



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO  
TECNOLÓGICA  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**NARELLY TAVARES RODRIGUES E MELO**

**ENTRE FIOS, TRAMAS E URDUMES:  
TECENDO COMPREENSÕES SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE  
PROFESSORES COM IDENTIDADE CULTURAL DIGITAL NA AMAZÔNIA  
OESTE PARAENSE**

**SANTARÉM/PA  
2022**

**NARELLY TAVARES RODRIGUES E MELO**

**ENTRE FIOS, TRAMAS E URDUMES:  
TECENDO COMPREENSÕES SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE  
PROFESSORES COM IDENTIDADE CULTURAL DIGITAL NA AMAZÔNIA  
OESTE PARAENSE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação - Mestrado Acadêmico em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Orientador:** Prof. Dr. José Ricardo e Souza Mafra

**Linha de Pesquisa 3:** Formação humana em contextos formais e não formais na Amazônia.

**SANTARÉM/PA  
2022**

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**  
**Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/UFOPA**

---

- M528e Melo, Narely Tavares Rodrigues e  
Entre fios, tramas e urdumes: tecendo compreensões sobre a formação inicial de professores com identidade cultural digital na Amazônia Oeste Paraense./ Narely Tavares Rodrigues e Melo. – Santarém, 2023.  
240 p. : il.  
Inclui bibliografias.
- Monografia defendida em 2022 e depositada em 2023.
- Orientador: José Ricardo e Souza Mafra.  
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Mestrado Acadêmico em Educação.
1. Cultura digital. 2. Nativos digitais. 3. Identidade cultural digital. I. Mafra, José Ricardo e Souza, *orient.* II. Título.

CDD: 23 ed. 370.71098115



*Universidade Federal do Oeste do Pará*  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ATA Nº 95**

Aos vinte e um dias do mês de dezembro do ano de dois mil e vinte e dois, às quatorze horas e trinta minutos, por meio de videoconferência Google Meet, reuniram-se os membros da Banca Examinadora composta pelos(as) professores(as) Drs(as). Prof. Dr. José Ricardo e Souza Mafra (orientador e presidente), Prof. Dr. Maria Antonia Vidal Ferreira (membro externo) e Prof. Dr. Gilson Cruz Júnior (membro interno) a fim de arguirem a mestranda NARELLY TAVARES RODRIGUES E MELO, com a dissertação intitulada "ENTRE FIOS, TRAMAS E URDUMES: TECENDO COMPREENSÕES SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES COM IDENTIDADE CULTURAL DIGITAL NA AMAZÔNIA OESTE PARAENSE". Aberta a sessão pelo presidente, coube a candidata, na forma regimental, expor o tema de sua dissertação, dentro do tempo regulamentar, em seguida a banca fez as arguições, a candidata respondeu e, após as deliberações na sessão secreta foi:

- (x) Aprovada, fazendo jus ao título de Mestra em Educação.  
( ) Reprovada.

**Dra. MÔNICA GONÇALVES DE MATOS, SEDUC**

Examinadora Externa à Instituição

**Dra. MARIA ANTONIA VIDAL FERREIRA, UFOPA**

Examinadora Externa ao Programa

**Dr. GILSON CRUZ JUNIOR, UFOPA**

Examinador Interno

**Dr. JOSE RICARDO E SOUZA MAFRA, UFOPA**

Presidente

**NARELLY TAVARES RODRIGUES E MELO**

Mestrando



Emitido em 21/12/2022

ATA Nº 95/2022 - PPGE (11.01.07.14)  
(Nº do Documento: 2)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

*(Assinado digitalmente em 09/01/2023 17:20 )*

GILSON CRUZ JUNIOR  
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR  
ICED (11.01.07)  
Matricula: ###839#2

*(Assinado digitalmente em 11/01/2023 10:49 )*

JOSE RÍCARDO E SOUZA MAFRA  
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR  
ICED (11.01.07)  
Matricula: ###327#4

*(Assinado digitalmente em 11/01/2023 16:29 )*

MARIA ANTONIA VIDAL FERREIRA  
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR  
ICED (11.01.07)  
Matricula: ##083#0

*(Assinado digitalmente em 09/01/2023 14:52 )*

NARELLY TAVARES RODRIGUES E MELO  
DISCENTE  
Matricula: 2020####1

*(Assinado digitalmente em 17/01/2023 18:53 )*

MONICA GONCALVES DE MATOS  
ASSINANTE EXTERNO  
CPF: ###.###.062-##

Visualize o documento original em <https://sipac.ufopa.edu.br/documentos/> informando seu número: 2, ano: 2022, tipo: ATA, data de emissão: 09/01/2023 e o código de verificação: f6f7f00545

**NARELLY TAVARES RODRIGUES E MELO**

**ENTRE FIOS, TRAMAS E URDUMES:  
TECENDO COMPREENSÕES SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE  
PROFESSORES COM IDENTIDADE CULTURAL DIGITAL NA AMAZÔNIA  
OESTE PARAENSE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação - Mestrado Acadêmico em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Orientador:** Prof. Dr. José Ricardo e Souza Mafra

**Linha de Pesquisa 3:** Formação humana em contextos formais e não formais na Amazônia.

Data da defesa: 21/12/2022

Banca Examinadora:

---

Dr. JOSE RICARDO E SOUZA MAFRA - UFOPA  
(Presidente)

---

Dra. MÔNICA GONÇALVES DE MATOS – SEDUC  
(Examinadora Externa à Instituição)

---

Dra. MARIA ANTONIA VIDAL FERREIRA - UFOPA  
(Examinadora Externa ao Programa)

---

Dr. GILSON CRUZ JUNIOR - UFOPA  
(Examinador Interno)

Ao meu “mundinho”: Átila Melo e Joana Melo.

## AGRADECIMENTOS

Ao meu esposo Átila Melo, que durante os últimos três anos em que vivenciei o Mestrado Acadêmico em Educação foi o meu apoio incondicional, meu porto seguro, meu grande companheiro. Gratidão pelo seu colo, Marido!

À minha filha “Joaninha”, que na sua primeira infância foi a minha melhor e mais singular companheira de estudos do Mestrado durante uma pandemia com distanciamento social. Meu colo é seu, filha!

À minha rede de apoio materna, nossas famílias, em especial à minha mãe Luzenita e minha sogra Melice, que deram colo à minha filha e suporte à minha pequena família nos momentos mais exigentes do Mestrado. Toda gratidão do mundo!

À minha mãe, de modo particular, pela torcida, orações diárias e pelo colo consolador!

Aos meus professores do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE Ufopa, pela semiose manifestada nas suas práticas docentes e que imprimiram em mim marcas que me ajudaram a constituir novas perspectivas de docência.

Ao meu orientador, Prof. Dr. José Ricardo e Souza Mafra, pela escuta, paciência, compreensão e condução durante os últimos três anos de vivência no Mestrado, mas também pela compaixão, empatia e palavras de ânimo dedicados a mim e à minha família quando ficamos doentes de Covid, no auge do período pandêmico. Aquelas palavras não me deixaram desistir do Mestrado naquele período delicado. Gratidão, Professor!

Aos Professores da minha banca desde a seleção de Mestrado, passando pela Qualificação e Defesa: Prof. Hergos Couto (PPGE Ufopa), Prof. Dr. Gilson Cruz (PPGE Ufopa), Profa. Dra. Mônica de Matos (SEDUC) e Profa. Dra. Maria Antônia Ferreira (Ufopa). Gratidão pelas contribuições científicas e leituras atentas. Há muito de vocês nas linhas desse estudo.

Aos docentes, discentes e secretária do Curso de Licenciatura em Informática Educacional da Ufopa, que acolheram o estudo e/ou colaboraram com esta produção.

Aos amigos e colegas do PPGE Ufopa e do Grupo de Pesquisa GEPEIMAZ, pelas parcerias e aprendizagens colaborativas nos nossos muitos momentos de encontro e socialização.

A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado.

