma conduta desejável e indesejável pela sociedade. E assim, conforme Loureiro (2013, p. 78): “Dessa forma, cabe à escola a formação de sujeitos que aprendam a seguir regras e os modos de conduta considerados corretos e apropriados para cada situação ou lugar”. Silva (1996) ao falar sobre a cartilha distribuída nas escolas de rede pública em São Paulo, em 1994, discorre sobre a função que essa intervenção opera na educação.

De um lado, é central, na reestruturação buscada pelos ideólogos neoliberais, atrelar a educação institucionalizada aos objetivos estreitos de preparação para o local de trabalho. No léxico liberal, trata-se de fazer com que as escolas preparem melhor seus alunos para a competitividade do mercado nacional e internacional. De outro, é importante também utilizar a educação como veículo de transmissão das idéias que proclamam as excelências do livre mercado e da livre iniciativa. Há um esforço de alteração do currículo não apenas com o objetivo de dirigi-lo a uma preparação estreita para o local de trabalho mas também como o objetivo de preparar os estudantes para aceitar os postulados do credo liberal (SILVA, 1997, p. 12).

A escola, hoje, mesmo com as modificações no currículo, tendo como objetivos preparar um sujeito ativo, participativo e criativo, ainda normaliza um sistema instaurado pelo poder de controle de condutas, tal controle que perpassa pelo modelo disciplinar que a escola pratica na rotina diária de seu aluno. Conforme Loureiro (2013) a partir do século XVIII, a escola desencadeia a administração de sujeitos considerados livres para conviver numa sociedade com regras. Assim, “(...) operam para a produção de um sujeito disciplinado, que tem internalizadas as regras sociais de conduta, cumpridor de horário e de suas obrigações e que se constitui no trabalhador próprio da Modernidade” (LOUREIRO, 2013, p. 80).

Analisar nas entrelinhas ao citado, as funcionalidades da escola para com a formação, atende não só a formação do indivíduo, enquanto crescimento do sujeito,

mas também a sua produtividade em torno dos ambientes que necessitam dessa formação. Dessa forma, tem-se o conceito de conduta por Foucault, em que destaca: “A "conduta" é, ao mesmo tempo o ato de "conduzir" os outros (segundo mecanismos de coerção mais ou menos estritos) e a maneira de se comportar num campo mais ou menos aberto de possibilidades” (1995, p. 243 e 244). Ou seja, a escola tem como sua funcionalidade, conduzir seus sujeitos durante a formação, seja pelo ensino, seja pelas regras de comportamento e permanência na escola.

O poder soberano e o poder disciplinar deixaram fatos para analisar na atualidade como as formas de saber-poder estruturados na intensificação de gerir a forma de vivência do sujeito. A construção de sujeito por uma projeção esquematizada por métodos e alicerces rígidos a administração do corpo, condiciona-se numa projeção de sujeito obediente a quem lhe está a serviço. Foucault (1987) ao falar sobre o modelo prisional, flamengo, inglês e americano, os chamados “reformatórios” têm como incumbência um modelo que atende a “não apagar um crime, mas evitar que recomece. São dispositivos voltados para o futuro, e organizados para bloquear a repetição do delito” (1987, p. 104). Assim, tem-se uma construção a partir do corpo do sujeito, um modelo de punição que invoca na consolidação de um indivíduo produzido pelo tempo e por regras de comportamento, ou seja, um espaço criado para intervir através do processo de punição a uma instituição de controle e disciplina. Segundo Foucault (1987, p.148):

E finalmente, o que se procura reconstruir nessa técnica de correção não é tanto o sujeito de direito, que se encontra preso nos interesses fundamentais do pacto social: é o sujeito obediente, o indivíduo sujeito a hábitos, regras, ordens, uma autoridade que se exerce continuamente sobre ele e em torno dele, e que ele deve deixar funcionar automaticamente nele. Duas maneiras, portanto, bem distintas de reagir à infração: reconstituir o sujeito jurídico do pacto social — ou formar um sujeito de obediência dobrado à forma ao mesmo tempo geral e meticulosa de um poder qualquer.

Um modelo visto no século XVIII também passa a ser visto na modernidade e na contemporaneidade, em que a partir de um espaço formador de conhecimento e de aprendizagem, a escola, opera pela continuação da ressignificação de elementos que atendem a regras e disciplinas de regular o corpo do sujeito. Na atualidade, outra forma de controlar e de normalizar entrou em vigência, configurada nos pressupostos de uma sociedade globalizada, em que as relações de saber-poder estão consolidadas. Sendo assim, com a ascensão do sistema burguês, a

continuidade da sujeição evidenciou novas práticas de gerir e controlar o indivíduo - a construção do biopoder. Segundo Neto (2010, p. 25 e 26):

A rede de micropoderes, a microfísica do poder, que ordena os gestos, os comportamentos, o desenho dos corpos, nas sociedades ocidentais, não deriva do poder do Estado, não é efeito da dominação burguesa, mas, por contra, o poder do Estado e a dominação burguesa só se tornam possíveis, historicamente, porque tomam apoio sobre ela.

De acordo com Sibilia (2015), com a sociedade industrial, novos mecanismos foram postos para assujeitar corpos e subjetividades, ao ponto do indivíduo não se sentir coercivo nas suas obrigações do trabalho, como na escravidão. Nesse contexto, Sibilia (2015, p. 32) discorre: “Mais elegante e eficaz, então, a sociedade moderna não precisou acorrentar nem açoitar os operários, conseguindo que eles voltassem no dia seguinte para trabalhar nas fábricas por livre vontade e não pelo uso explícito da violência”. E com essas linhas, pode-se destacar como o processo de tomar o corpo como poder, em relações interpessoais e em sistemas, se modificou com a mudança do tempo, de tal forma que o assujeitado não vislumbra a força do poder, como era perceptível na escravidão, de tal forma que o corpo não atende mais pela força física, mas sim pela produção de subjetividades. Assim, é pensar que novas formas de assujeitamento se fazem em destaque, ou seja, quando se tem exigências presentes para que o sujeito retorne ao seu ambiente de trabalho, a partir do momento que ele compreende que há uma necessidade para ele em cumprir suas responsabilidades. Conforme Loureiro (2013, p. 80):

Portanto, é na escola que na Modernidade a criança melhor aprende a disciplinar seu corpo, a controlar as suas atitudes e, por meio de horários e espaços bem definidos e avaliações regulares, é esperado que a criança amplie o seu conhecimento sobre conteúdos específicos. (...) Na atualidade, algumas dessas funções da escola se alteram, pois, em vez da formação de um sujeito “apenas” disciplinado, é preciso investir também na constituição de sujeitos com características deste outro tempo.

Ou seja, conforme a autora supramencionada, a questão não está voltada apenas para a disciplina do sujeito, mas também, na produção de um sujeito dessa época, onde as tecnologias digitais produzem outros sujeitos, outros efeitos. (LOUREIRO, 2013) numa dualidade que o espaço escolar coloca, de um lado, um ambiente que disciplina, com regras e de outro, um espaço transformador, operando por sujeitos habilidosos, flexíveis, de forma atemporal.

Foucault (1995) analisa os modos de objetivação em que consolidaram os indivíduos a serem sujeitos na sociedade. Dessa forma, Foucault (1995, p. 231) apontou:

O primeiro é o modo da investigação, que tenta atingir o estatuto de ciência, como, por exemplo, a objetivação do sujeito do discurso na *grammairegénérale*, na filologia e na lingüística. Ou, ainda, a objetivação do sujeito produtivo, do sujeito que trabalha, na análise das riquezas e na economia. Ou, um terceiro exemplo, a objetivação do simples rato de estar vivo na história natural ou na biologia.

Destacado os três modos de objetivação por Foucault e para vislumbrar os objetivos da pesquisa, em que se adentra ao conceito do *Homo oeconomicus*, será trabalhado pelo segundo modo, em que se desmembra pela “(...) objetivação do sujeito produtivo, do sujeito que trabalha, na análise das riquezas e na economia” (FOUCAULT, 1995, p. 231), em que configura-se por um viés de interpretação de como o sujeito atende às necessidades de si e da sociedade, a partir de avanços e transformações que estão presentes na sociedade, em que a progressão do que é necessário para manter os princípios da burguesia estão intrinsecamente coligados ao controle do sujeito e à prática da subjetivação. Conforme Castanheira e Correia (2011, s/p):

Por um lado, o sujeito é constituído a partir de imposições que lhe são exteriores, sendo compreendido como um produto das relações de saber e de poder; por outro, o sujeito é constituído a partir de relações intersubjetivas em que há espaço para a manifestação da liberdade que possibilita a criação de si mesmo como um sujeito livre e autônomo.

Ao trazer o efeito do capitalismo sobre a subjetividade, Pelbart (2000, p. 12), coloca: “Podemos então, por fim, compreendê-la como plenamente fabricada, produzida, moldada, modulada - e também, por que não, a partir daí, automodulável”. Dessa forma, é preciso entender como a formação com base no uso das TDIC promove essa reconfiguração do sujeito, a partir de uma subjetivação que não é estática e que atende às relações de saber-poder.

### 3.1.2 Biopoder e as tecnologias

Cardoso (2008) destaca como o biopoder está relacionado com o poder soberano, a partir da discussão de Foucault. Na Idade Média, tinha-se a dominação

do homem a partir dos suplícios. Na Idade Moderna, constituiu-se um modelo de poder do corpo na perspectiva de disciplina, das normas. E na contemporaneidade, se faz pela centralidade do biopoder, em que deixar viver se torna uma parte constitutiva da sociedade neoliberal, numa forma de controle do indivíduo, onde novos mecanismos de controle se destacam pelo processamento de fazer do indivíduo, para Sibilia (2015) com a sociedade contemporânea, se tem um sujeito consumidor. Conforme Cardoso (2008, p. 60):

o fato de viver, ou seja, a vida não representará mais esse lugar, inacessível e veremos que o biológico passa a ocupar um lugar central na problemática política. Não mais sobre a ameaça de morte veremos o exercício de poder alicerçado, como é o exemplo do poder soberano. Veremos erguer-se o império do biopoder sobre uma instrumentalidade que se encarrega não da morte, mas que se ocupa de conhecer, organizar e controlar a vida.

Maia (2011) aborda o biopoder nos anos 1973 a 1978, em dois enfoques de análise: de um lado, um biopoder numa via de controlar o sujeito, como diz o autor “tratado como uma máquina”, de outro, o corpo na visibilidade da biopolítica que concerne uma prática de gerenciamento. Foucault (1989) ao indicar o capitalismo entre os séculos XVIII e XIX, e seu empoderamento sobre o corpo como força de produção, menciona:

O controle da sociedade sobre os indivíduos não se opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo, com o corpo. Foi no biológico, no somático, no corporal que, antes de tudo, investiu a sociedade capitalista. O corpo é uma realidade bio-política (FOUCAULT, 1989, p. 80).

Ao problematizar sobre um novo modo que se configura pelo não deixar morrer, mas sim, pela vida, Foucault (1988) menciona um caminho dado por duas formas: iniciado em XVII, em que se deu pela disciplina, pelo controle, visando o corpo como sujeição, e, em XVIII, a biopolítica, em que o corpo é visto por um espaço de intervenções vitais, no cuidado e nas prevenções. “A velha potência da morte em que se simbolizava o poder soberano é agora, cuidadosamente, recoberta pela administração dos corpos e pela gestão calculista da vida” (FOUCAULT, 1988, p. 131). Caracterizado assim, pelo biopoder.

Conforme Foucault (1988), essa relação entre esses dois caminhos caracterizados em XVII e XVIII, foi dado como uma ascensão do capitalismo, “que

só pôde ser garantido à custa da inserção controlada dos corpos no aparelho de produção e por meio de um ajustamento dos fenômenos de população aos processos econômicos” (FOUCAULT, 1988, p.132).

Abaixo, no quadro 2, mencionam-se elementos que abordam as diferenças nas relações de poder entre o poder disciplinar e o biopoder.

### Quadro 2: Poder disciplinar e o Biopoder

<b>Poder Disciplinar</b>	<b>Biopoder</b>
indivíduo-corpo	população
corpo	vida
anatomia política do corpo humano	biopolítica da espécie humana
individualização	massificação
disciplina	regulamentação
vigilância	regulação
maximização da força	otimização da vida
sociedade disciplinar	sociedade de normalização
norma	norma
normalização	normalização
organo-disciplina da instituição	bio-regulamentação pelo Estado
Instituições: escolas, oficinas, hospitais etc.	Mecanismos regulamentadores estatais
treinamento individual	equilíbrio global
Ciências Humanas	Ciências Exatas e Biológicas: Estatística, Biologia etc.

Fonte: Pogrebinschi (2004, p.198)

Assim, nesse sistema de poder, instaurado na metade do século XVIII, a dominação do sujeito não se dá apenas pelo corpo, como se via no poder disciplinar, mas sim uma dominação do sujeito não individualizado, mas como participante de um conjunto populacional. Dentro dessa conjuntura que engloba a população de forma macro, Foucault (1999) nos apresenta uma discussão sobre a biopolítica, em que salienta os instrumentos que a integram. Conforme Diniz e Oliveira (2014, p. 144):

O biopoder não se diferencia somente do poder disciplinar, mas também do poder soberano, pois enquanto na soberania havia um direito do soberano “deixar viver” ou “fazer viver”, no biopoder haverá uma tecnologia de poder voltada para o “fazer viver” e o “deixar morrer”, que será um poder que vai se encarregar da preservação da vida, eliminando tudo aquilo que ameaça a preservação e o bem estar da população.

No que foi mencionado, Foucault traz em suas análises, a biopolítica em que atua como um processo de controle social, em que:

[...] trata-se de um conjunto de processos como a proporção dos nascimentos e dos óbitos, a taxa de reprodução, a fecundidade de uma população, etc. São esses processos de natalidade, de mortalidade, de longevidade que, justamente na segunda metade do século XVIII, juntamente com uma porção de problemas econômicos e políticos (os quais não retorno agora), constituíram, acho eu, os primeiros objetos de saber e os primeiros alvos de controle dessa biopolítica. E nesse momento, em todo caso, que se lança mão da medição estatística desses fenômenos com as primeiras demografias (FOUCAULT, 1999, p. 289 e 290).

Em suma, esse excerto elencado acima, destaca o processo da biopolítica instaurado na metade do século XVIII. Este possibilitava um acompanhamento populacional, os pontos centrais para o crescimento econômico, como também o início do dispositivo de mapeamento em detrimento ao cuidado e à preservação do sujeito. A biopolítica num processo de agir sobre a população, enquanto espécie, como um espaço de capitalização. Sobre esse dispositivo de poder, Diniz e Oliveira (2014) mencionam a ascensão do biopoder como controlador da população:

O surgimento de uma nova tecnologia de exercício do poder como o biopoder mostra que as relações de poder não acontecem somente no plano do sujeito em seu espaço restrito, mas amplia-se também para o espaço da população. Nesse caso, a perspectiva do fenômeno individual de adestramento do sujeito, vai ser ampliada e agora serão levados em conta os fenômenos coletivos. Com isso nasce a preocupação com a saúde e o bem estar da população (DINIZ E OLIVEIRA, 2014, p.154).

Como os autores elencaram, no biopoder, a relação de adestramento não enfoca mais só o individual, mas também o modo coletivo. Assim, pode-se fazer uma análise de sua diferença com o poder disciplinar e o poder do soberano, enquanto vislumbravam a individualidade do sujeito, enquanto corpo e subjetividade. Nesse modelo de poder, a preocupação se volta para o bem-estar da população, em que enfoques são imprescindíveis para o cuidado, como o controle da natalidade e mortalidade (DINIZ E OLIVEIRA, 2014). Ou seja, um controle a partir de dispositivos de segurança que visam a intervenção de possíveis fatores prejudiciais à população. Segundo Tótorra (2011, p. 86): “Os dispositivos de segurança agem sobre uma realidade de maneira a anular, frear e regular, ou seja, identificar o que é perigoso, calcular os riscos e intervir sobre as crises”.

Diferentemente do poder soberano, o biopoder configura-se numa proposta inversa ao tal mencionado, esse novo poder de marcas contemporâneas se designa

num processo de fazer viver e deixar morrer. Com isso, propagar a vida constitui-se num fundamento do biopoder que se manifesta a partir de uma regulamentação, onde o corpo não é alvo do controle, mas sim, a vida. Nesse contexto, Pellizzaro (2013) destaca esse tipo de controle da seguinte forma: “Sempre houve na história acidentes, catástrofes, epidemias, fome, mas com a biopolítica, todos esses fenômenos ligados à vida passaram a ser controlados e tornaram-se objeto de saber e de intervenção do Estado” (PELLIZZARO, 2013, p.161). Ou seja, manter a vida será considerado uma característica predominante do biopoder, a biopolítica, pois há uma preocupação frente a permanência do controle e poder sobre a vida.

Conforme Vandresen (2010), a análise de Foucault acerca do biopoder se fez por um caminho de problematizar como os dispositivos de segurança intervêm na forma de como os interesses do mercado viabilizam a formação do sujeito. Nessa perspectiva, pode-se destacar Vandresen (2010, s/p) quando coloca: “um biopoder que age sobre o indivíduo para mantê-lo saudável para produzir e consumir”. Por esse viés, é preciso analisar como a construção do sujeito, a partir de uma conjuntura marcada pela sociedade neoliberal, problematizam as TDIC como ferramentas de formação do sujeito.

### 3.1.2.1 Construção do sujeito na sociedade neoliberal

Para Foucault, na sociedade neoliberal, o sujeito é um *Homo oeconomicus*, que significa um empresário de si, aquele que o sujeito é seu próprio produtor “[...] sendo ele próprio seu capital, sendo para si mesmo seu produtor, sendo para si mesmo a fonte de [sua] renda” (FOUCAULT, 2008, p. 311). Loureiro (2013) destaca que, atualmente, para a construção desse sujeito produtivo de si, ele precisa estar apropriado das ferramentas digitais:

Na atualidade, cada vez mais parece que as habilidades requeridas à constituição do *Homo oeconomicus* estão implicadas com a capacidade do sujeito de ter acesso e fazer uso das TD, estar conectado – por meio da internet – e estar disponível para acessar e para ser acessado. Nesse sentido, os programas de disseminação das TD e promoção da ID<sup>3</sup> a educação parecem funcionar como formas de investimentos em estratégias que objetivam a condução das condutas para a constituição desses sujeitos, que precisam desenvolver habilidades para ampliar as suas possibilidades

---

<sup>3</sup> Inclusão Digital.

de participação nos modos de viver que são próprios deste tempo (LOUREIRO, 2013, p. 15).

Numa postura de desenvolver um sujeito autônomo, interativo, participativo e criativo, as TDIC e sua inserção num ambiente de formação, vêm possibilitando uma quebra de fronteiras e uma inclusão de ferramentas que proporcionam a construção do conhecimento e disseminam informação entre aqueles envolvidos. Na aquisição de uma sociedade em que se presencia uma cultura midiática, o sujeito contemporâneo tem a necessidade de uma formação voltada pela era digital. Segundo Castanheira e Correia (2011), Foucault nos seus últimos estudos, deixou de relacionar os sujeitos com os jogos de verdade de modo coercitivo e passou a integra-los “uma prática de autoformação do sujeito”.

Segundo Loureiro (2013, p. 15), “[...] é fundamental que desenvolvam habilidades como autonomia, intuição, criatividade, capacidade de desenvolver aprendizagem permanente [...]”. Segundo Sibilia (2012, p. 43), “(...) sujeitos equipados pra funcionar com eficiência dentro do projeto histórico do capitalismo industrial”. O sistema capitalista provoca em suas características, uma dominação de exigências para a permanência do sujeito na sociedade, é dentro dele, por meio da individualidade, competência e concorrência, que fatores são impostos ao mercado a fim de ampliar a sua força econômica, e dessa forma, o corpo é um objeto de dominação que é apresentado aos esquemas do capitalismo durante sua formação e permanência no campo de trabalho. Conforme Foucault (2008, p.318):

Se inovação existe, isto é, se se encontram coisas novas, se se descobrem novas formas de produtividade, se se fazem invenções de tipo tecnológico, tudo isso nada mais é que a renda de um certo capital, o capital humano, isto é, o conjunto dos investimentos que foram feitos no nível do próprio homem.

Ao destacar a expressão de “capital humano” trabalhado por Foucault, pode-se mencionar como esse termo está ligado a uma rede de relações que operam para a construção do sujeito, numa medida de viabilizá-lo numa esfera mediada por interesses sociais e econômicos, como na sociedade neoliberal. Produzir um sujeito que integre a uma política de crescimento em geral, como também a consolidação do eu enquanto produtor conduz numa esfera de relações associáveis as necessidades do mercado, em que “(...) se valorizam a livre iniciativa, a motivação, o perfil empreendedor e a vocação proativa, como atitudes capazes de mover os

mercados e gerar benefícios” (SIBILIA, 2012, p.48). Assim, ao retratar sobre a política de crescimento, Foucault (2008, p. 319), menciona:

[...] uma política de crescimento que será centrada muito precisamente numa das coisas que o Ocidente, justamente, pode modificar com maior facilidade e que vai ser a modificação do nível e da forma do investimento em capital humano. É para esse lado, de fato, que se vê claramente que se orientam as políticas econômicas, mas também as políticas sociais, mas também as políticas culturais, as políticas educacionais, de todos os países desenvolvidos.

Trazer esse investimento para o século XXI se faz pertinente analisar como essas políticas estão presentes e como a formação do sujeito depende da execução de qualidade delas. O sujeito formado pelo sistema capitalista passa a vivenciar durante a sua formação, um controle de saber operar e como operar de forma autônoma e com produtividade. Com a cultura midiática, esse sistema de operacionalizar com autonomia e produtividade ganhou força com o advento das interfaces tecnológicas na construção do sujeito.

A inclusão das TDIC vem contribuindo para o processo de formação do sujeito, no ambiente educacional. Fazer uso dos diferentes *softwares*, programas, aplicativos tecnológicos trouxe aos alunos uma nova forma de se apropriar do mundo, numa preparação para o âmbito profissional, de forma que “são proativos, inovadores, inventivos, flexíveis, com senso de oportunidade, com notável capacidade de provocar mudanças, etc.” (GADELHA, 2009, p.156).

Nessa medida, a partir das palavras de Gadelha (2009), volta-se ao conceito do termo de Foucault ao discutir o sentido de *Homo oeconomicus*, em que o sujeito passa a ser “um empresário de si mesmo” (FOUCAULT, 2008, p. 311). Conforme Furtado e Szapiro (2015), com a modernidade, o homem passou a fazer suas escolhas, com autonomia, como mencionam: “o homem se tornou capaz de governar a si mesmo” (p. 169).

Nessas relações que são sobrepostas a uma aquisição de modernidade como reconstituição de sujeito, podem-se destacar efeitos que alteram o modo de vivência e de como o eu se integra nesse espaço. Conforme Furtado e Szapiro (2015, p. 170): “O que faz a sociedade que ingressa no século XXI ser ainda fortemente moderna é a compulsão pelo novo, a ânsia da produtividade e da concorrência”. Diante de um cenário social marcado pelas transformações, em que os sujeitos precisam estar inseridos nas mudanças que são consolidadas pelos avanços

tecnológicos, o campo da Educação passou a construir um espaço onde o conhecimento está alicerçado pelos modelos de ensino que diferem dos tradicionais.

Com isso, investir numa educação que integre em seu currículo o aporte de recursos digitais como ferramentas de ensino passou a ganhar visibilidade por aqueles que defendem um ensino interativo e didático. Sobre a formação dos sujeitos com as tecnologias, Loureiro (2013) destaca como os indivíduos precisam estar capacitados, como também para o Estado, “[...] que precisa de uma sociedade mais instruída, capacitada para a participação democrática, social e economicamente ativa [...]”. Novaes e Menezes (2008, p. 33) destacam:

[...] as novas tecnologias e seus dispositivos pedagógicos atuam na organização do tempo e do espaço em função de uma tática, seja perspectiva do adestramento, da docilização e da ortopedização dos corpos na formação do indivíduo, seja na perspectiva da normalização, da gestão da vida no sentido mais amplo, da transformação em sujeito, dos modos de subjetivação e da construção do *eu* como *si próprio*.

Assim, podemos entender como as novas tecnologias contribuem na construção do sujeito. De um lado, tem-se na perspectiva de disciplina, de outro, uma reconfiguração do indivíduo, enquanto construtor de subjetividades. Pelbart (2000) menciona as considerações de Félix Guattari, aliado à perspectiva do capitalismo a reconfiguração da subjetividade, trazendo em questão, as tecnologias da informação e comunicação, como fatores dessa intervenção subjetiva, na estrutura interna do indivíduo. E, Pelbart (2000) traz Foucault, ao colocar que dentre as relações de poder, é o embate ao empoderamento a subjetivação que prevalece.

A escola, ambiente de troca de relações, de conhecimento, de ensino e formação de sujeito, afirma-se pelo comprometimento social, viabilizar formas de potencializar o sujeito que está em construção. A proliferação das TDIC marcou um passo a constituir um novo modelo de ensino e aprendizagem, num jogo de redes e intervenções que buscam com a viabilização das ferramentas tecnológicas, meios e formas de proporcionar um ensino que promove a interação e a autonomia do sujeito, por uma via de práticas pedagógicas que alicerçam uma aprendizagem interativa, que promova sujeitos aptos a uma sociedade demarcada por sujeitos ativos e com competências. Silva (2008, p. 360), discorre:

No trajeto da globalização do capitalismo, a modernização das sociedades ancorada nos processos de tecnologiação e informatização faz com que se reorganizem os sistemas de ensino, redefinindo o que se aprende e para

que se aprende, pautando-se cada vez mais nas exigências atuais, mundiais, afinadas com a técnica e com o trabalho modificado.

Dessa forma, como se pode analisar diante do mencionado, a preparação para a formação dos alunos, passou a ser viabilizado por uma via de consonância do que vem sendo proposto pela sociedade marcada pela tecnologia. Tendo em vista os percalços para essa proposta, em que “O uso de TDICs em sala de aula, principalmente em escolas públicas com poucos recursos tecnológicos e de apoio profissional é um dos desafios a ser vencido no Brasil” (FONSECA E BARRÉRE, 2013, s/p). Pois, apesar de muitas escolas não incluírem as TDIC no processo de ensino, seja por motivo cultural, ou seja, por condições políticas que não investem em máquinas e não comportam o acesso à Internet, a vivência de uma época coberta por informações em tempo real, em que as TDIC passaram a conquistar espaços nos currículos das escolas, em que possibilitam um esquema de resultados para com os sujeitos em processo de aprendizagem, oportunizando-os para uma cultura do saber fazer, em que novas habilidades são exigidas, numa sociedade organizada por interesses, vigentes de uma época configurada pela pós-modernidade. Conforme a CONAE (2014, p. 40):

A educação é uma prática social cada vez mais ampla e apresenta na sociedade contemporânea, pois vêm-se multiplicando os ambientes e processos de aprendizagem formais e informais, envolvendo práticas pedagógicas e formativas em instituições educativas, no trabalho, nas mídias, nos espaços de organização coletiva, potencializados pelas tecnologias de comunicação e informação. Isso se vincula às novas exigências e demandas do mundo do trabalho e da produção, assim como ao desenvolvimento científico e tecnológico, aos aspectos da constituição da cultura local, regional, nacional e internacional e à problemática ambiental e da saúde pública no País (Art. 176. Doc. Ref. CONAE 2014. P. 40).

Nessa conjuntura, a preocupação por uma formação estimulada por dispositivos digitais, em que se caracteriza nos moldes das instituições formais de ensino do século XXI, aponta-se como fatores indispensáveis pensar e pôr em prática, subsídios para decodificar os preceitos do que se busca e do que se pretende formar, por um estabelecimento de uma pirâmide sobreposta pelas habilidades e competências que serão potencializadas. Desse modo, passam a mobilizar o aluno frente a um ensino, em que “o conhecimento torna, assim, de maneira evidente, uma mercadoria que se apresenta ao indivíduo como promessas de realização pessoal numa sociedade competitiva” (SILVA, 2008, p.372).

Desse modo, é possível questionar como as relações de uma sociedade neoliberal, demarcada por características que constroem o sujeito, por um pensamento de proliferação do mercado, constitui um sujeito ativo, autônomo, criativo, como também competitivo, que perpassa pelos desejos imbricados da globalização, conhecidos como a era da informação e a era da inovação, entendendo que, a lógica de ter um sujeito com uma formação de qualidade, consiste em contribuir com os interesses imbricados às relações econômicas. Foucault (1995, p. 236): “(...) Podemos dizer que todos os tipos de sujeição são fenômenos derivados, que são meras conseqüências de outros processos econômicos e sociais: forças de produção, luta de classe e estruturas ideológicas que determinam a forma de subjetividade”. Neste sentido, não se trata aqui de apontar uma suposta subjetividade adequada ou inadequada, mas sim, de apontar que estamos imersos em relações de saber-poder que constroem subjetividades. Conforme Rose (1988, p. 30): “Nossas personalidades, subjetividades e “relacionamentos” não são questões privadas, se isso significa dizer que elas não são objeto de poder. Ao contrário, elas são intensivamente governadas”. Por essa perspectiva, é problematizar como as TDIC fazem parte deste processo de subjetivação e de técnicas de poder sobre o sujeito, configurando-o em diferentes formas de estar na sociedade. Ou seja, possibilitando condições para promover um sujeito que se qualifique em consonância aos avanços tecnológicos e suas possibilidades, a fim de resultar em um sujeito apto para atender aos ambientes de trabalho e a qualquer outro ambiente de interação e que exija um sujeito que possa se transformar em cada instante.

### **3.2 TDIC, educação e subjetivação**

As TDIC conhecidas e proliferadas pelo mercado social e econômico introduziram formas novas de conhecer e perceber o mundo e possibilitaram a disseminação da informação, destacando o sujeito enquanto produtor. Em consideração a uma nova cultura formada pelas TDIC, transformações foram sendo vivenciadas em âmbitos que a propagação da informação e comunicação estava presente e o sujeito passou a vivenciá-la como um instrumento corriqueiro de suas atividades.

Sibilia (2012) destaca como a criança contemporânea não está mais alicerçada ao papel de consumidora do conhecimento, mas como passou a ser produtora deste, ou seja, “para se encarnar num ativo *prossumidor* ou *produsuário*”(SIBILIA, 2012, p.123). A autora acima (2012) coloca que a cultura vigente está marcada pelas comunicações visuais, em que “a sociedade contemporânea está fascinada pelos sedutores feitiços das imagens” (SIBILIA, 2012, p. 63). E assim, colocar em relação entre essa reconfiguração de estar imerso a um mundo pela era digital, como também nas suas relações individuais e interpessoais, ou seja, “a construção de si mesmo, as relações com os outros e a formulação do mundo” (ibdem, 2012, p.63).

