

## ***Desafios, saberes e práticas da formação docente quanto às tecnologias digitais***

Andréa Lourdes Ribeiro<sup>1</sup>  
Ana Paula Martins Corrêa Bovo<sup>2</sup>  
Patrícia Karla Soares Santos Dorotéo<sup>3</sup>

79

### ***Resumo***

Este artigo apresenta os desafios, saberes e práticas que permeiam a formação docente nos cursos de licenciatura. O objetivo é compreender que espaços e tempos nos projetos pedagógicos são destinados à profissionalização docente para a apropriação das tecnologias digitais como recurso para a práxis. Estudos sobre esta questão mostraram que os currículos precisam prever mudanças para fomentar a interação entre aluno-professor-tecnologia, além de motivar e preparar os futuros professores para usar a tecnologia digital (cf. KENSKI, 2003; FRIZON, 2015; SOUZA & SHNEIDER, 2016). A pesquisa de cunho qualitativo mapeou palavras-chave pertencentes ao campo semântico da tecnologia digital para compreender como esta formação acontece em cada projeto pedagógico. Os resultados apontaram para a necessidade de um olhar mais detalhado e crítico sobre a estrutura curricular das licenciaturas de modo a ponderar sobre a efetiva contribuição dos currículos para a formação de professores efetivamente preparados para o uso da tecnologia digital.

### ***Palavras-chave***

Formação inicial docente. Tecnologia digital. Currículo.

Recebido em: 30/04/2019  
Aprovado em: 11/09/2019

---

<sup>1</sup> Doutora em Estudos Linguísticos UFMG, Estágio Doutoral em Linguagem e Tecnologia UFMG, professora do curso de Letras, membro do Departamento de Letras e Linguística (UEMG/Ibirité), MG, Brasil.  
E-mail: [andrea.ribeiro@uemg.br](mailto:andrea.ribeiro@uemg.br)

<sup>2</sup> Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, na linha de pesquisa Enunciação e Processos Discursivos. Professora da Universidade do Estado de Minas Gerais, membro do Departamento de Letras e Linguística (UEMG/Ibirité), MG, Brasil.  
E-mail: [ana.bovo@uemg.br](mailto:ana.bovo@uemg.br)

<sup>3</sup> Doutoranda em Educação FAE/UFMG. Atualmente é professora do Departamento de Educação e Ciências Humanas da Universidade do Estado de Minas Gerais, unidade Ibirité, MG, Brasil.  
E-mail: [patricia.doroteio@uemg.br](mailto:patricia.doroteio@uemg.br)

## ***Challenges, knowledge and practices of teacher education on digital technologies***

### ***Abstract***

This article presents the challenges, knowledge and practices that permeate teacher education in undergraduate courses. The objective is to understand that spaces and times in pedagogical projects are destined to the professional professionalization of the appropriation of digital technologies as a resource for praxis. Studies on this issue have shown that curricula need to anticipate changes in order to foster student-teacher-technology interaction, as well as to motivate and prepare future teachers to use digital technology (KENSKI, 2003, FRIZON, 2015, SOUZA & SHNEIDER, 2016). The qualitative research mapped key words belonging to the semantic field of digital technology to understand how this formation happens in each pedagogical project. The results pointed to the need for a more detailed and critical look at the curricular structure of the degree courses in order to consider the effective contribution of the curricula to the training of teachers effectively prepared for the use of digital technology.

### ***Keywords***

Initial teacher education. Digital technology. Curriculum.

## **Introdução**

Embora a formação de professores tenha diretrizes institucionais claras, a diversidade de áreas de licenciatura e os diferentes projetos pedagógicos de formação em execução nos levaram a interrogar os modos como os currículos estão sendo construídos ou planejados e que concepções de formação subjazem a essa construção, especialmente no que diz respeito à profissionalização docente para os contextos atuais, considerando a sociedade de informação e o desenvolvimento contínuo de dispositivos digitais.

81

Desse modo, incitados a entender alguns dos desafios que se impõem à formação inicial do professor, a tentativa desta pesquisa foi contribuir para a construção de novos saberes e de novas práticas para a formação docente. A pesquisa foi proposta elegeu como objeto de estudo os currículos de cursos de licenciatura de uma unidade da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)<sup>4</sup>. Almejamos, assim contribuir para avaliar e (re)pensar os projetos pedagógicos dos cursos de Licenciatura de uma instituição de ensino superior pública no que se refere à formação voltada para as tecnologias digitais por meio de reflexões sobre o currículo praticado na licenciatura.