Paulo Freire (1996, p. 24)

## RESUMO

A pesquisa apresenta a investigação sobre a formação inicial de professores com identidade cultural digital na Amazônia Oeste Paraense, sendo esse um estudo do tipo bibliográfico, documental e de campo. Os pressupostos teóricos incluem as discussões sobre cultura e identidade cultural, com ênfase nas contribuições de autores dos Estudos Culturais; bem como na problematização do termo “nativos digitais”, cunhado por Marc Prensky (2001), que foi popularizado nos últimos anos como referência aos sujeitos nascidos na era digital, demarcando as gerações em “nativos” e “imigrantes digitais”. Em contraponto, nos aportes de Stuart Hall (2006), refletimos sobre a cultura digital, os deslocamentos dos sujeitos pós-modernos, o surgimento de novas identidades culturais e a concepção de uma identidade cultural digital. Apresentamos também as discussões teóricas sobre a formação e profissão docente, com foco na formação de professores no Brasil e no processo de construção da identidade professoral na formação inicial, destacando o magistério superior e o processo de ensino e aprendizagem das nossas gerações de licenciandos. Situamos essas discussões nas realidades amazônicas, reconhecendo que partimos de fenômenos identitários opostos, pois a identidade cultural digital se apresenta como uma nova identidade e a identidade amazônica se apresenta como uma identidade local. Os pressupostos metodológicos foram: a pesquisa documental, investigando os documentos institucionais e pedagógicos da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa) e da sua Licenciatura em Informática Educacional (LIE); e a pesquisa de campo utilizando as técnicas de observação participante, aplicação de questionários e entrevistas adaptadas à realidade de atividades pedagógicas não presenciais ou atividades remotas da UFOPA, em virtude da pandemia da COVID-19. A Análise Documental e a Análise de Conteúdo foram os métodos utilizados no tratamento dos dados. Tecemos compreensões sobre a cultura digital na Ufopa e na LIE/Ufopa e apontamos para situações específicas do próprio processo de construção identitária do Curso e do processo de formação de professores, destacando as percepções dos participantes da pesquisa sobre as metodologias de ensino, a avaliação e rotinas de sala de aula, assim como as relações dos professores com as novas tecnologias da informação e comunicação (NTICs) na prática docente a partir do contexto das aulas remotas emergenciais, e as relações entre professores e alunos no processo formativo. Reconhecemos que a formação inicial produz professores com identidade cultural digital quando está configurada, desde a sua proposta pedagógica até a prática docente, na valorização da cultura digital do sujeito pós-moderno. As conclusões convergem para a necessária compreensão e discussão dos fenômenos da cultura digital e da identidade cultural digital, e a Ufopa, como uma jovem universidade no interior da Amazônia Oeste Paraense, apresenta continuidade no seu processo de amadurecimento institucional que, com o suporte da LIE, tem potencial disruptivo para incluir e ampliar os debates sobre cultura digital na formação de professores amazônicas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Cultura digital. Nativos digitais. Identidade cultural digital. Formação inicial de professores na Amazônia.

## ABSTRACT

The research presents the investigation about the initial training of teachers with digital cultural identity in the western Pará State, Brazilian Amazon, being this a bibliographical, documental and field study. The theoretical assumptions include discussions about culture and cultural identity, with emphasis on the contributions of authors of Cultural Studies; as well as the problematization of the term “digital natives”, coined by Marc Prensky (2001), which has been popularized in recent years as a reference to the subjects born in the digital era, demarcating the generations in “natives” and “digital immigrants”. In counterpoint, in Stuart Hall's contributions (2006), we reflect on the digital culture, the dislocations of postmodern subjects, the emergence of new cultural identities and the conception of a digital cultural identity. We also present theoretical discussions about the formation and professor profession, focusing on teacher education in Brazil and the process of building teacher identity in initial training, highlighting the higher education and the teaching and learning process of our graduate generations. We situate these discussions in the Amazonian realities, recognizing that we start from opposite identity phenomena, since the digital cultural identity presents itself as a new identity and the Amazonian identity presents itself as a local identity. The methodological assumptions were: documentary research, investigating the institutional and pedagogical documents of the Federal University of Western Pará (Portuguese: Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA) and its Degree in Educational Informatics (Portuguese: Licenciatura em Informática Educacional – LIE); and field research using the techniques of participant observation, application of questionnaires and interviews adapted to the reality of non face-to-face pedagogical activities or remote activities of UFOPA, due to the pandemic of COVID-19. Documentary Analysis and Content Analysis were the methods used in the treatment of the data. We weave understandings about the digital culture in Ufopa and in the LIE/Ufopa and point to specific situations of the very process of identity construction of the Course and the teacher education process, highlighting the perceptions of the research participants about the teaching methodologies, the evaluation and classroom routines, as well as the relationships of teachers with the new information and communication technologies (NICTs) in teaching practice from the context of emergency remote classes, and the relationships between professors and students in the formative process. We recognize that initial training produces teachers with a digital cultural identity when it is configured, from its pedagogical proposal to the teaching practice, in the valorization of the digital culture of the postmodern subject. The conclusions converge to the necessary understanding and discussion of the phenomena of digital culture and digital cultural identity, and Ufopa, as a young university in the interior of the western Pará State, presents continuity in its process of institutional maturation that, with the support of the LIE, has disruptive potential to include and broaden the debates on digital culture in the training of Amazonian professors.

**KAYWORDS:** Digital culture. Digital natives. Digital cultural identity. Initial teacher education in the Amazon.

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 01</b> - Licenciaturas em Computação no Brasil.....	93
<b>Gráfico 02</b> - Percepção sobre a cultura digital sendo considerada no Planejamento Institucional da UFOPA.....	123
<b>Gráfico 03</b> - Percepção sobre a cultura digital sendo considerada no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Informática Educacional.....	123
<b>Gráfico 04</b> - Ações e/ou estratégias que podem contribuir para a promoção da cultura digital na Ufopa.....	132
<b>Gráfico 05</b> - Percepções gerais de identificação e reconhecimento do sujeito nativo digital.....	138
<b>Gráfico 06</b> - Quantitativo de respondentes que fizeram investimentos em recursos materiais, tecnologias digitais e/ou serviços e suportes para as aulas remotas.....	153
<b>Gráfico 07</b> - Quantitativo de respondentes que participaram das formações oferecidas pela UFOPA para utilização das tecnologias digitais propostas para período emergencial.....	153
<b>Gráfico 08</b> - Quantitativo de respondentes que confirmaram que os docentes adotaram outras estratégias metodológicas para viabilizar o ensino remoto.....	154
<b>Gráfico 09</b> - Quantitativo de respondentes que confirmaram que os docentes adotaram outras estratégias para as avaliações remotas.....	154
<b>Gráfico 10</b> - Percepção dos respondentes em relação às dificuldades docentes na condução das aulas remotas.....	155
<b>Gráfico 11</b> - Percepção dos respondentes em relação às dificuldades de interação e participação nas atividades síncronas e assíncronas.....	155
<b>Gráfico 12</b> - Percepção dos respondentes em relação às dificuldades de comunicação no contexto remoto.....	156
<b>Gráfico 13</b> - NTICs na rotina da sala de aula.....	157
<b>Gráfico 14</b> – Métodos de ensino, avaliação e rotina de sala de aula utilizados pelos docentes na perspectiva discente.....	164
<b>Gráfico 15</b> - Métodos de ensino, avaliação ou rotina de sala de aula que os discentes consideram eficazes para os seus rendimentos e aprendizagens.....	165
<b>Gráfico 16</b> - Avaliação dos discentes sobre a formação na LIE prospectando as suas atuações docentes com os estudantes nativos digitais.....	168

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 01</b> - “Tecendo” a Dissertação.....	25
<b>Figura 02</b> - Linha do tempo da formação e profissionalização dos docentes brasileiros....	64
<b>Figura 03</b> - Universidades Federais e/ou Estaduais da Região Norte do Brasil.....	91
<b>Figura 04</b> - Metodologia da pesquisa.....	99
<b>Figura 05</b> - Fluxograma do desenvolvimento de uma análise do conteúdo.....	116
<b>Figura 06</b> - Tela com os fios de urdume, fios de trama e ourela.....	117
<b>Figura 07</b> - Adaptação do fluxograma da Pré-análise de conteúdo da pesquisa.....	122
<b>Figura 08</b> - Mapa Estratégico da Universidade Federal do Oeste do Pará 2019 – 2023.....	126
<b>Figura 09</b> - Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Informática Educacional - Ufopa.....	129
<b>Figura 10</b> - Taxonomia da <i>Literacia Transmídia</i> .....	146
<b>Figura 11</b> - Tecido de algodão com o bordado da flor de aguapé.....	176