Marcado pela disseminação das TDIC e seus avanços nas relações dos sujeitos, um dos campos que começou a vivenciar esse advento foi o campo da Educação, que passou a viralizar o acesso das tecnologias, como também a transformar uma ferramenta de interação social em uma ferramenta que auxilie no processo de ensino e aprendizagem. Ao longo de um processo de promoção, as TDIC receberam descrições de potencialidades por parte daqueles que defendem a sua inserção e permanência na prática educativa. Conforme Silva (2005, p. 47):

O sistema educacional está confrontando com elevados requisitos ao nível da criatividade, da aplicação e disseminação de informação, de transferência e adaptação de conhecimentos a novas situações socialmente relevantes e/ou exigentes, susceptíveis de ocorrer ao longo da vida. Portanto, a preparação para responder a tais exigências coloca à educação, em todos os níveis, um desafio importante: o desenvolvimento de um intelecto habituado ao pensamento crítico, à aprendizagem autónoma, em síntese, ao processamento, elaboração e estruturação da informação para a geração ou criação de conhecimento.

A proliferação das TDIC nos espaços formais de educação evidenciaram aspectos que passaram a fazer o aluno a participar ativamente de uma construção do conhecimento, em que além da produção do conhecimento, outros fatores são vistos como precursores da integração das TDIC na formação inicial e contínua do aluno, como por exemplo: a possibilidade de potencializá-lo como ativo, autônomo e criativo, em detrimento dos interesses da sociedade neoliberal, marcada pela competitividade e produção. “[...] o sujeito em Foucault remete a uma “invenção moderna”: ele é da ordem da produção, de uma produção historicamente situada” (GADELHA, 2009, p. 173). Foucault (1987) menciona sobre os investimentos das

relações de poder, sobre o corpo, e dessa maneira, nos faz problematizar com as eventualidades do sistema neoliberal, a partir do seguinte posicionamento:

Este investimento político do corpo está ligado, segundo relações complexas e recíprocas, à sua utilização econômica; é, numa boa proporção, como força de produção que o corpo é investido por relações de poder e de dominação; mas em compensação sua constituição como força de trabalho só é possível se ele está preso num sistema de sujeição (onde a necessidade é também um instrumento político cuidadosamente organizado, calculado e utilizado); o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso (FOUCAULT, 1987, s/p).

Essas relações de poder, presentes na contemporaneidade, se intensificam pela necessidade de obter um sujeito produtivo e que perpassa por uma formação de qualidade, em que com os avanços da sociedade, ele passa a se investir para permanecer apto às exigências dos interesses econômicos, que visualiza um sujeito competitivo e produtivo. Conforme Pelbart (2000, p.15): “Surfamos numa mobilidade generalizada, nas músicas, nas modas, nos slogans publicitários, no circuito informático e telecomunicacional. Já não habitamos um lugar, mas a própria velocidade, como diz Paul Virilio”.

Hoje, com a sociedade da informação frente a um marco substanciando pela integração de dispositivos tecnológicos que provocam alterações na formação do sujeito, os discursos políticos educacionais vêm problematizando a inserção de uma cultura midiática nos espaços escolares. Assim, é preciso entender como o processo de subjetivação está presente na formação do sujeito, de modo que as TDIC e suas ferramentas operacionam para a configuração de outro sujeito, entendendo assim, como uma construção demarcada pela cultura moderna e industrializada-informatizada. Aponta Sibilía (2012, p. 51):

De fato, muitos usos da parafernália informática e das telecomunicações, assim como ocorre com os frutos da mais recente investigação biomédica e farmacológica, constituem estratégias que os sujeitos contemporâneos põem em jogo para se manter à altura das novas coações socioculturais, gerando maneiras inéditas de ser e estar no mundo.

Correlacionada com a cultura midiática, a sociedade neoliberal frente aos avanços tecnológicos que são provocados por essa era de inovação e criação, atende às necessidades de um sistema capitalista, integrado por valores econômicos para o crescimento social. As relações de poder integradas a um modo

de operar que se alicerçam as práticas que envolvem as TDIC perpassam por um modelo de formação contínua. Conforme Neves (1997, s/p):

Na medida que a sociedade de controle opera, cada vez mais, pela automação, pela microeletrônica, pela robótica e pela produção de subjetividades mass-midiáticas imprimindo um novo contorno às Nações, um novo ritmo e novas formas de ocupação, fabrica também a necessidade de formação permanente.

Dessa forma, é preciso entender como as TDIC estão proliferadas num discurso educacional, visto que a escola viabiliza como formadora do sujeito, onde preconiza o conhecimento, a informação, e principalmente, onde a existência do ensino e aprendizagem se torna desafiante na relação professor-aluno. A escola, com a necessidade dos dias atuais, integra a era digital como mediadora no ensino e na capacitação do seu aluno, viabilizando uma qualificação com potencialidades para o mercado de trabalho.

O sujeito como objeto desse contexto histórico, o reconhece como pertencente de uma identidade que é sua (PEZ, 2008). Ou seja, “O homem “pós-moderno” é virtual, ele viaja por fios telefônicos, ele está conectado ao computador, ele pode estar em vários lugares ao mesmo tempo [...]. Podemos chamar essa forma de existência de *subjetividade virtual*” (PEZ, 2008 p. 3 e 4). Por essa via, é pertinente problematizar como as características que constituem a atualidade, estão presentes na formação do sujeito, enquanto pertencente a relações de interesses que envolvem o sujeito, à medida que as esferas sociais, principalmente a econômica viabilizam o sujeito como fonte de mercadoria. Conforme Silva (2005, p. 64):

A sociedade de aprendizagem está em construção e lança-nos desafios na melhoria da qualidade da educação fundamental, na lógica da criação, da iniciativa, da responsabilidade social e do exercício da cidadania e à necessidade da promoção e diversificação da formação dos jovens, apostando numa melhor qualificação, na produtividade e na utilidade para as futuras gerações.

Hoje, há uma necessidade em ter na nossa sociedade, um sujeito que esteja integrado às tecnologias digitais para que possa estar apto as funcionalidades do mercado. Esse padrão de normalização que foi discutido por Foucault.

### 3.2.1 Currículo e TDIC

Atualmente, as TDIC passaram a promover uma rede de possibilidades na formação do sujeito. Por um viés de construção de condições acerca de acesso e permanência nos mais diversos ambientes de vivência da sociedade, as TDIC vêm englobando características fortes para a sua aceitação. Pois, conforme Coll e Monereo (2010, p. 17) as TIC<sup>4</sup> “[...] afetam praticamente todos os âmbitos de atividade das pessoas, desde as formas e práticas de organização social até o modo de compreender o mundo, de organizar essa compreensão e de transmiti-la para outras pessoas”. Conforme Kenski (2003, p. 1):

As tecnologias existentes em cada época, disponíveis para utilização por determinado grupo social, transformaram radicalmente as suas formas de organização social, a comunicação, a cultura e a própria aprendizagem. Novos valores foram definidos e novos comportamentos precisaram ser aprendidos para que as pessoas se adequassem à nova realidade social vivenciada a partir do uso intenso de determinado tipo de tecnologia.

Nessa organização social a partir da integração das TDIC, o contexto educacional vem perpassando por mudanças teóricas e práticas acerca do ensino. De um lado, tem-se a mudança de um professor que detém exclusivamente do conteúdo, para um professor que tem ao seu lado, mecanismos que prolifera o conhecimento e que faz mediações para sua função. De outro lado, a reconfiguração de um aluno passivo para um aluno que tem os artefatos tecnológicos como ferramentas de se constituir sujeito, promovendo subjetivações. Nessa dualidade entre o professor e aluno, há uma construção de um novo modelo de relação se ensino e aprendizagem.

Segundo Lopes e Furkotter (2016) com a sociedade integrada as tecnologias, a escola passa por três modos de ensinar e de aprender. Primeiro, tem-se: salas de aula equiparadas por diversos e bons artefatos e planejamento que se apropriem da forma mais eficaz o seu uso; segundo, a sala de aula não apenas como a expansão geográfica da escola; e por fim, as possibilidades que as TIC possibilitam para o aprendizado, em diferentes ambientes. Assim como visto, as TDIC criam em seus espaços de apropriação, vertentes para novos olhares a serem perceptíveis quanto

---

<sup>4</sup> A notação TIC refere-se às tecnologias da informação e comunicação e TDIC refere-se às tecnologias digitais de informação e comunicação, sendo grafada diferentemente pelos autores. Devido a isso, são utilizadas as duas notações na dissertação, a depender do autor citado.

aos objetivos que podem ser deslumbrados. Elas possibilitam mudanças no perfil do professor, do aluno, na estrutura da escola, e principalmente, no planejamento pedagógico. Conforme Coll e Monereo (2010, p. 30):

Os cenários educacionais, assim como quaisquer outros cenários, são constituídos por um conjunto de variáveis que os definem: certos atores particulares com papéis e formas de interação estabelecidos, conteúdos concretos e determinadas modalidades de organização do tempo, do espaço e dos recursos específicos. A entrada em cena das TIC modifica em grande medida cada uma dessas variáveis e leva os processos educacionais para além das paredes da escola.

No tocante à integração das TDIC no espaço educacional, esta mobiliza uma mudança significativa no papel do professor e do aluno, como também na estruturação do currículo. Assim, essa modificação faz problematizar que o currículo passa a condicionar uma nova perspectiva de formação de sujeito, tendo em vista que a partir da inserção das TDIC no processo de ensino, novas questões são integradas, como também proporciona uma nova reconfiguração do papel do professor. Essas questões dão-se pela pretensão que esse currículo tenciona no campo educacional. Conforme Almeida e Valente (2012, p. 58): “A intenção de trabalhar com as narrativas digitais é justamente a de explorar o potencial das TDIC no desenvolvimento de atividades curriculares de distintas áreas do conhecimento”.

As TDIC denominadas por promoverem características por quem as utilizam, integram-se por um leque de conceitos que permeiam os avanços por suas funcionalidades. Tendo como uma abordagem que viabiliza potencialidades, as TDIC e suas interfaces compreendem uma formação que proporciona ao sujeito a vivência de novas formas de apropriar do conhecimento, como também pertencer a uma construção. Dessa forma, entender as funcionalidades das TDIC para com os sujeitos, é vislumbrar a construção de um sujeito ativo, participativo, autônomo e criativo.

Assim como o currículo não é neutro, para Sibilia (2012), as tecnologias-computadores, internet e etc.- não são neutras. Para a autora, essas tecnologias demarcam por um processo de valores que estão presentes em sua existência e suas interfaces. Constantemente, o surgimento de novas interfaces tecnológicas está integrando e marcando a sociedade. O uso de Jogos, Redes sociais, Youtube, Blogger, Editor de texto, Powerpoint, Podcast, Skype, E-mail, Google Docs, Moodle, SlideShare, HagáQuê, entre outros recursos que estão culturalmente e socialmente

alicerçados no convívio dos sujeitos. De acordo com Kenski (2003, p. 5): “A interação proporcionada por softwares especiais e pela Internet, por exemplo, permite a articulação das redes pessoais de conhecimentos com objetos técnicos, instituições, pessoas e múltiplas realidades... para a construção de espaços de inteligência pessoal e coletiva”.

Nos dias atuais, um exemplo de ferramenta bastante utilizada é o uso das redes sociais que não demarcam apenas as relações interpessoais, mas passaram a incorporar um espaço de disseminação do conhecimento e a possibilitar uma nova ferramenta de ensino, onde os sujeitos fora ou dentro do ambiente educacional estão conectados ao surgimento de novas informações. Segundo Araújo (2010, p. 7):

Assim, ao introduzirmos o uso das redes sociais na escola, podemos junto com elas inovar o cotidiano das atividades da escola em relação aos seguintes aspectos: atratividade, interatividade, inovação, diversidade, entre outros, os quais, sem dúvida podem servir como elemento motivador dos alunos em relação a sua aprendizagem.

Nessa perspectiva, o intuito desse tópico não é demonstrar que a integração das TDIC inova ou melhora a prática de ensino, mas sim demonstrar que a sua apropriação no currículo do professor traz possibilidades, entendendo que, o seu uso precisa ocasionar contribuições pedagógicas para com a construção do aprendizado. Problematizar a tematização das TDIC no espaço educacional é vislumbrar possibilidades e desafios por parte de quem ensina e de quem aprende. Coll e Monereo (2010, p. 29), mencionam:

A incorporação das TIC aos diferentes âmbitos da atividade humana, e especialmente às atividades laborais e formativas, vem contribuindo de maneira importante para reforçar essa tendência de projetar metodologias de trabalho e de ensino baseadas na cooperação.

Um dos pontos centrais na apropriação dos artefatos tecnológicos é a possibilidade de produções colaborativas. Afirma Webber e Vieira (2010, p. 167): “A abordagem da aprendizagem colaborativa se fundamenta nas teorias que defendem que a aprendizagem é um processo social, pois as pessoas aprendem melhor com e a partir de outros”. Nessa via, a apropriação das ferramentas tecnológicas como mediadora do ensino, provoca mudanças na prática de ensino, em que as

promoções de uma aprendizagem conectadas por grupos de alunos se constituem como marcas fundamentais das potencialidades das TDIC.

Outra característica fundamental, além de designar um trabalho contemplado de forma coletiva, nos quais diferentes olhares, percepções e discussões são mencionados, é a produção de narrativas com linguagem verbal e não verbal, já que as ferramentas digitais colocam o sujeito frente de uma produção para além da escrita. Dessa forma, pode-se analisar que a menção das TDIC nas produções, destacam uma formação colaborativa, participativa, ativa, criativa e interacionista. Segundo Almeida e Valente (2012, p. 61):

Tratamos assim de um currículo que integra as TDIC em processos que expandem os tempos e espaços educativos; envolvem busca, organização, interpretação e articulação de informações; a reflexão crítica; o compartilhamento de experiências; a produção de novos conhecimentos na compreensão histórica do mundo e da ciência.

Por outro lado, tem-se como discussão com base nas pesquisas foucaultianas, a problematização da inserção das TDIC e suas ferramentas na formação do sujeito. Numa perspectiva atual, em que o sistema está proliferando “exigências”, baseadas numa cultura e numa sociedade reconfigurada pelas novas ênfases de integrar e permanecer nos padrões estabelecidos, as tecnologias digitais se dão por uma das vertentes sociais e culturais de produção e formação. Ao analisar Foucault em seus discursos acerca das relações de saber-poder e na análise do sujeito autoempresariar, pode-se analisar como a escola, instituição de proliferação do conhecimento e formação crítica e reflexiva, atende por seu currículo as necessidades do sistema.

Segundo Coll e Monereo (2010, p. 39): “A educação escolar deve servir para dar sentido ao mundo que rodeia os alunos, para ensiná-los a interagir com ele e a resolverem os problemas que lhes são apresentados. E nesse contexto as TIC são onipresentes”. Assim, a escola é um ambiente de pertinência do seu discente, em que uma formação para além dos saberes científicos deve ser propagada. Na sociedade atual, a escola e a sociedade de modo geral, passaram a buscar um modelo objetivo de educação, no qual, possa atender a formação em competências e habilidades do sujeito. Segundo Loureiro (2013, p. 24):

Na atualidade, fazer uso das tecnologias digitais (TD) e estar incluído digitalmente constitui-se em condição mínima de participação social,

econômica e política, o que implica fazer investimentos educacionais a fim de preparar os indivíduos para viverem conforme essa demanda.

Por via de um currículo que atenda a essa formação produtiva e reprodutiva, as TDIC reforçam para essa prática, em que capacita o sujeito a realizar diversas tarefas de modo atemporal e em espaços geograficamente diferentes, criando assim, dispositivos de controle para as exigências do mercado de trabalho. Loureiro (2013, p. 87) menciona: “Uma população mais bem educada, com melhores níveis de escolarização, que saiba fazer uso das TD, tem mais chances de alavancar o desenvolvimento do País e torná-lo mais atrativo e importante nas disputas globais”.

Assim, a análise não se constitui apenas em formar um sujeito disciplinado e padronizado, mas sim, potencializá-lo conforme as características atuais. Nessa perspectiva, em relacionar as TDIC e suas potencialidades com a construção do currículo, afirma Loureiro (2013, p.81):

Em outras palavras, ao mesmo tempo em que, por meio da disciplina, a escola fixa os corpos entre quatro paredes, em um espaço fechado e com tempos bem delimitados e linearizados, também cabe a ela a tarefa de produzir sujeitos flexíveis, adaptativos, capazes de transitar por espaços abertos, ilimitados e de acordo com um tempo que não é organizado de forma linear.

Discutir uma educação com a inserção dos aparelhos tecnológicos faz problematizar como um currículo pode atender os elementos atuais, já que a sua proliferação na formação modifica o contexto profissional e principalmente, pessoal do sujeito. Segundo Moran (2004, p. 353): “A sociedade precisa de pessoas inovadoras, que se adaptem a novos desafios, possibilidades, trabalhos, situações”. Entendendo que essa formação atenderá cada vez mais o processo de autoempresariar, como também atenderá os preceitos da discussão que o sujeito formado com base na inovação e tecnologia promove o crescimento do país e o desenvolvimento de si.

## 4 CURRÍCULO

No campo da Educação, tem-se debatido diferentes questões acerca do processo de ensino e aprendizagem, bem como sua relação com a formação de professores e de que forma isso reflete em sala de aula. Hoje, a sociedade tem como exigência, a prática de um sistema que integra as características de uma sociedade contemporânea, onde a inovação e a produtividade caminham para um viés de crescimento econômico. Para Pereira et. al. (2013, p. 218): “São marcas de um tempo que provocam nexos às novas e aceleradas formas de produção, sistematização e disseminação de conhecimento”.

No processo de formação, há pontos centrais para que se efetive uma educação de qualidade, que seja embasada em uma organização de propostas que proporcionem uma aprendizagem voltada para a participação ativa, reflexiva e crítica do aluno. Conforme Oliveira (2008), a escola é um espaço que pode possibilitar a construção de uma sociedade mais integrada aos preceitos de uma sociedade cidadã:

A escola, por meio do currículo, é uma das instituições capazes de contribuir para que a realidade do mundo contemporâneo seja refletida e conscientizada pelos alunos, aproximando-se da sociedade, sobretudo da comunidade onde está inserida. Precisa, portanto, de um currículo que verdadeiramente colabore para a consecução do ideal educativo como paidéia, uma formação que construa o homem como homem e como cidadão (p.546).

Para isso, é preciso analisar como o currículo está presente nas vivências educacionais e em conjunto à formação do aluno. Entendendo que relações de poder fracionam o que ensinar e como ensinar. Conforme Popkewitz (2011, p. 185), “O currículo, pois, pode ser visto como uma invenção da Modernidade, a qual envolve formas de conhecimento cujas funções consistem em regular e disciplinar o indivíduo”. Para dialogar essas vertentes no contexto educacional - espaço com diferentes culturas -, é preciso destacar e analisar o papel da escola e de todos os sujeitos envolvidos nesses desafios. Viabilizar um conjunto de ações a serem trabalhadas no espaço formal de educação requer um trabalho integrado pela via de um planejamento centrado em possibilitar ao aluno conhecer e ressignificar o que é proposto. Para Cunha (2011, p. 579):

Discutir currículo significa discutir a própria educação formal, pois diante de qualquer aspecto que se queira abordar na área, seja a política curricular, a prática pedagógica, as representações sobre diversos elementos, as questões das diversidades, a organização escolar, dentre outros, não há como negar a eminência de um campo de estudos que se dedica a compreender os movimentos de construção da escolarização e seus significados.

No contexto de uma formação centrada na reflexão e na participação ativa do aluno, o currículo demanda desenvolver ações que dialoguem com relações sociais da sociedade. As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) destacam que “o currículo é fruto de uma seleção e produção de saberes: campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre pessoas concretas, concepções de conhecimento e aprendizagem, formas de imaginar e perceber o mundo” (BRASIL, 2013, p.24). Conforme Oliveira (2008), o currículo deve ser construído com base no contexto social, cultural e histórico, e principalmente, para que possa atender as necessidades da sociedade. Para Malta (2013), o currículo perpassa por “uma área impregnada de valores, ideologias, forças, interesses e necessidades e exige, para uma definição mais exata, a explicitação de um quadro de referência filosófica, histórica, política”. Ou seja, dentro da organização curricular, diferentes valores são colocados, empregados de forma que eleva a marca da dualidade de um espaço, no qual são condicionados a corresponder um jogo de relações, para com um público de interesse. E conforme, Veiga-Neto (2002, p.44):

(...) um currículo guarda estreita correspondência com a cultura na qual ele se organizou, de modo que ao analisarmos um determinado currículo, poderemos inferir não só os conteúdos que, explícita ou implicitamente, são vistos como importantes naquela cultura, como, também, de que maneira aquela cultura prioriza alguns conteúdos em detrimento de outros, isto é, podemos inferir quais foram os critérios de escolha que guiaram os professores, administradores, curriculistas etc. que montaram aquele currículo.

Na atualidade, em que há uma crescente ordem de um mercado cada vez mais competitivo e produtivo, a escola, espaço que promove o conhecimento, passou a integrar as necessidades da sociedade neoliberal para com a formação dos sujeitos. Hoje, pode-se atentar como o ensino passou a integrar aos moldes e a padronizar o ensino em cada vez mais quantificado. Nessa medida, pode-se entender como o currículo está sendo proposto ao aluno e de que forma essa construção está partilhando na formação do aluno. Para Oliveira (2016, p. 392): “O

currículo é influenciado e construído pelos discursos dos segmentos da sociedade que consideram os conhecimentos que são incluídos no currículo e aqueles que são excluídos”. E desta forma, pode-se entender como a estruturação do currículo produz um modelo de sujeito a serviço da sociedade, de modo que consolida a massificação do poder econômico, e assim, vislumbra o papel da escola frente a essas relações de poder que produz subjetividades, em todo momento. Segundo Pacheco (2009, p. 386):

Analisando-se os efeitos da globalização na educação, observa-se que a escola, sutil e progressivamente, age segundo certas regras de mercado e impulsiona a ideia de que somente a competitividade dos resultados, balizados por um núcleo central de saberes pragmáticos, pode solucionar os problemas da economia.

A escola ao mesmo tempo em que forma um sujeito apto à obediência de regras, colocando-o à prova com a aplicação de avaliações e classificações, como um ensaio da vivência pós- formação escolar, adaptando-o a uma sociedade capitalista competitiva e produtiva, também investe na formação de um sujeito que atenda às necessidades do mercado, formando um indivíduo com habilidades e competências e que possa oferecer à sociedade, “máquinas” autônomas, ativas e criativas. Conforme Foucault (2008, p. 309):

Deve-se considerar que a competência que forma um todo com o trabalhador é, de certo modo, o lado pelo qual o trabalhador é uma máquina, mas uma máquina entendida no sentido positivo, pois é uma máquina que vai produzir fluxos de renda. Fluxos de renda, e não renda, porque a máquina constituída pela competência do trabalhador não é, de certo modo, vendida casualmente no mercado de trabalho por certo salário. Na verdade, essa máquina tem sua duração de vida, sua duração de utilizabilidade, tem sua obsolescência, tem seu envelhecimento. De modo que se deve considerar que a máquina constituída pela competência do trabalhador, a máquina constituída, digamos, por competência e trabalhador individualmente ligados vai, ao longo de um período de tempo, ser remunerada por uma série de salários que, para tomar o caso mais simples, vão começar sendo salários relativamente baixos no momento em que a máquina começa a ser utilizada, depois vão aumentar, depois vai diminuir com a obsolescência da própria máquina ou o envelhecimento do trabalhador na medida em que ele é uma máquina.

As exigências do mercado tendem designar ao sujeito, um esquema de condições para que esse sujeito torne-se essa máquina abordada por Foucault, enquanto o sujeito possibilitar ao mercado suas condições de trabalho, sua renda será atribuída. Um dos espaços que possibilitam a formação, se dá o ambiente

educacional, em que a partir de seus fatores intrínsecos e extrínsecos, contribuem para a permanência e a reprodução do sistema de auto empresariar, perpassando por um modelo disciplinador. Nessa perspectiva, Loureiro (2013, p. 60) menciona:

[...] à educação escolarizada, como principal maquinaria a serviço da governamentalidade, cabe a função de produzir sujeitos *Homo oeconomicus*. Por essa linha, as políticas voltadas para a disseminação das TD e para a promoção da ID parecem mobilizar e reforçar estratégias para a constituição desse tipo de sujeito, pois fazer uso das TD se torna uma condição necessária na Contemporaneidade, para que o indivíduo possa ampliar as suas condições de empregabilidade e, portanto, torna-se uma ferramenta fundamental para que sejam feitos investimentos em si mesmo.

Dessa forma, para investir na formação do aluno, as escolas promovem um ensino baseado na formação tecnológica, propiciando a partir de um currículo inovador, a construção de ações educacionais viabilizadas pelo uso dos diferentes artefatos tecnológicos. Assim, as TDIC passaram a ser vistas por políticas educacionais, instrumentos de promoção e formação do sujeito, de modo que possibilitam a viabilização da construção de potencialidades para o aluno. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2013, p.26), tem-se que “O conhecimento científico e as novas tecnologias constituem-se, cada vez mais, condição para que a pessoa saiba se posicionar frente a processos e inovações que a afetam”. De acordo com os PCN (1997, p.28):

Não basta visar à capacitação dos estudantes para futuras habilitações em termos das especializações tradicionais, mas antes trata-se de ter em vista a formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos.

Assim, as TDIC vêm possibilitando uma participação de desenvolvimento cultural e econômico na sociedade, produzindo meios de consolidação para sua permanência, num sistema que viabiliza esquemas de firmamento para a produção de sujeitos participativos e autônomos. Aponta Loureiro (2013, p. 24):

[...] tanto o incentivo ao uso quanto a implantação e a inserção do uso das TD no espaço escolar não se deram de forma espontânea, natural, mas que foram necessidades criadas neste e para este tempo. Ou seja, há um conjunto de circunstâncias, as quais criam outras formas de viver – de trabalhar, de se relacionar, de compreender o tempo e o espaço, de participação política, etc. –, que faz com que seja necessário e fundamental

que se propague o uso de ferramentas tecnológicas, e a escola parece se constituir na instituição mais adequada para operacionalizar tal processo.

Com as transformações dos artefatos tecnológicos, a sociedade passou a vivenciá-los nos diversos âmbitos, tendo a praticidade, a aceleração da velocidade e a comodidade para quem os utiliza, em suas atividades. Demarcando a quebra de espaços físicos e temporais, as TDIC vieram a possibilitar a disseminação de informação e interação, numa relação de proporção global.

Considerada como a possibilidade de criar espaços de interações, a tematização das TDIC, na Educação, vem se consolidando pela proposta de promover um processo de ensino e aprendizagem na formação do aluno. Assim, numa cultura firmada pelo digital, a estrutura curricular passou a visibilizar a construção de possibilidades frente à informação e comunicação em sala de aula. Segundo Grimm e Mendes (2016, p. 49), esse contexto está “caracterizado pelos imperativos da ‘sociedade da informação’, ‘sociedade em rede’ e ‘globalização’”. Como os autores mencionam, uma nova era é colocada sobre o contexto escolar, colocando-o dentro de condições que problematizam o perfil do professor, do aluno e do currículo e esta nova era, está firmada pela inserção de TDIC. Com isso, é preciso ressignificar a possibilidade da integração dessa “sociedade da informação”, nos espaços educativos, a fim de desenvolver práticas que busquem uma funcionalidade significativa para com os alunos. Conforme Borges (2015, p. 28 e 29):

a escola, na sociedade contemporânea, precisa (res)significar o ensino como prática social e como espaço de produção de conhecimentos; e não apenas transmissora de informações, além de assumir um papel que propicie troca generalizada de saberes e garanta a todos uma formação básica de qualidade mediada pelas novas tecnologias.

Pensar em TDIC na Educação é discutir e planejar propostas que embasem a construção do conhecimento de modo colaborativo e que integre o acesso do aluno por meio de um processo que incorpora a inclusão digital frente à ressignificação do que é proposto como conhecimento: “A sociedade de aprendizagem está voltada para a produção intelectual, com o uso intensivo das TIC, [...] é o recurso humano, económico, e sócio-cultural mais determinante na nova fase da história da humanidade” (SILVA, 2005, p. 44).

As TDIC passaram a viabilizar uma construção de significantes para quem as decodifica. Assim, com a proposta de mediar a formação do sujeito, as TDIC foram consolidadas como ferramentas integradoras da educação, com reflexos na função

do professor em sala de aula. Na medida em que se realiza a integração das ferramentas tecnológicas como propostas educativas, uma possibilidade de inclusão de informação e comunicação pode permitir a construção de um espaço que permita a formação ao aluno de modo ativo, interativo e autônomo. Para isso, é preciso salientar como essa integração afeta as práticas curriculares diretamente e também o processo de formação do professor. Grimm e Mendes (2016) discorrem sobre a prática do ensino com as tecnologias digitais em correlação com a formação do professor, visto que nessa conjuntura, novas competências são inseridas e são tidas necessárias para as atividades docentes. Conforme Loureiro e Lopes (2015, p. 330):

A promoção da ID<sup>5</sup> na educação é tomada como algo indiscutivelmente bom, necessário, que facilita o processo de ensino e de aprendizagem, auxilia em outros tipos de inclusão, faz-se fundamental para que todos tenham oportunidade de acesso aos recursos digitais, melhorem suas chances de empregabilidade e de participação social, etc.

As TDIC na educação perpassam uma via de possibilidades e de construções no processo de relação entre o sujeito e o dispositivo tecnológico. Operar com as TDIC nos faz problematizar como essas relações são construídas na formação do sujeito e em analisar como elas estão implicadas no processo de ensino e aprendizagem, como também na forma de subjetividade desses sujeitos.

Para tanto, não apenas o professor e o aluno são alvos da mediação das TDIC. Como principal foco, encontra-se a construção do currículo em meio à vigência de uma sociedade marcada pelo crescimento social e econômico em que as práticas técnicas e instrumentais são passíveis para a construção deste e que de certa forma, se constituem como uma das condições para o mercado profissional. Loureiro e Lopes (2015) apontam que cabe analisar como esses sujeitos são formados a partir da integração das tecnologias digitais na educação. Para encontrar e deslindar fios que interligam o processo que envolve os trâmites da discussão das tecnologias digitais como intervenção em práticas educacionais, a pesquisa destacará a conjuntura contemporânea, em que a globalização e a sociedade de informação operam na construção e ressignificação do eu.