Definimos como objetivo geral da pesquisa compreender como os cursos de licenciatura apresentam em seus Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) espaços e tempos destinados à profissionalização docente no que se refere à apropriação das tecnologias digitais como recurso para a práxis, além dos seguintes objetivos mais específicos, a saber: mapear os espaços e tempos apresentados pelos PPC para a formação do conhecimento pedagógico e do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação; analisar como esses espaços e tempos funcionam na formação docente e avaliar os caminhos traçados pelos PPCs para a formação docente.

Com essa expectativa é que selecionamos o referencial teórico da pesquisa. A partir da leitura de alguns autores, como Gatti (2016), Diniz-Pereira (2016),

---

<sup>4</sup>A pesquisa contou com fomento do Programa de Apoio à Pesquisa da UEMG – PAPq e contou com a contribuição de duas bolsistas

Barreto (2015), entre outros, percebemos aspectos problemáticos nos currículos das licenciaturas, de forma geral: (i) a separação entre teoria e prática; (ii) a desarticulação entre o conteúdo específico e o “pedagógico”; (iii) a distância entre a formação acadêmica e a realidade da sala de aula; (iv) o escasso investimento na identidade docente. Quanto à formação para o uso de tecnologias digitais, pesquisadores como Frizon (2015) e Souza (2016) mostram que os currículos precisam prever mudanças nas práticas de formação para que fomentem a interação entre aluno-professor-tecnologia.

Depois de realizadas sobre a avaliação da formação docente e a inserção das tecnologias na prática pedagógica, selecionamos como objeto de estudo os Projetos Pedagógicos de Curso de 5(cinco) licenciaturas da Universidade do Estado de Minas Gerais/Unidade Ibirité<sup>5</sup>. O fator relevante para esta escolha foi que a unidade em referência oferece apenas cursos de licenciatura além de apresentar uma história na oferta desses cursos na região. Assim, acreditamos que foi bastante produtivo compreender como a formação docente foi (re)pensada nesta unidade da universidade tendo em vista a conjuntura atual, que engloba a publicação do Parecer CNE/CP 02/2015<sup>6</sup> e as transformações da própria universidade no que diz respeito à (re)construção dos projetos pedagógicos de curso da universidade necessária após a incorporação da fundação Helena Antipoff/Instituto Superior de Educação Anísio Teixeira (ISEAT) à Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG).

Os resultados desta pesquisa sobre a formação docente inicial trouxeram reflexões para a construção de novos saberes e de novas práticas para os cursos de licenciatura na UEMG/unidade Ibirité. Esperamos que a comunicação dos resultados desta pesquisa possa ser válida para que os professores em exercício na formação docente (re)pensem os projetos pedagógicos de cursos de licenciatura e a sua própria *práxis*. Entendemos que, quando se tem em vista a efetivação de uma educação que preze pela qualidade, é urgente a prioridade

---

<sup>5</sup>Os projetos, classificados neste estudo como 1) Licenciatura em Pedagogia; 2) Licenciatura em Matemática; 3) Licenciatura em Letras; 4) Licenciatura em Educação Física e 5) Licenciatura em Ciências Biológicas, encontram-se disponíveis em:<http://www.uemg.br/unidades-2019/160-ibirite>

<sup>6</sup>O Parecer CNE/CP 02/2015 é um documento do MEC que apresenta diretrizes para a oferta de cursos de licenciatura.

política, social e acadêmica de avaliar permanentemente o processo formativo de professores no país.

### ***Referencial teórico***

Consideramos importante dizer que este artigo é parte de um percurso investigativo empreendido por dois grupos de pesquisa<sup>7</sup> que se uniram para compreender questões subjacentes à formação docente no que concerne a temáticas como atualização curricular, incorporação de práticas pedagógicas variadas, inserção da Tecnologia Digital da Informação e Comunicação (TDIC). Essa multiplicidade de pontos de vista torna o trabalho de pesquisa enriquecedor e igualmente desafiante para tecer a interdisciplinaridade e a integração na busca de resultados significativos para (re)pensar a formação docente.