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 01</b> - “Cultura” para os autores e obras basilares dos Estudos Culturais.....	33
<b>Quadro 02</b> - Definições de “Cultura” apresentadas em “ <i>The Long Revolution</i> ” por Williams.....	34
<b>Quadro 03</b> - Aspectos <i>substantivos e epistemológicos</i> da “Cultura”.....	36
<b>Quadro 04</b> - Três concepções de identidade, segundo Stuart Hall.....	39
<b>Quadro 05</b> - Termos utilizados para nomear os sujeitos com identidade cultural digital...	46
<b>Quadro 06</b> - Tipos de aulas expositivas.....	82
<b>Quadro 07</b> - Objetivos específicos da pesquisa.....	98
<b>Quadro 08</b> - Pesquisa de campo desenvolvida no Curso LIE UFOPA.....	105
<b>Quadro 09</b> - Identificação dos comunicadores da pesquisa.....	112
<b>Quadro 10</b> - Delimitação do Objetivo estratégico OE-RI-02.....	127
<b>Quadro 11</b> - Delimitação do Objetivo estratégico OE-RI-03.....	133
<b>Quadro 12</b> - Soluções tecnológicas e/ou digitais viabilizadas pela, para e na UFOPA.....	135
<b>Quadro 13</b> - Motivos explicitados sobre a escolha para cursar a LIE UFOPA.....	143
<b>Quadro 14</b> - <i>Status</i> dos Métodos, a partir do Gráfico 15.....	166
<b>Quadro 15</b> - Preferências metodológicas dos docentes entrevistados.....	167
<b>Quadro 16</b> - Sugestões dos discentes aos seus professores da LIE.....	169
<b>Quadro 17</b> - Sugestões dos docentes aos alunos do Curso LIE.....	169

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 01</b> - Levantamento de publicações com a palavra-chave “nativos digitais” no Portal de Periódicos da Capes.....	19
<b>Tabela 02</b> - Levantamento de publicações com palavras-chave combinadas no Portal de Periódicos da Capes.....	20
<b>Tabela 03</b> - Levantamento de pesquisas e publicações na base de dados do PPGE UFOPA.....	21
<b>Tabela 04</b> - Licenciaturas em Computação e/ou Informática na Região Norte.....	94
<b>Tabela 05</b> - Participantes da pesquisa nas Ações do LIE UFOPA.....	109
<b>Tabela 06</b> - Temas de estudos já desenvolvidos pelos participantes da pesquisa - LIE UFOPA.....	110

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	18
<b>REVISITANDO MEMÓRIAS</b> .....	26
<b>1 “FIANDO” A CULTURA DIGITAL</b> .....	29
<b>1.1 O que são os Estudos Culturais?</b> .....	31
1.1.1 Como podemos entender as dimensões de “Cultura” nos Estudos Culturais? .....	32
1.1.2 Como assim “Identidade” e “Novas identidades”? .....	38
<b>1.2 Identidade Cultural Digital?</b> .....	42
1.2.1 Nativos digitais? .....	47
1.2.1.1 Problemáticas da educação formal no ensino dos jovens estudantes nativos digitais? .....	48
1.2.1.2 Problemáticas no termo Nativos Digitais? .....	54
1.2.2 Professores “nativos digitais” ou Professores com identidade cultural digital? .....	58
<b>2 “FIANDO” O PROCESSO DE IDENTIDADE PROFESSORAL INICIAL</b> .....	60
<b>2.1 Como se dá a formação de professores no Brasil?</b> .....	62
2.1.1 Como chegamos até aqui? – Um breve resgate histórico sobre a formação docente no Brasil .....	63
2.1.2 BNC - Formação inicial e BNC - Formação Continuada? .....	67
2.1.2.1 Por que buscar por “referenciais e diretrizes internacionais”? .....	69
2.1.2.2 Base Comum Nacional x Base Nacional Comum? .....	72
2.1.2.3 Por que a Pedagogia das Competências? .....	75
<b>2.2 Como formar a identidade professoral inicial dos licenciandos da Pós-Modernidade?</b> .....	77
2.2.1 Como se dá o processo de ensino na educação superior atual? .....	78
2.2.2 Metodologias ativas? .....	83
2.2.3 Mídia-educação na formação de professores? .....	85
<b>3 “FIANDO” A EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMAZÔNIA OESTE PARAENSE</b> .....	88
<b>3.1 Uma Universidade Federal no Oeste Do Pará?</b> .....	91
3.1.1 Uma licenciatura em informática educacional no interior da Amazônia Oeste Paraense? - Breve caracterização .....	92

<b>4 “DESENHANDO A PADRONAGEM” DO ESTUDO</b> .....	97
<b>4.1 Metodologia da pesquisa</b> .....	99
4.1.1 A Pesquisa bibliográfica – Aprofundamento do referencial teórico .....	100
4.1.2 A Pesquisa documental.....	101
4.1.2.1 Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).....	102
4.1.2.2 Projeto Pedagógico de Curso (PPC).....	103
4.1.2.3 Planos de Ensino (PE) dos docentes.....	103
4.1.3 A Pesquisa de campo.....	103
4.1.3.1 Observação participante em salas de aulas virtuais.....	105
4.1.3.2 Coleta de dados com os discentes.....	107
4.1.3.2.1 Caracterização dos discentes participantes da pesquisa .....	108
4.1.3.3 Coleta de dados com os docentes .....	110
4.1.3.3.1 Caracterização dos docentes participantes da pesquisa.....	111
4.1.3.4 Organização dos comunicadores da pesquisa.....	112
<b>4.2 Métodos de análises</b> .....	112
4.2.1 Análise documental .....	112
4.2.2 Análise de conteúdo.....	113
4.2.2.1 Pré-análise .....	114
4.2.2.2 Exploração do material.....	114
4.2.2.3 Tratamento dos resultados obtidos e interpretação.....	115
<b>5 “TECENDO” O ESTUDO – PRÉ-ANÁLISE, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	117
<b>5.1 Hipóteses da Pré-Análise de Conteúdo</b> .....	117
5.1.1 Hipóteses surgidas nas vivências da observação participante .....	118
5.1.2 Hipóteses surgidas nas vivências das aulas remotas .....	121
<b>5.2 Tecendo compreensões sobre a cultura digital na Ufopa</b> .....	123
5.2.1 Ações e/ou estratégias para a promoção de uma cultura digital na UFOPA.....	131
5.2.2 Tecendo compreensões sobre os “nativos digitais” na UFOPA.....	137
5.2.2.1 Os discentes do Curso de Licenciatura em Informática Educacional da Ufopa.....	142
5.2.2.2 <i>Transmídia literacy</i> e os sujeitos da cultura digital - Outra análise necessária.....	144
<b>5.3 Formando professores com identidade cultural digital no curso de Licenciatura em Informática Educacional (LIE) Ufopa</b> .....	147
5.3.1 Tecendo compreensões sobre a LIE: A nomenclatura do Curso.....	148

5.3.2 Tecendo compreensões sobre o processo formativo na LIE .....	152
5.3.2.1 As aulas remotas emergenciais no Curso LIE .....	153
5.3.2.2 A construção da identidade professoral do discente do Curso LIE Ufopa.....	157
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	171
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	177
<b>APÊNDICES</b> .....	186
<b>ANEXOS</b> .....	241

## INTRODUÇÃO

Para criar o tecido de algodão, uma das tecnologias mais antigas da humanidade, é utilizado um processo metódico e rigoroso com várias etapas para se alcançar um material confortável, durável, versátil, elástico, hipoalergênico, hidrofílico, que em climas frios serve como isolante térmico e em dias quentes permite flexibilidade e leveza. O processo de criação e produção desse estudo se assemelha muito ao processo de fiar, desenhar a padronagem, tecer, dar acabamento e tratamento ao tecido, principalmente pelas transformações que os dois produtos passaram até chegar ao resultado final.

