

REAPROPRIAÇÃO DO PROTAGONISMO DOCENTE NA CULTURA DIGITAL: MATRIZ TEÓRICA PARA UMA DIDÁTICA CRÍTICA

Braian Veloso¹Claudinei Zagui Pareschi²Achilles Alves de Oliveira³<https://doi.org/10.47247/2316.4484/12.1.11>

RESUMO

Este artigo propõe um ensaio teórico original acerca da formação docente na era da cultura digital, destacando a proposição da ideia de um Conhecimento Político, Tecnológico, Pedagógico e de Conteúdo na atuação docente. A cultura digital tem reconfigurado a docência, exigindo novas abordagens para a formação de professores. As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) ampliaram o acesso ao conhecimento, mas deslocaram o foco para a necessidade de uma filtragem crítica e a reavaliação da prática pedagógica. Inicialmente, revisita-se a teoria de Shulman (1987), que classifica a base de conhecimento para o ensino em três categorias principais: conhecimento do conteúdo específico, conhecimento pedagógico geral e conhecimento pedagógico do conteúdo. Este último resulta da interseção entre os dois primeiros, sendo construído continuamente pela prática docente refletida. A teoria de Shulman permanece relevante, mas precisa ser expandida para considerar as TDIC, como proposto por Mishra e Koehler (2008) com o modelo TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge). O artigo avança ao discutir a condução algorítmica da vida, que ameaça a criticidade e o protagonismo docente ao favorecer a passividade e o consenso. Nesse contexto, a dimensão política do conhecimento docente torna-se crucial. Propõe-se, então, um modelo que integra o conhecimento político ao TPACK, elevando-o à centralidade do processo formativo. Este conhecimento político é fundamental para resistir à instrumentalização tecnológica e promover uma educação crítica. Conclui-se que,

para enfrentar os desafios da cultura digital, é necessário que os professores assumam uma postura ativa e crítica, resgatando o protagonismo docente e integrando a ideia de um Conhecimento Político, Tecnológico, Pedagógico e de Conteúdo. A formação docente deve, portanto, valorizar o dissenso e a intencionalidade política como motores do desenvolvimento humano e da educação crítica.

Palavras-chave: Cultura digital. TDIC. TPACK. Ensino. Formação docente.

ABSTRACT

This article proposes an original theoretical essay on teacher education in the era of digital culture, highlighting the idea of a Political, Technological, Pedagogical, and Content Knowledge in teaching practice. Digital culture has reshaped teaching, demanding new approaches to teacher education. Digital Information and Communication Technologies (DICTs) have expanded access to knowledge but have shifted the focus towards the need for critical filtering and re-evaluating pedagogical practice. Initially, the article revisits Shulman's theory (1987), which classifies the knowledge base for teaching into three main categories: specific content knowledge, general pedagogical knowledge, and pedagogical content knowledge. The latter results from the intersection of the first two and is continuously constructed through reflective teaching practice. While Shulman's theory remains relevant, it needs to be expanded to consider DICTs, as proposed by Mishra and Koehler (2008) with the TPACK (Technological Peda-

¹ Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – PPGE-UFSCar; docente no Departamento de Gestão Educacional, Teorias e Práticas de Ensino da Universidade Federal de Lavras – UFLA; docente permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFLA.

² Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – PPGE-UFSCar. Diretor de Escola na SME-Limeira.

³ Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília – PPGE/UnB; docente efetivo vinculado Colegiado do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Tocantins – Unitins – Campus Palmas.

gical Content Knowledge) model. The article further discusses the algorithmic steering of life, which threatens teacher criticality and agency by favoring passivity and consensus. In this context, the political dimension of teacher knowledge becomes crucial. Therefore, the article proposes a model that integrates political knowledge into TPACK, placing it at the center of the formative process. This political knowledge is essential for resisting technological instrumentalization and promoting critical edu-

cation. The conclusion emphasizes that, to face the challenges of digital culture, teachers must adopt an active and critical stance, reclaiming their agency and integrating the concept of Political, Technological, Pedagogical, and Content Knowledge. Thus, teacher education should value dissent and political intentionality as drivers of human development and critical education.

Keywords: Digital Culture. DICT. TPACK. Teaching. Teacher Education.