Iniciativas atuais do Ministério da Educação como a resolução CP 02/2015 (BRASIL, 2015) traçam diretrizes legais para a atualização curricular nas licenciaturas. É interessante observar que essas políticas de formação de professores consideram exigências sociais como o uso cada vez mais frequente da leitura e da escrita como parte das tarefas cotidianas e a entrada da TDIC na vida pessoal e profissional da população. Elas também consideram que a escola recebe aprendizes que vivem em contextos de tecnologia e que precisam aprofundar continuamente seus letramentos para participar de inúmeras práticas letradas em circulação social.

A aprovação da LDBEN 9394/96 instituiu a formação de professores capazes de compreender os processos humanos de maneira global. As mudanças e incumbências pretendidas pela efetivação da Lei a partir da década de 1990 visavam a formação de um “professor investigador” de sua prática. Assim, a LDBEN indica uma cultura institucional nos cursos de formação de professores e demanda das universidades públicas a capacidade de responderem qualitativamente aos desafios propostos pela conjuntura político-econômico-

---

<sup>7</sup>Grupos de pesquisa serão apresentados após avaliação cega.

social brasileira. Nos dias de hoje, o que se espera é a formação de profissionais da educação capazes de agir como agentes de mudança na escola básica nacional (cf. DINIZ-PEREIRA, 2016).

Todavia, ainda que as referidas Lei e diretrizes curriculares para a formação docente no país anunciem o papel do professor, entendemos que há tensões e dicotomias no que se refere a para qual papel os cursos de licenciatura têm preparado os futuros professores. Saber como as licenciaturas têm lidado com leis e diretrizes curriculares e conhecer o perfil do profissional que essas instituições de ensino superior almejam formar se tornaram interesses desta pesquisa.

Estudos e pesquisas revelam que há cursos que embora sejam de licenciatura, eles tendem ao bacharelado, ou seja, concentram grande parte do currículo aos conteúdos específicos e pouco à formação pedagógica. Diniz-Pereira (2016), por exemplo, revela que entre aqueles que “escolhem” um curso de licenciatura (...) a identidade profissional que se construída no curso escolhido não é, necessariamente, a de professor. Licenciados se identificam como “historiadores”, “geógrafos”, “biólogos” “pedagogos”, etc., expressões identitárias nas quais raramente aparecem “professor de”. Essa prática traz a reboque o fato de que os cursos de licenciatura não possuem uma identidade própria no que diz respeito à formação pedagógica.

Tal situação é objeto de reflexão de Gatti (2016), a qual aponta para a necessidade de criar nos docentes que atuam nesses cursos de formação a consciência de que estão formando futuros professores. Em seus estudos a autora aponta como problemas para a formação docente a fragmentação dos cursos de formação docente com a separação entre teoria e prática nos currículos; a desarticulação entre as disciplinas de conteúdo específico e as de cunho “pedagógico”; a desarticulação entre a formação acadêmica e a realidade da sala de aula. As pesquisas de Diniz-Pereira (2016) e Gatti (2016) reforçam a importância de que novas investigações para compreender como a formação de professores tem sido realizada.

Nóvoa (1992, 2013), ao refletir sobre a história de formação de professores no mundo e no Brasil, argumenta que o período o final da década de 80 e início da década de 90, especialmente, coincidiram com a consagração de uma abordagem marcada pela “universitarização” da formação docente, com a progressiva substituição das escolas normais pelas universidades, de modo que esta transição, apesar de trazer avanços significativos para o campo da formação docente, sobretudo na ligação à pesquisa e na aproximação dos professores ao espaço acadêmico das outras profissões do conhecimento, não evitou que particularmente nos últimos anos tenha crescido um sentimento de insatisfação, que, a seu ver, resulta da existência de uma distância profunda entre as nossas ambições teóricas e a realidade concreta das escolas e dos professores. Como se houvesse um “fosso intransponível” entre a universidade e as escolas.

Além de problemas relativos à formação pedagógica, à formação profissional e à identidade docente, as diretrizes curriculares atuais pontuam a formação de habilidades dos docentes para lidar com tecnologias digitais e incorporá-las aos processos educativos. Mais que utilizar tecnologias digitais educacionais, é preciso formar as bases de uma educação verdadeiramente tecnológica, ou seja, precisamos repensar os paradigmas educacionais por meio de perspectivas teóricas que possam embasar a reinvenção dos caminhos, das técnicas, dos procedimentos necessários para o planejamento e a execução de uma aula, de um curso, de um projeto educacional que de fato integre as TDIC.