Historicamente e culturalmente, a inserção das TDIC está viabilizada no currículo. Nessa medida, é pertinente analisar como essa inserção está proposta

---

<sup>5</sup>A abreviação das autoras remetem ao significado de Inclusão Digital.

para o aluno e quais os objetivos pretendem se alcançar. De fato, as TDIC visibilizam uma formação participativa, em que os sujeitos se tornam na maioria das vezes, protagonistas. Do outro lado, é preciso salientar que um currículo baseado na participação das TDIC como instrumentos de ensino, pode tencionar uma formação reprodutiva, que fortalece com os princípios do mercado capitalista. Dessa forma, é possível destacar como não existe uma neutralidade no currículo, como existe uma rede de relações que operam na construção deste, seja no contexto cultural, político, econômico ou social.

#### **4.1 Teorias sobre currículo**

Diferentes teorias embasam estudos sobre currículo, sendo que diversas concepções detalham o funcionamento de seus elementos e características para a atividade de ensino. Conforme Ferraro (2009, p. 2): “Quando se toma o termo “teoria do currículo” começamos de antemão tratando o próprio currículo como objeto. Um objeto sobre o qual temos algo a dizer, pois toda a teoria tem uma forte ligação com a realidade (...)”. A partir dessa construção, pode-se analisar como os sujeitos são formados, visto que relações diretas e indiretas constituem o currículo. Para Oliveira (2016), o currículo não é apenas uma organização de conteúdos que serão trabalhados nos segmentos educacionais. Para tanto, ao trazer esta consideração, ele complementa:

(...) mas como um discurso difundido como “verdade” e como “conhecimento” pertencentes às instituições escolares e difundidos nos discursos dos professores, dos livros escolares, das políticas educacionais, visualizado na arquitetura escolar, presente nos comportamentos considerados socialmente aceitos na escola e reproduzidos por todos que a frequentam (OLIVEIRA, 2016, p. 398).

Das teorias tradicionais às teorias críticas e pós-críticas, modelos são propostos e defendidos a partir de cada concepção de sociedade. Num lado, atentam-se na formação técnica, marcada por dados quantitativos, por outro, tem-se a proliferação do enfoque cultural e social demarcando as peculiaridades para uma formação crítica e consciente. E, para problematizar a construção dessa discussão, analisaremos como a escola porta-se frente a uma sociedade marcada pela competitividade, produtividade e reprodução na construção de um conjunto de ações que farão de alicerce para o seu aluno.

As diferentes teorias de currículo perpassam categorias de prioridades na formação do sujeito, enfrentando desafios que são postos durante a prática educacional e na relação de ensino e aprendizagem. Conforme Ferraro (2014, p. 976): “Sob a ótica Foucaultiana o currículo é discurso circulante, ferramenta capaz de interferir no processo de subjetivação, na construção de identidades subjetivas.”. Dessa forma, para entender as relações existentes na formação do currículo e na construção do conhecimento do aluno é preciso problematizar de que forma esse currículo atende à sociedade, pois é pertinente “compreender que o currículo é cheio de intenções e significados, que compreende relações de poder e de espaço, envolvendo aquilo que somos e em que nos tornamos” (MALTA, 2013, p. 340). Diante disso, é preciso repensar qual sujeito se quer formar, e com isso, problematizar que por trás da organização do currículo, há diferentes sentidos e questões a serem analisadas e entender que currículo não é apenas a organização de conteúdos. A autora ressalta que:

Quando se pergunta o que é currículo, não se trata de escolher a definição mais divulgada, mais moderna ou mais aceita pela comunidade científica, mas sim, de se entender currículo como o pensar e o agir a respeito das seguintes questões: Para que ensinar? A quem ensinar? O que ensinar? Como ensinar? (MALTA, 2013, p. 342).

Em complemento, Silva (2013, p. 15) menciona: “As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados”. Para analisar como essa definir o que é o currículo, é preciso indagar como a autora acima mencionou (MALTA, 2013): Como? Para quem e para quê? O currículo está sendo pensado e construído. Desse modo, é pertinente adentrar nas discussões acerca das diferentes teorias de currículo que trouxeram características que demarcaram os contextos históricos e sociais.

Entender o currículo como um campo metodológico do quê se trabalhar nas escolas para a formação dos alunos é favorecer um pensamento metódico da proposta de ensino e aprendizagem. Dessa maneira, é preciso analisar como o percurso de construir conhecimento está proposto nos ambientes escolares, pois, é pertinente problematizar como os eixos norteadores propostos no currículo colaboram com a produção do conhecimento e verificar se há uma proposta de

mensurar um ensino baseado nos interesses econômicos, que qualifiquem os sujeitos para a produtividade.

O estudo sobre o currículo destacou para a educação teorias que se apresentam por concepções que nos indagam de como o ensino está sendo pensado e estruturado. Sendo que, por vezes, a estrutura não é compatível com o que é praticado em sala de aula. Mas, para realizar uma estruturação de um campo considerado, por inúmeros profissionais, um campo metodológico, as teorias do currículo são vistas como auxílios e embasamentos para nortear uma proposta pedagógica. Na próxima sessão será exposto um breve percurso histórico, em que serão discutidas as teorias que se fazem presentes no cotidiano escolar e destacadas as particularidades que viabilizam a produção do conhecimento.

#### *4.1.1 O ensino visibilizado pela apropriação de técnicas: a teoria Tradicional*

A teoria Tradicional marcou com suas definições, um campo de análises e discussões acerca de seu método de proposta de escolarização. Segundo Silva (2013), o currículo começou a ser uma área de estudo, a partir de Bobbit com o seu livro *The curriculum*, nos Estados Unidos, em 1918. Nessa margem, tinha-se como perspectiva a relação da construção do currículo a partir de um viés político e econômico, que passou a envolver o direcionamento da educação e a concepção de ensino. Assim, Bobbit tinha como concepção o funcionamento da escola como a de uma empresa de comércio, conforme o pensamento administrativo de Taylor, e assim, pretendia integrar à escola, um modelo científico e técnico. A idealização de Bobbit acerca da educação era da seguinte maneira:

Tal como uma indústria, Bobbit queria que o sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente que resultados pretendia obter, que pudesse estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa e formas de mensuração que permitissem saber com precisão se eles foram realmente alcançados. O sistema educacional deveria começar por estabelecer de forma precisa quais são seus objetivos. Esses objetivos, por sua vez, deveriam se basear num exame daquelas habilidades necessárias para exercer com eficiência as ocupações profissionais da vida adulta (SILVA, 2013, p. 23).

A teoria tradicional passou por um caminho de base de construção e concepção de ensino a partir de um enfoque industrial e burocrático, em que a objetividade da formação era qualificar o sujeito por um currículo estrategicamente

elaborado com fins futuros. Foi dada como uma teoria que possibilitasse ao aluno uma aquisição do conhecimento, a partir da apropriação de ensinamentos que colaborassem e viabilizassem uma formação moldada por habilidades, que contribuíssem com a formação de futuros sujeitos que serviriam ao sistema de empresas. Aponta Schmidt (2003, p. 65):

A prática pedagógica dessa escola ocorre de uma forma acrítica, não-criativa, mecanizada, onde os instrumentos utilizados levam a uma dicotomia entre o pensar e o fazer, entre a concepção e a execução, visando à racionalidade, à eficácia e a produtividade, deixando de lado as questões referentes aos fundamentos do currículo.

Nesse método de ensino, a aprendizagem não se dava de forma significativa ao aluno, mas sim, por uma vertente mecânica e repetida, em que o poder dos ensinamentos se dava apenas por professores. Em suas consequências, o ensino se viabilizou por pontos peculiares à teoria. Assim, avaliações, saberes científicos, padronizações, técnicas e que se alicerçavam a conjuntura cultural e econômica da sociedade do século XX. Um dos embates a essa teoria, deu-se pela perspectiva de currículo dada por John Dewey, em que de modo progressista, divergia do modelo proposto defendido por Bobbit. Segundo Santos (2010, p.1): “O autor acreditava que a escola e os conhecimentos, da maneira como estavam organizados, impossibilitavam o caráter operante do conhecimento e o pensamento reflexivo dos alunos”. Segundo Silva (2013) Dewey, tinha como proposta na aquisição do currículo, promover interesses das crianças e dos jovens.

Bobbit, com a discussão do currículo, a partir da teoria Tradicional, vislumbrou um estigma de preceitos acerca de um modelo mecanizado e de modo a subsidiar positivamente os interesses econômicos. Silva (2013) enfatiza de acordo com o Bobbit, a educação poderia adquirir padronizações no ensino. Ambos os teóricos, com suas concepções que se divergiam, eram pertencentes de uma época liberal, concentrados nas esferas econômicas e em preocupações por uma formação ampliada as integrações do sistema capitalista.

#### *4.1.2 Do Tradicional ao manifesto da Teoria Crítica*

Com a prática do ensino a partir de um currículo pensado e construído por linhas tradicionais, as críticas foram vivenciadas e uma nova discussão sobre a

teoria do currículo foi firmada. Cunha (2011) aponta que a teoria crítica desencadeou a partir dos anos 70 uma postura de questionar a concepção prescritiva e a neutralidade do currículo. Nessa medida, a teoria crítica do currículo provém de uma base de considerações por parte daqueles que a estudaram, por uma forma de desconstrução de um modelo de intervenção que pudesse excluir as integrações das técnicas no processo de ensino vista pelos estudiosos do campo tradicional, que eram dominantes.

Nessa medida, diferentemente do modelo vigente até os anos 60, em que a educação era vista como um ensino hierarquizado, dado por métodos e avaliações, buscando a eficiência no aprendizado do aluno, de modo que, consolidava uma prática padronizada pelo conhecimento que era alcançado. As interferências existentes entre as teorias tradicionais e as críticas, nos viabilizam por seus confrontos, à medida que, podemos analisar da seguinte forma:

Os modelos tradicionais de currículo restringiram-se à atividade técnica de como fazer o currículo. As teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do status quo, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical (SILVA, 2013, p. 30).

Um início dado a um viés de problematizações: de um lado, a teoria que prevalecia ao processo de condições da sociedade capitalista; do outro, a aquisição de uma nova conjuntura que trataria a construção do currículo por uma via de problematizações, destacando a discussão social e cultural como transformação. Para Silva (2013), na teoria crítica, o sentido do currículo não por técnicas de como fazer, mas sim, pela compreensão do que ele faz. Dessa maneira, atenta-se que o currículo não carrega em sua definição uma neutralidade, já que ele detém de uma construção social e que perpassa por jogo de reafirmações do controle político e econômico. Assim, é possível vislumbrar como o currículo tem um enfoque bastante preciso em seu modo de organizado que não se constituem com uniformidade a um modo de operar sobre as práticas educacionais e sobre os alunos. De acordo com Malta (2013, p. 342) tem se:

O currículo tem uma especificidade muito particular. Todos os que dele participam e todos os que têm ingerência sobre o currículo, não o fazem de maneira neutra. Trata-se de uma área impregnada de valores, ideologias,

forças, interesses e necessidades e exige, para uma definição mais exata, a explicitação de um quadro de referência filosófica, histórica, política.

Assim como foi tratado pela autora supracitada, o campo do currículo não é neutro e há uma de relações que envolvem toda a sua estrutura, conforme Malta (2013, p. 342): “Um currículo ou uma proposta curricular, então, está sempre na dependência de um projeto de homem e de sociedade”. Ou seja, são relações de poder que permeiam e concretizam no funcionamento no ambiente educacional, como diz a autora mencionada, não são relações de poder que só atuam entre os sujeitos da escola, como também, “e relações de classes sociais (classe dominante/classe dominada) e questões raciais, étnicas e de gênero, não se restringindo a uma questão de conteúdos (MALTA, 2013, p. 343).

Visibilizado por uma crítica ao modelo proposto pelo tradicionalismo, a perspectiva da teoria crítica, designava-se como uma teoria que analisava e discutia uma proposta de currículo que problematizava a dicotomia de culturas predominantes nas escolas e nas suas práticas, em que se fazia pela relação das diferenças entre grupos dominantes e grupos dominados. Desse modo, Silva (2013, p.31), aponta que para Althusser, “a sociedade capitalista não se sustentaria se não houvesse mecanismos e instituições encarregadas de garantir que o status quo não fosse contestado”. Como mencionado, o sistema capitalista possui instrumentos para a sua validação e permanência, de modo que acarreta na proliferação de seus estigmas a favor de jogos de interesses. Assim, como pode viabilizar, o *status quo*, tem sua como pressuposto um modelo tradicional de educação, em que tem por uma de suas definições, o sentido do “mesmo estado que antes<sup>6</sup>”, ou seja, uma prática que não seja problematizada e nem que perpassasse por críticas.

Com base na perspectiva marxista, a teoria crítica analisa qual a função do currículo e de sua formalização, enquanto construção e objetivos, e como prática em sala de aula. Visto que a escola passa por um caminho de construção social, que provém de responsabilizar-se pela formação do sujeito. Silva (2013) aborda o conceito de ideologia na visão de Althusser, na qual “a ideologia é constituída por aquelas crenças que nos levam a aceitar as estruturas sociais (capitalistas) existentes como boas e desejáveis” (idem, p. 31). E, complementando que, segundo

---

<sup>6</sup>Definição do dicionário virtual, Meus dicionários. [http://www.meusdicionarios.com.br/status-quo\\_](http://www.meusdicionarios.com.br/status-quo_)

Althusser, a integração da ideologia é dada por redes<sup>7</sup> de estado, que dentre elas, tem-se a escola.

Dessa forma, conforme os excertos citados, é possível entender como o currículo em suas dimensões pode transformar ou controlar a formação do sujeito diante de um cenário marcado pela produção do sistema capitalista. Para Silva (2013, p. 46) “A seleção que constitui o currículo é o resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes”. Dentre essa transformação e controle que imperam num ambiente que propõe a disseminação do conhecimento, têm-se partículas que ocasionam mesmo que de forma indireta, uma proposta de manter ou reproduzir aspectos que representam os resultados buscados pela sociedade neoliberal:

As relações sociais do local de trabalho capitalista exigem certas atitudes por parte do trabalhador: obediência a ordens, pontualidade, assiduidade, confiabilidade, no caso do trabalhador subordinado; capacidade de comandar, de formular planos, de se conduzir de forma autônoma, no caso dos trabalhadores situados nos níveis mais altos da escala ocupacional (SILVA, 2013, p. 32-33).

Com o Movimento de Reconceptualização, em 1973, liderado por William Pinar, em que destacou críticas e insatisfações a teoria Tradicional, que foi defendido por Bobbit e Tyler. Dessa forma,

As teorias se apresentaram, então, de um lado, críticas, baseadas nas estruturas políticas e econômicas e na reprodução cultural e social e, por outro lado, surgiram as críticas inspiradas em estratégias interpretativas de investigação, como a fenomenologia e a hermenêutica (MALTA, 2013, p. 347).

Na perspectiva marxista, o capitalismo se constitui como eixo norteador sobre o currículo e na escola, o qual opera por um modelo de dominação e de reprodução de estigmas que consolidam o fracionamento de classes sociais, ou seja, proporcionando e firmando a desigualdade de classe. Assim, um espaço que se mostra como o de disseminar o conhecimento e formador de sujeitos, passa a ser caracterizar por um viés de reproduzir um modelo econômico e social, partindo do pressuposto de formar para atender as necessidades do mercado profissional. Conforme Lopes e Macedo (2013):

---

<sup>7</sup> “Aparelhos ideológicos de estado (a religião, a mídia, a escola, a família)” (SILVA, 2013, p. 31).

Além de enfatizar o prescrito, separando concepção e implementação, as abordagens científicas do currículo são criticadas por conceberem a escola e o currículo como aparatos de controle social. A importância da escola para o desenvolvimento econômico do país, ressaltada em múltiplos momentos, é uma das expressões dessa crença, assim como o destaque que a ela se dá como espaço de socialização dos sujeitos. Aprende-se na escola não apenas o que é preciso saber para entrar no mundo produtivo, mas códigos a partir dos quais se deve agir em sociedade. Nessa perspectiva, a harmonia e o progresso social são gestados também na escola.

Ao dialogar com o excerto mencionado, destaca-se Silva (2013, p. 45):

A dinâmica da sociedade capitalista gira em torno da dominação de classe, da dominação dos que detêm o controle da propriedade dos recursos materiais sobre aqueles que possuem apenas sua força de trabalho. Essa característica da organização da economia na sociedade capitalista afeta tudo aquilo que ocorre em outras esferas sociais, como a educação e a cultura, por exemplo. Há, pois, uma relação estrutural entre economia e educação, entre economia e cultura.

Dessa forma, como foram abordados acima, o modelo de sociedade vigente retrata como o espaço educacional reproduzem os interesses econômicos do estado burguês, em que a formação do aluno está alicerçada sob os preceitos do currículo organizado pelas concepções do mercado capitalista. Silva destaca Michael Apple, ao abordar que para o autor, a relação da economia para com o currículo se constitui também pelas ações dos sujeitos, numa medida de firmamento cultural, “[...] como um campo onde os grupos dominantes se veem obrigados a recorrer a um esforço permanente de convencimento ideológico para manter sua dominação” (SILVA, 2013, p. 46).

Na perspectiva cultural de Bourdieu e Passeron, a escola funciona como um método de exclusão, ou seja, ela reproduz um modelo da cultura dominante, em que a classe dominada não compreende esse currículo que tem como estrutura uma linguagem dominante (SILVA, 2013). No tocante, os teóricos mencionados “[...] propõem, através do conceito de pedagogia racional, é que as crianças das classes dominadas tenham uma educação que lhes possibilite ter- na escola- a mesma imersão duradoura na cultura dominante que faz parte- na família- da experiência das crianças das classes dominantes” (SILVA, 2013, p.36).

Na perspectiva fenomenológica, está destacada a perspectiva da subjetivação, ou seja, “O ato fenomenológico fundamental consiste em submeter o entendimento que normalmente temos do mundo cotidiano a uma suspensão” (SILVA, 2013, p. 39). Assim, conforme Malta (2013), a concepção de mundo a partir

de uma vivência pessoal, subjetiva. Desse modo, voltado para a educação, é a possibilidade de o sujeito estar inserido num campo onde possa interpretar o conhecimento não por dados técnicos, mas sim pela experimentação do conhecimento. Sobre as possibilidades dos alunos frente a essa perspectiva, Silva (2013, p. 41) discorre: “[...] no currículo fenomenológico eles são encorajados à sua própria experiência, ao seu próprio mundo vivido a atitude que caracteriza a investigação fenomenológica”.

Outro teórico pertinente para a discussão sobre o modelo de fazer o currículo é Paulo Freire. De acordo com Lopes e Macedo (2013, s/p), “Paulo Freire é, sem dúvida, uma das mais importantes influências para as concepções de currículo focadas na compreensão do mundo-da-vida dos indivíduos que convivem no espaço da escola”. De acordo com Silva (2013) a crítica de Freire se dá pelo entendimento da “educação bancária”, expressão essa que perpassa por conceder o conhecimento transferido do professor para o aluno.

Dessa forma, “[...] o educador exerce sempre um papel ativo, enquanto o educando está limitado a uma recepção passiva” (SILVA, 2013, p. 59). Assim, tem-se um sujeito que está sendo formado de forma passiva, em que não tem como construção do conhecimento, a problematização, em que segundo Silva (2013) Freire traz frente as suas divergências com o modelo de educação bancária proposto, a concepção de educação problematizadora.

Discutir a teoria crítica do currículo possibilita entender como as indagações sobre o modelo tradicional foram desconstruídas pela vertente que aborda a cultura e a subjetividade como planos de constituir sujeito. Assim, é pertinente destacar, como a construção do currículo mensura e fraciona a tessitura do conhecimento. Essas concepções abordadas acima proporcionam uma rede de intervenções para entender como os interesses do Estado, marcado pelos contextos sociais, econômicos e políticos colocam a educação e o currículo a margem da reprodução de uma sociedade diferenciada entre classes, onde a dominação existe por parte de que detém de mais poder.

#### *4.1.3 Teoria pós-crítica do currículo*

Sobre o currículo na teoria pós-crítica, Pinheiro (2009, p. 18) aponta, “O currículo, a partir da teoria pós-crítica, deve ser visto como um complemento, como

uma forma de aprofundamento e ampliação às teorias críticas”. A partir das características das duas teorias que mantém como propostas conciliadoras, por um entendimento de prática de currículo, diferentemente, do que vinha sendo defendido pela Teoria Tradicional, pode-se analisar como essas teorias que se consolidam por marcas culturais e sociais que problematizam uma sociedade estigmatizada por um viés de desigualdade e pré-conceitos, propõem um currículo transformador para uma formação no campo da educação, na atualidade. Silva, em “Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo” elenca elementos pertencentes a cada teoria discutida por ele. Sobre as teorias críticas e as pós-críticas têm-se:

Teorias críticas: ideologia; reprodução cultural e social; poder; classe social; capitalismo; relações sociais de produção; conscientização; emancipação e libertação; currículo oculto; resistência. Nas teorias Pós-críticas: identidade, alteridade, diferença; subjetividade; significação e discurso; saber-poder; representação; cultura; gênero, raça, etnia, sexualidade; multiculturalismo (SILVA, 2013, p. 17).

Como foi abordado anteriormente, a discussão sobre as teorias críticas trazem como foco uma análise crítica sobre a predominância da cultura de classes dominantes na escola, em que consiste na predominância de um firmamento desta e de uma reprodução, diferenciando assim, da cultura da classe dominada. Para Silva (2013, p. 85) “[...] não se pode separar questões culturais de questões de poder”.

Dessa forma, o autor mencionado, traz em suas discussões, o multiculturalismo, como um movimento que reivindica a predominância da cultura por parte da classe dominante. Com concepções arraigadas da Antropologia, o multiculturalismo defende a aceitação das diferentes culturas, consistindo na quebra de superioridade de uma cultura em relação à outra (SILVA, 2013). Conforme Malta (2013, p. 351):

As desigualdades criadas dentro do processo escolar não aparecem apenas nas relações de poder entre grupos dominantes a partir de questões econômicas, mas também nas diferenças raciais, de sexo e gênero, quando são colocados como dominantes valores, como a superioridade masculina e a branca.

Segundo Silva, o multiculturalismo liberal ou humanista “apela para o respeito, a tolerância e a convivência pacífica entre as diferentes culturas. Deve-se tolerar e respeitar a diferença porque sob a aparente diferença há uma mesma humanidade” (2013, p. 86). E, dessa forma, pode-se entender como as relações de poder

constituem a formação do currículo, no qual atendem culturalmente e socialmente uma parcela de sujeitos e fracionam um modelo de sociedade padronizada, distanciando assim, a problematização da identidade desses sujeitos. De acordo com Malta (2013, p. 341): “Para as teorias pós-críticas, o currículo está irremediavelmente envolvido nos processos de formação pelos quais nós nos tornamos o que somos. O currículo é uma questão de identidade e poder”.

Tal teoria tem como viés de problematizações a constituição de um currículo que possa atender as particularidades dos seus alunos, promovendo a partir de sua estruturação um diálogo com as questões sociais, étnicas e de gênero na escola, espaço este que está imerso a sociedade. Conforme Ferreira (2015, p. 44): “A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela determina o que cada um pode ou não pode fazer, ela separa e institui cada sujeito”. Para dialogar com o autor mencionado, pode-se trazer um diálogo com as questões de gênero e étnico-raciais presentes na formação do aluno, numa prática de crítica sobre o sistema capitalista, em que opera e reproduz as relações de poder sobre as desigualdades existentes, mantendo a padronização de um modelo cultural da classe dominante.

#### 4.1.3.1 Perspectiva foucaultiana (pós-estruturalismo): o que autores embasados em Foucault discutem sobre currículo

A educação, com o advento das transformações tecnológicas, passou a vivenciar desafios quanto a sua prática de ensino. Atualmente, como um campo que constitui por um espaço de formação e de saber, se dá por diferentes relações culturais, sociais e políticas. Dessa forma, é preciso problematizar o sentido das teorizações formadas para a tessitura do currículo e como estas produzem na sociedade neoliberal - influenciada por objetivos de concorrências, competitividade e produtividade - um sujeito que se sente integrado e competente para o mercado.

Conforme Ferraro (2009, p. 5): “Os currículos são estruturados dessa maneira. Claramente arbitrária ela atende às inúmeras condições as quais lhes são impostas, é dentro desse espaço de jogos de poder que ele emerge e influencia os sujeitos do processo educativo”. Por esse viés, pode-se analisar a mudança do sentido que a educação perpassa de transformadora para uma ferramenta de consolidação do mercado do conhecimento.

Moreira (2001) discute como o currículo está presente numa sociedade neoliberal e de que forma reflete nas práticas em sala de aula, contendo uma análise frente de um currículo que proporcione uma linha de identidade, adentrado numa perspectiva multiculturalista. Segundo Moreira (2001, p.2): “Trata-se hoje de pensar o currículo e de pensar o professor em tempo de hegemonia do neoliberalismo”.

Assim, é preciso pensar como essa organização educacional, e não só entre professor e currículo, como também e, principalmente, entre aluno, está sendo visibilizada pelos condicionantes do neoliberalismo, já que colocações são exigidas para a manutenção desse sistema que domina e que parcela os sujeitos, entre aqueles que sabem e os que não sabem, os que são qualificados e os que não são qualificados.

E, ao descrever essa forma neoliberal de dominação sobre os sujeitos, é possível evidenciar de como a escola contribui para essas relações, durante o processo de formação do aluno, na medida em que as turmas são divididas, os alunos são rotulados e pelas grandes “concorrências” entre escolas, a fim de vislumbrar a escola que está a frente nas aprovações.

Conforme Loureiro (2013, p. 175): “(...) cabe ao sujeito assumir para si a responsabilidade por fazer investimentos em seu próprio capital humano, para assim se manter em condições de participação e de concorrência, conforme a regra do jogo do neoliberalismo”. E é, nessa conjuntura, destacada por Loureiro que o sujeito passa a ser ver, a partir do momento que ele passa a integrar a sociedade econômica. Segundo Silva (2013, p. 113):

Para a perspectiva pós-modernista, nisso inspirada nos insights pós-estruturalista, o sujeito não é o centro da ação social. Ele não pensa, fala e produz: ele é pensado, falado e produzido. Ele é dirigido a partir do exterior: pelas estruturas, pelas instituições, pelo discurso. Enfim, para o pós-modernismo, o sujeito moderno é uma ficção.

Dessa forma, é preciso atentar-se e problematizar como a proposta dos espaços formais de ensino está condizendo com os jogos imbricados na sociedade atual, visto que a construção do currículo embarca nas vigências da atualidade e nas exigências desta. Para Oliveira (2008), o currículo não tem neutralidade. Assim, Silva (2013, p. 16) faz alusão à seguinte análise acerca do currículo pós-estruturalista:

Da perspectiva pós-estruturalista, podemos dizer que o currículo é também uma questão de poder e que as teorias do currículo, na medida em que buscam dizer o que o currículo deve ser, não podem deixar de estar envolvidas em questões de poder. Selecionar é uma questão de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder.

De acordo com Oliveira (2016), o currículo é uma manifestação do Estado. Dessa forma, considera-se que o Estado condiciona as relações existentes nos discursos imbricados na estruturação do currículo, o poder existente altera, mensura e hierarquiza o que será ensinado e o que será excluído, "O poder define o que é permitido e o que é proibido, o que é aceitável e o que é inaceitável, o poder demarca limites e cria fronteiras" (OLIVEIRA, 2016, p. 398).

Para Foucault (2008), o sujeito constituinte da sociedade neoliberal, tende a se tornar um *Homo oeconomicus*, visto que há uma necessidade desse sujeito se autoqualificar e se empresariar. Sibilia (2012) aborda como na relação de buscar um jovem para atualidade, configura numa discussão neoliberal, em preparar um sujeito que rebusca uma imagem de empreendedor. Assim, o sujeito é possibilitado a se qualificar para que possa atender a uma rede de relações do mercado, de forma que possa se constituir como um indivíduo capacitado para permanecer incluído numa sociedade neoliberal. Conforme Santos e Klaus (2013, p. 62):

Por isso, investe-se cada vez mais no cidadão, independentemente de suas deficiências. O cidadão é transformado em produtor-consumidor. O que importa é que se torne um consumidor de produtos, de ideias, de informação. Importa dizer que as políticas de inclusão neoliberais exigem maior mobilidade dos sujeitos para mantê-los sempre em atividade e incluídos, ainda que em diferentes níveis de participação. Com a mobilização e a flexibilização, aumenta-se a capacidade de aproveitar as oportunidades oferecidas pelo mercado.

Assim, integrar as TDIC na formação educacional do sujeito, consiste na potencialização dos princípios da sociedade capitalista. As TDIC perpassam pela consideração de promover ao sujeito um leque de possibilidades, demarcada pela constituição de um sujeito autônomo e ativo. A escola presente nas transformações da sociedade capitalista passa a integrar na estrutura de sua prática de ensino, caminhos para atender as finalidades do contexto social, econômico e cultural. De acordo com Silva (2013, p. 111 e 112):

A educação tal como a conhecemos hoje é a instituição moderna por excelência. Seu objetivo consiste em transmitir o conhecimento científico, em formar um ser humano supostamente racional e autônomo e em moldar o cidadão e a cidadã da moderna democracia representativa. É através desse sujeito racional, autônomo e democrático que se pode chegar ao ideal moderno de uma sociedade racional, progressista e democrática. Nesse sentido, o questionamento pós-modernista constitui um ataque à própria ideia de educação.

Entender como a educação está posta nas ideias condizentes com os pressupostos de mantenedora dos objetivos de padronização e normalização das relações de interesses, problematiza considerar como o sujeito é visto e constituído. Com a industrialização e a modernidade dos artefatos tecnológicos, como também a sua integração nos ambientes sociais de participação e vivência, o sujeito passou a ser visto como uma máquina de possibilidades para promover habilidades e capacidades. Conforme Sibilía (2012, p. 131):

Assim, em vez de operários e escriturários ou soldados, no lugar dos alunos que seriam futuros cidadãos inspirados nessas figuras e passíveis de se converterem nelas, agora se necessita de empresários e consumidores globalizados- algo que nem a escola nem o Estado estão em condições de “formar”.

Ou seja, o olhar para a formação passa a transformar um sujeito com técnicas, num sujeito ativo de mudanças internas e externas, consolidando numa condição de naturalizar o que o contexto está consolidando, nesse caso, tem-se os avanços tecnológicos e suas exaltadas funcionalidades. Para Silva (2013), Foucault trouxe contribuições para o pós-estruturalismo, ao trazer a noção de poder: “É ainda o poder que, para Foucault, está na origem do processo pelo qual nos tornamos sujeitos de um determinado tipo [...]. O sujeito é o resultado dos dispositivos que o constroem como tal” (p. 120). Nessa perspectiva, podem-se elencar as TDIC como um dos dispositivos mencionados na passagem destacada assim. Tendo como um sujeito constituído no contexto cultural e social, e as TDIC como ferramentas para essa produção é pertinente analisar como o sujeito passa a se constituir tendo como elemento de sua formação, no espaço escolar, a integração das TDIC no currículo.