INTRODUÇÃO

A cultura digital tem engendrado, no tocante à docência, uma série de desafios. As mudanças nas formas de relacionamento, nas percepções de tempo e espaço, na produção de conhecimento e, por isso mesmo, nos processos educacionais – para além daqueles formais – coloca-nos em face de novos paradigmas atinentes à formação de professores para a atual conjuntura. Não é novidade que o ideal de detentor do conhecimento cede à ideia de mediação (Oliveira; Silva, 2022), uma vez que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) viabilizam lógicas de disseminação de informações nunca antes vistas, deslocando o desafio do acesso ao conteúdo para outra dimensão, muito mais preocupada com modos de filtragem, seleção e avaliação crítica. Tal realidade coloca-nos em face da necessária reafirmação do dimensionamento político, que não deve ser pressuposto ou estar subjacente a outros conhecimentos. Defendemos, com efeito, que a política deve ser, na formação docente, ao mesmo tempo dependente e interdependente.

Ora, este ensaio, baseando-se em discussões teóricas sobre formação de professores e sociedade contemporânea, tem como objetivo geral propor um esquema teórico para a base de conhecimento docente na cultura digital. Cultura essa que, para Kenski (2018), representa as perspectivas vinculadas à incorporação, às inovações e aos avanços nos conhecimentos proporcionados pelo uso das TDIC e as conexões em rede que propiciam a realização doutros tipos de compartilhamento, interação, comunicação e ação na sociedade.

Em termos de estrutura, após esta introdução segue-se para a discussão sobre a base de conhecimento para o ensino. Depois, apre-

sentamos o conceito de condução algorítmica da vida por meio das TDIC. Logo após isso, apresentamos nosso esquema teórico visando à formação docente para a cultura digital. O ensaio termina com as considerações finais que sintetizam o debate.

A BASE DE CONHECIMENTO PARA O ENSINO

É-nos importante retomar alguns conceitos que servem de esteio para as proposições subsequentes. Recorremos, assim, às teorias sobre o conhecimento docente, com ênfase no que respeita à profissionalização da docência mediante reconhecimento dos saberes especializados que perpassam a atividade do professor ou da professora. Esse conjunto de discussões, incluindo autores como Tardif (2014) e Shulman (1987), mostram que o trabalho pedagógico é tão complexo quanto outras profissões especializadas e regulamentadas, exigindo formação inicial, mas também e sobretudo aprendizado constante que se estende pela formação continuada e pela prática refletida.

Nessa direção, conforme Shulman (1987), o exercício da profissão exige um conjunto de conhecimentos para que sejam levadas a cabo as atividades de ensino-aprendizagem. O autor afirma que os e as docentes lançam mão daquilo que nomeia de *base de conhecimento para o ensino*. Trata-se de um corpo de compreensões, habilidades, conhecimentos e disposições necessários aos processos de ensinar e aprender, independentemente das áreas, níveis, contextos e modalidades. Sendo mais limitada na formação inicial, a base se aprofunda, diversifica e se torna mais flexível por meio da experiência profissional refletida e objetivada (Mizukami,

2004).

De acordo com Shulman (1987), existem várias categorias que compõem a base de conhecimento, porém, elas podem ser sintetizadas em três grandes grupos, a saber: conhecimento do conteúdo específico, conhecimento pedagógico geral, e conhecimento pedagógico do conteúdo. O primeiro dos três compreende o domínio do conteúdo específico que o ou a docente leciona, envolvendo tanto o conhecimento substantivo como o sintático para ensinar. O segundo, a partir das categorias de

Shulman (1987), diz respeito aos conhecimentos pedagógicos gerais, o que engloba conhecimentos sobre estudantes e suas características, domínio do currículo, conhecimento dos fins, propósitos e valores educacionais etc. Por fim, o conhecimento pedagógico do conteúdo seria o resultado mesmo da interseção entre os demais. É construído para e pela prática profissional refletida (Mizukami, 2004). Vejamos, na Figura 1, o esquema que ilustra a proposição de Shulman (1987).

Figura 1 - Base de conhecimento para o ensino.



Fonte: Autoria própria com base em Shulman (1987).