Em se falando de tecnologias, foi esse o nosso algodoal. A Revolução digital com o advento da Internet e das Novas Tecnologias da informação e comunicação (NTICs) trouxeram transformações expressivas para o tecido social, possibilitando o aparecimento de novas culturas e novas identidades. Com uma sociedade globalizada, não demorou muito para que os sujeitos com identidade cultural digital estreassem nos espaços e temporalidades da Educação Básica e do Ensino Superior, trazendo consigo ainda mais desafios à docência, aos planejamentos institucionais, pedagógicos, às políticas educacionais e de formação docente. Nesse contexto, se encontram as Licenciaturas, que diante dos desafios da formação inicial da identidade professoral, se deparam também com a formação da identidade cultural digital de boa parte dos seus graduandos, e, com atenção especial para as Instituições de Ensino Superior da Amazônia brasileira, que ainda se adicionam as questões do perfil da docência amazônida<sup>1</sup>, cuja necessidade de refletir e discutir uma educação que valorize a nossa identidade e problematize as questões de acesso, inclusão e diversidade de culturas, além das políticas que propõem reformas na educação e na formação de professores, estão sempre latentes.

Nesse sentido, fizemos alguns questionamentos que nortearam a pesquisa, tais como: Como se dá a formação inicial de professores com identidade cultural digital no interior da Amazônia Oeste Paraense? Tem se dado uma formação inicial que valorize a identidade cultural digital dos estudantes? E como a UFOPA, uma das principais formadoras de professores e professoras da Região Norte, e as suas Licenciaturas, se organizaram ou estão se organizando

---

<sup>1</sup> Termo polissêmico que geralmente é utilizado como sinônimo de “amazonense”, ou seja, os nascidos no Estado do Amazonas - AM. Contudo, aqui estamos empregando o termo “amazônida” na sua forma adjetivada que corresponde a identificação de quem se reconhece como parte da Amazônia, como bem explica a Profa. Denise Rodrigues no livro “Revolução Cabana e construção da identidade Amazônida”: “Tenho feito uso do termo amazônida (...) com o propósito explícito de estabelecer uma diferenciação que caracterize de modo indelével os que nasceram ou habitam na região e cuja maneira de viver traduz suas indissociáveis raízes étnico culturais demarcadas pela floresta, seus rios e mitos” (RODRIGUES, 2009, p. 183).

para alcançar ou transcender as demandas científicas, tecnológicas e pedagógicas<sup>2</sup> para contemplar a cultura digital dos estudantes?

Essas problemáticas abrangem três grandes searas de estudos e discussões em vários campos de conhecimento, sendo: a cultura digital, a Formação de professores e a Educação na Amazônia. Por isso, procuramos conhecer como caminham as pesquisas e estudos nestas áreas, fazendo o levantamento de pesquisas e publicações sobre a temática da formação inicial de professores com identidade cultural digital no Portal de Periódicos da Capes, importante base de dados com acesso eletrônico para publicações nacionais e internacionais de várias áreas.

Sabendo que o termo popularizado para identificar os sujeitos da cultura digital é “nativo digital”<sup>3</sup>, utilizamos o termo como a palavra-chave; em seguida fizemos a combinação com as palavras-chave “formação de professores”, “formação inicial de professores” e “Educação na Amazônia”, e selecionamos o período dos 10 últimos anos, de 2012 a 2022, para esse levantamento<sup>4</sup>. Eis os resultados<sup>5</sup>:

**Tabela 01** - Levantamento de publicações com a palavra-chave “nativos digitais” no Portal de Periódicos da Capes

<b>PUBLICAÇÕES</b>	<b>PALAVRA-CHAVE</b> “Nativos digitais”	<b>REVISADOS POR</b> <b>PARES</b> <sup>6</sup>
Livros	0	
Teses	0	
Dissertações	4	
Artigos	427	177
Resenhas	1	
Atas de congressos	2	
Conjuntos de dados	1	
<b>TOTAL</b>	<b>435</b>	

Fonte: Portal de Periódicos da Capes, 2022.

<sup>2</sup> A composição desse trecho do texto da problemática carrega os questionamentos iniciais que ecoaram na pesquisadora a partir da leitura do capítulo: VEIGA; VIANA. Formação de professores: Um campo de possibilidades inovadoras. In. VEIGA; SILVA (orgs.). **A Escola mudou. Que mude a formação de professores!** 3ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2010, p.30.

<sup>3</sup> Entre aspas (“ ”) para buscas de palavras exatas.

<sup>4</sup> Foi utilizado o acesso CAFe (Comunidade Acadêmica Federada) da “Ufopa”.

<sup>5</sup> Pesquisa realizada em 09 de março de 2022.

<sup>6</sup> Conhecida também como sistema de arbitragem, sistema de avaliação de originais, “*referee system*” e “*peer review*”, a revisão por pares é um processo de avaliação científica e crítica realizado por especialistas das áreas de conhecimento dos manuscritos examinados e que não fazem parte dos estudos. A revisão por pares oferece maior credibilidade dos conteúdos (JENAL; VITURI, EZAÍAS; Et al, 2012, p. 803)

**Tabela 02** - Levantamento de publicações com palavras-chave combinadas no Portal de Periódicos da Capes

PALAVRAS-CHAVE COMBINADAS	PUBLICAÇÕES						REVISADOS POR PARES	
	Livros	Teses	Dissertações	Artigos	Resenhas	Atas de congressos		Conjuntos de dados
“Nativos digitais” + “Formação de professores”	0	0	0	70	0	0	0	24
“Nativos digitais” + “Formação inicial de professores”	0	0	0	19	0	0	0	11
“Nativos digitais” + “Educação na Amazônia”	0	0	0	0	0	0	0	0

Fonte: Portal de Periódicos da Capes, 2022.

Notamos a explosão do uso do termo “nativos digitais” nas publicações, principalmente o crescimento de artigos relacionados ao tema. Observamos também o tímido interesse dos pesquisadores em estudar e publicar pesquisas relacionadas aos nativos digitais e a formação de professores. Contudo, não registramos nenhuma pesquisa associando os nativos digitais e a educação na Amazônia. Por isso, buscamos na base de dados do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) estudos relacionados aos temas, visto que esta é uma importante Instituição de formação de profissionais e pesquisadores na Amazônia Oeste Paraense e as pesquisas do Programa de Pós-graduação em Educação da UFOPA se voltam para as questões específicas da educação Amazônica, como é explanado no Objetivo Geral do Programa:

O PPGE-Ufopa tem como objetivo precípua contribuir com o desenvolvimento da educação na região oeste do Pará, por meio do desenvolvimento de pesquisa no campo educacional e a formação de pesquisadores e docentes capazes de apreender os elementos constitutivos da ação educativa em suas múltiplas dimensões com ênfase no contexto amazônico (PPGE UFOPA).

Para o levantamento das publicações neste repositório, utilizamos o período de 2014 a 2019, pois tanto o Programa quanto a Universidade são conquistas recentes da comunidade acadêmica e científica Oeste Paraense.

Foram organizadas 3 categorias para as buscas e analisamos as palavras-chave em cada resumo das dissertações de Mestrado disponíveis no Site do PPGE UFOPA, sendo:

A 1ª Categoria nomeada de “Formação de professores”. Seleccionamos unidades de registro que abrangem as palavras-chave: “Formação de Professores”, “Formação inicial de professores”, “Formação docente” e “Formação”.

A 2ª Categoria nomeada de “Cultura digital”. As unidades de registro seleccionadas abrangem os temas: “Cultura digital”, “Nativos digitais”, “Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação”, “Tecnologias da Informação e Comunicação”, “Tecnologias educacionais digitais”, “Tecnologias educacionais”, “Novas tecnologias” e “Inclusão digital”.

E a 3ª Categoria nomeada de “Formação de professores + Cultura digital” que são as dissertações que apresentam a combinação dos dois temas anteriores.

Vejam os resultados deste levantamento:

**Tabela 03 - Levantamento de pesquisas e publicações na base de dados do PPGE UFOPA**

Categorias	Dissertações por cada Turma do PPGE						Total
	2014	2015	2016	2017	2018	2019	
“Formação de professores”	5	7	8	2	3	2	27
“Cultura digital”	1	0	3	3	3	1	11
“Formação de professores + Cultura digital”	2	2	2	1	0	1	8

Fonte: Site do PPGE UFOPA<sup>7</sup>, 2022.