Assim, com uma proposta de resignificar o sujeito frente a um ambiente globalizado, formas de capacitação são provocadas a fim de promover um sujeito apto a se manter nas exigências do mercado capitalista. Dessa forma, é pertinente entender como o currículo está produzindo os interesses capitalistas, num modo de

analisar até que ponto o seu discurso teoriza esses interesses e provoca mudança no sistema educacional.

Ao mencionar sobre os fatores intrínsecos e extrínsecos como propagação da estruturação teórica do currículo, têm-se como concepção os significados que a escola como um todo e o contexto cultural condicionam a relação de ensino e aprendizado. Afirma Silva (2013, p. 120) que: “[...] para o pós-estruturalismo - podemos tomar Foucault como exemplo - não existe sujeito a não ser como simples e puro resultado de um processo cultural e social”. Ferraro (2009) ao abordar sobre a arbitrariedade do currículo, ele menciona que o currículo se constitui a partir de diferentes necessidades, que atendem tanto os fatores institucional, social, econômico e geográfico. Assim, “Remetemo-nos então à pergunta: que tipo de cidadãos se quer formar? É, então, a partir disso, da resposta a essa questão, que o currículo começa a tomar forma, a se constituir”(FERRARO, 2009, p. 6).

Diante desta problematização do autor supramencionado, é possível analisar como um currículo adaptado com a inserção das TDIC no processo de ensino-aprendizagem propaga na formação desse sujeito. Como visto, a sociedade neoliberal reproduz um modelo de exigência para o mercado capitalista e as exigências para o sujeito manter-se apto a esse modelo. Com isso, se faz necessário elencar que o uso das TDIC na formação do aluno, está possibilitando mecanismos de uma construção baseada nos pressupostos de qualificação para atender o mercado. Ser ativo, autônomo, criativo, participativo e ágil destacam alguns fatores perspicazes.

No tocante aos documentos sobre implementação das TDIC no currículo, os padrões da UNESCO destacam em seu documento, questões que abordam sobre as potencialidades do uso das TIC na formação do sujeito, no ambiente educacional, demonstrando em seus aspectos, essa funcionalidade que acarreta na atualidade, como também, destacam o papel do professor frente a esse ensino mediado pelas tecnologias, referindo-se também ao currículo e sua adequação. No decorrer dos anos 90, documentos legais e programas do governo que integram as tecnologias digitais no ensino, foram eixos<sup>8</sup> de destaques no Brasil (GRIMM E MENDES, 2016).

---

<sup>8</sup> Grimm e Mendes (2016) destacam que nos anos 90, foram divulgados os documentos que norteiam a educação brasileira, como também, os programas de governo de tecnologias digitais. Para isso, elas mencionam a LDB 9.394/1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

No mesmo documento da UNESCO, Padrões de Competência em TIC para Professores: módulos de padrão de competência, no tópico de Alfabetização em tecnologia, o texto destaca: “[...] a meta política da abordagem de alfabetização em tecnologia é preparar alunos, cidadãos e uma força de trabalho capaz de utilizar novas tecnologias para apoiar o desenvolvimento social e melhorar a produtividade econômica” (2008, p. 6). Dessa forma, a partir de uma conjuntura neoliberal, Santos e Klaus (2013, p. 62), destacam:

No contexto atual, é importante criar o interesse de todos em permanecer no jogo econômico, mantendo-os em redes sociais e de mercado e, assim, incluídos. Permanecer incluído seria uma das condições de participação, o que torna as pessoas alvos fáceis das ações do Estado. Dessa forma, parece que o neoliberalismo acaba sustentando os processos de ensino e de aprendizagem como algo que deve ser permanente na sociedade atual-“um sujeito aprendente por toda vida”.

Os autores supracitados trabalham em seu texto sobre a inclusão educacional como forma de atender as necessidades do mercado, em que a partir do momento que o sujeito é atendido sem exclusão, e incluído para uma formação, ele passa a ser “produtor - consumidor”. Dessa forma, vale atentar-se de como a proposta da sociedade neoliberal se consta na formação do sujeito e como as relações de poder se reintegram no indivíduo.

## 5 ANÁLISE DE DADOS

A análise dos dados será dividida em análise documental e análise das falas dos professores entrevistados.

### 5.1 Análise documental

O curso de Pedagogia tem como base promover a formação de sujeitos para integrar sua prática em espaços educacionais e fora do contexto educacionais, em que possa contribuir pedagogicamente. Dessa forma, a discussão sobre a prática da formação dos graduandos do curso de Pedagogia, se dá por uma análise de questões acerca da construção desse sujeito para sua prática como Pedagogo, seja em ambientes que desenvolverá a função da docência, da gestão escolar ou em ambientes não formais. Conforme a Resolução CNE/CP nº1, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, destaca:

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.

Dessa forma, compreende-se que a formação do Pedagogo, constitui uma prática que consolida por propostas que compreendem os principais elementos para as suas funcionalidades, em que tem como destaque uma aprendizagem como base nas relações de questões sociais e culturais. Na Resolução CNE/CP nº1, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, a formação do Pedagogo tem por questões centrais a:

I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania; II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional; III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino (BRASIL, p.1).

Com isso, o curso objetiva ser uma formação que possibilita, a partir de sua grade curricular, a prática docente nos anos iniciais, integrando da Educação Infantil ao Ensino Fundamental 1 e o Ensino Médio da modalidade Normal, como também uma formação que possibilita um trabalho de orientação educacional, gestão educacional, Educação Profissionalizante e em ambientes escolares e não escolares. O discente do curso de Pedagogia necessita seguir um caminho, durante a sua formação, a consolidação de propostas com saberes teóricos e práticos.

Nessa perspectiva, a sua base curricular, integra o conhecimento e a aprendizagem de unidades que colocam o sujeito discente em prática de problematizar, discutir e refletir sobre a educação. A Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, afirma no art. 2º, inc. 2º:

§ 2º O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará: I - o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas; II - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o lingüístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural (2006, p. 1).

O currículo do curso de Pedagogia perpassa por uma rede de interações com o campo social e cultural, que possibilita ao graduando, compreender durante a sua formação de modo contextual e descritivo, o seu campo de trabalho, como também compreender como a sua formação implica para a educação. Conforme o PPC de Pedagogia da UFAL (2006, p. 24): “Para a formação do licenciado e da licenciada em Pedagogia define-se como central, portanto, o conhecimento da escola como uma organização complexa que tem a função social e formativa de promover, com equidade, educação para e na cidadania”.

Como base de formação no ensino, na pesquisa e na extensão, o curso de Pedagogia possibilita ao sujeito, além da formação em docência, um currículo que aborda elementos para uma formação de professor-pesquisador, em que visibiliza esse sujeito por via de pesquisas em espaços científicos e em intervenções com a comunidade, fora ou dentro da universidade. Com isso, o graduado em Pedagogia, durante quatro anos de formação, passa a vivenciar não só o campo da educação básica, como professor ou gestor, como também contribui para o avanço nas pesquisas que englobam a educação, contribuindo assim para o seu crescimento enquanto professor- formador e para os seus futuros alunos.

A formação do licenciado com base nas DCN para o Curso de Pedagogia, licenciatura, destaca que a formação do graduando perpassa o estudo da instituição de ensino promotora da educação, a pesquisa e a participação na gestão dos ambientes de ensino (BRASIL, 2006, p.1). Nessa perspectiva, o curso perpassa por um viés de formação que coloca o aluno frente a possibilidades de atuação profissional, onde ele viabilizará durante as disciplinas, os estágios supervisionados a pesquisa, estratégias e metodologias para o conhecimento enquanto formador de sujeitos, seja na educação formal ou informal.

### *5.1.1 O currículo de Pedagogia da UFAL*

O campo da pesquisa se deu na UFAL do Campus A. C. Simões UFAL, localizado na Avenida Lourival Melo Mota, s/n, no Tabuleiro dos Martins, Maceió-Alagoas. O curso investigado pertence ao centro de ensino, CEDU, que oferta o curso de Pedagogia em Licenciatura Plena, na modalidade presencial e à distância e o curso de Educação Física na modalidade Licenciatura Plena e Bacharelado, sendo este localizado em outro espaço físico. Para esta pesquisa, o *locus* a ser percorrido, será o curso de Pedagogia, na modalidade presencial.

Dessa forma, para entender como o curso de Pedagogia está estruturado, é pertinente trazer a formação histórica do curso. Segundo o PPC de Pedagogia (2006), a formação no curso superior de Educação, só se consolidou no estado de Alagoas, a partir da década de 50, com o Padre Teófanos Augusto de Araújo Barros, na Faculdade de Filosofia de Alagoas. Conforme PPC (2006, p. 15):

Nascido sob a forma dos chamados cursos de **PEDAGOGIA** e **DIDÁTICA**, antes de tudo para dar conta do licenciamento para o ensino dos graduados que aquela IES – única no estado a formar bacharéis em Letras, História, Geografia e Filosofia – começou a diplomar, a área de educação, juntamente com a Faculdade que a desenvolvia, foi uma das células formadoras, em 1961, do que passou a constituir a **UNIVERSIDADE DE ALAGOAS**, criada como instituição federal e, por isso mesmo, depois denominada **UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS**.

Assim, a faculdade passou a ser nomeada por Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Alagoas, em que tinha como consonância a formação de graduados no curso de Pedagogia, como também exerceu ações aos graduandos de cursos de licenciaturas, na formação de professores, nos cursos secundários

(PPC, 2006). Após a década de 1960, com o Regime Militar, houve uma reestruturação institucional, em que o campo da educação passou a ser Faculdade de Educação, de forma a constituir um modelo de formação em 3+1, que foi criado no Brasil, em que em Alagoas, a formação do graduando passou ser fracionadas em campos de especialização. Assim, com a Resolução 02/69 do CNE, pelo Parecer do professor Valnir Chagas, são possibilitadas as habilitações em Supervisão Escolar, Orientação Educacional, Administração Escolar e Inspeção Escolar (PPC, 2006). E conforme o PPC (2006), essa proposta não se consolidou na UFAL. Assim, a Universidade assumiu:

O desenho assumido pelo curso na universidade, a partir de 1978, com ênfase nas habilitações, levou a que, em lugar do ingresso e diplomação de pedagogos e pedagogas, ainda que especializados/as, tomasse uma conformação tal que, desde então, não apenas o diploma, mas até o ingresso passou a se dar já diretamente na habilitação, sendo permitida complementação para outra, após a aquisição de uma específica.

Com isso, tem a criação de mais uma habilidade, o Magistério. A partir dos anos 70, foi criada uma estrutura institucional que foi homologada no ano de 2003, em que a UFAL passou a ter Centros para a organização de suas atividades, consolidando na estruturação de Departamentos e Colegiados (PPC, 2006). A Faculdade de Educação viabilizou “naquela altura, a se redefinir como **DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**, criando-se, ao mesmo tempo, o **COLEGIADO DO CURSO DE PEDAGOGIA**, no interior do **CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS – CCSA**” (PPC, 2006, p. 16). O Departamento de Educação teve vigência até meados dos anos 80, de modo a se caracterizar pela última reforma do curso.

Dessa forma, o Departamento de Educação teve uma reorganização em três departamentos, no CCSA, tais como: o Departamento de Teorias e Fundamentos da Educação (TFE), o Departamento de Administração e Planejamento da Educação (APE) e o Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (TEM), continuando o Colegiado do Curso de Pedagogia. A partir desses departamentos, o curso de Pedagogia da UFAL passou por mais uma modificação e se constituiu o CEDU, a partir de 1980, até o presente momento.

No processo de construção do primeiro planejamento globalmente, no período 1988-2001, surgiu mais uma reformulação do curso de Pedagogia, em 1994, como

também a criação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), em 2001 (PPC, 2006). E, junto com a reforma que aconteceu no período de 1987, com a integração curricular das áreas de Educação Pré-Escolar, Educação de Jovens Adultos e Educação Especial, a última reforma, realizada em 1994, estende a área de estudo de Ensino Fundamental no currículo do curso, como também, a formação em Coordenação Pedagógica (opcional). Dessa forma, o CEDU vem proporcionando a partir de suas reformas, um campo que possibilita ao seu aluno, uma formação de compromisso com a educação pública do estado, viabilizando uma formação qualificada.

Além da oferta de Pós-Graduação em Educação, em Mestrado e Doutorado, e atualmente, do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIM), o CEDU consta com um grupo de Núcleos que promovem ao aluno a possibilidade de integrar ao campo da pesquisa, possibilitando uma formação em professor-pesquisador. Nessa perspectiva, com um viés de função social e estimulação à pesquisa, o Centro fortalece a produção de espaços que integram a participação dos acadêmicos e a comunidade fora da universidade a possibilidades, a partir de projetos de extensão, de iniciação científica, pelo PIBIC, e iniciação a docência, pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Para discutir sobre a formação do Pedagogo do CEDU/UFAL, se faz pertinente mencionar como o currículo está sendo abordado na formação dos graduandos com base nos pressupostos do PPC de Pedagogia CEDU/UFAL. Assim, conforme o documento, a formação tem como enfoque a prioridade em formar docentes para a educação básica para atender as necessidades do estado, atendendo também uma formação para outros ambientes educacionais, que possibilitam a atuação do Pedagogo (PPC, 2006).

Com um projeto de curso baseado numa proposta integrada ao ensino, pesquisa e extensão, o curso está dividido em oito períodos (período de quatro anos) para os graduandos dos turnos matutino e vespertino; e em nove períodos (período de quatro anos e meio) para os graduandos do turno noturno, totalizando em 3.500 de carga horária. O curso disponibiliza, por ano, cento e vinte vagas, dividindo-as nos três turnos, tendo como forma de egresso pelo Sistema de Seleção Unificada (Sisu). O seu corpo docente totaliza em cento e vinte profissionais, entre substitutos e efetivos, tendo como titulação mínima o Mestrado.

Com base no campo de estudo desta pesquisa, o PPC do curso de Pedagogia do CEDU/UFAL, com base nas DCN do curso de Pedagogia, destacam os seguintes elementos para o perfil do aluno:

- o curso de Pedagogia trata do campo teórico-investigativo da educação, do ensino, de aprendizagens e do trabalho pedagógico que se realiza na práxis social; - a docência compreende atividades pedagógicas inerentes a processos de ensino e de aprendizagens, além daquelas próprias da gestão dos processos educativos em ambientes escolares e não-escolares, como também na produção e disseminação de conhecimentos da área da educação; - os processos de ensinar e de aprender dão-se, em meios ambiental-ecológicos, em duplo sentido, isto é, tanto professoras(es) como alunas(os) ensinam e aprendem, uns com os outros e que - o professor é agente de (re)educação das relações sociais e étnico-raciais, de redimensionamentos das funções pedagógicas e de gestão da escola (PPC, 2006, p. 32).

A formação do licenciado em Pedagogia abrange um campo teórico, prático e reflexivo. Dessa maneira, tendo como contexto a atualidade, o Pedagogo tem a necessidade de integrar uma prática que contextualize as questões sociais e culturais dos seus discentes. O PPC de Pedagogia aborda elementos sobre o perfil que se deseja formar pela unidade. Assim, destaca-se como elementos: a contribuição para o desenvolvimento das crianças, promoção na aprendizagem em diferentes fases de desenvolvimento dos sujeitos, dominação nas diferentes linguagens do conhecimento, respeito às diferenças culturais e sociais, a promoção de relações entre a escola e a família, prática da ética e entre outros (PPC, 2006). Outro elemento que está assegurado sobre o perfil do discente, integra-se ao campo das áreas tecnológicas, em que o graduado possa ter:

Capacidade de relacionar as linguagens dos meios de comunicação aplicadas à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas (PPC, 2006, p. 33).

Outro documento que discute sobre as TDIC na formação de professores é os Padrões de competência em TIC para professores: diretrizes de implementação versão 1.0, Khan (2008, p. 1), que menciona:

Para viver, aprender e trabalhar bem em uma sociedade cada vez mais complexa, rica em informação e baseada em conhecimento, os alunos e professores devem usar a tecnologia de forma efetiva, pois em um ambiente educacional qualificado, a tecnologia pode permitir que os alunos se tornem: usuários qualificados das tecnologias da informação; pessoas que buscam,

analisam e avaliam a informação; solucionadores de problemas e tomadores de decisões; usuários criativos e efetivos de ferramentas de produtividade; comunicadores, colaboradores, editores e produtores; cidadãos informados, responsáveis e que oferecem contribuições.

Como pode destacar com base nos excertos do PPC de Pedagogia CEDU/UFAL e com a menção de Khan no documento da UNESCO, há uma pertinência na proposta de qualificar os professores, como também os alunos na aquisição da linguagem tecnológica. Com a utilização das TDIC no ambiente de formação do sujeito e disseminação do conhecimento, o discente perpassa por um conjunto de potencialidades, já que são consideradas como alicerces para uma prática de qualificação e responsáveis por contribuírem com o desenvolvimento de habilidades e competências.

Conforme Foucault (2008), na sociedade neoliberal, o sujeito é um empresário de si, um autoprodutor. Ou seja, um sujeito que se produz e que se qualifica. E, é nessa discussão que percebe como o sujeito se enquadra nas novas exigências do mercado capitalista, onde ele perpassa por transformações para estar apto a essas exigências. Dessa forma, o sujeito que está no mercado de trabalho, a partir de um marco tecnológico, tende a ter necessidade de uma formação contínua para continuar atendendo as inovações deste mercado. Foucault (1987), ao mencionar sobre investimento político do corpo, destaca como as relações de submissão para o investimento, torna o sujeito um corpo produtivo. Nessa perspectiva, destacam-se os investimentos à formação do sujeito, numa preocupação de qualificação, e parceria com o sistema econômico da sociedade, por uma via de que quanto mais qualificado, mais a produtividade aumenta e cada vez mais, o sujeito está a serviço com sua mão de obra, no mercado.

Ao destacar o conceito de *Homo oeconomicus*, por Foucault (2008), na aquisição do sujeito se autoempresariar, o sujeito, na atualidade, passa por uma produção de conhecimentos. Nessa medida, as TDIC atendem a perspectiva da produção do sujeito com características que englobam na contribuição do avanço da sociedade. Tais características que produzem o indivíduo hábil, autônomo, participativo, e principalmente, criativo. No poder disciplinar, discutido por Foucault, o sujeito era disciplinado a viver por padrões, onde as relações de poder mecanizavam o corpo, por uma conduta de tempo. Hoje, com as TDIC, o controle não perpassa na nova configuração de sujeito, mas sim, na produção de um sujeito

qualificado, como um sujeito *Homo oeconomicus*. Os padrões de competências em TIC para professores menciona que:

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 (UNESCO, 2008, p. 5).

No contexto educacional, cada vez mais, são proliferadas a entrada e permanência das TDIC nas práticas educacionais, visto que, as TDIC estão demarcadas como um marco cultural na vida dos alunos. E, dessa forma, as instituições de ensino perpassam por uma rede de desafios ao integrarem as ferramentas tecnológicas na base curricular, como possibilidades e avanços na prática de ensino, em sala de aula. Outro apontamento considerável e pertinente é em analisar a formação dos professores com base na produção de estratégias de ensino por via das TDIC. Ao abordar sobre a formação do docente em habilidades com TDIC, destaca-se o PPC de Pedagogia CEDU/UFAL, no qual menciona a “capacidade de desenvolver metodologias e materiais pedagógicos adequados à utilização das tecnologias da informação e da comunicação nas práticas educativas” (PPC, 2008, p. 26).

No PPC de Pedagogia do CEDU e de acordo com a Resolução CNE/CP nº 01/2006 que institui as DCN para o curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, as disciplinas da grade curricular do curso de Pedagogia, estão distribuídas em três núcleos, o Núcleo de Estudos Básicos, “que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas” (BRASIL, 2006, p. 3). O Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos, “voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições” (BRASIL, 2006, p. 4). E, o Núcleo de Estudos Integradores que “proporcionará enriquecimento curricular e compreende participação” (BRASIL, 2006, p. 4).

No currículo do curso de Pedagogia da UFAL, esses núcleos compõem três eixos, que são distribuídas as disciplinas, de acordo com a concepção de cada uma delas, tendo assim, o eixo contextual, estrutural e o eixo articulador, organizado em módulos (PPC, 2006). Quanto aos eixos contextual e estrutural:

oferecem as bases teórico-metodológicas para a ação dos formandos como pedagogos. Fugindo ao desenho puramente disciplinar das matrizes curriculares tradicionais, estes eixos serão constituídos de um total de seis módulos, organizados em temas (PPC, 2006, p. 36).

E o eixo articulador:

que aprofunda a análise crítica e contextualizada da Prática Pedagógica, encontra-se constituído de dois módulos organizados sob a forma de movimentos que remetem à observação/investigação, ao planejamento e à vivência do fazer pedagógico na escola (PPC, 2006, p. 36 e 37).

As disciplinas analisadas estão estruturadas no Núcleo de Estudos Básicos e no Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos que perpassam por uma via de construção de aprendizado, proporcionando ao aluno, discussões acerca do contexto educacional, abordando teoricamente questões educacionais, por uma viabilização de discussões acerca de elementos fundamentais para a formação do aluno. Segundo o PPC de Pedagogia, com base nos módulos, não terá apenas teoria, nem apenas prática, ambas estarão relacionadas no processo de ensino (PPC, 2006).

Em consonância com o PPC, ao promover ao graduando uma formação instituída com bases teóricas e práticas, a Resolução CNE/CP nº1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, menciona:

§ 2º O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará: I - o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas; II - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o lingüístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural.

Conforme o PPC do curso de Pedagogia da UFAL, as disciplinas discutidas nesta pesquisa estão abordadas da seguinte forma:

**Quadro 3<sup>9</sup>: Estrutura das disciplinas**

Eixo	Módulo	Concepção	Disciplinas
Contextual	Educação, conhecimento e informação	Análise da relação da educação com o conhecimento, com base na forma de produzir e apropriar-se do saber, refletindo sobre as dimensões dos atos de aprender e de ensinar, apropriando-se de novas tecnologias da comunicação e informação disponíveis ao ato de aprender.	✓ Educação e Tecnologias da Comunicação e Informação.
Estrutural	Proposta pedagógica: o campo e as bases da ação	Planejamento do trabalho escolar, considerando estratégias relativas à organização político-pedagógica da escola, a seleção e organização dos saberes a serem ensinados e aprendidos e a práticas de avaliação, promotoras do sucesso escolar.	✓ Saberes e metodologias do Ensino de Matemática II; ✓ Saberes e metodologias do Ensino de Ciências Naturais II;

Fonte: Quadro retirado do PPC do curso de Pedagogia do CEDU/UFAL, alterado pela autora dessa pesquisa.

Assim como destacado, conforme os dados do PPC de Pedagogia do CEDU/UFAL, as disciplinas listadas integram a uma discussão de possibilidades ao ingressante no curso. Para tanto, elas comportam-se por conteúdos teóricos e práticos durante o processo de ensino, visibilizando elementos que integram a participação do aluno para a construção de estratégias pedagógicas. Dessa forma, o aluno perpassa por uma aprendizagem participativa e dialogada, criando estratégias embasadas nas perspectivas teóricas.

Com a participação de quatro docentes, foram analisadas as disciplinas ofertadas do período 2016.1. A escolha deste semestre se deu pelo momento que estava realizando a coleta de dados da pesquisa. Nessa perspectiva, as disciplinas foram analisadas em decorrência das TDIC estarem presentes na prática dos professores envolvidos, durante esse semestre. Com essa linha, compondo as modalidades de disciplina obrigatória e eletiva na grade curricular do PPC do curso,

<sup>9</sup>Só foram mencionadas as disciplinas utilizadas nessa pesquisa.

têm-se: Educação e Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (obrigatória), Introdução à Educação à Distância (eletiva), Saberes e Metodologias do Ensino de Matemática I (obrigatória), Saberes e Metodologias do Ensino de Matemática II (obrigatória).

Conforme as ementas das disciplinas envolvidas no estudo, de acordo com o quadro 4, é pertinente destacar como as disciplinas estão recomendadas pela matriz curricular do curso de Pedagogia do CEDU/UFAL, em que trazem objetivos na formação do aluno, destacando sua proposta curricular para atender as práticas educacionais, por uma articulação com uma aprendizagem com conceitos e estratégias.

**Quadro 4: Apresentação das disciplinas**

	Ementa	Modalidade	Período
Educação e Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação	Estudo da importância das <u>tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)</u> na educação: potencialidades pedagógicas e desafios de sua aplicação nos espaços de aprendizagem presencial e à distância.	Obrigatória	1º Período
Introdução à Educação à Distância	Estudo da legislação, importância, perspectivas, dificuldades e desafios na prática educativa, na modalidade à distância. <u>Intratividade na aprendizagem e na formação de professores nos diferentes ambientes virtuais.</u>	Eletiva	Disciplina ofertada a partir do 4º período
Saberes e Metodologias do Ensino de Matemática I	Estudo teórico-metodológico dos saberes matemáticos presentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, articulando os conhecimentos dos campos conceitual, numérico e geométrico com estímulo à prática investigativa e à construção de situações didáticas.	Obrigatória	6º Período

Saberes e Metodologias do Ensino de Matemática II	Articulação teórico-metodológica dos saberes matemáticos presentes nas séries iniciais do ensino Fundamental a partir das principais teorias da educação matemática, construindo campos conceituais e estruturais multiplicativas e considerando a importância das várias representações de um mesmo conceito.	Obrigatória	7º Período
---	--	-------------	------------

Fonte: Quadro retirado do PPC do curso de Pedagogia do CEDU/UFAL, modificado pela pesquisadora desse estudo.

O quadro acima como exposto traz a significação de cada disciplina, de acordo com o PPC de Pedagogia UFAL, para a formação do graduando, traduzindo desta maneira, todo o processo conceitual que será trabalhado durante a formação dos discentes, no curso de Pedagogia do CEDU/UFAL. Com isso, pode-se destacar que as disciplinas supramencionadas, tanto as obrigatórias quanto a eletiva, perpassam pelo processo de ensino e aprendizagem caracterizado pela base de saberes e conhecimento, na linha de estudo. Dessa forma, tendo como objetivo principal a formação para a docência, o curso tem como estrutura:

[...] a organização da matriz curricular para a formação do/a profissional da educação, pedagogo/a que queremos, porque dele/a precisa a sociedade alagoana, precisa ter como eixo central a cultura escolar, entendida como uma construção social que traz as marcas de um espaço e tempo específicos, expressos nos rituais pedagógicos, na forma de organização e gestão da escola, na delimitação de saberes e conteúdos a serem trabalhados, nos procedimentos de avaliação, numa perspectiva sempre parcial e provisória (PPC, 2006, p.27).

Numa perspectiva de formação cultural e social e na produção de conhecimento e estratégias pedagógicas de ensino e com base no objetivo desse estudo em tematizar as TDIC na formação do graduando em Pedagogia, destacam-se dentre as aptidões do licenciado, na Resolução CNE/CP nº1, que institui as DCN para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, o ponto que integra na formação: “VII - relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas”.

Com o avanço dos recursos midiáticos, a sociedade, em suas esferas profissionais, sociais e educacionais viabilizou como contexto de possibilidades e potencialidades a apropriação das TDIC. Tendo como espaço de formação e conforme a Lei nº 9.394/96, que aponta: “§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996, s/p). Dessa forma, há uma preocupação na consolidação de uma formação que atenda as necessidades da sociedade. Hoje, a incorporação dos artefatos tecnológicos tem integrado todos os âmbitos da sociedade, e principalmente, o mercado de trabalho. Com isso, há uma necessidade por parte das políticas educacionais, em desenvolver uma educação com base na inovação e na tecnologia. Com base na Lei nº 9.394/96, o ensino superior dentro das suas finalidades, no art. 43:

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (BRASIL, 1996, s/p).

Por uma via de discussões alicerçadas no campo de formação que tem o incentivo da tecnologia nas finalidades do Ensino Superior, o curso de Pedagogia do CEDU/UFAL, com base no seu PPC, objetiva-se no processo de formação do licenciado:

[...] à formação de licenciados/as para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, na Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como para exercer atividades de organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação e produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos educacionais (PPC, 2006, p. 32).

Nessa rede de possibilidades e potencialidades mencionadas no PPC do curso e que se podem fundamentá-las a partir da Lei nº 9.394/96, que atende nas finalidades do Ensino Superior ao incentivo da produção do conhecimento e da pesquisa, no desenvolvimento da tecnologia, e conforme o PPC de Pedagogia do CEDU/UFAL que dentre seus objetivos, destaca a disseminação do conhecimento

tecnológico, a analisar como o currículo tematiza a inserção das TDIC na formação de seus graduandos para a prática docente.

Das quatro disciplinas estudadas, duas delas (Educação e Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação e Introdução à Educação à Distância) estão dentro da perspectiva das TDIC e suas interfaces, tendo como definição na ementa, ações que potencializam o seu uso pela ótica pedagógica, como mediadores de construção do conhecimento. Já as outras duas disciplinas (Saberes e Metodologias do Ensino de Matemática 1 e 2), apesar de não significarem em seu currículo a integração das TDIC como alicerço de ensino, perpassam por um trabalho teórico e metodológico na formação dos discentes, a fim de possibilitarem uma construção de ferramentas didáticas.

Para seguir, foi realizada uma análise das disciplinas envolvidas (Quadro 6) para levantar onde as TDIC são inseridas no processo de elaboração dos planos de curso, por parte de cada processo que institui a grade da disciplina, perpassando pela análise da ementa, dos objetivos, conteúdo programático, metodologia e avaliação.

**Quadro 5: Menção das TDIC na grade curricular das disciplinas analisadas**

	Ementa	Objetivos	Conteúdo programático	Metodologia	Avaliação
Educação e Novas Tecnologias da Comunicação e Informação	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
Introdução à Educação à Distância	SIM	SIM	SIM	NÃO	SIM
Saberes e Metodologias do Ensino de Matemática I	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	SIM
Saberes e Metodologias do Ensino de Matemática II	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	SIM

Fonte: Elaborado pela autora desta pesquisa, conforme os dados disponibilizados pelos planos de aula das disciplinas analisadas.