O conhecimento pedagógico do conteúdo, que resulta do amálgama entre os demais, é construído continuamente pelo ou pela docente na medida em que leciona a matéria. Inclui a compreensão do significado de ensinar uma disciplina específica, abrangendo princípios e técnicas necessários ao ensino (Mizukami, 2004). O conhecimento pedagógico do conteúdo é, portanto, próprio do ou da docente que, em sua prática refletida e objetivada, (re)significa os próprios conhecimentos e desenvolve uma série de estratégias, compreensões, recursos, exemplos e conhecimentos procedimentais que são imprescindíveis para o bom exer-

cício da profissão.

A teoria de Shulman (1987) apresenta-se, em que pese as décadas de sua elaboração, atual para apreender as práticas de ensino e, conseqüentemente, os processos formativos que lhe dão suporte. Apesar de sua atualidade, a base de conhecimento conta, mais recentemente, com desdobramentos que trazem à baila a importância de se pensar, na atividade docente, as TDIC. Diferentemente de outrora, os recursos tecnológicos que hoje permeiam a sociedade apresentam desenvolvimento célere, demandando do professor ou da professora uma postura ativa em face da cultura digital e

daquilo que ela representa em termos culturais, técnicos e educacionais.

Nesse sentido, Mishra e Koehler (2008) propõem expandir a compreensão originalmente apresentada por Shulman (1987). Esses autores sinalizam que, quando elaborada, a teoria sobre a base de conhecimento para o ensino não dava a devida importância à tecnologia porque esta, de certa forma, aparecia ao ou à docente como “invisível”; isto é, incorporada à sua vida de tal modo que os conhecimentos sobre técnica estavam subsumidos. Porém, esse cenário se altera profundamen-

te com o advento e a expansão das TDIC. Não basta mais compreender a relação direta da tecnologia para com os demais conhecimentos; exige-se, para além disso, uma apreensão mais crítica da tecnologia em si, o que se desdobra nas relações que ela estabelece com o conteúdo e os conhecimentos pedagógicos gerais. Mishra e Koehler apresentam (2008), nessa ótica, o Conhecimento Tecnológico, Pedagógico e de Conteúdo, utilizando a sigla TPACK, do inglês *Technological Pedagogical Content Knowledge*. A Figura 2 ilustra o modelo dos autores.

Figura 2 - Modelo TPACK



Fonte: Tradução de Veloso (2018) do original elaborado por Mishra e Koehler (2008).

Para Mishra e Koehler (2008), o TPACK, apresentando interseções com os diferentes conhecimentos apresentados inicialmente na base de Shulman (1987), compreende:

[...] o conhecimento sobre tecnologias padrão, como livros, giz e quadro-negro; e tecnologias mais avançadas, tais como a Internet e o vídeo digital. Isso envolve as habilidades necessárias para operar tecnologias específicas. No caso das tecnologias digitais, inclui conhecimento de sistemas operacionais e de

hardware, e a capacidade de uso conjunto de ferramentas de software padrão, como editores de texto, planilhas, navegadores e e-mail. O conhecimento tecnológico também inclui o conhecimento de como instalar e remover dispositivos periféricos, instalar e remover programas de software, e criar e arquivar documentos (p. 1027-1028).

O TPACK, portanto, é um importante modelo conceitual para apreender o processo de formação e desenvolvimento docente na con-

temporaneidade. No entanto, entendemos que a dimensão política, essencial para uma real apropriação das TDIC, sobrepujando qualquer ideia de passividade ou instrumentalismo, necessita retomar o conhecimento crítico não como subjacente, mas central. Antes de propormos essa análise, cabe problematizar o processo de condução algorítmica da vida hodierna.

A CONDUÇÃO ALGORÍTMICA DA VIDA E A NECESSÁRIA RETOMADA DO PROTAGONISMO DOCENTE

De acordo com Sadin (2023), a contemporaneidade é permeada por uma retórica calcada numa ideia de necessidade insofismável de “aumento”, o que inclui desde a realidade que, sendo pobre em si mesma, deveria ser aumentada até *“la enseñanza demasiado restringida por la figura única del profesor, y que por lo tanto requiere interfaces ‘enriquecidas’”* (p. 110). Essa noção de um ser humano incompleto, fadado ao fracasso que, para se superar, necessita de um aparato tecnológico que amplia suas faculdades faz parte de um discurso por vezes perverso que perpassa a relação entre sociedade e tecnologias. Tal retórica incide sobre a educação, inclinando-se para uma certa vertente tecnófila que advoga as TDIC como solução cabal para os problemas educacionais. O progresso seria, portanto, uma marcha inexorável, de modo que nós, seres humanos, seríamos como espectadores cuja resistência se apresenta inócua.