Notamos a importância dada ao tema da formação de professores na Amazônia pelos pesquisadores do PPGE UFOPA. Encontramos também pesquisas voltadas para a área de tecnologias educacionais e cultura digital na Amazônia com diversas abordagens e objetos de estudo, inclusive com a temática da formação de professores.

Verificamos com esse levantamento que há uma tendência crescente nos estudos e publicações voltadas para as temáticas das tecnologias digitais e da cultura digital, explodindo com intensidade o uso do termo “nativos digitais”. Verificamos também que quando se trata de pesquisa educacional na Amazônia brasileira, os Programas de Pós-graduação em Educação da Região Norte, a exemplo do PPGE UFOPA, produzem conhecimentos específicos e relevantes para a educação amazônica, contribuindo grandemente para o protagonismo e estudos autorais dos seus pós-graduandos e egressos, bem como para o desenvolvimento de suas identidades de pesquisadores amazônicas.

<sup>7</sup> Pesquisa realizada em 09 de março de 2022.

Assim, também delimitamos da extensão desses grandes campos de estudos as searas da cultura digital e da formação de professores; trazendo para a pesquisa em educação as problemáticas da formação inicial de professores com identidade cultural digital na Amazônia Oeste Paraense, objetivando investigar a formação inicial dos professores com identidade cultural digital no interior da Amazônia Oeste Paraense, a partir da Licenciatura em Informática Educacional da Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, pois se trata de um curso que traz no seu bojo a formação de professores e as temáticas relacionadas às tecnologias educacionais, além de ser uma das licenciaturas mais jovens da Universidade, ou seja, está em processo de construção da sua própria identidade. Estabelecemos como objetivos específicos da pesquisa:

a) Analisar os documentos da UFOPA, a fim de compreender como estão sendo articulados o processo de formação inicial dos professores amazônidas com identidade cultural digital;

b) Reconhecer propostas inovadoras, participativas e ativas nos contextos da educação amazônida, nos planejamentos e currículos do Curso de Informática Educacional; bem como nas práticas pedagógicas dos professores;

c) Compreender os desafios da docência superior na formação inicial de professores com identidade cultural digital, bem como os desafios em atender as demandas da cultura digital no contexto educacional amazônida; e

d) Identificar particularidades no processo de ensino-aprendizagem, a partir da relação dos professores do magistério superior com os alunos amazônidas com identidade cultural digital.

Desenhamos como processo metodológico a pesquisa bibliográfica para o aprofundamento dos vastos temas do estudo, a pesquisa documental e a pesquisa de campo adaptada e realizada no contexto de distanciamento social devido a pandemia da Covid-19<sup>8</sup>. Utilizamos nos processos de análises e tratamento dos dados coletados, os métodos da Análise Documental e da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011).

Como ilustrado inicialmente, tecemos o estudo. Utilizamos a analogia do processo de produção do tecido de algodão para desenvolver as cinco Seções do estudo, finalizando com as

---

<sup>8</sup> Doença infecciosa causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, declarada em janeiro de 2020 pela OMS (Organização Mundial de Saúde) uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) – o mais alto nível de alerta da Organização, de acordo com o Regulamento Sanitário Internacional. Em 11 de março de 2020, a Covid-19 foi classificada pela OMS como uma pandemia, reconhecendo o surto em vários países e regiões do mundo.

Fonte: Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS). Disponível em <<https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>>. Acesso em 20 out 2020.

considerações. Apresentamos as Seções de aprofundamento dos referenciais teóricos problematizando continuamente os temas do estudo, desenvolvidos com subseções em forma de questionamentos. Mas, antes, apresentamos um breve memorial, com direito a histórias de vida e necessária recordações que conectam esta pesquisa com o processo de construção pessoal, profissional e professoral da pesquisadora.

Sobre as nossas Seções:

A Seção 1 se dedica ao trabalho de “descaroçamento”<sup>9</sup> para o “*spinning*”<sup>10</sup> e fiação dos fios da temática da Cultura digital, explorando nos Estudos Culturais e em seus autores, as compreensões de Cultura, Identidade e Novas Identidades culturais. Na busca pela identificação do perfil de professores da cultura digital, prosseguimos na Seção fazendo questionamentos sobre as identidades culturais, dando atenção ao termo e ao discurso dos “nativos digitais”, focalizando em suas problemáticas e limitações, buscando reconhecer esses sujeitos nos discursos deterministas, a fim de extrair reflexões e críticas sobre os usos do termo.

Na Seção 2 continuamos “descaroçando” e “fiando”, mas agora na seara da formação de professores, trazendo contextualizações históricas necessárias para nos situar sobre as políticas atuais para as formações docentes, com ênfase na Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, a conhecida “BNC – Formação Inicial”. Projetamos também nesta Seção, algumas reflexões sobre o processo de formação identitária de professores, abordando principalmente as questões de metodologias de ensino e aprendizagem para as novas gerações de licenciandos da cultura digital.

Na Seção 3 “descaroçamos” e “fiamos” os fios do nosso bordado amazônida. Contextualizamos brevemente a UFOPA, destacando-a como uma importante Instituição de Ensino Superior pública para a formação inicial de professores no interior da Amazônia, e discorremos sobre o Curso de Informática Educacional (LIE) com a sua proposta de formação e inovação no interior da Amazônia Oeste Paraense.

A Seção 4 é dedicada ao desenho da “padronagem”<sup>11</sup> do estudo. Apresentamos as metodologias aplicadas na pesquisa documental e na pesquisa de campo, bem como a descrição do processo de coleta de dados com os participantes do estudo: os alunos e professores da Licenciatura em Informática Educacional da UFOPA. Também apresentamos o processo de

---

<sup>9</sup> Descaroçamento é a primeira etapa do processo de produção do tecido de algodão, iniciando com a obtenção da matéria-prima. Trata-se da separação da fibra de algodão a partir das sementes, e é feita logo na colheita por maquinário específico ou manualmente.

<sup>10</sup> *Spinning* é o processo de “fiação”, ou seja, a puxada dos fios a partir da fibra para o enrolamento nos carretéis. Essa é a segunda etapa do processo de produção do tecido de algodão.

<sup>11</sup> Padronagem é a repetição ordenada do entrelaçamento dos “fios de urdume” (que ficam no sentido do comprimento) com a trama (que ficam no sentido transversal).

Análise documental e Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011) utilizada no tratamento dos dados coletados na Pesquisa Documental e na Pesquisa de Campo.

A nossa Seção 5 é “tecelagem”<sup>12</sup>. Para tecer o nosso estudo, pegamos os fios de urdume (Seção 1), os fios de trama (Seção 2), os fios de bordado (Seção 3), junto ao desenho da padronagem do estudo (Seção 4), e traçamos os fios na tela. Iniciamos com a apresentação da pré-análise de conteúdo, expondo as hipóteses do estudo, que são: 1ª Hipótese: Se a formação inicial é desenvolvida valorizando a cultura digital do sujeito pós-moderno, então essa perspectiva de formação produz professores com identidade cultural digital; e 2ª Hipótese: Se as demandas de uma sociedade em rede conduzem a formação de professores, então a cultura digital é produzida nos processos de formação de professores para atendimento dessas demandas. Continuamos a tecitura apresentando os resultados da pesquisa, focando nas compressões e análises sobre a Cultura digital na Ufopa e sobre a Formação de professores no Curso LIE Ufopa.

As nossas Considerações finais se referem a etapa de “acabamento e tratamento dos tecidos”<sup>13</sup> para a entrega do produto final. Revisitamos os nossos objetivos, refletimos sobre as hipóteses da pesquisa, conjecturando uma possível compreensão de formação inicial conexas a identidade cultural digital dos licenciandos. Apresentamos ainda as perspectivas para as pesquisas futuras, reconhecendo que os estudos dessas searas não se esgotam nesta pesquisa, mas que a partir desta produção podemos somar às discussões e contribuir para novas explorações nesses campos de estudos.