Conforme foi mencionado nos quadros (4 e 5), as disciplinas trabalhadas nesta pesquisa trazem em suas ações, a integração das TDIC e suas interfaces no currículo. Com isso, pode-se destacar que, duas delas são recomendadas pelo PPC de Pedagogia do CEDU/UFAL, tendo como objetivo o estudo das TDIC, abordando-as em suas possibilidades como também seus desafios na educação. A disciplina de “Educação e Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação” traz em sua ementa como objetivo, o estudo das potencialidades e desafios pedagógicos, em espaços de educação, na modalidade presencial e à distância (PPC, 2006). A disciplina “Introdução à Educação à Distância”, tem por um estudo a legislação e apontar os desafios e possibilidades na prática educativa à distância, por uma formação em diferentes ambientes virtuais (PPC, 2006). No PPC (2006), estas duas disciplinas são pertencentes no quadro de disciplinas como obrigatória e eletiva, respectivamente.

As demais unidades disciplinares, que se destacam por obrigatórias, não têm como pressuposto no PPC do curso, o estudo das TDIC e nem a sua integração no processo de ensino e aprendizagem. Mas, ao analisar os planos de aula, foi possível vislumbrar em alguns pontos do planejamento das aulas, a incorporação de ferramentas tecnológicas para apoiar o processo de ensino e aprendizagem, destacando sua inserção na ementa, nos objetivos, nos conteúdos, na metodologia e principalmente, na avaliação.

Contudo, também é possível perceber que nestas mesmas disciplinas, há pontos que não demarcam a inserção dos artefatos tecnológicos para desenvolver procedimentos educativos e estratégias para formação do Pedagogo, mas que os docentes integram o uso em sua sala de aula, traduzindo dessa forma, na formação do seu aluno. Assim, a tematização das TDIC na formação dos alunos do curso de Pedagogia, do CEDU/UFAL, nesta pesquisa, passou por discursos de professores que fazem das TDIC, ferramentas estratégicas e metodológicas de formação.

Diante desta perspectiva e ao analisar as ementas da matriz curricular do curso de Pedagogia do CEDU/UFAL, é possível perceber que há defasagem da tematização das TDIC para formação de futuros profissionais por parte das ementas das disciplinas, mesmo abordando no contexto geral do projeto político, uma formação articulada com as TDIC. Como elencado durante a pesquisa, apenas

03 disciplinas têm como recomendação a imersão dos artefatos tecnológicos na aprendizagem, como possibilidades de ensino e construção do sujeito e as demais, mencionadas na pesquisa são integradas as TDIC no currículo por parte dos docentes.

## **5. 2 DISCURSO DOS PROFESSORES**

O presente capítulo tem como objetivo abordar as discussões da integração das TDIC na formação do aluno e, conseqüentemente, na estruturação do currículo. Para realizar a análise dos dados que se deu por uma entrevista semiestruturada com quatro docentes do CEDU, dentre eles, o coordenador do curso, a pesquisadora utilizou as políticas educacionais para embasar e problematizar as falas dos entrevistados. Com base em autores que discutem a inserção das tecnologias digitais no ambiente educacional e das recomendações legais que viabilizam a mediação no processo de ensino e aprendizagem, o estudo destacará os efeitos que são produzidos na construção do sujeito a partir da discussão da sociedade neoliberal.

No roteiro da entrevista, foi elaborada uma ficha para levantar dados sobre o perfil de cada docente. Nessa perspectiva, foram viabilizadas questões objetivas que abordaram sobre algumas categorias que integram o percurso na docência, da educação básica e no ensino superior. Para tanto, a entrevista constou com as seguintes categorias: a formação acadêmica, a experiência profissional e seu percurso dentro da educação básico e/ou ensino superior e por fim, o trabalho desenvolvido quanto à docência, no curso de Pedagogia do CEDU/UFAL.

Quanto à análise do perfil dos entrevistados, têm-se docentes com formação em Licenciatura e doutorado em Educação. De acordo com as DCN do curso de Pedagogia, as disciplinas que os entrevistados ministram no curso de Pedagogia, integram o Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos, o Núcleo de Estudos Básicos e o Núcleo de Estudos Integradores, nas modalidades obrigatória e eletiva.

**Quadro 6: Eixos de análise dos relatos dos docentes entrevistados.**

Eixos de análise	Definição
TDIC na formação docente:	Analisar de que forma as TDIC estão inseridas no dia a dia do sujeito e de como elas foram/são inseridas na sua formação pessoal e profissional.
TDIC e currículo	O levantamento de discursos quanto à significação do currículo, como também a construção deste para a sua disciplina. Com isso, foram levantadas questões que trouxeram desafios e possibilidades em integrar as TDIC, em sala de aula e como formadoras de sujeitos.
TDIC e construção do sujeito	Sob um olhar de como a subjetividade está inserida a partir da apropriação das TDIC, este item traduz a discussão dos efeitos que elas promovem a partir da relação do ensino-aprendizagem. Tem-se como ponto-chave da pesquisa, analisar como a formação do sujeito está inserida num modelo de sociedade que tem como exigência uma capacitação por habilidades e competências para integrar ao campo de trabalho, a partir da implantação das TDIC e suas ferramentas.

Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

### 5.2.1 TDIC na formação do docente

Ao questionar sobre as primeiras experiências pessoais com o uso das TDIC, os professores entrevistados, de forma geral, trouxeram suas experiências acadêmicas como exemplos de experiências com as tecnologias. Com isso, possibilitaram a partir dos seus relatos, como o uso das TDIC se deu de forma crescente, como resultados de formação, ou seja, a partir de experiências, os entrevistados vislumbraram caminhos de potencialidades para com a apropriação, e com isso, seguiram cada vez mais em seu processo de formação. Conforme o entrevistado (3):

(...) no tempo do doutorado, eu começo a explorar a internet, começo a ver as possibilidades do uso e aí esse processo começa a crescer a todo

tempo, quando começa a surgir as novas tecnologias da informação e comunicação, os aplicativos, as redes sociais. Então, (...) em constante alteração e a gente vai se adaptando, até como professor dessa disciplina que precisa se adaptar ao que está acontecendo.

Conforme o que foi dito, o entrevistado coloca em questão, que as tecnologias com o seu crescimento foi sofrendo alterações e conseqüentemente, ele também foi se adaptando e continua a se adaptar nesse ambiente de transformação. Nos mais diversos contextos sociais, a apropriação das TDIC e suas interfaces estão sendo inseridas cada vez na vida dos sujeitos. Por muitas vezes, esse processo de apropriação se dá por fatores externos, como também internos, nos quais produzem novos comportamentos aos sujeitos, perante os ambientes de interação, provocando assim, mudanças na rotina profissional, como também pessoal, de tal forma que promove uma reconfiguração nas ações do sujeito, uma transação no comportamento do sujeito, ou seja, ele passa a ser transformado diante de novas oportunidades e de novas exigências. Assim, ele passa a se colocar com um sujeito que se transforma, na medida em que caminha junto com as mudanças externas, passando de um sentido de ser um tipo de sujeito, para estar como a sociedade exige e qualifica.

Para ressaltar esse contexto, o entrevistado (3) traz suas primeiras experiências com as tecnologias, na graduação, em um projeto no seu curso de formação, em uma determinada disciplina, onde começou a explorar software e programas (entrevistado 3), e com essa prática, foi possibilitando alterações a sua metodologia, de modo que:

Essa experiência foi interessante como todas as que vieram depois, porque elas me deram elementos pra rever minha prática, inclusive hoje, eu trabalho muito na perspectiva da prática experiencial, da ideia de experimentar, então, é até porque você explorar teoricamente uma ferramenta pra depois usar, isso não é mais possível (ENTREVISTADO3).

Em condição a este relato, tem-se como perspectiva a ideia da sociedade moderna, a partir do momento em que se desenvolve um sujeito que segundo Sibilia (2015, p. 32), "(...) tais corpos não eram apenas dóceis, mas também úteis (...)". Ou seja, numa transação de relações de poder que adotavam a docilidade como fator de projeção de sujeito, para um sujeito ativo, reconstruído e que atendesse as exigências do mercado, a partir da sua utilidade. Com isso, pode-se trazer como o

fato do entrevistado 3, rever as suas ações e as modificam, traduzindo assim, para a sua transformação e reconstrução da subjetividade, como também o seu trabalho para com seus alunos. Para associar a esse modelo mencionado, é possível atentar-se como a sociedade contemporânea assume esse papel, e conseqüentemente, alimenta com novos meios e novas subjetividades, traduzindo dessa forma, novos resultados.

Nessa perspectiva, têm-se inovações tecnológicas e transformações do sujeito, em que ao passar pelo uso e pelo aporte das tecnologias e suas interfaces, o sujeito vislumbra um leque de possibilidades, e dentre essas possibilidades, destacam-se as condições que são postas e a forma que isso afeta na construção do sujeito, configurando a promoção de subjetividades. De acordo com Sibilía (2015, p. 179) “As vidas humanas são constituídas, de formas variadas, pelos saberes e poderes que vigoram numa determinada época”. Com isso, faz alusão às TDIC como saberes e poderes que integram a sociedade atual.

Por muitas vezes, as TDIC são decodificadas pelo sujeito a partir da necessidade e da potencialidade que se pode encontrar ao seu uso, seja pela agilidade, pela facilidade, pelo comodismo, como também pela condição desta, em oferecer um caminho mais crescente na formação profissional, no que direciona um crescimento enquanto sujeito. Conforme Sibilía (2015, p. 34):

O capitalismo contemporâneo se ergue sobre uma imensa capacidade de processamento digital e metaboliza as forças vitais com voracidade inaudita, lançando e relançando constantemente no mercado novos produtos, serviços e subjetividades.

Com isso, em detrimento as características da sociedade moderna, em que se aliam a um modelo disciplinador, pode-se destacar a partir da sociedade contemporânea, uma reconfiguração dessas características, tendo como destaque os novos objetos que são aliados, como Sibilía (2015) aponta acima. Outro professor entrevistado, também menciona a sua vivência com as TDIC, e com isso, ressalta que a partir do início, elas foram cada vez mais inseridas em suas vivências. Aponta:

Elas foram incorporadas nas minhas atividades profissionais, de estudo, com o curso de especialização, de informática educativa. Continuei no mestrado e doutorado. Sempre foram refletidas, tudo o que eu ia fazendo, elas estavam inseridas a vida profissional. Foi um caminho sem volta, tudo ia pedindo mais conhecimento da área (ENTREVISTADO1).

Ao trazer na fala sobre a integração das tecnologias em seu contexto profissional, o entrevistado 1 também coloca em destaque como essa incorporação trouxe ainda mais motivações para o contínuo da capacitação na área tecnológica. Dessa forma, pode-se problematizar como essas interfaces promovem condições para o sujeito, em cada vez mais, as está inserindo em sua formação e para com a formação de outros sujeitos. Dentre esse crescimento enquanto sujeito, está posta cada vez mais, a necessidade de qualificação e apropriação por quem está fazendo o uso das tecnologias e suas interfaces como meios de interação, como também por aqueles que as usam como instrumentos de trabalho. Ou seja, sua decodificação está numa crescente consideração em estar como condições ao corpo e os seus efeitos. Hoje, com a sociedade informatizada, os sujeitos estão cada vez mais presos às condições tecnológicas, já que estas oferecem um leque de potencialidades. Por outro lado, é pertinente destacar como essas potencialidades estão imersas na sociedade e nas relações com o sujeito e com os pares.

Dessa forma, ao falar a forma como as TDIC estão inseridas no dia a dia, o entrevistado menciona: “Em tudo o que eu faço, desde a pesquisa, as relações com os meus pares e com meus alunos e em sala de aula. Na preparação de aula, na interação com os meus alunos, ou utilizo as plataformas de ensino” (ENTREVISTADO1).

Com esse alinhamento de uso das TDIC e com a apreensão das suas potencialidades, em que nos deixa assujeitado a diversas formas de interação com o mundo e com as pessoas, podendo assim, extrapolar espaço e tempo, de tal forma que provocam um alicerce para uma rotina mais extensa e com tempo mais ágil, as TDIC cada vez mais, compromete o sujeito a ser dependente delas. De acordo com o entrevistado 2, as TDIC estão presentes no seu dia a dia, tal como:

Então, a coisa tá tão séria que a gente não consegue viver sem essas tecnologias, então uso as tecnologias pra informação, pra preparar até minhas aulas, pra ler notícias, pra assistir vídeos, ler um e-mail, passar um e-mail, passar mensagem. Então, diariamente, se eu for olhar de um dia de 24 horas, eu acho que fico eu sem usar o meu celular, só na hora que estou dormindo, só! O restante, não que eu fique conectado, né, estou conectado, mas, às vezes, não estou utilizando, mas eu sempre uso (ENTREVISTADO 2).

Como mencionado acima, o entrevistado coloca-se como a dependência para com as TDIC estão sendo vislumbradas diariamente. Com isso, é possível problematizar que esse assujeitamento a elas, provoca uma condução das suas

atividades rotineiras, em que passam, de forma crescente, a uma dependência delas, e não apenas, mas também a produtor e reproduzidor destas. E, ao analisar essa dependência existente, é interessante trazer Foucault (1995) quando fala da forma de poder e quando faz menção aos dois tipos de significados para o termo sujeito. Dentre as duas significações, é pertinente destacar como as TDIC e suas interfaces estão ativamente provocando relações de poder, e conseqüentemente, promovendo subjetividades. Com isso, é preciso entender até que ponto as TDIC operam como relações de poder sobre o corpo, criando modelagens, aprisionamentos as condições que são vislumbradas, como: facilidade, agilidade, praticidade, entre outras e, conseqüentemente, novas subjetividades. Pelbart (2000), ao mencionar sobre o corpo dócil e os novos modos de realizações que se diferenciam das formas físicas, conclui: “Novas maneiras de moldar o corpo, modelá-lo, marcá-lo, excitá-lo, erotizá-lo, obrigá-lo a emitir signos, etc.” (PELBART, 2000, p. 13).

A partir do que foi tratado por Foucault (1999) sobre as relações de poder, pode-se mencionar que, o sujeito, em diferentes épocas, vivenciou formas de controle, nas quais promoviam características peculiares a cada transição de modelo sociedade, seja pelo poder soberano, disciplinador e como atualmente, biopoder, mas é pertinente destacar que novas formas de controles foram consolidadas, e que de forma atrativa, sujeitos estão cada vez mais apegados as condições que as tecnologias promovem a sociedade.

E, conforme o entrevistado 3, as TDIC estão presentes no seu dia a dia, atuando de forma ativa, mas não dependente. E essa forma ativa, corresponde a diferentes meios de interações, tais como:

Todo tempo, só não sou dependente delas. Eu não uso Facebook, redes sociais, eu não tenho interesse de usar, por enquanto, até agora. Uso WhatsApp pra comunicação, uso a internet pra leitura, pra leitura de noticiários, pra me atualizar, entendeu?! Pesquisa em periódicos é todo na internet, então, a pesquisa acadêmica, o material que a gente usa nas aulas todo ele usa a internet pra pesquisar e pra comunicação também, compra de passagem, pra compra de livro, todo tipo de compra eu gosto muito de comprar pela internet, certo?! (ENTREVISTADO, 3).

Como visto, o entrevistado 3 não demonstra por sua fala uma dependência direta das TDIC sobre seu corpo, mas as suas ações demonstram uma rotina ativa ao uso delas. Nessa perspectiva, analisa que o uso está imbricado em suas

atividades pessoais e profissionais, em que integram os aportes tecnológicos para o exercício dessas atividades. Com isso, pode-se entender como as novas subjetividades são colocadas a partir de instrumentos que colaboram para estar no mundo, onde a todo tempo, euforicamente, são consolidadas, e para isso, o sujeito tende a estar perceptível para compreendê-las e apropriá-las. Conforme Sibilia (2015, p. 159), “Sabe-se, entretanto, que a capacidade informática aumenta de maneira exponencial e suas potencialidades não têm limites: elas são, por definição, infinitas”. Assim, a dependência para com elas passa a ser invisível e sustentada por estar acompanhando o processo de novas ferramentas e novas potencialidades, onde facilitam atividades diárias. Para tanto, o entrevistado coloca indiretamente essas interfaces como facilitadoras do processo de interação com o mundo. Foucault (1987) menciona como o corpo está aberto às condições das relações de poder, de modo que configuram-se pela capacitação deste para a sociedade capitalista, produzindo assim, um corpo que mostra condições para o investimento das relações, ou seja, um corpo útil.

Para considerar como essas novas maneiras estão presentes no assujeitamentos do sujeito, é problematizar o contexto social que demarca a sociedade contemporânea, onde a industrialização e a capitalização têm um marco forte, e que estas, estão empoderadas pela sociedade da informação e comunicação e com isso, em detrimento das TDIC. Dessa forma, espaços são promovidos para possibilitar ações para o uso destas, como também, exigem a formação por parte de sujeitos, e por diante, o sujeito necessita estar imerso a essa voracidade de interfaces, para assim, caminhar junto com as mudanças e poder usufruí-las. Para Castro (2010, p. s/p):

Na era da revolução digital, não seria diferente: o homem de hoje não é o mesmo que o de cem anos atrás. No entanto, além das novas formas de sociabilidade e das próteses tecnológicas que tanto modificam a experiência corporal, as transformações em voga atingem outro patamar, que é o papel do corpo na formação da subjetividade contemporânea.

Com esse destaque, considerações são analisadas a partir da relação corpo e tecnologias, em que consolidam pela referência de condições que se aliam para a reconstrução do sujeito contemporâneo. Como foi mencionado acima, o sujeito do passado, não é o mesmo do sujeito atual, pois novas ferramentas são apresentadas para a sociedade que está inteiramente em mudanças.

Quando se pensa num sujeito que está preparado para seguir essa onda de ferramentas inovadoras é preciso considerar que novas formas de agir sobre o mundo se estão presentes. De acordo com Fontenelle (2012), a inovação consiste na criação, invenção ou renovação, ou seja, ela pode ser compreendida como a reformulação do que já existe. Dentro dessa categoria, as TDIC estão sempre em processo de inovação, em que são a todo o momento, viabilizadas pelo novo e pelas interfaces atualizadas, configurando assim a produtividade e o consumo por parte da sociedade. Foucault (2008) traz a consideração de Schumpeter sobre inovação, em que coloca como mecanismo do funcionamento do capitalismo.

Para tanto, é compreender como essas inovações acarretam dentro da atualidade. De acordo com Fontenelle (2012, p. 100): “Criatividade e inovação, ao contrário, são categorias que estão no núcleo do processo produtivo e organizacional contemporâneo, remetendo à ideia de mudança como algo constante e permanente”. É preciso também pensar, como formadores de sujeitos se colocam à frente dessas inovações, de modo que acreditam a partir de suas ações, a vislumbrar o acesso do mundo virtual. Para isso, esses sujeitos estão imersos e fazem uso destas no dia a dia, de modo que compreendem e discorrem sobre as competências destas.

Durante a análise das falas, foi possível compreender que a apropriação das TDIC pelos professores perpassa diferentes contextos de envolvimento social, tendo como base, as colocações destacadas por suas falas. Para tanto, pela perspectiva de consideração entre sujeito, suas ações e as TDIC, é possível perceber as TDIC com possibilidades, junto com as suas potencialidades, colocam a serviço, condições para que o sujeito possa fazer seu uso. Diante do que foi destacado pelas falas, os recursos mencionados produzem sujeitos dependentes, mesmo que imperceptíveis, a tê-las como promotoras de atividades pessoais e profissionais.

Neste segmento, as suas apropriações extrapolam usos pessoais e envolvem uma relação interpessoal, na medida em que os entrevistados, condicionados a formadores de sujeitos, apresentam estratégias e ações que demonstram o processo de ensino-aprendizagem via as TDIC, traduzindo em formas do outro se “assujeitar” a esses instrumentos de controle. Com isso, é pelos resultados de agilidade, facilidade e eficiência que as TDIC produzem meios para seu uso, como também a aceitação da sociedade para a sua intervenção de resoluções do seu dia a dia.

### 5.2.2 TDIC e Currículo: da teoria à prática

O currículo não emite neutralidade, ele é o processo que fundamenta as categorias da metodologia de ensino, de modo que perpassa por uma rede de instâncias da instituição educacional. Conforme Neves (2014, p. 2): “O currículo é o núcleo do processo pedagógico. Orienta o projeto pedagógico, o planejamento docente, a prática pedagógica, a metodologia, a avaliação, as relações e também as políticas públicas”. Assim, ao perceber, o currículo não atende apenas a estruturação dos conteúdos das disciplinas, mas sim aos elementos fundamentais do processo de ensino-aprendizagem, no qual o professor coloca em evidência a sua organização de ensino. Para o entrevistado 1: “Currículo é vida. Currículo é tudo que temos que considerar, que organiza a vida acadêmica do professor, do aluno. São as ações que permeiam a prática pedagógica do professor e sua relação com os alunos”. Como mencionado pelo entrevistado 1, o currículo é a organização do processo de ensino-aprendizagem, de tal forma que perpassa pelas ações do professor e do aluno.

Para o entrevistado 2, o currículo também perpassa por uma rede de mecanismos que compreendem o processo de ensino-aprendizagem, como também na aquisição de preparação para os futuros docentes que estão em formação. Com isso, ele aponta: “Então, o currículo é na minha visão, num é, ele é compreendido como um conjunto de disciplinas, de saberes, de metodologias e fazeres, pra fazer com que esse sujeito compreenda como é possível lecionar. Então, desde o planejamento, da avaliação, né, tudo isso se constrói essa forma curricular” (ENTREVISTADO,2). Mas, por outro lado, pode-se também trazer a definição de currículo que transcende a uma organização de conteúdos e uma relação entre professor e aluno. Conforme Veiga-Neto (2004, p. 157 e 158):

Na medida em que hoje estão acontecendo profundas e rápidas modificações espaço-temporais, é importante conhecer não apenas quais são os novos papéis reservados ao currículo, mas também quais as implicações políticas que terá o alargamento de seu conceito para os âmbitos sociais e culturais que transcendem a escola.

Pois o currículo é um campo que atende muito além da estruturação de conteúdos, ele atende cada contexto histórico e o que as exigências dessa

sociedade preconiza. Para Silva (2013, p.15), as teorias do currículo passam pelas seguintes indagações:

Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? Será a pessoa racional e ilustrada do ideal humanista de educação? Será a pessoa otimizada e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania do moderno estado-nação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizada nas teorias educacionais críticas?.

Assim como mencionado, a estruturação do currículo perpassa por questionamentos a partir de jogos de interesses. Com isso, dentro desses jogos de interesses, têm-se as relações de poder que implicam através de discursos, de forma direta, na formação dos sujeitos. Para o entrevistado 4, a significação de currículo transpassa um instrumento de organização de formação e possibilita também a emissão de direcionamento do contexto social, onde: “Currículo na verdade é como se organiza esses conteúdos para que momento e pra formar que sujeito, né?! Por que que eu tô dando este tipo de conteúdo? Sistematizado dessa forma? Pra essa época? E pra essa sociedade?” (ENTREVISTADO 4).

Nessa condição, é compreender o que está sendo considerado válido para adentrar ao modelo de sociedade atual. De tal modo que é considerável analisar como o processo de formação do currículo está sendo evidenciado para com os sujeitos em formação. Conforme Silva (2013), há um processo dotado de uma seleção do que irá constituir o conhecimento e os saberes presentes no currículo, incluindo perguntas, tais como: “Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? (...) Será a pessoa otimizada e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação?” (SILVA, 2013, p. 15). O entrevistado 4 cita algumas destas preocupações.

Na contemporaneidade, o sistema está prevalecendo à conduta de sujeitos ativos, flexíveis e ao mesmo tempo, competitivos. E, é neste momento, que a construção do currículo dá espaços para as exigências da sociedade, onde os interesses econômicos estão envolvidos. Foucault (1987, 1999 e 2008), trouxe em suas considerações, os modelos de cada época para situar como o corpo era vislumbrado: no poder soberano, o corpo atendia as punições físicas; no poder disciplinar, o corpo era disciplinado e a docilidade era transformada em utilidade; e, por fim, no marco presente, tem-se o biopoder, no qual novas formas de relações de

poder são conectadas e novas respostas dos sujeitos são dadas, ou seja, a promoção de subjetividades, de tal modo que atendem aos requisitos e satisfações do sistema marcado por instrumentos de apoio. Conforme Silva (2013, p. 16): “Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder”.

No currículo, o docente passa a vislumbrar um leque de possibilidades e objetivos que serão construídos e desconstruídos para com os seus alunos, pois são nestes momentos, que a formação do discente e as marcas da sociedade contemporânea se farão presentes, de modo que irão propiciar para um resultado de uma formação que atende as exigências do contexto presente. Com isso, têm-se as ações que são promovidas como construção de conhecimento e que trarão relações que envolverão outros conceitos. A escola e a sua organização educacional estão dentro de um contexto, marcado por um jogo de interesses, sejam econômicos e políticos, no qual o caminho de formação passa a atender aos requisitos dessas relações, através do próprio sistema que exige uma padronização de sujeitos. Para isso, uma ferramenta científica que atende o caminho para esse processo, se dá pela organização do currículo, pois é nele que está sendo priorizada a formação, e com isso, o aluno tende a ser preso nos objetivos que são pretendidos como resultados. Conforme Sibilia (2012, p. 16 e 17): “De fato, essa instituição foi concebida com o objetivo de atender a um conjunto de demandas específicas do projeto histórico que a planejou e procurou pô-la em prática: a modernidade”.

Discutir o que é currículo não é possível vislumbrar respostas claras e objetivas, na medida em que é possível compreender que esta área exige uma discussão que se faça por entrelinhas, para que possa problematizar qual o direcionamento está sendo tomado na formação do aluno. De acordo com Cardoso e Castro (2015), o currículo é um espaço problemático em suas discussões que são construídas socialmente, e assim, perpassam por uma rede de relações de poder e de identidade. Com a concepção das autoras mencionadas, ênfase para aprofundar nas discussões sobre currículo com Silva (2013, p. 15):

Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que, além de

uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade.

Para Foucault (1993), na sociedade ocidental, há técnicas que permitem aos sujeitos a apropriação sobre o seu corpo, de modo que o afeta na ação do eu, ou seja, mudanças e transformações no indivíduo. Foucault destaca (1993, p. 207):

Existem outros tipos de técnicas, técnicas que permitem aos indivíduos efectuarem um certo número de operações sobre os seus corpos, sobre as suas almas, sobre o seu próprio pensamento, sobre a sua própria conduta, e isso de tal maneira a transformarem-se a eles próprios, a modificarem-se, ou a agirem num certo estado de perfeição, de felicidade, de pureza, de poder sobrenatural e assim por diante. Chamemos a estes tipos de técnicas as técnicas ou tecnologias do eu.

Foucault (1993) traz além das técnicas do eu, três outros tipos, que se configuram nas: "(1) técnicas de produção, 2) técnicas de significação e 3) técnicas de dominação" (FOUCAULT, 1993, p. 206). Dentro do campo da Educação, transformações são consolidadas durante a formação de sujeitos, a partir de disciplinas que de forma coercitiva, tratam o corpo como objeto de poder e que a partir do conhecimento que lhe é possibilitado, produz os assujeitamentos.

Dentro de uma sociedade contemporânea, técnicas são visibilizadas e que dão visibilidades à construção do sujeito. Assim, aliadas a esses processos, têm-se o acesso e a permanência de cada vez mais, as TDIC no contexto atual, nos espaços, no eu e nas relações interpessoais que implicam nas modificações dos indivíduos, a partir de seu uso. Dessa forma, é analisar a forma como a integração das TDIC, no currículo, que perpassa para a formação de futuros formadores, pedagogos, se consolida dentro de uma sociedade que se integra pelos pressupostos do mercado capitalista.

Primeiro, atentar-se como essas técnicas de dominação e produção vislumbram para aos novos modos de subjetivação, ou seja, na forma de um sujeito que se transforma, se modifica e ao mesmo tempo, produz. Para Foucault (1993, p. 232): "Pareceu-me que, enquanto o sujeito humano é colocado em relações de produção e de significação, é igualmente colocado em relações de poder muito complexas". Com isso, a discussão das TDIC no currículo, transcende um olhar de questionar até que ponto, essas técnicas atendem as relações de poder, e conseqüentemente, as novas formas de assujeitamento. Conforme Foucault (1995, p. 236):

Sem dúvida, os mecanismos de sujeição não podem ser estudados fora de sua relação com os mecanismos de exploração e dominação. Porém, não constituem apenas o "terminal" de mecanismos mais fundamentais. Eles mantêm relações complexas e circulares com outras formas.

O currículo, ferramenta que perpassa toda a construção do processo de ensino-aprendizagem, coloca em suas linhas, toda uma estrutura de saber e conhecimento para com o sujeito. É, dentro dele, que as relações de poder são inseridas a fim de colocar como discurso de qual forma o sujeito que está em formação, irá ter tal conhecimento, traduzindo os interesses envolvidos nas ações que comportam o currículo. De acordo com Silva (2013, p. 16) as teorias críticas e pós-críticas do currículo perpassam por indagações a fim de compreender essa organização no processo de ensino e aprendizagem, tal como questiona:

Sua questão central seria, pois, não tanto "o quê?", mas "por quê?". Por que esse conhecimento e não outro? Quais interesses fazem com que esse conhecimento e não outro esteja no currículo? Por que privilegiar um determinado tipo de identidade ou subjetividade e não outro? (SILVA, 2013, p. 16).

As relações de saber-poder adentradas no processo de construção do currículo podem auxiliar a analisar quais interesses são dominantes e buscados. Na atualidade, assim como já vem sendo discutido, as TDIC perpassam pela consideração de serem integradas a continuar a fazer um modo de sociedade que vem sendo posta, uma sociedade que é fundamentada pelas tecnologias. Com isso, dentro de um parâmetro de quais interesses a serem privilegiados, é preciso atentar-se que a sociedade atual parte da construção de um tipo e/ou tipos de sujeitos que possam atender e a colaborar com o que vem sendo visto e formado. Por isso, nesta linha, vindo de uma perspectiva de considerar uma formação que atenda estes interesses, as TDIC e todas as suas funcionalidades e potencialidades colaboram para trazer resultados na formação de sujeitos. Assim, por esta via, ambientes educacionais estão aliando as TDIC na formação do currículo, como ferramentas educacionais e promotoras de sujeitos. Em outras palavras, promover o currículo articulado com as TDIC implica a formação de um sujeito pronto para atender aos discursos que consolidam para as exigências do mercado. Assim, o discurso de promover um ensino com base ao apoio das TDIC e suas interfaces vem se fortalecendo pelas políticas educacionais. Conforme Loureiro (2013), a inserção das

TDIC não se firmou de modo natural, mas sim a partir das condições dessa época, para este momento.