Como contraponto, Kenski (2012) problematiza o conceito de tecnologia muitas vezes empregado na atualidade, num sentido negativo, ameaçador e perigoso, causando medo nos indivíduos que têm receio de serem dominados pelos dispositivos tecnológicos. A autora compreende que, apesar de estarem presentes em todos os lugares e atividades humanas, as tecnologias podem nos auxiliar a viver da melhor forma.

Mas Kenski (2012) não ignora que as tecnologias são, recorrentemente, tidas como complementos do espaço de vida tornando os indivíduos “teledependentes” ou “webdependentes”, isto é, consumidores acríticos de conteúdos. O grande desafio para os ambientes educativos na atualidade é, então, tornar-se um espaço crítico frente às mudanças no modo de ser e de agir das pessoas. “Desenvolver a consciência crítica e fortalecer a identidade das pessoas e dos grupos são desafios atuais a serem enfrentados por todos nós, professores”

(Kenski, 2012, p. 25).

Nesse sentido, corroborando discussões tecidas por Peixoto (2016) e Oliveira e Silva (2022), é prudente se adotar uma visão que evite extremismos ao interpretando as TDIC como soluções mágicas e absolutas aos desafios da sociedade ou como componente gerador de tais questões e mazelas que se criam a partir do contexto da cultura digital. Assim, conforme discutem os autores, é essencial uma compreensão crítica e consciente acerca da temática, não ignorando ou desmerecendo nem as dificuldades que são postas, nem as potencialidades que se criam.

Além do mais, marcada por sua característica disruptiva nos mais diversos aspectos (Kenski, 2018), as mudanças vivenciadas na cultura digital seguem uma velocidade cada vez maior, impulsionando constantes transformações nos modos de ser, estar, pensar, agir e interagir. Desse modo, compreender esse contexto se torna primordial tanto para o planejamento e condução de práticas coerentes e críticas no momento atual quanto para orientar os modos de viver, interagir e conviver com as especificidades deste momento.

A criticidade, como produto mesmo de uma educação sistematizada, torna-se ainda mais premente em razão do desenvolvimento da Inteligência Artificial (IA). Esta, para Sadin (2023), encontra-se hoje dotada de uma tripla faculdade, qual seja: interpretar situações de todos os tipos; sugerir e, assim, formular “soluções” que induzem os seres humanos em suas atitudes; e, atualmente, empreender ações sem validação humana prévia. Devido a essas faculdades, a IA instaura outro gênero de alteridade, dedicando-se a responder nossos supostos desejos e necessidades, respaldando, guiando e sugerindo. Estamos em face de um tipo de tecnologia que constantemente induz e conduz nossas ações.

O resultado dessa realidade que nos circunscreve é, segundo Sadin (2023), a substituição do conflito pela concordância. A manipulação dos dados e a condução algorítmica da vida consegue suprimir o embate, indispensável para o exercício da atividade política. Somos instados, nos espaços virtuais, a consumir e produzir dados atinentes àquilo que, conforme analisado pelo algoritmo, nos compraz. Ocupamos cada vez menos espaços de conflito, de discordância; estamos menos sujeitos aos embates ao passo que somos inseridos em nichos paulatinamente mais restritos de opinião e de conteúdo.

Com base nisso, cresce a preocupação acerca de tensões que se fazem cada vez mais presentes nem o funcionamento e as dinâmicas nos meios digitais. Para o autor, isso se soma à massificação descontrolada e indiscriminada das diversas formas de captação e vigilância de dados, traçando perfis e conduzindo “escolhas” dos usuários. Han (2022) também discorre sobre a carência de regulamentação quanto ao funcionamento dos algoritmos, do aprendizado da máquina e das formas de atuação de uma grande maioria das *big techs*. Também são mencionadas e deve ser direcionada a atenção social às possíveis manobras de desinformação, manipulação e distorção que, pautados nas bolhas algorítmicas que se criam, reforçando a “tribalização” de grupos, reforçada a partir do mapeamento e manipulação de perfis de comportamento e de consumo, moldando um certo “inconsciente digital”.