Dessa forma, embora propostas de ensino focadas nos multiletramentos estejam disponíveis, sabemos que trabalhar o letramento digital implica inúmeros desafios a serem enfrentadas na formação professores. Alguns desses desafios no que se refere ao uso da tecnologia digital foram apresentadas pelo Parecer CNE/CP 009/2001 que apontou em seu relatório inicial a “Ausência de conteúdos relativos às tecnologias da informação e das comunicações” (BRASIL, 2001, p.25) e classificou como raras as iniciativas de formação docente que garantam ao futuro professor os saberes relativos à prática pedagógica que inclua recursos tecnológicos como “computador, rádio, videocassete, gravador, calculadora, internet, programas e softwares educativos”. (BRASIL, 2001, p.26). A partir dessa constatação, o Parecer determinou em seu artigo 2º, inciso V que

a formação docente incluísse no currículo “o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores” (BRASIL, 2001, p.62).

A inserção das tecnologias digitais também foi pautada na atual diretriz curricular para a formação inicial e continuada de professores expressa pelo Parecer CNE/CP 02/2015 do Ministério da Educação a qual parametriza no artigo 5º., incisos V, VI e VII que o currículo esteja atento às necessidades emergentes das mudanças sociais e educacionais, em organização curricular que propicie ao futuro professor participar da cultura digital para atender a finalidades de cunho individual, acadêmica e/ou profissionalmente.

A respeito disto, Kenski (2003) traz um apontamento que, para além da formação do licenciando, pode perfeitamente, servir de reflexão para o professor acadêmico:

Fica evidente também que, pela complexidade do meio tecnológico, as atividades de treinamento e aproximação entre docentes e tecnologias devem ser realizadas o quanto antes. O início desse processo, de preferência, deve ocorrer nas licenciaturas e nos cursos de pedagogia (KENSKI, 2003, p.80).

Buscando compreender a resistência quanto ao uso das TDIC pelos docentes em sua prática, alguns autores como Libâneo (2003), Saldanha (1978) Borges Neto (1998) desenvolveram pesquisas com o objetivo de mapear e sanar os entraves quanto ao uso das TDIC como recursos didáticos. Apontaram como um dos principais obstáculos à formação inicial, visto que os currículos dos cursos de formação em licenciatura, em sua maioria, não concebem a importância das tecnologias digitais. Outrossim, observamos que da mesma maneira, a própria cultura acadêmica e atitude do professor universitário, são muitas vezes, resistentes a novas metodologias.

Segundo Frizon (2015), faz-se necessário um repensar pedagógico que aponte ao redimensionamento do papel do professor, a começar por alterações na formação inicial, com vistas a propiciar o preparo dos futuros docentes na inserção das novas tecnologias digitais como ferramenta pedagógica, sendo que, o trilhar desse caminho, favorecerá um maior ajuste na interação entre os

elementos constituintes do tripé que embasa o processo de ensino e aprendizagem na atualidade: aluno-professor-tecnologia. Ainda segundo Frizon, (2015), para que o ajuste mencionado aconteça de fato, é imprescindível que os currículos de formação inicial docente ofereçam disciplinas nas quais o objetivo seja capacitar o futuro professor a fazer uso das novas tecnologias digitais como mediadoras na construção de conhecimento de seus alunos, ou seja, como ferramentas do fazer pedagógico.

Ao discutir as tecnologias digitais na formação inicial docente, Souza & Shneider (2016) apontam a importância do uso dessas tecnologias na formação inicial docente. Segundo os autores é preciso que os cursos de licenciatura promovam experiências que motivem e preparem os futuros professores para um uso efetivo da tecnologia digital. Para eles é clara a

necessidade de incorporação das TDIC nos processos de formação inicial docente, de maneira a dialogar com as principais necessidades de ensino e aprendizagem atuais, estabelecendo relação entre o ambiente de ensino presencial e o ambiente *online*, e oferecendo experiência concreta aos professores em formação (SOUZA & SHNEIDER, 2016, p.3).