Ao analisar o PPC do curso de Pedagogia CEDU/UFAL que traz objetivos quanto à formação dos discentes, foi possível destacar a ênfase que trazem quanto a relação do currículo com a cultura para os diferentes processos, pois ele defende que: “A relação entre o currículo e a cultura é essencial para penetrarmos no cerne dos processos produtivos de identidades e diferenças, de exclusões e desigualdades, preconceitos, racismos”. Entender que currículo e a cultura estão aliadas no processo educacional, é perceber que diferentes relações adentram os espaços educacionais. Com isso, é colocar em questão que a escola é um ambiente está no centro dos setores políticos, econômicos e sociais. Dessa forma, com a atualidade, as TDIC estão integrando cada vez mais uma crescente introdução nos espaços educacionais, por parte das exigências externas, como também pelos alunos, em sala de aula. Ou seja, tanto o mercado profissional exige a formação de sujeitos com as TDIC, e que os ambientes educacionais acabam possibilitando essa formação. Como também, os próprios alunos por incorporarem as TDIC como pertencentes de suas atividades pessoais, acabam utilizando-as, dentro dos ambientes escolares. Com isso, nessa dualidade de condições, os espaços educacionais acabam integrando-as dentro do currículo.

De acordo com o entrevistado 4, “Mas, hoje, já está inserido, todo aluno quando entra no primeiro ano da faculdade, ele tem Fotolog, ele tem Blog, ele tem tudo já, né, e mesmo vindo de classes menos favorecidas economicamente, porque todo mundo hoje quer ter um celular 4G, né!”. Para Sibilía (2015, p. 192): “Produzir sujeitos consumidores, eis o interesse primordial do novo capitalismo pós-industrial de alcance globalizado”. Ou seja, o corpo passa a ser visto como um objeto de saber para atender aos estigmas do setor econômico, onde prevalece um sujeito “adestrado” as perspectivas do mercado de trabalho, no qual a dominação não é mais pelo corpo quanto à disciplina, mas sim como produtivo. Conforme Loureiro (2013): a disciplina não é mais o enfoque da escola quanto ao sujeito, mas sim na constituição de competências e habilidades para esses sujeitos, nos dias atuais, onde acontecem as mais diversas relações que se fazem presente numa sociedade competitiva.

No PPC do curso de Pedagogia CEDU/UFAL, foi possível vislumbrar dentre os saberes e habilidades propostos para a formação dos discentes em Pedagogia, a

capacidade de preparar materiais e metodologias ao uso de TIC nas ações de ensino (PPC, 2006). Nessa perspectiva, para saber como se dá a relação da prática com a teoria, conforme o PPC do curso de Pedagogia CEDU/UFAL e o discurso dos professores entrevistados acerca da promoção das TDIC na formação de seus discentes, eles mencionam que:

Eu tento primeiro fazer que eles conheçam as utilidades das tecnologias na sua vida. Depois, eu tento centralizar as atividades que a gente desenvolve durante as aulas, os ambientes virtuais e as metodologias ativas. Quais os tipos de metodologias ativas? Atualmente, estou utilizando webquest, mapas conceituais, sala invertida, trabalho muito com estudo de caso, WhatsApp. Eu crio um grupo com a turma e realizo debates, discussões e reflexões (ENTREVISTADO 1).

(...) eu procuro promover das mais variadas formas, né, fazendo com que os alunos, eles utilizem essas tecnologias móveis dentro da sala de aula, né, não impedindo de usar, às vezes, estou dando aula e tem um aluno lá no celular, no computador, e aí com alguma dúvida que, às vezes, a gente tem, eu digo: - olha aí, procure aí, vê se a gente não encontra um artigo, tira uma dúvida de um termo, de um conceito, com aquele aluno que tá utilizando o próprio computador que não foi preparado para o ensino pedagógico, né! E, dentro da minha sala de aula, eu preparo, têm atividades que também envolvem essas tecnologias, principalmente, com as tecnologias móveis, né, eu sempre procuro utilizar aplicativos, problematizando, elaborando atividades pra aulas de matemática, pra fazer com que essa disciplina que ela é tão dura, seja vista com outros olhos, mas na minha disciplina, eu procuro promover bastante o uso delas (ENTREVISTADO 2).

Como mencionado pelos docentes, a promoção das TDIC, em sala de aula, para com alunos, é viabilizada a partir do uso de diferentes interfaces tecnológicas, como apoio e mediação ao ensino, a partir da problematização e significação destas. Para isso, os docentes inserem-se em suas atividades, as interfaces das TDIC, como materiais de aprendizagem, como também para possibilitar a percepção das suas utilidades a partir da construção dessa significação pelos alunos. O entrevistado 3 menciona que a sua promoção das TDIC são possibilitadas de forma experimental, onde os alunos têm como em sua formação, um processo de experimentos a partir de suas atividades, tendo como o aporte de diferentes interfaces tecnológicas, em que propõem uma disciplina que:

Então, assim, a essência da disciplina é a própria tecnologia, então, como eu trabalho na perspectiva da experiência, eles vão experimentar essas ferramentas fazendo alguma coisa concreta. (...) Então, ela é toda experiencial, então eu optei pela parte prática em detrimento da parte teórica, praticamente a gente não trabalha nenhuma leitura teórica ou nenhum aprofundamento teórico na disciplina, que ela é instrumental (ENTREVISTADO 3).

Para o entrevistado 4, a apropriação das TDIC deve perpassar não apenas as disciplinas obrigatórias de metodologia com o uso de tecnologias, mas sim por toda formação do graduando, já que o sujeito já se insere na instituição acoplado às tecnologias:

Antes, você tinha essa disciplina pra ela ser uma espécie de um elemento pra introduzir a discussão na formação do Pedagogo, mas porque depois você não via isso em momento algum da formação. Hoje, em todas as disciplinas, seja qual ela for: a de educação infantil, gestão, todos os professores tão fazendo uso dos recursos informatizados, tão usando as pesquisas online. Então, eu acho que a própria discussão da disciplina em si, ela precisaria (...), nós estamos pensando, né, trabalhando pra rever como isso vai ser feito, porque se de um lado essa disciplina ela te dá uma espécie de grande visibilidade, por outro, ela precisaria ser mais transversal, eu acho que ela deveria tá mais como um apoio a todos os momentos (...) (ENTREVISTADO 4).

Nessa perspectiva de inclusão e adaptação das TDIC no processo de ensino-aprendizagem, e principalmente, na promoção dentro do currículo do curso de Pedagogia, é preciso destacar que há desafios e possibilidades encontradas ao trazer o ensino com base nas tecnologias, no currículo de formação desses discentes. Com o intuito de desmistificar quais pontos podem ser destacados sob a percepção do docente que inclui em suas ações, no processo de formação, a apropriação das TDIC, em sala de aula, há uma pertinência em compreender que este processo perpassa por aceitações e receios ao seu uso.

Para conhecer esses caminhos, os sujeitos participantes trouxeram diferentes possibilidades ao uso das tecnologias. Conforme o professor 1 ao usar as TDIC, no processo de formação, elas oferecem muitas possibilidades e "usar as tecnologias abrem caminhos, de forma mais rápida para o acesso ao conhecimento, a troca de experiências, o intercâmbio, amplia as possibilidades de interação, mediação e informação". Ou seja, de acordo com o que foi mencionado, as TDIC perpassam por um amplo campo de significações para o currículo do docente, como também, um alicerce para a construção do conhecimento do discente, aliando-se dessa forma, na capacitação de um futuro profissional. É por essa triagem de interação, mediação e informação, que as TDIC vêm ocupando cada vez mais o currículo do professor e no aprendizado do aluno, de tal forma que perpassa por um caminho que abre possibilidades para tanto que ensino, como por quem está em processo de formação. Com isso, o sujeito passa se proporcionar um ambiente com troca de

saberes, dentro e fora dos espaços educacionais (interação). Em consonância, há a relação de mediar a interação e o processo de ensino-aprendizagem, entre professor, aluno e a construção do conhecimento (mediação). Por fim, nesses processos, incorporam o rebuscamento da informação, em que a voracidade é presente diante da ideia de acesso rápido (informação). De acordo com o entrevistado 4:

Mas, eu sinto na minha prática, que boa parte dos estudantes dão continuidade aos seus estudos, ou em PIBIC nessa área, outros vão dando continuidade pro mestrado e outros, que levam para a prática pedagógica a experiência que eles vivem nesses primeiros momentos lá das TIC.

Em continuidade às possibilidades, o entrevistado 3 cita como os dispositivos tecnológicos colocam a serviço diferentes possibilidade de acesso e de conhecimento, a medida que essas interfaces colocam possibilidades e potencialidades para o uso pedagógico. Para compreender essa fala, o entrevistado menciona:

Cada ferramenta, cada aplicativo tem uma finalidade específica, ela vai tomando rumos diferentes, a medida que ela começa a ser usada. Veja o caso do e-mail: o e-mail era uma ferramenta para trocar texto, quando ele incorpora o recurso do vídeo, ele passa a ter vinculado o hangout, é outra ferramenta, mas que casa com o e-mail. Quando eu tenho lá o MSN antigo, que hoje é o Menseger do gmail, ele passa a ser um chat. Na realidade, uma ferramenta incorpora outra e passa a ser uma multi ferramenta e eu não posso chamá-la mais de e-mail, porque ela não é mais um e-mail, ela é um complexo de ferramenta (ENTREVISTADO 3).

Ou seja, vislumbrar nas ferramentas tecnológicas possibilidades educacionais, nas quais muitas delas não foram pensadas a esse propósito, coloca o professor a estudar e repensar em diferentes artefatos de contribuição para “adequar-se” dentro das funcionalidades do mercado. Dessa forma, é pensar como essas ferramentas operam como técnicas de poder, na construção de novas subjetividades, e principalmente, na em novas capacitações desses docentes. Para Foucault (2008), o sujeito é visto como um *Homo oeconomicus*, ou seja, ele se transforma num sujeito empresário de si, e com isso, atende as competências para a sociedade capitalista. E, além de um sujeito *Homo oeconomicus*, tem-se também um corpo disciplinado, comandado para esses serviços, a essas buscas de habilidades e competências que cada vez mais, o sujeito precisa estar imerso nas atualidades, por uma transformação do corpo em serviços.

De um lado, têm-se as possibilidades que podem ser destacadas, em que as TDIC perpassam por um leque de condições que asseguram mediações entre professor x conhecimento x aluno. Por outro lado, destacam-se os desafios que são propiciados quando se fazem uso destas, em sala de aula. Como o entrevistado 3 mencionou, tomar caminhos diferentes para algumas ferramentas que não foram potencializadas pedagogicamente, vislumbra compreender que as TDIC podem potencializar novas estratégias para o ensino. Mas, essa possibilidade destaca o papel de um professor que está sempre pesquisando e estudando mudanças possíveis em suas ações, de tal forma que coloca o docente aliado as mudanças do setor industrial, e dessa forma, na sociedade contemporânea. De acordo com o entrevistado 3:

Possibilidades são inúmeras, todo tipo de possibilidade a gente pode experimentar, só que nem todo professor tem essa habilidade ou essa competência de ver essas possibilidades, principalmente, no ensino superior (...). Eu já experimentei quase todas elas, usando as tecnologias, então assim, o grande segredo é diversificar as estratégias e aí o cenário das TIC é tranquilo nesse contexto, só que a gente tem que estudar bastante e experimentar bastante, porque a gente não vai encontrar uma literatura farta mostrando esses usos.

Para Sibilía (2015, p. 192): “Agora o trabalho se torna cada vez menos mecânico e mais informatizado, com ênfase numa espontaneidade criativa que costuma depender das tecnologias digitais de base supostamente imaterial”. Ou seja, levando para o trabalho pedagógico, e principalmente, para o ser professor, em sala de aula, configura-se em observar que a sociedade - os sujeitos- estão atrelados às modernizações, diante das funções tecnológicas. Para entender essa funcionalidade, o entrevistado 3, elenca um desafio, dentro da sala de aula, pelo professor, em função as inovações, como também os novos perfis dos alunos.

Eu penso que no momento que ele vê que a prática dele pode ser diferente e hoje (...) que tá fazendo com que isso aconteça, por exemplo, o aluno tira foto do quadro. Então, se o professor levar muito tempo copiando num quadro não vai fazer mais sentido, e um minuto o aluno tirou aquela foto, então, segurar a aula com um texto, segurar a aula com um texto copiado no quadro, isso não tem condições mais, entendeu. Esse cenário que vai desestruturando o professor faz com que ele comece a buscar alternativas, estratégias novas, e eu acho que, no campo das estratégias, praticamente todas elas podem incorporar as TIC (...) (ENTREVISTADO 3).

Então, como exposto acima, nos dias atuais, mudanças estão sendo contribuintes para novas ações em todos os campos de inter-relações, no qual faz destaque o campo da educação, onde novas formas de ensinar e novos saberes estão sendo exigidos. E com essa onda de modernizações, as TDIC estão presentes e materializadas no dia a dia do sujeito, já que elas vêm passando por essas apropriações no fazer do sujeito. De acordo com Sibilia (2015, p. 192):

(...) hoje o privilégio do emprego é oferecido a certas subjetividades especialmente capacitadas: aquelas equipadas com as qualidades voláteis mais cotadas no mercado laboral contemporâneo, tais como a familiaridade com as novas tecnologias e a criatividade a elas associadas, bem como a capacidade de se adaptar às mudanças e à velocidade de modo geral, além dos contatos e das habilidades comunicativas.

Diante de potencialidades dadas pelas TDIC, das que já são formalizadas pela sua própria funcionalidade e por aquelas que são descobertas pelos docentes, para serem utilizadas como mediação de construção de conhecimento, como também como formadoras de competências e habilidades, por uma configuração de novas subjetividades, e que estas, passam a ser serviços das condições sociais para manter-se “capacitado” para as mudanças do mercado de trabalho, como também para as relações sociais, de forma geral. Em consonância ao destaque dos interesses do mercado de trabalho, tem-se a fala do entrevistado 1: “Para o mercado de trabalho, você será substituído por outro profissional se você não acompanhar a evolução das tecnologias da sociedade do conhecimento, da informação” (ENTREVISTADO 1).

Hoje, o consumo das interfaces tecnológicas está sendo crescente, à medida que cada vez mais, potencialidades são apresentadas e/ou perceptíveis. Por outro lado, há desafios que empregam, quando se traz o âmbito da formação de sujeitos, em espaços educacionais. Para entender, os sujeitos entrevistados que traduzem as significações do uso para além de ferramentas tecnológicas ou aparelhos técnicos, destacam os desafios encontrados, em sala de aula, para com os seus discentes.

Primeiro desafio é estar atualizado, acompanhando a evolução das tecnologias. O segundo é desmistificar o modo que as pessoas tem de utilizar as tecnologias, também a formação, pois não é usar só por usar, é o uso adequado das tecnologias em prol da aprendizagem do aluno, em prol do desenvolvimento do aluno (ENTREVISTADO 1).

Primeiro a resistência de alguns alunos, pelo fato deles estranharem a entrada das tecnologias na disciplina x, mas como eu vou mostrando as possibilidades, em seguida, começa o gosto do uso das tecnologias e a gente percebe que esses sujeitos estão sempre imersos nelas. Então, depois não é difícil deles compreenderem a dinâmica de uso dessas tecnologias no currículo da disciplina x, aqui no curso de Pedagogia (ENTREVISTADO 2).

Os desafios é a atualização constante, as novidades que estão hoje muito rápidas, então assim, incorporar os elementos que vão surgindo ao longo de um semestre, de um ano, é bastante desafiador. Dá um sentido educacional a essas ferramentas, também é bastante desafiador, eles não vêm pronto essa perspectiva, a gente tem que construir, por exemplo, em que momento que o *WhatsApp* passa a ser uma ferramenta educativa? (ENTREVISTADO 3).

Conforme foi mencionado, há a existência de desafios para o trabalho com as TDIC, quanto à formação de sujeitos. Como pode ser visto, o entrevistado 1 coloca em questão os avanços crescentes das TDIC e a necessidade desse acompanhamento por parte dos profissionais, como também a necessidade de reconhecer o uso pelo não uso, mas compreender as significações que podem existir para a formação desse sujeito. Para o entrevistado 2, os desafios são postos pela aceitabilidade dos alunos em entenderem o uso pedagógico desses instrumentos como mediadores de conhecimento, mesmo que esses sujeitos estejam familiarizados com essas interfaces. Por fim, a fala do entrevistado 3 pode complementar a do entrevistado 1, a partir da análise que se dá pela intensificação de inovação tecnológica, na qual a cada momento, ressurgem novos instrumentos digitais. E outro ponto coincidente entre o entrevistado 1 e o entrevistado 3, é o fato de trazer esse mundo tecnológico para os espaços educacionais, como recursos de construção do conhecimento.

Ao destacar sobre as tecnologias que se fazem presentes para o trabalho em sala de aula, e como mediadoras de ações pedagógicas, a pesquisadora buscou conhecer quais ferramentas são potencializadas durante a disciplina e de que forma esse processo se dá. De acordo com o entrevistado 1, as tecnologias que foram mencionadas, influenciam em toda construção do currículo. Para isso, ele destacou: “*Blog*, redes sociais, os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), sites de pesquisa, portais científicos, Scielo, Capes, simuladores, mapa conceitual” (ENTREVISTADO 1), como ferramentas utilizadas em sua disciplina. Assim, diferentes interfaces estão sendo desmistificadas por alunos, os futuros formadores

de conhecimento, perpassando por uma lógica de um sujeito que está sendo formado pelas condições viabilizadas pelo mercado de produção e de trabalho.

Ter as TDIC nas práticas dos planos de ensino dos entrevistados também acarreta em possibilitar o fazer por apenas fazer, em significar as apropriações de diferentes interfaces com a construção de conhecimento. Para isso, o docente precisa pensar em estratégias de ensino que possam ser utilizadas para significar o uso das TDIC no processo de ensino e aprendizagem. Ao questionar sobre esse estigma em significar o uso, na construção de saber com a mediação de artefatos tecnológicos, o entrevistado 1, afirma: “As estratégias que promovem a construção do conhecimento, o senso crítico, a autonomia, o trabalho coletivo, a cooperação e a colaboração” (ENTREVISTADO 1). Como pode analisar, o docente 1 trabalha numa perspectiva de vislumbrar um trabalho acerca das capacidades que as TDIC têm a oferecer ao sujeito, à medida que se tem como fundamento que o uso das TDIC promovem um sujeito com competências e habilidades. Como o entrevistado 1, os demais docentes desta pesquisa, também trouxeram exemplos de dispositivos utilizados.

O entrevistado 2, mencionou: “Eu trabalhei com alguns aplicativos, como você já mencionou, o QrCode, os outros aplicativos, ditos como jogos, e as redes sociais”. Dentre as redes sociais, ele enfatizou o uso do Facebook, como uma ferramenta que vem sendo trabalhada em sala e que tem uma satisfação do seu uso, pelos alunos, à medida que o seu retorno passa a ser correspondido:

Nas redes sociais, eu pude perceber uma invasão muito grande dos sujeitos querendo interagir, aprender, compreender de uma forma diferenciada, então, é lá no *Facebook*, no grupo da disciplina que a gente discute, posta textos, a mesma coisas que eu poderia fazer no *Moodle*, eu faço no *Facebook*. E por que no *Facebook*? Porque os alunos estão conectados 24h, a partir do momento que coloco qualquer coisa, eles percebem que foi publicado alguma coisa, gera um tópico e aí a curtição muito mais frenética pra um ambiente como esse (ENTREVISTADO 2).

Como pode ser analisado, o entrevistado 2, reformulou a significação de um aplicativo, dado para a sociedade como uso para entretenimento e diversão, e passou a integrá-lo como uma ferramenta de uso educacional. Com esse aparato, o entrevistado percebeu que o experimento trouxe condições de aprendizagem para com os seus alunos, como também uma participação ativa de todos. É importante salientar que, com essa fala, pode-se destacar como essa intervenção traduz o

sentido dos dispositivos tecnológicos na vida do sujeito. Ou seja, elas passam a operar como técnicas de poder, numa proporção que produzem sujeitos com competências e habilidades, no que destacam sujeitos mais atentos e a serviços delas, durante todo o tempo. Para complementar, o docente menciona:

Então, e como essas tecnologias influenciam na formação, eles vão sair com outro olhar, com outra perspectiva, que lá fora a sociedade ela é cruel, ela cobra do sujeito. E, o aluno como ele entrou aqui na Universidade, pelo envolvimento da disciplina, pela dinâmica, eu acredito que eles saiam um pouco diferente, não saia 100%, mas sai com outro olhar, com outra perspectiva, com outra visão de como utilizar as tecnologias nas suas aulas, lá na educação básica (ENTREVISTADO 2).

O entrevistado 2 trouxe em sua fala a percepção de sujeito que a sociedade busca, na qual a pesquisa vem sendo debruçada. As TDIC vêm se destacando pelas possibilidades de construir novos sujeitos, sujeitos esses que possam atender a uma demanda de possibilidades. Para o seu uso, o entrevistado 2 utiliza algumas estratégias de ensino para a significação dessa apropriação, em que se dá na perspectiva em mostrar aos alunos que é possível o seu uso, destacando também o percurso.

Como estratégia de ensino, primeiro momento é conquistar o grupo, mostrando as possibilidades, de como é possível trabalhar, quais são os caminhos, que podemos desenvolver, e podemos chegar a um determinado lugar, então, esse é o primeiro passo, é mostrar as possibilidades conquistar o grupo e mostrar que é possível trabalhar. É uma estratégia fundamental e as outras, a gente vai desenvolvendo no decorrer da disciplina.

Conforme Santos e Klaus (2013, p. 71): “Todos os sujeitos podem desenvolver suas habilidades e competências, podem tornar-se sujeitos empresários de si mesmos, autônomos, capazes de se autogerenciar”. Para isso, é preciso considerar que recursos devem ser produzidos para o desenvolvimento de um sujeito empresário de si. E é no âmbito educacional, que está imerso numa política de capacitar sujeitos para o mercado de trabalho é que se pode entender como se dá essa formalização de técnicas. Pois, como afirmam Santos e Klaus (2013, p. 73): “(...) para os neoliberais, o investimento educacional deve ser entendido como algo muito mais amplo e numeroso do que um aprendizado escolar ou um aprendizado profissional”. Para Foucault (1984, s/p):

Quero dizer que em uma sociedade como a nossa, mas no fundo em qualquer sociedade, existem relações de poder múltiplas que atravessam, caracterizam e constituem o corpo social e que estas relações de poder não podem se dissociar, se estabelecer nem funcionar sem uma produção, uma acumulação, uma circulação e um funcionamento do discurso.

Ou seja, as relações de poder produzem, e os corpos são seus objetos de apropriação, onde perpassam as técnicas de disciplina, de utilidade, como também na produção de um corpo que atende o que a sociedade preconiza, de modo que alimenta. A partir do mencionado por Foucault (1984), no tocante as relações de poder como forma de produção, pode-se trazer, conforme a fala dos docentes entrevistados, que as TDIC perpassam o seu currículo com intenção de produções, como também para na formação de futuros profissionais que poderão utilizá-las na construção de seu currículo. Conforme Foucault (1984, s/p): “As relações de poder são, antes de tudo, produtivas”. Assim como os entrevistados 1 e 2, o entrevistado 3, coloca no percurso da disciplina, a integração de TDIC, como mediadoras de aprendizagem. De acordo com entrevistado 3, diferentes ferramentas são apontadas para uso dos discentes, em que são fundamentadas a partir de projetos. Nessa construção, têm-se o uso de: *Power point*, *Prezi*, *softwares* para a realização de mapa conceitual, jogos, pesquisas em periódicos, *blog*, *software* de histórias em quadrinhos, *Skype*, *e-mail*, *hangout* e *WhatsApp* (ENTREVISTADO 3).

Eu utilizo software de apresentação, *Power point*, o *Prezi*, hoje, atualmente, é o *Prezi*, utilizo vários *softwares* pra fazer mapa conceitual que todos eles ficam a critério do aluno escolher, o mapa conceitual é o *Popplet*, o *bambu*, utilizo bastante pesquisa na Internet, em periódicos, utilizo jogos, que eu seleciono vários jogos em cada área e disponibilizo pra eles avaliarem e usarem e todos eles vão fazer propostas didáticas de uso em sala de aula ou no contexto de um projeto ou num contexto da disciplina que eles ministram na escola ou vão ministrar na escola (ENTREVISTADO 3).

Como pode ser visto, o docente acima propõe um leque de condições para o processo de ensino-aprendizagem, e como também é perceptível, que esse aluno, durante essa construção, ele passa por diferentes possibilidade de materiais para a sua formação, de modo que vislumbra um sujeito com competências para conectar a demanda que pode vir a ser promovida quando estiver na atuação de sua função. Conforme Veiga-Neto (2013, p. 10): “(...) a Educação cria condições de que resulta a fabricação de determinadas subjetividades”. Dessa forma, ele estará apto a corresponder tanto com as exigências do mercado e com seus alunos que, frequentemente, utiliza diferentes recursos, nas interações sociais. Para significar o

seu uso, o entrevistado adota estratégias de uso no seu processo de ensino e aprendizagem. Assim, afirma:

As estratégias que uso são centradas no aluno, seu uso bastante a produção na forma de projetos, então a aprendizagem baseada em projetos. Uso bastante o recurso do seminário ou da socialização dos trabalhos que são produzidos e uso muito a construção coletiva dos materiais. E também a construção, em duplas ou trios, que seriam os trabalhos em grupo. O caso do Blog que eles alimentam, todas as atividades produzidas são feitas em duplas ou em trios. E essas atividades em grupos, são feitas na forma de seminários (ENTREVISTADO 3).

Ter os recursos de aprendizagem por uma via de perspectiva de aulas com intervenções tecnológicas, onde o aluno passa a ser produtor de conhecimento e de experiências para a formação, é o que se vem destacando nas entrevistas dos docentes. Assim, pode-se perceber que essas ações são construídas para o uso em sala de aula, como também na formação do currículo do discente, em que serão os próprios formadores de sujeitos, ao concluírem a graduação. De acordo com o entrevistado 4, vislumbra-se um currículo dotado de condições de produtividade do discente, na qual considera ações que alicerçam para construções futuras, atendendo não apenas o discente enquanto estar na Universidade, mas como estar fora destes muros.

Nos últimos dois semestres, eu tenho trabalhado muito a questão dos recursos educacionais abertos. Primeiro que eu comecei a dar a minha disciplina dentro do *Facebook*, nos grupos fechados do *Facebook*, isso gerou um desconforto em boa parte dos colegas, porque eu deveria usar o *Moodle* da UFAL, aquela história toda. Por que eu não usava o *Moodle*? Por duas razões, a primeira delas é porque muito de vocês quando saírem da Universidade, não vão ter um Moodle pra usar, e vocês sendo capacitados pra usar uma rede social em que você possa fazer um trabalho pedagógico, me parece mais pertinente. A segunda razão é porque a gente não tinha um respaldo técnico bom, no *Moodle*, agora tá melhorando porque o pessoal do NTI assumiu, mas na época tinha, caia, às vezes, não abria o Moodle, aquelas confusões que a gente viveu das instabilidades da plataforma (ENTREVISTADO 4).

Como foi mencionado, além da percepção de produção para além da sala de aula, há outro ponto a ser destacado importante a partir da fala do entrevistado 4. Ou seja, perceber que o professor, nesta conjuntura alicerçada por ferramentas, trabalha numa perspectiva de um currículo que há uma flexibilidade de ações, em que analisar como o professor também se torna um produtor de si mesmo, e principalmente, está em formação diariamente. Diante da menção acima, o docente

promove possibilidades diante de instabilidades. A partir do momento que ele percebe novas condições disponíveis, que até mesmo, são mais pertinentes para a sua apropriação, ele passa a vislumbrar um corpo assujeitado pelas relações de poder, em que traz um corpo produtivo e útil. Para Veiga-Neto (2008) é considerar a dualidade entre o contexto moderno pela busca de um sujeito “dócil” e na contemporaneidade, um sujeito “flexível”:

Por isso, na busca de maior eficácia para atingir seus objetivos, o sujeito flexível apresenta comportamentos adaptativos e está sempre preparado para mudar de rumo, de modo a enfrentar melhor as mudanças. A docilidade, por ser estável e de longa duração, é da ordem da solidez moderna; a flexibilidade, por ser adaptativa, manhosa, é da ordem da liquidez pós-moderna (VEIGA-NETO, 2008,p. 55).

Não só numa perspectiva de utilizar o que já existe ou de adaptações de dispositivos por uma linha pedagógica, o currículo para o entrevistado 4 está estruturado. Ao trazer as ferramentas que são apropriadas em sala de aula, o entrevistado elenca o uso de recursos educacionais abertos, numa perspectiva de produção dos seus próprios alunos. Assim, em sua disciplina, os alunos são provocados a criarem materiais deste tipo, destacando por uma proposta de compartilhamento entre os sujeitos, e principalmente, a promoção da autoria. Com isso, o entrevistado 4, elenca como estratégia de uso, um trabalho na perspectiva de um sujeito autor, em que menciona:

Eu trabalho muito na perspectiva autoral, em que o sujeito é um sujeito autor à luz das interfaces de comunicação que ele vai tá utilizando, mas sempre trabalhando na perspectiva de que o aluno, tipo estudante, no caso, se torne um sujeito autor (ENTREVISTADO 4).

Para isto, o entrevistado traz a promoção de possibilidades e de potencialidades ao utilizar as interfaces tecnológicas, como menciona “as interfaces de comunicação” (ENTREVISTADO 4). Assim, acoplado de metodologias que provoquem um ensino baseado pela autoria, pode-se analisar como essas estratégias contribuem para o sentido de produzir um sujeito apto aos ensejos da cultura contemporânea e principalmente, aos interesses da produtividade. Pela perspectiva de produção e de autoria, tem-se:

(...) que eles aprendam a fazer uso desses recursos e eles se tornem autores desses recursos e que eles possam depois usar esses recursos,

com os outros colegas, de outros colegas que produzam, pra não ficar aquela coisa de produzir por produzir, mas que gente possa ter a reutilização, a remixagem, que são os princípios básicos dos recursos educacionais abertos. Então, eu tenho feito essas experiências, elas têm sido exitosas, os alunos ficam muito assustados, no começo, porque eles acham “- Ahh, imagina fazer um produto, num sei o quê” e aí eu pego um (...). Lógico vai ser do tamanho da perna deles, do jeito que eles conseguirem, não é pra ficar fazendo grandes, ninguém ali é produtor de games, nem de nada disso, ninguém é programador em HP, nas linguagens lá de computação, mas hoje tem uma série de ferramentas disponíveis que você pode fazer um bom áudio, que você pode fazer uma boa história em quadrinhos, que você pode fazer uma série de materiais, que vão poder ser úteis para o conteúdo curricular, a qual você está sendo destinado a ministrar suas aulas (ENTREVISTADO 4).