As implicações da condução algorítmica para a educação são diversas. Porém, destacamos a supressão do dissenso que, no bojo da cultura digital, produz sujeitos dóceis, adaptados à sugestão e à condução de nossas ações pela IA. A dimensão política da educação assiste à sua derrocada, na medida em que as TDIC, em vez de mediar e potencializar as relações educacionais, prenunciam

la “muerte del hombre”, el del siglo XXI, ciertamente abordado como un ser actante, pero que, para su bien y el de la humanidad entera, debe ahora despojarse de sus prerrogativas históricas para delegárselas a sistemas más aptos de otra manera para ordenar perfectamente el mundo y garantizarle una vida libre de sus imperfecciones (Sadin, 2023, p. 120).

Esquivando-nos de um posicionamento substancialista, que concebe as tecnologias como carregadas de valor intrínseco, não negligenciamos, por outro lado, seu caráter político e sua capacidade de moldar nossa realidade (Feenberg, 2013). Se as TDIC não são neutras, isso não significa que sejam invariavelmente a destruição da humanidade. A história do ser humano se confunde com a da tecnologia (Vieira Pinto, 2005). Mas é preciso questionar que tipo de tecnologia queremos em nossas vidas, nas escolas e na educação. Quais enquadramentos hoje moldam nossa realidade? Iremos simplesmente aceitá-los ou, em vez disso, buscaremos assumir nosso lugar na luta pelas transformações que consideramos necessárias?

Partimos do pressuposto de que, se buscamos retomar e assegurar a dimensão crítica

da educação, precisamos colocar como cerne do processo de formação e exercício docente a política. Esta entendida, aqui, como dissenso, como valorização do conflito que nada mais é do que o motor do desenvolvimento histórico e dos processos cognitivos. Daí que defendemos, como elemento fulcral de uma formação docente e, por consequência, de uma didática contemporânea, a reapropriação do protagonismo, que se desvela pelo ato de assumir, intencional e conscientemente, a política como dissenso, embate e conflito criador.

POR UMA REAPROPRIAÇÃO DO PROTAGONISMO DOCENTE: CONHECIMENTO POLÍTICO, TECNOLÓGICO, PEDAGÓGICO E DE CONTEÚDO

Chegamos, mediante discussão ora em tela, à proposição teórica original deste ensaio. Ao revisitarmos a teoria sobre a base de conhecimento para o ensino e a proposta de inserção dos conhecimentos sobre TDIC, pela teoria do TPACK, procuramos cimentar nossa análise para, por meio dela, propormos nosso quadro teórico. A cultura digital representa mais do que o mero surgimento doutros dispositivos técnicos que ampliam capacidades humanas. Estamos, em verdade, em face de mudanças substanciais que afetam nossa própria percepção da realidade.

No entendimento de Vieira Pinto (2005), a expressão “era tecnológica” é, de partida, equivocada, porquanto carrega consigo a falsa noção – pretensamente ideológica – de que as TDIC inauguraram um novo período na humanidade cuja relação entre humano e técnica se apresenta no cerne. O autor, apoiando-se em categorias marxianas, vai afirmar incisivamente que a história da humanidade se confunde com a história da tecnologia. E a revolução trazida pelas TDIC não inaugura mudanças qualitativas na sociedade, uma vez que a eletricidade, a máquina a vapor e a própria manipulação do fogo são exemplos de desenvolvimento da ação técnica – criadora – que produz a existência ao passo que, num processo dialético, nos tornam humanos.

Isso não quer dizer, contudo, que as tecnologias mais recentes devam ser banalizadas. É escusado dizer que as TDIC trazem implicações que demarcam nosso período histórico-cultural no cerne do que, já o dissemos, é a cultura digital. Mas a relação entre humano e tecnologia não é nada nova, cabendo reiterar essa compreensão crítica a fim de que possamos, espe-

cialmente no que concerne à docência, reafirmar o protagonismo docente. Para isso, mais do que apreender as TDIC como meros instrumentos à disposição do agir humano, necessitamos reconhecê-las como dispositivos sociotécnicos que moldam nossa existência (Feenberg, 2013). A mera atitude tecnofóbica é contraproducente, haja vista que nos coloca à mercê das transformações sociais que nos afetam e, por conseguinte, incidem sobre a educação.