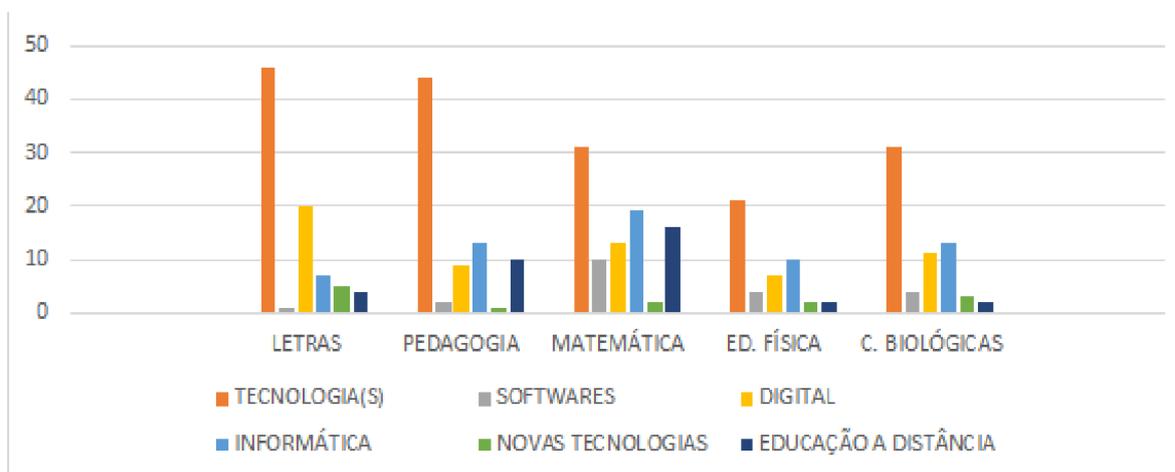
Todas essas considerações representam a complexidade que a formação de professores demanda, tanto na graduação quanto na formação continuada e nos fazem pensar em como a formação docente inicial é planejada e como ela acontece.

### ***Percurso metodológico***

A análise, de cunho exploratório, realizada sobre os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) da unidade Ibirité teve abordagem eminentemente qualitativa a partir de dados organizados quantitativamente. Ao ler os PPCs, os bolsistas organizaram uma lista de palavras-chave relacionadas aos campos da formação para a docência no que se refere à inclusão da tecnologia digital como recurso para a prática pedagógica. As palavras-chave definidas para a pesquisa nos PPCs foram: tecnologia(s), software, digital, informática, novas tecnologias, educação a distância. Essas palavras foram arroladas em quadros que registraram a

frequência deles em cada PPC e encontram-se representados na figura 1 a seguir:

*Figura 1:* Frequência de uso das palavras-chave associadas à tecnologia digital nos PPCs



**Fonte:** Projetos Pedagógicos de Curso de licenciatura da UEMG/Ibirité

Após este levantamento inicial, surgiu a necessidade de verificar o contexto textual em que cada termo ocorria nos PPCs a fim de compreender a relevância de cada menção para a formação docente. Essa verificação nos permitiu consolidar os dados e nos serviu como instrumento de reflexão descrita a seguir sobre as propostas de formação das licenciaturas da unidade.

### ***Análise da formação para a apropriação das tecnologias digitais***

As relevantes mudanças provocadas pela revolução digital ao longo das últimas décadas deflagraram na inserção das novas tecnologias digitais no dia a dia dos indivíduos, atingindo, de forma bastante natural, a esfera educacional e alterando suas demandas, uma vez que o perfil dos alunos tem sofrido alterações, ao deixarem de lado a tradicional apatia que marcava a participação dos mesmos na construção do conhecimento.

Subsidiados pelas discussões do referencial teórico foram elencados palavras-chave que possivelmente indicassem a oferta de disciplinas que tratariam do uso

das novas tecnologias na prática docente. Após a listagem dessas palavras, foi realizada uma busca que quantificou as ocorrências de tais termos em cada PPC. Os resultados parciais dessa busca levaram a equipe a restringir a quantidade das palavras inventariadas, optando por analisar, a partir desse resultado inicial, apenas alguns termos que apareceram com maior frequência nos PPCs. Na sequência, esses termos com maior incidência foram analisados dentro do contexto em que apareceram nos PPCs e somente os que elencavam a formação para a apropriação da tecnologia digital foram mapeados nesta segunda análise, são eles: “tecnologia(as)”, “digital(is)”, “softwares”.