Portanto, essas intervenções se destacam por um trabalho de construção de metodologias durante o processo de ensino-aprendizagem. Entender o fato de ter TDIC de última geração, na sociedade é perceber que as inovações estão cada vez mais num processo de produção e de comercialização. Com isso, se faz entender de que forma as TDIC, técnicas que promovem subjetividades e direcionamentos de estar na sociedade, onde estar incluído passa pelo se fazer presente, ou seja, viver nas aparências das telas digitais, ter os *likes* e as postagens rotineiras, sendo que isso caracteriza um sujeito socialmente incluído. Desta forma, faz-se fácil compreender porque cursos, capacitações e formações se voltam para um modelo de interfaces tecnológicas. Conforme Sibilia (2012, p. 169):

As redes sociais, assim como os *reality shows*, por exemplo, ensinam e permitem consumir o anseio de ser vigiado ou, em termos mais exatos, visualmente consumido. Por isso, se a subjetividade contemporânea se torna “controlada”, isso não se dá como efeito de um panóptico externo que vigia e normaliza, mas pela ameaça de exclusão- ou até de inexistência- que pode ser provocada pela falta de alguém que (me) olhe.

De acordo com Sibilia (2012), os dispositivos tecnológicos não são neutros. Com isso, pode-se destacar como as tecnologias preconizam sentidos e significações para com os sujeitos. Ou seja, são tendenciosas em suas ações e em suas perspectivas. Da mesma forma que a sua inserção traz a comodidade, a agilidade, a criatividade, a autonomia, ela traz também a necessidade de sua existência na vida do sujeito, afetando as relações sociais e profissionais. Para Sibilia (2012, p. 182): “Por mais que sempre exista certo grau de flexibilidade, agenciamento, experimentação e apropriação por parte de seus usuários, mas isso não significa que não possuam sua própria materialidade e sua marca bastante característica”. E, dentro dessa característica, se firma um sujeito em

transformações para se adaptar as inovações, adequando um corpo útil, capacitado e habilidoso para se integrar aos modelos da sociedade globalizada.

E nessa perspectiva, entender que os ambientes educacionais atendem as reproduções do mercado econômico, ambiente este, que vislumbra um sujeito pronto para trazer ganhos capitais. Dessa forma, é problematizar porque um espaço onde se configura pela formação e construção do conhecimento atende aos estigmas da sociedade capitalista. Não se pode negar, e deixar de mencionar, que o espaço educacional está dentro dos sistemas intersetoriais da sociedade, e que é a partir dela, tem-se a consideração de um espaço onde possibilita o crescimento, o ensino e aprendizagem das pessoas. Conforme Veiga-Neto (2013, p. 9 e 10):

Afinal, são justamente as políticas e as práticas educacionais, através 10 principalmente da maquinaria escolar, que engendram as condições de possibilidade para o sucesso do neoliberalismo, na medida em que, inventam e colocam em circulação novos dispositivos de subjetivação, de modo a moldar novas posições de sujeito ou, se quisermos, moldar os novos ambientes sociais de modo a construir novas subjetividades (que adjetivamos de neoliberais).

Para entender onde o currículo está presente, volta-se ao início deste tópico, onde faz menção de Silva (2013) quando traz as indagações da relação de ter alguns conhecimentos no currículo e não outros, como também problematizar que sujeito os ambientes educacionais pretendem formar. De acordo com Veiga-Neto (2008), o currículo foi o principal instrumento educacional para a formalização do sujeito moderno. Talvez, e com certeza, seja pelo contexto que está presente, onde existem relações de poderes que se envolvem pelas inovações, em que se registra pela produção de sujeitos de uma época em que as TDIC estão de forma crescente nas relações entre sujeitos e analisar a função do currículo e sua construção para com esse “serviço”.

Conforme Loureiro (2013, p. 76): “(...) implica pensar também sobre como são operacionalizadas estratégias que estruturam o campo de ação dos sujeitos e como os próprios sujeitos são produzidos, conforme as necessidades criadas neste tempo”. E que por isso, a sua existência esteja sendo crescente nos espaços educacionais, sejam nos cursos de capacitações ou em escolas formais, em que se têm entrelinhas, o desejo de formar um sujeito apto para essa sociedade.

### 5.2.3 TDIC e a construção do sujeito

A escrita desta pesquisa teve como um dos objetivos analisar a formação dos discentes de Pedagogia CEDU/UFAL pela integração das TDIC. Com a análise das falas dos entrevistados/docentes, os olhares se centraram pela busca de problematizar e compreender como as TDIC estão inseridas no currículo, como também, e principalmente, analisar como os efeitos do uso das TDIC na formação destes discentes se dão. Ter em discussão a visibilidade de uma sociedade inteirada pelos condicionamentos da atualidade e dos avanços que perpassam as redes sociais, econômicas e culturais, se destacam, hoje, com a presença das TDIC e de suas interfaces, tais interfaces que produzem e reproduzem um novo modelo de estar socialmente e novos sujeitos. O entrevistado 2 destaca: “Então, eu acredito, sim, que desenvolve-se a autonomia, a criatividade, principalmente, nessa relação de espaço e tempo”. Dessa forma, compreendendo que as interfaces tecnológicas possibilitam ao sujeito uma autonomia de uso, tendo em vista a não necessidade de estar em um local físico e marcado pelo tempo para a sua apropriação.

Durante o eixo anterior, foi mencionado por parte dos docentes entrevistados, uma discussão acerca da promoção das TDIC, suas funcionalidades e suas inserções na construção do currículo, a partir da sua significação como estratégia de ensino. Com isso, pode-se vislumbrar o uso de diferentes TDIC na articulação da construção do sujeito e do processo de ensino e aprendizagem, por uma consolidação de estruturas que são viabilizadas pela sociedade contemporânea. A formação de sujeitos apenas pelo uso das TDIC, não traz considerações eficazes a partir de uma sociedade onde coloca a produção e o consumo como objetivos. Pois, para a sociedade contemporânea, é preciso que o sujeito seja apto para integrar os objetivos do mercado, e para isso, é preciso a promoção de sujeitos que possam contribuir para um tempo que não é estático e de um espaço não físico, como também na configuração de um sujeito flexível, conceito dado por Veiga-Neto (2008), em que é possível a transformações. Diferentemente de uma sociedade caracterizada pelas fábricas e de operários disciplinados a certos serviços. Na atualidade, o assujeitamento se dá por novas faces e novos condicionamentos, e que por isso, as TDIC são contribuintes para essas relações de poder. De acordo com Sibilia (2012, p. 51):

Esses artefatos de uso cotidiano não só provocam velozes adaptações corporais e subjetivas aos novos ritmos e experiências, permitindo responder com a maior agilidade possível à necessidade de reciclagem constante e de alto desempenho, como também eles mesmos acabam por se multiplicar e se popularizar em virtude de tais mudanças nos estilos de vida.

Tendo o ambiente educacional como construção do conhecimento e onde as TDIC são inseridas, é pertinente perceber como uma aprendizagem com as TDIC favorecem potencialidades na formação dos sujeitos, a partir da visão dos docentes que ministram suas aulas com a mediação dessas tecnologias. Para o entrevistado 1, as TDIC possibilitam a formação de um sujeito diferente daqueles que não usam, destacando como principal mudança, a forma da escrita:

Sou até suspeito em dizer. É muito diferente os alunos que utilizam dos alunos que não utilizam. É muito mais fácil para eles, seja na forma de aprender, na escrita e na interpretação e na facilidade de retornar a comunicação que é mais ágil. A relação com o professor e a gente começa a observar que eles começam a tomar cuidado com a escrita, eles pensam antes de colocar. Em todas as disciplinas, utilizo as tecnologias (ENTREVISTADO 1).

Como pode perceber, o entrevistado 1 elenca a forma de aprender, a escrita, a interpretação e a versatilidade na comunicação a partir de um trabalho com o uso das TDIC, em sua disciplina. Não é só visto na fala desse entrevistado, como também pela própria discussão das habilidades e competências que as TDIC possam contribuir na perspectiva de trazer o sujeito pra um contexto que viabiliza um sujeito que se adapta as mudanças, um sujeito versátil, ágil, flexível e criativo.

Foucault (2008) revive o conceito de *Homo oeconomicus* numa perspectiva neoliberal, onde se marca por um sujeito que se auto produz, que é seu próprio empresário. Dessa forma, numa percepção de sujeito que está inserido na sociedade contemporânea, num mercado capitalista, em que as relações de poder são instauradas pela configuração de artefatos tecnológicos que promovem subjetividades, destacando um ambiente que possibilita capacitações para sujeitos atender a demanda da atualidade. Conforme Veiga-Neto (2013, p.12): “E, em termos da racionalidade neoliberal, é claro que quanto mais subjetividades neoliberais houver, mais efetiva será a démarche do neoliberalismo”.

Cada vez mais, com as exigências do mercado, o sujeito está perpassando por uma necessidade de se autoqualificar e, principalmente, se apropriar das inovações que estão marcando essa época. Foucault (2008) menciona o sentido de

competência como uma máquina que está firmada no sujeito, tendo como significação o sentido de que esta máquina se dará como produção. De acordo com o entrevistado 1, a formação do sujeito passa a destacar pelo fato de:

(...) por demonstrar habilidades e competências técnicas e pedagógicas em utilizar as tecnologias e na resolução de problemas. Quando ele mostra que é mais ágil na busca de resolução. Mais criativo, ele consegue se relacionar melhor com os seus pares. É a questão de demonstrar mais conhecimento, ele passa a ser uma pessoa informada e atualizada.

E, dessa forma como mencionada, pode-se fazer relação com o conceito de competência trabalhado por Foucault (2008), ao trazer como objeto pertencente ao sujeito, algo acoplado a sua existência, enquanto corpo. E segundo, Foucault (2008), é por essa qualificação e o que o sujeito tem a oferecer por essa competência é que o valor de seu trabalho se dará, por isso que ele traz o conceito de “fluxo de renda”. Ou seja, “(...) vai começar sendo salários relativamente baixos no momento em que a máquina começa a ser utilizada, depois vai aumentar, depois vai diminuir com a obsolescência da própria máquina ou o envelhecimento do trabalhador na medida em que ele é uma máquina” (FOUCAULT, 2008, p.309).

Nessa linha de pensamento, é pertinente analisar como o sujeito é um objeto de poder das relações econômicas, a partir do momento que se pode destacar que o valor do seu trabalho depende de sua produção, e conseqüentemente, de sua qualificação e/ou competência. E isso, hoje, está sendo atrelado à rede de possibilidades que as TDIC podem proporcionar ao sujeito e a que tipo de qualificação pode ser potencializado, a partir do momento que o espaço e o tempo não são equivalentes aos da Idade Média e nem da Sociedade Moderna, onde novos corpos estão sendo assujeitados.

Continuando com a discussão sobre a aprendizagem com as TDIC favorece na formação do discente, o entrevistado 2 destaca que, em sua disciplina, ele utiliza a ferramenta *Facebook*, em suas atividades. Com esse acoplamento para o processo de ensino e aprendizagem, o entrevistado destaca que seus alunos, terão em sua formação, uma visão que: “(...) que eles irão observar que é possível trabalhar com outros meios, saindo do quadro e do giz, saindo da rotina das quatro paredes, indo além de muros de sala de aula, com o uso das tecnologias” (ENTREVISTADO 2). Dessa forma, assim como o entrevistado 1, em que coloca como atribuições da formação com as TDIC, uma atenção quanto a escrita, uma

compreensão de leitura e uma boa comunicação, tem-se também o entrevistado 2, em que promove analisar que assim como sua metodologia e como o trabalho do docente 1, as TDIC perpassam pela formação do sujeito com uma forma de preparar o sujeito para estar apto a mudanças e transformações, no que concerne em propiciar novas subjetividades e que estão tenham uma finalidade dentro da sociedade. Sobre o sujeito na atualidade, Loureiro (2013, p. 75) destaca: “(...) o sujeito precisa desenvolver um comportamento flexível e ser capaz de se adaptar às oportunidades que são ofertadas pelo mundo do trabalho”.

Com um trabalho alicerçado pelas TDIC e um espaço que propõem essa objetivação, é preciso destacar os efeitos que podem ser pontuados por parte dos docentes entrevistados, em relação aos resultados na formação de seus discentes, a partir de seu trabalho com as TDIC. Com isso, perpassa a significação da ideia de produzir um corpo com estigmas, por uma via de atribuições que serão consolidadas mais a frente. Conforme Santos e Klaus (2013, p. 63) “(...) a constituição do sujeito dá-se no presente e fabrica no presente um determinado tipo de indivíduo”. Para complementar o que foi mencionado acima, o entrevistado 2 afirma:

(...) eu percebo e os professores depois dialogam comigo, que na maioria das atividades que eles levam para os estágios, são atividades (...) ou alguma metodologia para o ensino (...) com o uso dessas tecnologias, trabalhar com os jogos, trabalhar com o próprio QRCode, trabalhar com aplicativo, trabalhar também com as redes sociais. Então, esse efeito é positivo, dentro da minha disciplina, como eles entram e como eles saem.

Assim como mencionado, sob a ótica do entrevistado 2, o sujeito, ao passar pela sua disciplina, carrega consigo uma material de estratégias e metodologias a serem construídas, em outros ambientes, de tal forma que problematiza e contribui para as futuras atividades. Para o entrevistado 3, os efeitos se baseiam pela perspectiva de um processo que contribui no avanço de qualidade de produção de seus alunos, priorizando a autoria. Com isso, o entrevistado destaca que a partir de atividades integradas ao uso de ferramentas, os alunos passam por processos até o momento de produção. E, dessa forma, o aluno vislumbra uma maturidade no seu processo de formação, onde atribuem competências e habilidades. Para fundamentar essa resposta o docente coloca um exemplo de atividade que realiza com seus alunos, para mostrar como o resultado das competências pode ser evidenciado. Assim, ele destaca:

Então, a proposta que se faz, geralmente, são desafios, por exemplo, construir uma cartilha na forma de história em quadrinhos, orientando os pais ou os alunos em relação aos perigos da Internet. Aí ele estuda vários contextos de leitura, textos de revistas, assiste vídeos e aí esse contexto, ele começa a construir no seu conjunto de saberes, então é dentro desse contexto que ele vai propor esta cartilha. Pra que ele possa construir esta cartilha, usando a ferramenta da história em quadrinho, ele tem que primeiro roteirizar. Nessa atividade, eu tenho a pesquisa, eu tenho a organização do que foi pesquisado, eu tenho a roteirização com a definição dos personagens, do cenário, do contexto e tenho a materialização dessas informações numa cartilha produzida pelos próprios alunos. Então, tudo isso é original, ele não tem como copiar, se ele copiar a gente vai descobrir, porque as ferramentas permitem essa checagem. Então, isso seria, eu acho que isso tem grandes ganhos pra esses alunos, porque ele trabalha com várias competências

Diante disto, é possível compreender que ações que são trabalhadas com os alunos, destacam em produções que levam aos alunos a serem autores e dentre dessa competência, outras são possíveis ser vislumbradas. A partir do momento que o aluno está em trabalho com a mediação das TDIC, este aluno perpassa por vários momentos, que são os caminhos até chegarem no resultado final. Como o entrevistado 3 mencionou, um trabalho de preparação de uma cartilha ao utilizar as histórias em quadrinhos, necessita de uma série de seleções para a produção final, e durante essas seleções, o aluno vai se autoempresariando, se capacitando, numa proporção de ter diferentes competências.

Assim como o entrevistado<sup>4</sup> trouxe ao mencionar que suas estratégias correspondem a um trabalho que os alunos se tornem autores, o professor 3 também traz essa perspectiva de um processo de aprendizagem que implica a formação de um sujeito autor. Conforme Loureiro (2013, p. 80) ao falar sobre alguns objetivos da escola, traz: “(...) pois, em vez da formação de um sujeito “apenas” disciplinado, é preciso investir também na constituição de sujeitos com características deste outro tempo”. E é esta a característica deste tempo, do século XXI, da sociedade contemporânea regida por algumas exigências sobre o outro, é por construir um sujeito que seja criativo, seja autônomo para decidir, fazer seleções, ter flexibilidade e muito principalmente, se adequar a este novo tempo. Para fundamentar essa construção do sujeito, destaco Loureiro ao discutir sobre a escola:

(...) também cabe a ela a tarefa de produzir sujeitos flexíveis, adaptativos, capazes de transitar por espaços abertos, ilimitados e de acordo com um tempo que não é organizado de forma linear. Essa outra função da escola está diretamente relacionada às formas de comportamentos, de comunicação, de trabalho, interação, relacionamento que são produzidas na

Contemporaneidade e só são possíveis por contarmos com o avanço das TD (LOUREIRO, 2013, p.81).

A perspectiva de trazer efeitos para com o sujeito, de vislumbrar habilidades e competências pode ser almejada pelo processo de inclusão das TDIC. Numa concepção de produzir um sujeito para o mercado de trabalho, no qual esses efeitos contribuem para uma maior valorização da mão de obra colocam em discussão, os resultados que podem ser compreendidos e exigidos dentro de uma sociedade competitiva. Para o entrevistado 2, o mercado de trabalho toma alguns pontos para a serem exigidos, como: “(...) hoje, nos dias atuais, exigem sujeitos que saibam usar tecnologias, que saibam falar outra língua, tenha habilidade pra desenvolver e fazer com que isso promova um retorno pro próprio trabalho”. De acordo com Furtado e Szapiro (2015, p. 173):

A expansão e a hegemonia do paradigma informacional para os domínios da vida humana nos permite vislumbrar o aparecimento de uma nova forma de subjetividade justamente marcada pela eficácia, pela performance, flexibilidade e superação dos limites, que corresponde aos valores e ideais da expansiva sociedade de mercado.

É dentro de novas subjetivações que as relações de poder se instauram, e com isso, o corpo torna um objeto de uso para corresponder os avanços que as TDIC estão possibilitando. Para Foucault (1995, p. 244): “O poder só se exerce sobre "sujeitos livres", enquanto "livres" - entendendo-se por isso sujeitos individuais ou coletivos que têm diante de si um campo de possibilidade onde diversas condutas, diversas reações e diversos modos de comportamento podem acontecer”. Para o entrevistado 1, há diferentes efeitos que podem ser vislumbrados diante de um trabalho de formação com a mediação das TDIC. Pode-se entender que este profissional estará normalizado pelas considerações do contexto atual, de tal forma que vislumbra um sujeito carregado de competências e habilidades, nas quais estarão disponíveis para o mercado de trabalho e que são, diariamente, exigidos, faz problematizar a perspectiva que se tem da construção do conhecimento do sujeito:

O profissional passa a se destacar por demonstrar habilidades e competências técnicas e pedagógicas em utilizar as tecnologias e na resolução de problemas. Quando ele mostra que é mais ágil na busca de resolução, mais criativo, ele consegue se relacionar melhor com os seus pares. É a questão de demonstrar mais conhecimento, ele passa a ser uma pessoa informada e atualizada (ENTREVISTADO 1).

Como a fala destacada, o entrevistado traz alguns dos adjetivos que podem estruturar o sujeito como um corpo produtivo e, ao mesmo tempo, um sujeito *homo oeconomicus*, de acordo com Foucault (2008). Pois, é nesse momento de construção e de formação, é que o sujeito vai tornando os conhecimentos e experiências para si, e tendo a possibilidade, de se investir. Conforme Santos e Klaus (2013, p. 73): “No neoliberalismo, o *Homo oeconomicus* não é um sócio de intercâmbio. É um empresário de si mesmo”. Ou seja, ele tem autonomia para estar diante das inovações e estar conectado para caminhar junto. Para o entrevistado 2, o sujeito diante das tecnologias, pode vislumbrar meios para atender as dificuldades:

Antigamente, era datilografia, até depois da datilografia, eram os cursos de informática, hoje nem precisa de curso de informática, o sujeito ele tem autonomia, aquilo que a gente tava dizendo, ele criou essa habilidade para aprender as coisas, e se tem dificuldade, em montar um arquivo, ele vai lá na internet e pesquisa. Existem tutoriais pra isso, então, quando se tem uma formação que resulta pra o sujeito possibilidades de ter um bom êxito para o mercado de trabalho, eu acho que é envolvente, ela traz potencial pra isso (ENTREVISTADO 2).

Ou seja, como pode ser visto, as TDIC e suas interfaces favorecem nas condições para o sujeito se adaptar aos novos moldes contemporâneos. Pois, para o entrevistado 2, “E a gente percebe hoje, que os horários de trabalho eles são flexíveis, então, não precisa necessariamente eu estar fisicamente no meu trabalho, eu posso resolver alguma coisa, distante do meu trabalho”. É por essa flexibilidade que se constroem e se firmam as estratégias da formação por via tecnológica, em que o sujeito se torna ativo. Mesmo sem trazer um afirmação, o entrevistado 3 coloca a seguinte consideração ao ser indagado sobre a diferença de um sujeito formado pelas TDIC e outro não : “Eu acho que sim, teria que ter um estudo pra ver isso, mas eu acredito que as habilidades que as tecnologias dão, torna esse aluno muito mais ágil, muito mais dinâmico, a gente precisa ter estudos pra ver isso”.

Como foi colocado, o entrevistado 3 não traz de forma convicta, dizendo que precisaria de estudos para comprovação, mas pode-se vislumbrar que em sua fala, há habilidades que podem ser compreendidas, como também foi perceptível durante a análise dos outros sujeitos entrevistados. Promover estratégias de ensino e aprendizagem com o uso das TDIC, de forma que abrange um leque de interfaces e que dessa forma, constrói condições para o resultado de potencialidades, seja por produzir um aluno criativo, seja um aluno ativo e/ou autor, é perceber que as TDIC

são técnicas de promoção de subjetividades. Ou seja, compreender que o sujeito está imerso num complexo de mudanças e transformações, tais mudanças e transformações são guiadas pelas constantes inovações tecnológicas. Hoje, grande parte dos sujeitos está conectada, publicando fotos, interagindo com outras pessoas, através de dispositivos digitais que quebram as barreiras entre tempo e espaço.

Então, numa mesma perspectiva social, o mercado de trabalho investe e cobra por essas nuances que são vislumbradas, ou seja, o mercado exige um corpo que produz, que possa estar pronto para as transformações sociais, e é nessas perspectiva, que o conceito de Foucault (2008) *Homo oeconomicus* fica evidente. Na atualidade, o sujeito precisa saber estar numa sociedade competitiva e produtiva, e para isso, ele precisa estar sempre se capacitando e ter competências e habilidades para oferecer. E, como técnicas de poder para este novo tempo, têm-se as inovações tecnológicas para vislumbrar esses novos modos de subjetividade, as TDIC.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da escrita, a pesquisadora buscou analisar o discurso dos docentes de pedagogia CEDU/UFAL quanto à formação dos graduandos em Pedagogia, a partir do uso das TDIC no processo de ensino e aprendizagem. A problemática da pesquisa foi: Qual é o discurso dos professores entrevistados sobre as TDIC na formação do aluno do curso de Pedagogia da UFAL no contexto da sociedade contemporânea? A partir dessa problemática, a pesquisa vislumbrou durante o texto, respostas para entender como as TDIC funcionariam como ferramentas de relações de poder e com isso, de promoção de subjetividades. Para isso, objetivos foram desmembrados para compreender a problemática e que se deram por analisar os documentos oficiais quanto à inserção das TDIC no currículo de formação em Pedagogia do CEDU/UFAL; destacar nas falas dos docentes sua perspectiva quanto às TDIC; analisar a formação dos discentes de Pedagogia CEDU/UFAL pela integração das TDIC pela ótica dos professores.

Durante a escrita teórica, a pesquisadora compreendeu que formas de assujeitamento são instauradas nos mais diversos campos de interação. Para isso, estratégias são utilizadas para colaborar com esse processo. Na atualidade, a sociedade está cada vez mais num percurso de crescimento de inovações tecnológicas, e cada vez mais, as pessoas estão presas a esse mercado de produção, não só como consumidor, mas também como produtor. E, perceber o quanto esse sujeito se prepara para atender as inovações, sendo sempre transformado num tempo inconstante, mesmo que continue um corpo disciplinado.

Hoje, a sociedade exige habilidades e competências, e para isso, o corpo precisa de formação para atender aos requisitos buscados. Com isso, os olhos se buscam por espaços que constroem o conhecimento, onde perpassa o processo de ensino e aprendizagem, em que têm instrumentos que formalizem o controle, a disciplina, e o saber. O ambiente educacional perpassa um viés de construção do conhecimento, e principalmente, do sujeito. Nele, está posto uma rede de estratégias para o seu funcionamento. Dentro desta pesquisa, foi apropriada a análise dos discursos dos docentes entrevistados, para problematizar o processo de construção de seus currículos. Para tanto, foram evidenciados algumas ações que

são realizadas e que surtam efeitos para colaborar com a formação de seus discentes.

Dentre essas ações, foi analisado um currículo que traz as TDIC como ferramentas de estratégias de ensino para auxiliar nas produções dos sujeitos, como também para promover experiências de ensino com uso das TDIC e suas interfaces, de modo que colaboram para a exemplificação de metodologias que podem ser utilizadas a partir do momento que esse discente passa a ser um sujeito do mercado de trabalho. Num mesmo segmento, tem-se também a formação desse sujeito diante da possibilidade de adquirir mecanismos que o consolida como um sujeito apto para atender as exigências do mercado do trabalho. Assim, com diversas exigências que são buscadas, a partir de cada inovação, o sujeito precisa estar condicionado a atender, já que a sociedade se caracteriza pela competitividade.

Para finalizar, a pesquisa não tratou os dados pela perspectiva de mencionar que as TDIC e as ações dos docentes estão corretas ou apontar erros. Mas, sim, analisar como as TDIC promovem subjetividades e as relações de poder, trabalhando numa perspectiva de analisar como os efeitos que podem ser vislumbrados no processo de ensino- aprendizagem se dão para uma sociedade que exige formas de estar no mundo, principalmente, no mercado de trabalho.

Em termos teóricos, foram utilizadas as contribuições do teórico Michel Foucault para entender como as relações de poder se instauram sobre a forma de viver e como essas relações promovem subjetividades na sociedade contemporânea. Para entender esse processo, pesquisadora retratou o caminho das diferentes sociedades para analisar e problematizar a forma como o corpo foi assujeitado e como está sendo vislumbrado, nos dias atuais, por intermédio das TDIC e suas interfaces.

Com isso, a pesquisa passou por um viés de compreender a forma que o corpo é assujeitado, trazendo o controle e a disciplina como mecanismos do poder disciplinar. Assim, trouxe a discussão da Idade Média e da Sociedade Moderna, em que tais contextos demarcaram o poder sobre sujeitos, instaurando formas de condicionar a vida dos sujeitos, para retratar a forma de poder atual, o biopoder. De início, teve o poder soberano que implicou na dominação do corpo, pela tortura, pelo desenvolvimento dos suplícios. Mais à frente, novas formas de controle se designavam, e então, o exercício do poder se deu pela disciplina, pelo controle de condutas.

Ao trazer o viés de considerações sobre as relações de poder e seu envolvimento com os passados contextos históricos, a pesquisadora, trouxe o enfoque da pesquisa. Assim, para entender como as TDIC estão relacionadas nas promoções de subjetividades, a partir da estruturação curricular que se apropriam destes dispositivos tecnológicos, foi necessário entender, sob a ótica de Michel Foucault, o biopoder. Com isso, foi trabalhada a perspectiva de um sujeito dito autônomo. Dito pelo fato de que novas formas de poder foram instauradas, e dessa forma, em que provocam novos assujeitamentos, novas subjetividades. Entendendo que não se dá pelo envolvimento de forças físicas como no poder soberano, mas por uma guia de formação que de forma tendenciosa, provocam resultados.

Como alvo de discussão, a escrita centrou nas TDIC e como essa relação sujeito-máquina se dão dentro da sociedade contemporânea. Para isso, e com a análise das novas relações de poder, e as novas técnicas que promovem subjetividades, a análise utilizou as TDIC e seus dispositivos como objetos de formação desse sujeito. Durante a escrita, a pesquisadora foi problematizando o porquê de se utilizar essas ferramentas. Como resposta, se apropriou de leituras e compreensões acerca de autores que trouxeram a sociedade atual, condicionada pelas inovações tecnológicas. Por esse lado, é pensar e afirmar como, diariamente, as pessoas estão acopladas e inseridas em suas atividades.

Para trabalhar o uso das TDIC e a formação de sujeitos a partir de suas inserções, a pesquisadora trouxe o ambiente educacional. Com isso, o estudo foi realizado no curso de Pedagogia da UFAL, tendo como participantes docentes que trabalham com a inclusão das TDIC no processo de ensino-aprendizagem. Para entrar nesta abordagem, foi realizada uma discussão sobre currículo, trazendo uma análise sobre os tipos de currículos a partir da proposta de Tomaz Tadeu Silva e, assim, entender como as relações de poder se instauram na construção do currículo.

Após o levantamento teórico sobre a estrutura da pesquisa, iniciou-se a análise dos dados. Dessa forma, realizou-se um estudo sobre documentos que fortalecem o uso das TDIC como mediadores de formação de sujeitos. Em consequência, foram analisados documentos norteadores do curso - o PPC de Pedagogia/CEDU/UFAL, em que se destacou a análise das disciplinas.

Por fim, a partir de análises e discussões, iniciaram-se as entrevistas com quatro docentes, suas análises e problematizações, diante do que foi sendo

discutido durante todo o corpo do texto. Dessa forma, a pesquisadora destacou falas acerca das TDIC no currículo e vivência dos professores entrevistados, destacando assim, a partir de relatos, como as TDIC estão inseridas na formação do discente do curso de Pedagogia da UFAL, por via do currículo. Nos relatos, pode-se compreender que o uso dos artefatos tecnológicos foram crescendo de forma considerável pelas potencialidades que são promovidas nos mais diversos contextos sociais. Com isso, destacaram os efeitos que são possibilitados no seu fazer professor, em que perpassam pelo uso como metodologia de ensino e aprendizagem, como também na possibilidade da construção de uma didática que coloca o discente como experimentador, pesquisador e flexível a mudanças. Para compreender alguns pontos chaves, como esses acima, foi possível analisar os porquês da forma como o currículo é construído, por uma busca da inserção das perspectivas do sujeito pensado para a sociedade contemporânea, destacando suas relações de poder. Para isso, foram mencionados os efeitos que podem destacar para a construção do sujeito, destacando assim, autonomia, flexibilidade e criatividade como competências e habilidades no processo de ensino aliado ao uso das TDIC.