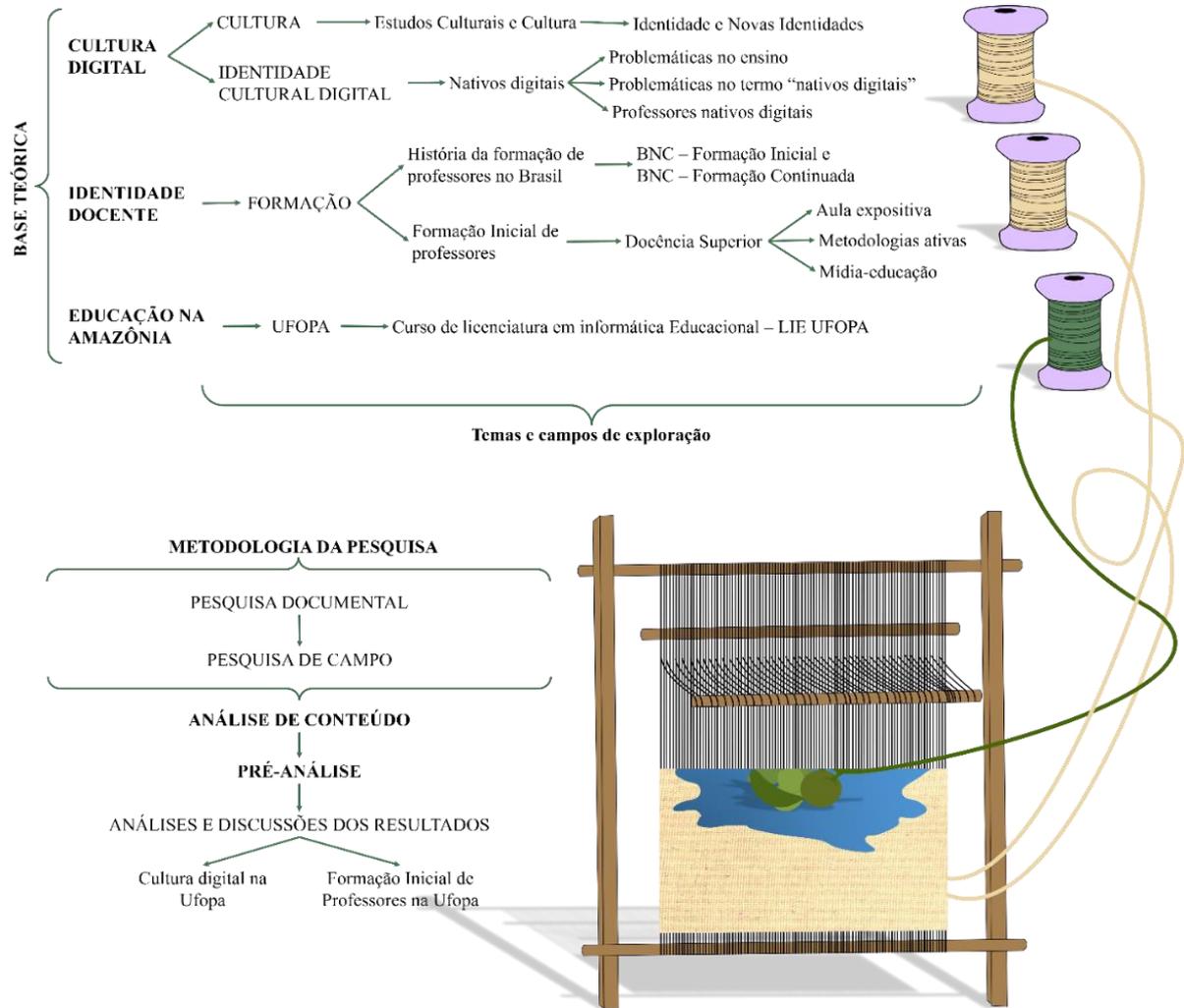
Na Figura 01 podemos imaginar o processo de construção da dissertação a partir da analogia utilizada sobre o processo de produção do tecido de algodão, trazendo também o delineado inicial do bordado amazônida entre fios, tramas e urdumes.

---

<sup>12</sup> Tecelagem é a técnica manual mais antiga para a produção do tecido de algodão e é o processo mais importante para esta produção. Na Tecelagem dois conjuntos de fios são trançados no tear nos sentidos longitudinal (urdume) ou transversal (trama), dando uma construção plana, regular e gramatura ao tecido.

<sup>13</sup> O acabamento e tratamento dos tecidos é um processo com diferentes estágios de transformação do tecido até que se chegue ao produto final. Entre os processos mais utilizados estão a limpeza do tecido, o branqueamento, a coloração e o tratamento com produtos químicos para dar resistência e proteção contra agentes nocivos ao meio ambiente.

**Figura 01 – “Tecendo” a Dissertação**



Fonte: A pesquisadora, 2022<sup>14</sup>.

<sup>14</sup> Ilustração autoral.

## REVISITANDO MEMÓRIAS

O leitor ou leitora devem ter se espantado ao iniciar a leitura dessa dissertação e se deparado, entre tantas analogias que poderiam ter sido utilizadas, com a descrição do processo de produção do tecido de algodão, afinal: De onde surgiu essa ideia? Quem poderia relacionar uma prática manual secular a uma Pesquisa em Educação na Amazônia e imaginar que disso sairia uma analogia compreensível?

Acontece que essa abordagem pouco convencional não foi obra do acaso, na verdade é parte presente e constante da minha própria história: Eu sou uma pessoa que adora trabalhos manuais e me envolvo no descobrimento de como funcionam as engenhocas, principalmente as que permitem a imaginação voar. Não à toa, cresci como uma curiosa das manualidades: das costuras, das artes em pedrarias, dos origamis, do artesanato e mais recentemente das agulhas com as linhas de crochê. Nunca tive professores ou tutores nessa área, mas sempre gostei de observar, analisar, tentar entender como se faz e fazer. Essa é minha sina! E foi a Vovó Zoca quem me atribuiu essa sorte em um ritual nada ortodoxo de descobrimentos de ofícios.

Minha bisavó Izolina Cardoso era a nossa Xamã. Ribeirinha do Rio Arapiuns, que nos seus mais de 103 anos de vida labutou a terra e trouxe vidas ao mundo como parteira, cuidou de uma família grande e adotou minha mãe, sua neta, na primeiríssima infância quando a sua própria filha caçula faleceu. Era ela a minha grande companheira na pré-adolescência e foi ela, certa vez, que nas suas crendices pegou uma paquinha<sup>15</sup>, colocou sobre a minha mão e proclamou que eu seria professora e costureira. Até hoje não sei o que a paquinha tinha com isso, mas sei que ela quase acertou completamente, sei também que ela me conhecia bem e talvez só proclamou o que já estava explícito desde a minha meninice.

Minha avô Zoca partiu desta vida terrena um mês antes de eu iniciar a minha jornada no Ensino Superior aos 16 anos, não viu a minha formação se moldar no ofício do magistério e até o momento de sua partida, acreditava piamente que eu seria uma excelente costureira. Na verdade, esse era o meu sonho de criança: trabalhar na criação de peças e design de roupas, ser uma estilista, ou como ela chamava: uma modista. A imaginação, minha e dela, voava!

Mas, na falta de recursos, com uma família grande e na menor idade, eu não tinha muitas opções a não ser cursar uma Graduação que a sorte me trouxe: a pedagogia. Digo que foi a

---

<sup>15</sup> Grilo toupeira. Nome científico: *Neocurtilla hexadactyla*. Sinal de sorte para a Vovó Zoca.

sorte, uma vez que essa foi a única opção que selecionei na inscrição do PROUNI, pois meu interesse era cursar a Graduação na “Federal do Pará” (UFPA).

Infelizmente não consegui superar as difíceis fases de seleção da Universidade pública daquela época. Então, sabendo que a vida seria difícil sem o Ensino Superior, principalmente para uma egressa de escola pública da periferia, agarrei o curso dado pela “sorte” no Ceuls Ulbra<sup>16</sup> e me descobri, ao longo dos quatro anos de formação, como professora e pesquisadora, pois, pela curiosidade e querendo agarrar as oportunidades, sentia-me impelida a vivenciar todos os aspectos que a formação inicial poderia me oferecer, por isso me voluntariei nos programas de pesquisa da Instituição, ganhei prêmios e honras ao mérito pelas pesquisas desenvolvidas, dei orgulho para as minhas professoras e orientadoras.