Assim como Mishra e Koehler (2006) propõem a inclusão, na base de conhecimento para o ensino, das tecnologias, ressaltamos a importância do conhecimento político. Trata-se de um resgate da centralidade desse conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que se direcionam para o posicionamento claro e ético nos contextos educacionais. Quando partimos de uma dimensão crítica da didática, escola e sociedade não se desvencilham, de tal sorte que didática e política se apresentam interdependentes, retroalimentadas mesmo.

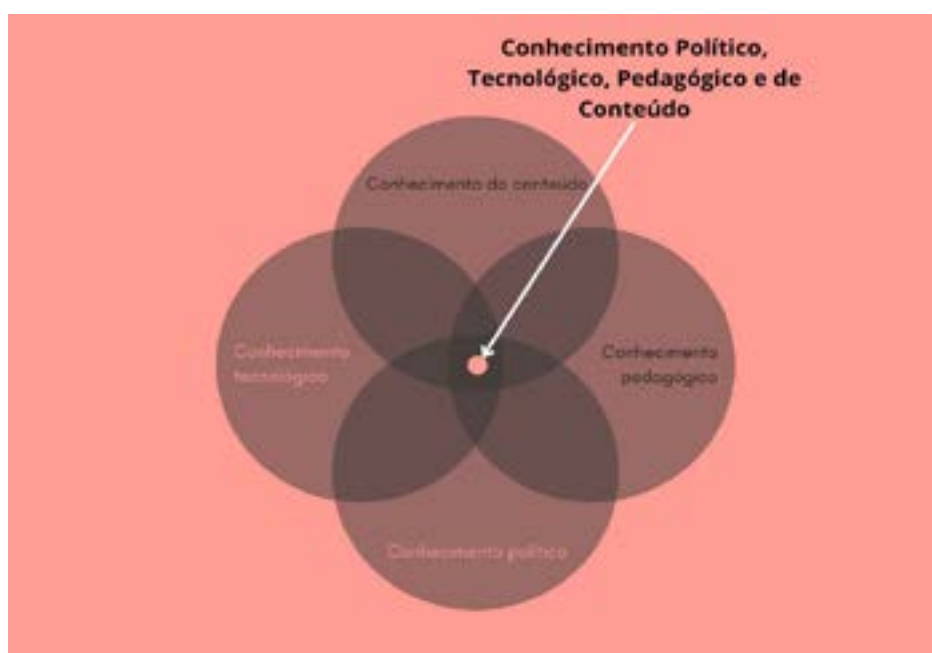
A didática crítica entende a ação pedagógica como prática social, compreendendo o processo de ensino-aprendizagem em suas dimensões humana, técnica e política em favor da emancipação humana (Farias *et al.*, 2011). Além de unir teoria e prática, escola e sociedade, técnica e política; a didática crítica parte do reconhecimento dos professores como sujeitos criativos, políticos e reflexivos que são autores e produtores de suas trajetórias individuais e

coletivas, superando a ideia de meros espectadores da história e consumidores cegos da técnica mais recente (Farias *et al.*, 2011).

Nesse sentido, não estamos inaugurando a relação entre formação docente, didática e política. Propomos, a bem dizer, a retomada da consciência e da intencionalidade do conhecimento político mesmo, que não mais pode ser subentendido ou tido como mero pressuposto da prática docente. Deve ser assumido, sobretudo em face da expansão das TDIC e do neotecnicismo, que, por meio especialmente da IA, faz abrolhar a condução algorítmica da vida baseada no consenso – dirimindo, portanto, o dissenso, que é condição indispensável para a política e para o desenvolvimento humano de modo geral.