No PPC do curso<sup>1</sup>, os termos “tecnologia(s)” são mencionados em diálogo com as práticas de ensino, quando menciona-se “O uso didático da tecnologia” (p.104) e de História, ao mencionar “História e o uso didático da tecnologia” (p. 98). São tratados também na disciplina “Educação e Relações de gênero: reflexões sobre ciência, currículo, tecnologia e trabalho na sociedade contemporânea” (p. 150), na qual se prevê uma análise da história da tecnologia e suas configurações atuais; e na disciplina “Fundamentos da Educação à Distância”, prevendo-se tratar da “A Universidade Virtual: Ambientes Informatizados de Aprendizagem” e “Tecnologias Digitais e Educação Inclusiva” (p. 153) e “Temas especiais em tecnologia e educação”, com o enfoque em “Discussão e problematização de temas atuais e relevantes relacionados a temática tecnologia e educação” (p. 161). O termo software foi empregado apenas na descrição dos recursos do laboratório de informática. A palavra-chave “digital” ou “digitais” figura em diálogo com termos que sugerem uma relação com a práxis quando aparecem nas disciplinas “Sociedade, Educação e Tecnologias I” (p. 144) e “Sociedade, Educação e Tecnologias II” (p. 145).

No PPC do curso 2, a palavra-chave “tecnologia(s)” encontra-se associada ao desenvolvimento, realização e avaliação de projetos relacionados ao ensino da Matemática, na disciplina “Ambientes Informatizados de Aprendizagem I”, na qual, aliás, verifica-se também menção à “aplicações de softwares para atividades matemáticas” (p. 134), ficando clara a indicação de que os softwares devem ser usados como ferramenta pedagógica para facilitar a compreensão de conceitos matemáticos. Na disciplina “Ambientes Informatizados de

Aprendizagem II” é possível observar na Ementa uma importante indicação da utilização das novas tecnologias digitais no ensino da Matemática:

Tecnologias para o ensino de matemática: calculadoras, mídias eletrônicas (celulares e tablets) e sites: análise e utilização. Softwares educacionais para apoio ao ensino de geometria e álgebra na Educação Básica. Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) na Educação Matemática (p. 167).

O termo “digital” ou “digitais” aparece associado aos novos processos de ensino e aprendizagem na era digital, especificamente na Ementa da disciplina “Sociedade, Educação e Tecnologias II” (p. 146) e correlacionado à “educação inclusiva” na Ementa da disciplina “Fundamentos de Educação a Distância” (p. 172). Observou-se no curso 2 uma preocupação mais explícita com a formação do docente para o uso das tecnologias digitais como recurso pedagógico.

Observou-se que no PPC do curso3, para além do número de ocorrências da palavra-chave “tecnologia(as)” verificou-se a associação desse a termos como “prática(s) docente(s)” (p. 82) e “atividade(s) educacional(is)” (p. 100). O PPC também faz menção à inserção de novas tecnologias ao estudo da Língua Portuguesa (p. 123). Ainda com relação ao termo “tecnologia”, é preciso observar que somente em 3 (três) ocorrências ele vem associado ao termo “digital(is)” e em 1 (uma) ao termo “informação”. Já o termo “softwares” foi encontrado em 1 (um) contexto, sendo mencionado apenas como uma das possibilidades metodológicas disponíveis. As ocorrências do termo “digital(is)” encontram-se, em alguns casos, associadas aos termos que dizem respeito à mediação, indicando o uso de ferramentas digitais no processo pedagógico. Nesse caso específico, encontram-se relacionadas às disciplinas obrigatórias “Sociedade, Educação e Tecnologias I” (p. 73) e “Sociedade, Educação e Tecnologias II” (p. 82) e também às disciplinas optativas “Linguagem e tecnologia: fundamentos do hipertexto” (p. 122) e “Linguagens e tecnologias: fundamentos do letramento digital” (p. 120).

Nos PPCs dos cursos 4 e 5, as palavras-chave “tecnologia(s)” e “digital(is)” são mencionadas, de maneira contextualizada à prática pedagógica, na descrição das disciplinas “Sociedade, Educação e Tecnologias I” e “Sociedade, Educação e Tecnologias II”, as quais indicam o uso das tecnologias digitais para mediar as

abordagens metodológicas educacionais. O termo “software” surge sem qualquer interação com mediação didática, sendo usado para descrever os softwares disponíveis nos laboratórios de Informática.