Com isso, a pesquisadora chegou às conclusões e indagações que permeavam durante toda a pesquisa, indagações estas que foram sendo problematizadas e foram sendo fundamentadas por autores que também discutem o uso das TDIC como ferramentas de promoções de subjetividades, dentro de uma sociedade marcada por conceitos. Dentre esses conceitos, pode destacar a forma como o sistema econômico vislumbra o sujeito, de tal forma que coloca em vista, um sujeito apto para atender as exigências do mercado e de forma qualificado.

A partir da realização desta pesquisa, percebeu-se a relevância de análise de outros trabalhos futuros, em relação ao estudo sobre currículos envolvendo o uso das TDIC por parte de docentes que as utilizam. Outro ponto destacado se faz pelo estudo dos conceitos do referencial teórico utilizado para problematizar a integração das TDIC no currículo de Pedagogia, com base na fala dos alunos do presente curso, numa discussão que envolverá os efeitos dessa relação, quando se tem em discussão o sujeito enquanto empresário de si e de como as políticas educacionais possibilitam para essa aquisição.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; VALENTE, José Armando. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 57-82, set/dez, 2012. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/almeida-valente.pdf>>. Acesso em: 01 out 2016.

AMADO, João; FERREIRA, Sônia. A entrevista na investigação em educação. In: AMADO, João (Org.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013.

AMADO, João; FREIRE, Isabel. Estudo de caso na investigação em educação. In: AMADO, João (Org.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013.

ARAÚJO, Verônica Danieli de Lima. O impacto das redes sociais no processo de ensino e aprendizagem. **Anais Eletrônicos do 3º Simpósio Hipertexto e Tecnologia na Educação. UFPE, Recife**, 2010. Disponível em: <<https://www.ufpe.br/nehete/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2010/Veronica-Danieli-Araujo.pdf>>. Acesso em: 22 out 2016.

BORGES, Patrícia Ferreira Bianchini. **Novas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação Aplicadas ao Ensino Médio e Técnico de uma Escola da Rede Pública Federal de Uberaba – MG**. Uberaba: UFTM, 2015, 158f. Dissertação (Mestrado)- Mestrado em Educação. Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial da União**, 2013.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 20 nov 2016.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF: Ministério da Educação, 16 maio 2016. Disponível em:<[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>. Acesso em: 20 nov 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei de nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. Universidade Federal de Alagoas. **Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia.** Maceió: UFAL, 2006. 81f. Disponível em: <<http://www.ufal.edu.br/estudante/graduacao/projetos-pedagogicos/campus-maceio/ppc-pedagogia-licenciatura.pdf/view>>. Acesso em: 06 nov. 2016.

BRÍGIDO, Edimar Inocêncio. Michel Foucault: Uma Análise do Poder. **Rev. Direito Econ. e socioambiental**, v. 4, n. 1, p. 56-75, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/direitoeconomico-12702.pdf>>. Acesso em: 05 nov 2016.

CARDOSO, Ivanilda Amado; CASTRO, Rosane Michelli de. A ausência/presença das relações étnico-raciais nos currículos dos cursos de pedagogia: o caso da Unesp/Marília. **Práxis Educacional**, v. 11, n. 18 p. 91-115, jan. /abr. 2015. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4703/4489>>. Acesso em: 15 out 2016.

CARDOSO, Tiago. **A arte de governar na filosofia de Michel Foucault: o biopoder, o inimigo e o racismo.** São Leopoldo: UNISINOS, 2008, 209f. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós- Graduação em Filosofia. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2008.

CASTANHEIRA, Marcela Alves de Araújo França; CORREIA, Adriano. A constituição do sujeito em Michel Foucault: práticas de sujeição e práticas de subjetivação. **63º Reunião Anual da SBPC**, 2011. Disponível em: <http://www.sbpnet.org.br/livro/63ra/conpeex/mestrado/trabalhos-mestrado/mestrado-marcela-alves.pdf>. Acesso em: 15 fev 2017.

CASTRO, Daniele Pires de. Subjetividade contemporânea e novas tecnologias: transformações no corpo que dança. **6º Interprogramas de mestrado Faculdade Cásper Líbero, 2010.** Disponível em: <<https://casperlibero.edu.br/wp-content/uploads/2014/04/Daniele-Pires-de-Castro.pdf>>. Acesso em: 20 fev 2017.

COLL, César; MONEREO, Carles. Educação e aprendizagem no século XXI: novas ferramentas, novos cenários, novas finalidades. In: COLL, César; MONEREO, Carles (Orgs.). **Psicologia da Educação Virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da. O currículo e o seu planejamento: concepções e práticas. **Revista Espaço do Currículo**, v. 3, n. 2, set./mar. 2011. Disponível em:

<<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/9667>>. Acesso em: 05 out 2016.

DINIZ, Francisco Rômulo Alves; OLIVEIRA, Almeida Alves de. Foucault: Do Poder Disciplinar Ao Biopoder. **Scientia**. vol. 2, n. 3, p. 01-217, nov. 2013/jun.2014.

Disponível em:

<[http://www.faculdade.flucianofeijao.com.br/site\\_novo/scientia/servico/pdfs/VOL2\\_N3/FRANCISCOROMULOALVESDINIZ.pdf](http://www.faculdade.flucianofeijao.com.br/site_novo/scientia/servico/pdfs/VOL2_N3/FRANCISCOROMULOALVESDINIZ.pdf)>. Acesso em: 15 nov 2016.

FERRARO, José Luís Schifino. O currículo como campo de práticas discursivas: Foucault, subjetivação e (pós) modernidade. **Travessias**, n.5, pp.1-16, 2009.

Disponível em: <e-

[revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/download/3290/2597](http://revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/download/3290/2597)>. Acesso em: 10 out 2016.

\_\_\_\_\_. Por uma ecologia do currículo: nova percepção, diferente perspectiva.

**Revista e-Curriculum**, v. 12, n. 01, p. 969- 970, jan/abr. 2014. Disponível em:

<<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/8995/14694>>. Acesso em: 23 mar 2017.

FERREIRA, Márcio Porciúcula. Currículo, gênero e sexualidade: questões indispensáveis à formação docente. **Revista Margens Interdisciplinar**, v. 9, n. 12, p. 37-56, 2015. Disponível em:

<<http://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/2995/3043> >. Acesso em: 10 nov 2016.

FERREIRINHA, Isabela Maria Nunes; RAITZ, Tânia Regina. As relações de poder em Michel Foucault: reflexões teóricas. **Revista de Administração Pública**, v. 44, n. 2, p. 367-383, mar./abr. 2010. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/rap/v44n2/08.pdf>>. Acesso em: 10 nov 2016.

FONSECA, Elias Antonio Almeida da; BERRÉRE, Eduardo. Possibilidades e desafios na utilização e seleção de tdc para o ensino de matemática em escolas públicas. **VI Congresso Internacional de Ensino da Matemática, 2013**. Disponível em: <http://www.conferencias.ulbra.br/index.php/ciem/vi/paper/viewFile/1343/568>. Acesso em: 02 mar 2017.

FONTENELLE, Isleide A. Para uma crítica ao discurso da inovação: saber e controle no capitalismo do conhecimento. **Rev. Adm. Empres.** vol.52 n.1, p. 100-108, jan./fev. 2012. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-75902012000100008](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75902012000100008). Acesso em: 23 jan 2017.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 4ª ed. 1984.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

\_\_\_\_\_. FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Editora Graal: Rio de Janeiro, 1988. Disponível em: <<https://ayrtonbecalle.files.wordpress.com/2015/07/foucault-m-histc3b3ria-da-sexualidade-i-vontade-de-saber.pdf>> . Acesso em: 23 maio de 2017.

\_\_\_\_\_. O Sujeito e o Poder. In: DREYFUS, Hubert L. **Michel Foucault**: uma trajetória Filosófica. Tradução de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/danypereira509/dreyfus-rabinow-michel-foucault-uma-trajetria-filosfica-para-alm-do-estruturalismo-e-da-hermenutica>>. Acesso em: 14 maio 2017.

\_\_\_\_\_. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975- 1976). Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **Nascimento da Biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FURTADO, Mariama Augusto; SZAPIRO, Ana Maria. Novos dispositivos de subjetivação: o mal estar na cultura contemporânea. **Revista Polis e Psique**, v. 6, n. 2, p. 166-185, 2015. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/PolisePsique/article/view/55222/pdf>>. Acesso em: 09 nov2016.

GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação**: introdução e conexões, a partir de Michel Foucault. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

GRIMM, Viviane; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. Heróis ou vilões: os discursos pedagógicos sobre os professores e o uso de tecnologias digitais nas políticas curriculares. **Revista de Estudos Curriculares**, vol. 7, nº 1, p. 47-66, 2016. Disponível em: <<https://www.nonio.uminho.pt/rec/index.php/rec/article/view/5/7>>. Acesso em: 01 nov 2016.

KENSKI, Vani Moreira. Aprendizagem mediada pela tecnologia. **Revista diálogo educacional, Curitiba**, v. 4, n. 10, p. 47-56, set./dez. 2003. Disponível em: <[http://paginapessoal.utfpr.edu.br/kalinke/novas-tecnologias/grupos-de-pesquisa/textos-201/novas-tecnologias/grupos-de-pesquisa/pde/pde/pdf/vani\\_kenski.pdf](http://paginapessoal.utfpr.edu.br/kalinke/novas-tecnologias/grupos-de-pesquisa/textos-201/novas-tecnologias/grupos-de-pesquisa/pde/pde/pdf/vani_kenski.pdf)>. Acesso em: 16 nov 2016.

KHAN, Abdul Waheed. Prefácio. In: UNESCO. **Padrões de Competências em TIC para Professores: Módulos de padrão de competências**. 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156207por.pdf>>. Acesso em: 20 out 2016.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo** [livro eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2013.

LOPES, Rosemara Perpetua; FURKOTTER, Monica. Formação inicial de professores em tempos de TDIC: uma questão em aberto. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.32, n. 4, p. 269- 296, out./dez. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v32n4/1982-6621-edur-32-04-00269.pdf>>. Acesso em: 17 mar 2017.

LOUREIRO, Carine Bueira. Inclusão e digital e governamentalidade. In: FABRIS, Elí T. Henn; KLEIN, Rejane Ramos (Orgs.). **Inclusão e biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

\_\_\_\_\_. **Disseminação das tecnologias digitais e promoção da inclusão digital na educação pública: estratégias da governamentalidade eletrônica**. São Leopoldo: UNISINOS, 2013, 210f. Tese (Doutorado)- Programa de Pós- Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2013.

LOUREIRO, Carine Bueira; LOPES, Maura Corcini. A promoção da inclusão digital e a constituição do Homo oeconomicus accessibilis. **Educação**, v. 38, n. 3, p. 329-339, set./dez. 2015. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/21772/14085>>. Acesso em: 05 nov 2016.

MAIA, Antonio. Do biopoder à governamentalidade: sobre a trajetória da genealogia do poder. **Currículo sem fronteiras**, v. 11, n. 1, p. 54-71, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss1articles/maia.pdf>>. Acesso em: 15 out 2016.

MALTA, Shirley Cristina Lacerda. Uma abordagem sobre currículo e teorias afins visando à compreensão e mudança. **Espaço do Currículo**, v.6, n.2, p.340-354, maio/ago. 2013. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/download/3732/9757>>. Acesso em: 15 out 2016.

MENDES, Cláudio Lúcio. O corpo em Foucault: superfície de disciplinamento e governo. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, n. 39, p. 167-181, abr. 2006. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/view/17993>>. Acesso em: 20 maio 2017.

MINAYO. Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v.17, n.3, p. 621-626, jan./ mar. 2012. Disponível em:<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-81232012000300007](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232012000300007)> Acesso em: 16 out 2016.

MORAN, José Manuel. A contribuição das tecnologias para uma educação inovadora. **Revista Contrapontos**, v. 4, n. 2, p. 347-356, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/viewFile/785/642>>. Acesso em: 22 out 2016.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo, cultura e formação de professores. **Educar em revista**, n. 17, p. 39-52, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n17/n17a04.pdf>>. Acesso em: 15 nov 2016.

MOURA, Thelma Maria de Moura. **Foucault e a escola : disciplina, examinar, fabricar**. Goiânia: UFG, 2010, 93f. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

NETO, Leon Farhi. **Biopolíticas**: as formulações de Foucault. Florianópolis: Cidade Futura, 2010.

\_\_\_\_\_. A política na sua relação com a medicina. In: NETO, Leon Farhi. **Biopolíticas**: as formulações de Foucault. Florianópolis: Cidade Futura, 2010.

\_\_\_\_\_. O governo do segundo a racionalidade econômica. In: NETO, Leon Farhi. **Biopolíticas**: as formulações de Foucault. Florianópolis: Cidade Futura, 2010.

NEVES, Cláudia E. Abbês Baêta. Sociedade de Controle, o neoliberalismo e os efeitos de subjetivação. In: SILVA, André do et al. (Org.). **Subjetividade**: questões contemporâneas. São Paulo: Hucitec, 1997.

NEVES, Claudia Vidaletti Matos. As relações de poder presentes no currículo escolar dos anos iniciais do ensino fundamental do município de Itajaí (SC). **X ANPED Sul, 2014**. Disponível em: <[http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/838-0.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/838-0.pdf)>. Acesso em: 02 nov 2016.

NOVAES, Antonio Basílio; MENEZES, Thomaz de. Foucault e as novas tecnologias educacionais: espaços e dispositivos de normalização na sociedade de controle. In: JÚNIOR, Durval Muniz de Albuquerque Júnior; VEIGA-NETO, Alfredo; FILHO, Alípio de Souza (Orgs.). **Cartografias de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

OLIVEIRA, Jane Cordeiro. Conhecimento, currículo e poder: um diálogo com Michel Foucault. **Espaço Pedagógico**, v. 23, n. 2, p. 390-405, jul./dez. 2016. Disponível em: <<http://seer.upf.br/index.php/rep/article/viewFile/6544/3965>>. Acesso em: 14 maio 2017.

OLIVEIRA, Zélia Maria Freire de. CURRÍCULO: um instrumento educacional, social e cultural. **Revista Diálogo Educacional**, v. 8, n. 24, p. 535-548, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=2039&dd99=view&dd98=pb>>. Acesso em: 03 nov 2016.

PACHECO, José Augusto. Currículo: entre teorias e métodos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, nº 137, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a04.pdf>>. Acesso em: 17 nov 2016.

PELBART, Peter Pal. **Vertigem por um fio: políticas da subjetividade contemporânea**. São Paulo: Iluminuras, 2000.

PELLIZZARO, Nilmar. Michel Foucault: um estudo do biopoder a partir do conceito de governo. **PER I**, v. 05, n. 01, 2013, p. 155 - 168. Disponível em: <<http://nexos.ufsc.br/index.php/peri/article/view/888/391>>. Acesso em: 17 out 2016.

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa et. al. Educação e escola no século XXI: tensões e desafios. **Espaço do Currículo**, v.6, n.2, p.218-222, maio/ago. 2013. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/17159/9759>. Acesso em: 16 fev 2017.

PEZ, Tiaraju Dal Pojo. Pequena análise sobre o sujeito em Foucault: a construção de uma ética possível. **Anais do Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas**,

2008. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/sepech/sepech08/arqtxt/resumos-anais/TiarajuDPPEz.pdf>>. Acesso em: 10 out 2016.

PINHEIRO, Geslani Cristina Grzyb. Teoria curricular crítica e pós-crítica: uma perspectiva para a formação inicial de professores para a educação básica. **ANALECTA**, v.10 n. 2 p. 11-25, jul./ dez. 2009. Disponível em: <<http://revistas.unicentro.br/index.php/analecta/article/view/2096>>. Acesso em: 10 out 2016.

POGREBINSCHI, Thamy. Foucault, para além do poder disciplinar e do biopoder. **Lua Nova**, São Paulo, n. 63, p. 179-201, 2004. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-64452004000300008](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64452004000300008)>. Acesso em: 20 out 2016.

POPE, Catherine; MAYS, Nicholas. Métodos qualitativos na pesquisa em saúde. In: POPE, Catherine; MAYS, Nicholas (Orgs.). **Pesquisa qualitativa na atenção à saúde**; tradução de Ananyr Porto Fajardo- 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

POPKEWITZ, Thomaz S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu da Silva (Orgs.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 2011.

REVEL, Judith. **Michel Foucault: conceitos essenciais**. Tradução de Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez, Carlos Piovesan. São Carlos: Claraluz, 2005.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: Silva, Tomaz Tadeu da (Org.). **Liberdades reguladas**. Petrópolis: Vozes, 1988.

ROSE, Nikolas. Inventando nossos eus. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SANTOS, Iolanda Montano dos; KLAUS, Viviane. A Inclusão e o sujeito empresário de si. In: FABRIS, Elí T. Henn; KLEIN, Rejane Ramos (Orgs.). **Inclusão e biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

SANTOS, Tais Figueiredo. O currículo segundo John Dewey – educação gerando ação. **33ª Reunião Anual da Anped, 2010**. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/P%C3%B4steres%20em%20PDF/GT12-6849--Int.pdf>>. Acesso em: 14 fev 2017.

SCHMIDT, Elisabeth Silveira. Currículo: uma abordagem conceitual e histórica. **Publicatio UEPG: Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes**, v. 11, n. 1, jun. 2003. Disponível em: <<http://177.101.17.124/index.php/humanas/article/view/492/493>>. Acesso em: 15 out 2016.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SIBILIA, Paula. **O homem pós-orgânico: a alquimia dos corpos e das almas à luz das tecnologias digitais**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2015.

SILVA, Lenildes Ribeiro. UNESCO: Os quatro pilares da “educação pós-moderna”. **Revista Inter Ação**, v. 33, n. 2, p. 359-378, jul./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/interacao/article/viewFile/5272/4689>>. Acesso em: 20 set 2016.

SILVA, Lidiane Rodrigues Campêlo da et.al. Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. **Anais do IX Congresso Nacional de Educação (EDUCERE). III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**, 2009. Disponível: <[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3124\\_1712.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3124_1712.pdf)>. Acesso em: 20 set 2016.

SILVA, Ricardo Vidigal da. Gestão da aprendizagem e do conhecimento. In: SILVA, Ricardo Vidigal da; SILVA, Anabela Vidigal da. **Educação, Aprendizagem e Tecnologia: um paradigma para professores do século XXI**. Lisboa: Sílabo, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A ‘nova’ direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1997. SOUSA, Noelma Cavalcante de; MENESES, Antonio Basílio Novaes Thomaz de. O poder disciplinar: uma leitura em Vigiar e Punir. **Saberes: Revista interdisciplinar de Filosofia e Educação**, v. 1, n. 4, jun. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/viewFile/561/510>>. Acesso em: 24 out 2016.

TÓTORA, Silvana. Foucault: Biopolítica e governamentalidade neoliberal. **REU**, v. 37, n. 2, p. 81-100, dez. 2011. Disponível

em:<<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=reu&page=article&op=view&path%5B%5D=646&path%5B%5D=629>>. Acesso em: 22 out 2016.

TREVISOL, Maria Teresa Ceron; LOPES, Anemari Luersen Vieira. **A (IN) Disciplina na escola**: sentidos atribuídos por profissionais da educação, 2008. Disponível em: <[http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/909\\_555.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/909_555.pdf)>. Acesso em: 22 out 2016.

UNESCO. **Padrões de Competências em TIC para Professores**: Diretrizes de Implementação. 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156209por.pdf>>. Acesso em: 22 out 2016.

UNESCO. **Padrões de Competências em TIC para Professores**: Módulos de padrão de competências. 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156207por.pdf>>. Acesso em: 22 out 2016.

VANDRESEN, Daniel Salésio. Governamentalidade e liberalismo em Michel Foucault. In: **Anais da XIII Semana Acadêmica de Filosofia da UNIOESTE**. 2010. Disponível em: <<https://aufklarungsofia.files.wordpress.com/2010/10/governamentalidade.pdf>>. Acesso em: 15 nov 2016.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura e currículo. **Revista Contrapontos**, v. 2, n.1, p. 43-51, jan./abr. 2002. Disponível em: <http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/133/113>. Acesso em: 11 fev 2017.

\_\_\_\_\_. Currículo, cultura e sociedade. **Educação UNISINOS**, v. 8, n. 9, p. 157- 171, jul./dez. 2004. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/6496>> Acesso em: 10 jun 2017.

\_\_\_\_\_. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. **XIV ENDIPE**, 2008. Disponível em: <<http://www.grupodec.net.br/wp-content/uploads/2015/10/CrisedaModernidadeAlfredo.pdf>>. Acesso em: 10 jun 2017.

\_\_\_\_\_. Estudos de Biopolítica e Educação na América Latina: avaliação e perspectivas. **IV CLAB Coloquio Latinoamericano de Biopolítica**, 2013. Disponível em: <<http://www.michelfoucault.com.br/files/IV%20CLAB%20-%20II%20CIBE%20-%20Encerr.%20Texto%20Final%20para%20LER%20-%206set13.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2017.

WEBBER, Carine Geltrudes; VIEIRA, Martha Barcelos. Tecnologias digitais na Educação: colaboradores e criatividade em sala de aula. **RenCiMa**, v. 1, nº 2, p. 166-177, jul./ dez. 2010. Disponível em:<<http://revistapos.cruzeirodosul.edu.br/index.php/rencima/article/viewFile/16/8>>. Acesso em: 15 nov 2016.

YIN, Robert K. Introdução. In: YIN, Robert K.; **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução de Daniel Grassi-2.ed. – Porto Alegre: Bookman, 2001.

## APÊNDICES

### AÊNDICE 1: Modelo da entrevista

#### UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**Nome do entrevistado:**

**Data:**

**Obs.: Os nomes dos sujeitos não serão mencionados na pesquisa.**

A presente entrevista tem como objetivo levantar dados para a pesquisa da orientanda de Mestrado, Jéssica do Nascimento Carneiro, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Alagoas. Dessa forma, a pesquisa tem como problemática problematizar o discurso de professores sobre como as TDIC se articulam à construção do sujeito, a partir de um currículo que engloba os dispositivos tecnológicos como instrumentos de ensino e aprendizagem no contexto da sociedade contemporânea.

1. Quais as suas primeiras experiências pessoais com o uso das TDIC?
2. Como as TDIC foram iniciadas na sua experiência acadêmica? E de que forma essa experiência foi refletiva nas suas atividades profissionais?
3. No dia a dia, de que forma o (a) senhor (a) usa as TDIC?
4. As TDIC estão cada vez mais num caminho crescente de apropriação por todos os sujeitos (crianças, jovens e adultos) e cada vez mais, as conexões estão presentes em todos ambientes de interação. Dessa forma, o que pensa sobre como as tecnologias estão sendo inseridas e usadas na sociedade? Há caminhos “perigosos” para as crianças e pessoas em geral? Por quê? Como?
5. Como o (a) senhor (a) promove as TDIC na formação dos discentes do curso de Pedagogia do CEDU/UFAL?
6. De que forma a aprendizagem com as TDIC favorece na formação do discente?
7. O que o (a) senhor (a) entende por currículo e como ele é construído para a sua disciplina?

8. Quais os desafios e as possibilidades encontradas ao trazer as TDIC para o seu currículo?
9. Quais ferramentas o (a) senhor (a) utiliza em sala de aula e como essas tecnologias influenciam na formação do seu currículo?
10. De que forma as TDIC são empregadas em sua disciplina, elas se dão de forma ocasional ou são necessárias?
11. Quais estratégias de ensino, o (a) senhor (a) utiliza para SIGNIFICAR o uso das TDIC no processo de ensino e aprendizagem para com os alunos da graduação de Pedagogia CEDU/UFAL?
12. Quais efeitos na formação de seus discentes podem ser mencionados, a partir de seu trabalho com as TDIC?
13. Como essa formação pode resultar em possibilidades no mercado de trabalho?

## APÊNDICE 2: Modelo do TCLE

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

1. **Título do projeto:** O discurso dos docentes sobre Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação na formação dos discentes do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas.
2. **Objetivo:** Problematizar o discurso dos professores entrevistados do curso sobre a apropriação das TDIC na formação dos discentes de Pedagogia/UFAL.
3. **Procedimentos:** Será realizada uma entrevista semiestruturada com um grupo de docentes, escolhido sob o seguinte critério de seleção: tematizar a integração das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) na educação. Também fará parte dos procedimentos de pesquisa, a análise documental de normativas legais, do Projeto Político Pedagógico do curso, dos programas das unidades curriculares lecionadas pelos professores selecionados como sujeitos de pesquisa.
4. **Desconfortos e riscos esperados:** A realização das entrevistas poderá trazer algum tipo de desconforto, na medida em que os sujeitos que aceitarem participar, terão que disponibilizar certo tempo para a entrevista. Uma vez que, os nomes dos participantes e o conteúdo dos questionários e entrevistas serão mantidos em sigilo, cujo o risco desta pesquisa de exposição de seus sujeitos será minimizado.
5. **Benefícios para o participante:** Espera-se que esta pesquisa possa promover reflexões importantes sobre a formação inicial de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, especificamente no tocante à integração das TDIC às práticas educativas.
6. **Garantias:** Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa, para esclarecimento de eventuais dúvidas. O principal investigador é Jéssica do Nascimento Carneiro que pode ser encontrado no endereço rua Acadêmico José Macedo França, 29, Bairro Prado, Maceió - CEP: 57010-010. O telefone: (82) 98719-5535. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) – Av. Lourival Melo Mota, s/n, Tabuleiro dos Martins, no Campus A.C Simões, prédio da Reitoria- 1º andar.
7. É garantida a liberdade da retirada de consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo e, as informações obtidas serão analisadas em conjunto com as de outros voluntários, não sendo divulgada a identificação de nenhum sujeito de pesquisa.

8. Também é garantido o direito de ser mantido atualizado sobre os resultados parciais das pesquisas, quando em estudos abertos, ou de resultados que sejam do conhecimento dos pesquisadores.
9. **Despesas e compensações:** Não há despesas pessoais para o participante em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação.
10. **Compromisso do pesquisador:** Manter a confidencialidade dos dados e utilizá-los somente para esta pesquisa.
11. Este termo de consentimento livre e esclarecido será assinado em duas vias originais, sendo que uma delas ficará em poder do pesquisador e a outra sob guarda do sujeito de pesquisa.
12. Todas as páginas deste termo de consentimento livre e esclarecido serão numeradas sequencialmente e assinadas/rubricadas pelos envolvidos.

Acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo “*O discurso dos docentes sobre Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação na formação dos discentes do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas*”. Eu discuti com a pesquisadora Deise Juliana Francisco sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

---

Assinatura do sujeito de pesquisa/representante legal / data

---

Assinatura da testemunha / data

**Para casos de voluntários menores de 18 anos, analfabetos, semianalfabetos ou portadores de deficiência auditiva ou visual.**

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

---

Assinatura do responsável pelo estudo / data

## ANEXO

### Modelo da entrevista

**NOME:** \_\_\_\_\_

**Obs 1: há questões em que as opções não são excludentes.**

**Obs 2: os nomes não serão divulgados na pesquisa.**

#### PERFIL DOS SUJEITOS DE PESQUISA

<b>1. FORMAÇÃO</b>
A) QUAL(IS) CURSO(S) DE FORMAÇÃO INICIAL VOCÊ CONCLUIU?
B) SE VINCULADA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES, QUAL A MODALIDADE DE FORMAÇÃO INICIAL VOCÊ CONCLUIU?  <div style="text-align: center;"> <input type="checkbox"/> Licenciatura      <input type="checkbox"/> Bacharelado         </div>
C) ÚLTIMA TITULAÇÃO: <input type="checkbox"/> Mestrado <input type="checkbox"/> Doutorado <input type="checkbox"/> Pós Doutorado <input type="checkbox"/> Livre Docência
D) A QUAL ÁREA DO CONHECIMENTO PERTENCE A SUA ÚLTIMA TITULAÇÃO?  <div style="text-align: center;"> <input type="checkbox"/> Letras      <input type="checkbox"/> Artes      <input type="checkbox"/> Educação      <input type="checkbox"/> Filosofia  <input type="checkbox"/> Sociologia / Antropologia      <input type="checkbox"/> Psicologia      <input type="checkbox"/> História  <input type="checkbox"/> Exatas – Física ou Química      <input type="checkbox"/> Matemática      <input type="checkbox"/> Biologia  <input type="checkbox"/> Educação Física      <input type="checkbox"/> Geografia e Ciências da Natureza  <input type="checkbox"/> Outra.            Qual? _____         </div>
<b>2. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL</b>
E) HÁ QUANTO TEMPO LECIONA NO ENSINO SUPERIOR?
F) HÁ QUANTO TEMPO LECIONA NA UFAL?
G) EM QUE TIPO DE INSTITUIÇÃO SUPERIOR LECIONOU ANTES DE INICIAR NA UFAL?  <div style="text-align: center;"> <input type="checkbox"/> Pública      <input type="checkbox"/> Privada Comunitária      <input type="checkbox"/> Privada Patronal         </div>

H) POSSUI EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA? ( ) Sim ( ) Não
I) (Se respondeu sim à questão anterior) EM QUE TIPO DE INSTITUIÇÃO ATUOU? ( ) Pública ( ) Privada Comunitária ( ) Privada Patronal
J) QUAL O TIPO DE EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA? ( ) Docência ( ) Gestão – Escolar/Sistema
K) QUAL O TEMPO DE EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA? ( ) Menos de 1 ano ( ) de 1 a 2 anos ( ) de 2 a 4 anos ( ) de 4 a 6 anos ( ) 7 anos ou mais
<b>3. DOCÊNCIA NA UFAL</b>
L) UNIDADE(S) CURRICULAR(ES) QUE LECIONA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFAL:
M) COM BASE NAS DIRETRIZES NACIONAIS DE PEDAGOGIA, A(S) UNIDADE(S) CURRICULAR(S) QUE VOCÊ LECIONA NA UFAL E QUE ABORDAM E/OU TEMATIZA(M) O USO EDUCACIONAL DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO INTEGRAL:  ( ) Núcleo de Estudos Básico (Fundamentos – Filosóficos, Antropológicos, Sociológicos, Psicológicos e Didáticos)  ( ) Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos (Educativo – Gestão, Avaliação, Alfabetização, Metodologia do Ensino das áreas do Conhecimento, Planejamento)  ( ) Núcleo de Estudos Integradores (Projetos – Iniciação científica, Prática Pedagógica, Atividades Culturais).
N) ESTA UNIDADE CURRICULAR INTEGRA OS NÚCLEOS DE UNIDADES CURRICULARES:  ( ) Obrigatórias ( ) Eletivas
O) PARA QUAIS SEMESTRES LECIONA ESTA UNIDADE CURRICULAR? (marque mais de um termo se necessário)  ( ) 1º Semestre ( ) 3º Semestre ( ) 5º Semestre ( ) 7º Semestre ( ) 2º Semestre ( ) 4º Semestre ( ) 6º Semestre ( ) 8º Semestre