Para estabelecer nossa proposição teórica neste ensaio, resgatamos, afinal, a contribuição de Shulman (1987) para a base de conhecimento para o ensino. Ao mesmo tempo, reconhecemos a importância das TDIC no que compete aos conhecimentos docentes hodiernos (Mishra; Koehler, 2008). Outrossim, posicionamos a política como elemento central, independente e ao mesmo tempo interdependente. Não estando simplesmente subsumida ou subjacente aos outros conhecimentos, a dimensão política precisa ser trazida à baila, com intencionalidade e centralidade. Na Figura 3, evidenciamos o resultado desse esquema proposto.

Figura 3 - Conhecimento Político, Tecnológico, Pedagógico e de Conteúdo.



Fonte: Autoria própria, 2024.

Observa-se que o conhecimento político, trazido à centralidade, produz também suas interseções. O conhecimento político do conteúdo é aquele que envolve a compreensão dos dimensionamentos políticos atinentes à área em que o docente atua – um professor ou professora de Geografia, por exemplo, deve saber a relação entre essa disciplina e a sociedade, as desigualdades, os conflitos humanos etc. O conhecimento político pedagógico está estritamente ligado à didática crítica, apreendendo a indissociabilidade entre educação e sociedade. O conhecimento político tecnológico, por sua vez, diz respeito a uma visão da tecnologia crítica, tal como aquela apresentada por Feenberg (2013) e discutida em Veloso (2023).

Quanto ao conhecimento político e pedagógico do conteúdo, tem-se a inter-relação entre o ensino de uma disciplina e as implicações que a educação e a aprendizagem na área apresentam para com a sociedade e as relações sociais. O conhecimento político e tecnológico do conteúdo analisa as interseções entre sociedade, disciplina e tecnologias. Já o conhecimento político, pedagógico e tecnológico apreende as relações entre tecnologias – sobretudo digitais – educação e sociedade.

Quando concebemos a interseção entre todos os conhecimentos, chegamos ao assim chamado Conhecimento Político, Tecnológico, Pedagógico e de Conteúdo. Nesse aspecto, propomos uma adequação e ampliação da sigla TPACK, concebendo-a como PTPACK, destacando o caráter e a relevância do Conhecimento Político no cerne da atuação docente. Desse modo, apresentamos uma ampliação da sigla de forma a contemplar o conceito de *Political Technological Pedagogical Content Knowledge*. Sendo assim, ao defendermos uma expansão da compreensão a partir de um redimensionamento do conceito de TPACK para PTPACK, buscamos enriquecer as discussões e o campo de debate considerando a relevância da consciência dos professores quanto às dinâmicas que perpassam a mediação pedagógica em meio às TDIC.

Nesse aspecto, destacamos ser fundamental a promoção da interseccionalidade entre conhecimento político, tecnológico, pedagógico e de conteúdo – que poderíamos nos referir com a abreviação em português como CPTPC – com vistas à promoção da compreensão crítica nesta seara. Ademais, esse conhecimento, a partir de uma percepção que amplia horizontes de análise, instiga o desenvolvimento de

uma maior consciência e criticidade docente, demarcando a relevância dos conhecimentos e intencionalidades que se entrelaçam intimamente à dimensão política quanto ao uso e presença das TDIC na atualidade. Assim, rompendo com o neotecnicismo e o instrumentalismo, propõe-se o fomento à conscientização e ao desenvolvimento de criticidade quanto às especificidades da cultura digital e a necessidade de uma retomada da atuação do professor protagonizando os processos de mediação pedagógica e tecnológica.

Trata-se da reapropriação do protagonismo docente, apreendendo de modo amplo as relações e interdependências entre conteúdo, tecnologias, conhecimentos pedagógicos e, também, política. Entendemos que, no âmbito da cultura digital, em plena condução algorítmica da vida, a formação docente não pode simplesmente negligenciar a relação das TDIC com a sociedade. Deve, em vez disso, assumir e propor uma formação cujo conhecimento político seja trabalhado de maneira independente, mas também interdependente. O Conhecimento Político, Tecnológico, Pedagógico e de Conteúdo não prescinde dos demais, que são trabalhados na formação inicial e continuada. Mas, assim como as interseções discutidas por Shulman (1987), e Mishra e Koehler (2008), depende da prática refletida. Isto é, da experiência profissional docente que ocorre num contexto histórico-social, sendo, dessa forma, por excelência política – cabe-nos resgatar, reafirmar e reapropriar essa dimensão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste ensaio, procuramos resgatar teorias importantes da área de formação de professores, e da sociologia contemporânea, no sentido de apresentar quadro teórico original para a base de conhecimento docente na cultura digital. Compreendendo as especificidades deste momento, assim como suas potencialidades e as tensões que se fazem presentes, chegamos, assim, à ideia de um Conhecimento Político, Tecnológico, Pedagógico e de Conteúdo.