Foi na graduação também que encontrei o mundo digital. Curiosamente, o primeiro computador que eu e minha família tivemos veio de um escambo que meu pai, carpinteiro naval, fez de uma canoa que ele fabricou, por um velho computador. Sem internet domiciliar, mas com o suficiente para explorar as possibilidades e facilidades que esse recurso traria para a vida acadêmica, aproveitei para “ganhar dinheiro” com as fatídicas normas da ABNT, digitando e formatando muitos trabalhos acadêmicos dos meus colegas da graduação, e foi assim que consegui garantir o meu transporte no coletivo, as apostilas dos professores e, de vez em quando, os lanches. Foi na graduação que conheci as redes sociais, começando com o mIRC<sup>17</sup> e o Tucupi; e foi no *ciberespaço* que conheci o meu namorado, Átila Melo, especificadamente no *Orkut*. Posso dizer então, que o período da minha formação inicial inaugurou também as minhas explorações *com e na* cultura digital.

Fui o orgulho da minha mãe, a primeira da família a formar no Ensino Superior.

Fiz especialização em “Gestão Escolar” e em “Tecnologias digitais aplicadas à Educação”. Trabalhei nos últimos 12 anos em escolas particulares da cidade de Santarém; viajei para outros municípios do interior da Amazônia promovendo formação docente em novas tecnologias educacionais digitais; coordenei Polos Universitários EAD; e encarei o 3º Setor, aprendendo e contribuindo como gestora na Creche Seara<sup>18</sup> de Santarém.

Em 2015 fui selecionada para atuar nas Licenciaturas do Ceuls Ulbra como professora substituta. Sendo uma novata na docência superior e impactada com as novas gerações de licenciandos que chegavam cada vez mais diversos e com diferentes identidades culturais na

---

<sup>16</sup> Centro Universitário Luterano de Santarém/ Universidade Luterana do Brasil.

<sup>17</sup> Programa de chat que utilizava o protocolo IRC e era muito popular nos anos 2000.

<sup>18</sup> SEARA – Associação Santarena de Estudos e Aproveitamento dos Recursos da Amazônia. Organização sem fins econômicos que atua em Santarém desde a década de 70 com o combate à desnutrição infantil.

Universidade, precisei ressignificar a minha identidade professoral. Motivada pela minha professora e colega de trabalho, Profa. Ma. Izabel Evangelista, comecei novas explorações, agora com as metodologias ativas e participativas com foco na andragogia.

De lá pra cá, profissionalmente, continuei docente no Ensino Superior, agora como professora assistente no Ceuls Ulbra, e ingressei pela primeira vez no setor público como pedagoga escolar. E, pessoalmente, casei com o namorado que conheci no *Orkut* e nos tornamos pais de uma “Joaninha”, sendo a maternidade a maior aventura da minha vida.

Em 2019 superei as etapas de seleção do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Ufopa (PPGE UFOPA) e finalmente ingressei na “Federal do Oeste do Pará” (UFOPA) como mestranda em 2020. Fatidicamente vivenciamos uma pandemia global nos últimos anos que vitimou 6.620.735<sup>19</sup> pessoas no mundo; e foi nesse período que cursei essa importante fase da minha formação profissional, o mestrado acadêmico.

Hoje, a filha de professora e carpinteiro naval, neta de agricultores, bisneta de parteira, esposa e mãe, é professora do magistério superior e pedagoga na rede pública; e constato que a medida em que me desloco e transito pelos espaços e a medida em que me relaciono pessoalmente e profissionalmente com a diversidade das outras pessoas, culturas e lugares, vou construindo e reconstruindo as minhas identidades. É a partir desta perspectiva cultural que está fundamentada a compreensão, neste estudo, do intercâmbio cultural entre os sujeitos e as relações com o mundo e as culturas para as construções identitárias, como entendido por Stuart Hall:

Em toda parte, estão emergindo identidades culturais que não são fixas, mas que estão suspensas, em *transição*, entre diferentes posições; que retiram seus recursos, ao mesmo tempo, de diferentes tradições culturais; e que são o produto desses complicados cruzamentos e misturas culturais que são cada vez mais comuns num mundo globalizado. (HALL, 2006, p. 88)

Dessa forma, nesta dissertação há muito de mim e há muito de muitos outros, por isso “ela” é “nossa”. Sendo nesta dissertação também, entre fios, tramas e urdumes, que eu me conecto ao universo dos dois ofícios proclamados a mim pela Vovó Zoca: a costura e a docência.

---

<sup>19</sup> Fonte: [www.news.google.com/covid19/mapWhl=pt-BR&mid=%2Fm%2F02j71&gl=BR&ceid=BR%3Apt-419](http://www.news.google.com/covid19/mapWhl=pt-BR&mid=%2Fm%2F02j71&gl=BR&ceid=BR%3Apt-419). Acesso em 21 nov 2022.

## 1 “FIANDO” A CULTURA DIGITAL

*(...) a tecnologia digital é um produto da cultura digital, e não vice-versa.*

*Charlie Gere, 2008.*

Desde o final de 2017, quando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>20</sup> da Educação Infantil e Ensino Fundamental foi homologada, e no decorrer do ano de 2018, quando se iniciou uma grande movimentação em torno da Base e também a apresentação da versão da BNCC para o Ensino Médio; os profissionais da educação se depararam com palavras, expressões e enunciados não tão comuns a rotina escolar até então, e um deles foi cultura digital, que no documento final foi reconhecido como uma das competências gerais para a educação básica; dessa forma o termo ganhou grande repercussão no meio escolar, se tornando popular na rotina das escolas. Contudo, a cultura digital é um tema estudado há bastante tempo, inclusive nas ciências da comunicação, publicidade e propaganda, sociologia, antropologia, em pesquisas na área da educação e estudos institucionais no Brasil e no mundo.

Em buscas na base de dados no Portal de Periódicos da Capes, por exemplo, quando procuramos a palavra “cultura digital”, encontramos 2.628 resultados, sendo 1.423 periódicos revisados por pares, 2.585 artigos, 15 Teses, entre outros tipos de trabalhos<sup>21</sup>.

Mas concordemos, quando nos propomos discutir cultura digital precisamos ter em mente que devemos nos dedicar primeiramente a compreensão do que é cultura, buscando ir além da conceituação objetiva e sisuda dos dicionários. O desafio é submergir nos estudos culturais, nos aventurar nos diálogos de identidade e subjetividade, buscando o sentido de cultura que pode nos conduzir a compreensão da cultura digital como um campo de estudo e reflexão. Assim, começamos “descaroçando” a “matéria prima” das discussões de cultura digital, nos perguntando: Afinal, o que é cultura?

Essa é uma daquelas questões complexas que permeiam estudos de muitos movimentos, ciências e pesquisadores, assim como também é um campo de disputas de poder. Então, vamos iniciar pela compreensão objetiva e pragmática da palavra e depois avançaremos um pouco nas

---

<sup>20</sup> A BNCC foi planejada para ser o documento norteador de uma política curricular para a educação básica com uma base nacional comum com uma parte diversificada, valorizando as especificidades locais e regionais, mudando a centralidade da educação para os alunos e garantindo-lhes os direitos à aprendizagem e desenvolvimento. As discussões sobre uma base curricular comum iniciaram em 2009, contudo, após grandes reviravoltas no cenário político e educacional, um novo grupo assumiu o movimento pela base e ignorou as produções e discussões das duas versões anteriores, mudando drasticamente o texto final aprovado. A BNCC aprovada é, portanto, a 3ª versão elaborada.

<sup>21</sup> Consulta realizada em 28 de outubro de 2021.

compreensões subjetivas e encorpadas do termo e dos seus significados e representações, assim como reflexões mais atuais.