Quanto à análise das ocorrências das palavras-chave “tecnologia(as)”, “digital(is)” e “softwares” nos PPCs dos cursos de Licenciatura ofertados pela UEMG/ unidade Ibirité, é possível afirmar que, em alguns cursos, acontece uma maior incidência quantitativa dos termos que em outros, e também que, em alguns dos PPCs analisados, essas palavras-chave aparecem associadas a outros termos, por exemplo, à “prática docente”. Verificou-se, portanto, que os PPCs de todos os cursos de licenciatura ofertadas na UEMG/unidade Ibirité dispõem de “disciplinas obrigatórias comuns ou optativas”, que fazem referência aos usos das novas tecnologias digitais para o aprimoramento da prática docente, como por exemplo: “Sociedade, Educação e Tecnologias I” e “Sociedade, Educação e Tecnologias II”. O PPC do curso 3 prevê uma disciplina que trata da inserção do uso das tecnologias digitais para o ensino de Língua Portuguesa. O PPC do curso 2 prevê duas disciplinas que propõem aplicações de softwares para a realização das atividades matemáticas e o estudo da utilização dos mesmos para compreensão de conceitos matemáticos, além do uso de softwares que sirvam de apoio ao ensino de Geometria e Álgebra na Educação Básica. Já o PPC do curso 1 prevê uma disciplina que contempla a discussão de temas atuais e relevantes relacionados à tecnologia e educação.

Depreende-se que, provavelmente, alguns cursos tenham uma maior tendência a apontar para o incentivo do uso das novas tecnologias digitais como ferramentas que auxiliem na práxis, possibilitando ao docente em formação maior preparo para tal utilização em sua futura prática profissional. Foi possível perceber que alguns dos cursos de licenciatura demonstram maior preocupação com a formação inicial do docente voltada para o uso das novas tecnologias digitais como ferramenta pedagógica, enquanto outros cursos tendem a citar o uso das novas tecnologias digitais de forma descontextualizada da metodologia de ensino, podendo desencadear dificuldade na prática do futuro docente de tornar efetivo o uso das novas tecnologias digitais como instrumento significativo na construção de conhecimento de seu aluno.

## Considerações finais

Tendo em vista a construção do referencial teórico e do caminho metodológico exposto, a análise das palavras-chave revelou, de forma geral: (i) baixa frequência de termos considerados palavras-chave nos campos observados; (ii) discrepância entre a quantidade de ocorrência e o contexto textual que ocorrem nos diferentes PPCs e (iii) tímida oferta de componentes curriculares voltados para a inserção da tecnologia digital na formação docente. Tais resultados apontam para a necessidade de um olhar mais detalhado e crítico sobre a estrutura curricular dos cursos de licenciatura da unidade de modo a ponderar especialmente sobre a efetiva contribuição dos currículos para a formação de uma identidade profissional e de professores efetivamente preparados para atuar como agentes no processo de ensino-aprendizagem.

## Referências

- BARRETO, E. S. *Políticas de Formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos*. USP, FCC, São Paulo, 2015.
- BORGES NETO, H. *Uma classificação sobre a utilização do computador pela Escola*. Educação em Debate, Fortaleza, v. 37, n. 1, p. 135-138, 1998.
- BRASIL, Lei de Diretrizes. Parecer CNE/CP 009/2001-Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, v. 8, n. 05, 2001.
- BRASIL, Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada*. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. Lentes teóricas para o estudo da construção da identidade docente. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 7, n. 1, p. 9-34, jan./jun. 2016.

- FRIZON, Vanessa; LAZZARI, Márcia de Bona; SCHWABENLAND, Flavia Peruzzo; 2015
- GATTI, B. Formação de professores: condições e problemas atuais. *Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)*, Itapetininga, v. 1, n.2, p. 161-171, 2016.
- KENSKI, V. M. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas-SP: Papirus, 2003.
- LIBÂNEO, J. C. *Adeus professor, adeus professora: novas exigências educacionais e profissão docente*. - 7. Ed. – São Paulo: Cortez, 2003.
- NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1992.
- \_\_\_\_\_. Pensar laescuela más allá de laescuela, In *Con-Ciencia Social*, vol. 17, 2013, pp. 27-38.
- SALDANHA, L. E. *Tecnologia educacional*. - Porto Alegre: Globo, 1978.
- SOUZA, A. A.; SCHNEIDER, H. N. *Tecnologias digitais na formação inicial docente: articulações e reflexões com o uso de redes sociais*. ETD – Educação Temática Digital, Campinas, SP, v.18, n.2, abr./jun. 2016.