Como cerne no processo, o conhecimento político e suas interseções com os demais conhecimentos aqui discutidos dialogam intimamente com uma perspectiva didática crítica de modo a romper com as TDIC na docência a partir de visões neotecnicistas ou instrumentais. Ademais, ao concebermos uma ampliação do

debate ao incorporar o Conhecimento Político, demarca-se a relevância de uma maior consciência e criticidade do professor ao compreender que esta seara social não se desvincula das ações e intencionalidades docentes em prol de um determinado projeto de formação humana. Nesse aspecto, nossa discussão almeja mostrar a centralidade da política na formação docente, como condição indispensável para reafirmar e reapropriar o protagonismo profissional da docência. O conhecimento político, destarte, apresenta-se ao mesmo tempo como dependente e interdependente.

Como ensaio, este artigo apresenta lacunas na medida em que não parte de uma validação empírica. Assim sendo, sugere-se outras investigações, como desdobramentos destas páginas, que possam analisar, no contexto das escolas e instituições educacionais diversas, a formação docente e a produção – ou sua necessidade – do Conhecimento Político, Tecnológico, Pedagógico e de Conteúdo.

REFERÊNCIAS

- FARIAS, I. M. S.; Sales, J. O. C. B.; BRAGA, M. M. S. C.; FRANÇA, M. S. L. M. **Didática e docência: aprendendo a profissão**. Brasília: Liber Livro, 2011.
- FEENBERG, A. O que é a filosofia da técnica? In NEDER, R. (Org.). **A teoria crítica de Andrew Feenberg: racionalização democrática, poder e tecnologia** (pp. 51-65). Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina/CDS/UnB/CAPES, 2013, p. 51-65.
- HAN, B. C. **Infocracia: Digitalização e a crise da democracia**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2022.
- KENSKI, V. M. Cultura Digital. In: MILL, D. **Dicionário crítico de Educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas: Papirus, 2018. p. 139-144.
- KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2012.
- MISHRA, P.; KOEHLER, M. L. Introducing TPCK. In: AACTE Committee on Innovation and Technology (ed.). **Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK) for Educators**. New York: Routledge, 2008. P. 3-29. Disponível em: <http://punya.educ.msu.edu/publications/koehler_mishra_08.pdf> Acesso em: 25 jun. 2020.
- MIZUKAMI, M. da G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Educação**, [S. l.], v. 29, n. 2, p. 33-50, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/3838>. Acesso em: 3 set. 2024.
- OLIVEIRA, A. A.; SILVA, Y. F. O. Mediação pedagógica e tecnológica: conceitos e reflexões sobre o ensino na cultura digital. **Revista Educação em Questão**, v. 60, n. 64, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/28275>. Acesso em 03 set. 2023.
- PEIXOTO, Joana. Tecnologias e relações pedagógicas: a questão da mediação. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 25, n. 59, p. 367-379, 2016. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/3681>. Acesso em: 3 set. 2024.
- SADIN, E. **La silicolonización del mundo: la irresistible expansión del liberalismo digital**. Tradução de Margarita Martínez. Buenos Aires: Caja Negra Editora, 2023.
- SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**. Cambridge, v. 57, n. 1, p.1-21, fev. 1987.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- VELOSO, B. G. **Organização do trabalho docente na educação a distância: implicações da polidocência no contexto da Universidade Aberta do Brasil (UAB)**. 2018. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- VELOSO, B. Educação e tecnologias como comprometimento: proposições para pensar o estudo da técnica em âmbito educacional. **Sisyphus: Journal of Education**, Lisboa, v. 11, n. 3, p. 89-108, out. 2023. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/sisyphus/article/view/29403>. Acesso em: 23 jan. 2024.
- VIEIRA PINTO, A. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.