A palavra cultura, do latim *colere*, é conceituada no dicionário popular como:

- 1 AGR Ato, processo ou efeito de **trabalhar a terra**, a fim de torná-la mais produtiva; **cultivo, lavra**.
- 2 AGR Ato de **semear** ou **plantar** vegetais.
- 3 AGR A **área cultivada** de um sítio.
- 4 AGR Produção agrícola com técnicas especiais; **cultivo**.
- 5 BIOL Ato de **cultivar** células ou tecidos vivos numa solução com nutrientes, em condições adequadas, a fim de realizar estudos científicos.
- 6 **Criação** de determinados animais.
- 7 ANTROP **Conjunto** de conhecimentos, costumes, crenças, padrões de comportamento, adquiridos e transmitidos socialmente, que caracterizam um grupo social.
- 8 **Conjunto** de conhecimentos adquiridos, como **experiências** e instrução, que levam ao desenvolvimento intelectual e ao **aprimoramento** espiritual; instrução, sabedoria.
- 9 Requite de **hábitos** e **conduta**, bem como apreciação crítica apurada.  
(DICIONÁRIO MICHAELIS<sup>22</sup>, 2021)

Pela etimologia da palavra (cultura = *colere* = cultivo) e pelas definições de cultura como criação, cultivo, lavar, semear, entre outros; somos levados a entender que a cultura é um processo. Já as definições que tratam cultura como conjunto de conhecimentos, experiências, aprimoramento, requinte e crítica apurada, nos dá uma dimensão de cultura como algo tradicional, clássico, definido, e o que de melhor já foi produzido na sociedade, ou seja, alta cultura. Esses entendimentos de cultura foram explanados pelo inglês Raymond Williams (1992, p. 10 - 11) que explicou:

Começando como nome de um *processo* – cultura (cultivo) de vegetais ou (criação e reprodução) de animais e, por extensão, cultura (cultivo ativo) da mente humana – ele se tornou, em fins do século XVIII, particularmente no alemão e no inglês, um nome para *configurações* ou *generalização* do “espírito” que informava o “**modo de vida global**” de determinado povo. (...) no uso mais geral, houve grande desenvolvimento do sentido de “cultura” como cultivo ativo da mente. Podemos distinguir uma gama de significados desde (i) um estado mental desenvolvido – como em “pessoa de cultura”, “pessoa culta”, passando por (ii) *os processos desse desenvolvimento* – como em “interesses culturais”, “atividades culturais”, até (iii) *os meios desses processos* – como em cultura considerada como “as artes” e o “trabalho intelectual do homem”.

Raymond Williams foi um dos muitos autores que se dedicaram ao processo de organização do conceito de Cultura através da história, utilizando como fontes a própria literatura. Foi ele também um dos pioneiros dos Estudos Culturais, movimento teórico-político que pode nos ajudar a superar a conceituação objetiva dos dicionários, buscando um mergulho

<sup>22</sup> MICHAELIS. Cultura. Disponível em: < <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/cultura/>>. Acesso em 20 ago 2021.

conceitual, pois o tema cultura é a questão geradora e o cerne dos estudos e estudiosos desse campo. Então:

### 1.1 O que são os Estudos Culturais?

Inicialmente precisamos saber que os Estudos Culturais não são uma disciplina, como muitos chegaram a pensar, mas o entendimento dos pioneiros é sobre ser “uma área onde diferentes disciplinas interagem, visando o estudo de aspectos culturais da sociedade” (HALL, *et al.*, 1980, p. 7 *apud* ESCOSTEGUY, 2014, p.137), sendo, portanto, um campo interdisciplinar que recebe contribuições diversas, conforme afirma Stuart Hall:

Os estudos culturais abarcam discursos múltiplos, bem como numerosas histórias distintas. Compreendem um conjunto de formações, com as suas diferentes conjunturas e momentos no passado. (...) Os estudos culturais tiveram uma grande diversidade de trajetórias, muitos seguiram e seguem percursos distintos no seu interior; foram construídos por um número de metodologias e posicionamentos teóricos diferentes, todos em contenção uns com os outros. (HALL, 2003, p. 200-201).

Os Estudos Culturais estrearam na Inglaterra do pós-guerra em 1964 com a fundação do *Centre for Contemporary Cultural Studies*<sup>23</sup> (CCCS), associado ao Departamento de Língua Inglesa da Universidade de Birmingham, como um centro de pesquisa de pós-graduação (ESCOSTEGUY, 2014, p.138).

O contexto da época na Inglaterra foi muito emblemático, principalmente pelas consequências sociais, políticas e econômicas do pós-guerra, entre os quais podemos citar: o declínio da Inglaterra como império e potência industrial, as ondas de imigração das colônias e ex-colônias inglesas para a Inglaterra, as mudanças de comportamento da classe trabalhadora, os conflitos de grupos étnicos, a consolidação da mídia de massa, principalmente da televisão que despontou como um poderoso veículo de comunicação, entre outros.

Stuart Hall (2003, p. 132 - 133) reconheceu que as produções: “*The uses of literacy*”<sup>24</sup> (1957) de Richard Hoggart, “*Culture and Society*”<sup>25</sup> (1958) de Raymond Williams; e “*The making of the English working-class*”<sup>26</sup> (1963) de E. P. Thompson, foram o ponto de partida e a base dos Estudos Culturais, pois a partir dessas obras iniciou-se o movimento de voltar o olhar para o estudo da complexidade da cultura contemporânea da classe trabalhadora, suas formas,

<sup>23</sup> Tradução: “Centro de Estudos Culturais Contemporâneos”.

<sup>24</sup> Título da tradução brasileira da obra: “As utilizações da cultura”.

<sup>25</sup> Tradução literal: “Cultura e Sociedade”.

<sup>26</sup> Título da tradução brasileira da obra: “A formação da classe operária Inglesa”.

instituições, práticas, relações com a sociedade e as mudanças sociais (ESCOSTEGUY, 2014, p. 139).

Mas foi a partir de 1969, quando o próprio Stuart Hall assumiu a direção do CCCS, que os Estudos Culturais tiveram o seu período mais fértil (década de 70). Liv Sovik na “Apresentação para ler Stuart Hall”<sup>27</sup> enaltece

(...) foi Stuart Hall quem assumiu os Estudos Culturais como projeto institucional na *Open University*, e continuou, periodicamente, a se pronunciar sobre os rumos de algo que se tornou um movimento acadêmico-intelectual internacional (HALL, 2003, p. 09).

Para Ana Carolina Escosteguy foi no período pós 1968, época em que Stuart Hall estava como diretor do Centro, que “os Estudos Culturais se transformaram numa força motriz da cultura intelectual, de esquerda. Assim, enquanto movimento intelectual tiveram um impacto teórico e político que foi além dos muros acadêmicos” (2014, p.142), isso a partir do apoio que Hall ofereceu para o desenvolvimento de “estudos etnográficos”, “análises dos meios massivos e a investigação de práticas de resistências dentro de subculturas” (*Idem*, p. 141).

Escosteguy (*Idem*, p. 149-155) explica que tanto no primeiro período de consolidação dos Estudos Culturais com o Centro de Birmingham na Inglaterra, quanto no processo de internacionalização em meados dos anos 80 e chegando aos dias atuais; as discussões sempre acompanharam as demandas de cada época. Seus pesquisadores passaram a explorar outras questões além das definições de cultura, resistência, ideologia e poder; e temas como: os consumos midiáticos, os meios de comunicação de massas, a subjetividade, a identidade e também as temáticas mais recentes como a pós-modernidade, a globalização, as migrações, o Estado-nação e a cultura nacional, receberam a atenção dos estudiosos dos Estudos Culturais.

Assim, reconhecendo a grandeza produzida desde a década de 60, bem como a diversidade de abordagens e reflexões em diversas áreas e autores, voltamos o nosso olhar para a compreensão de cultura a partir dos Estudos Culturais, e continuamos nos questionando:

### 1.1.1 Como podemos entender as dimensões de “Cultura” nos Estudos Culturais?

“O conceito continua complexo” (HALL, 2003, p. 134), essa consideração de Stuart Hall é o nosso ponto de partida para refletir sobre cultura. No Capítulo “Estudos Culturais: Dois paradigmas” da obra “Da Diáspora – Identidades e Mediações Culturais” (2003), encontramos

---

<sup>27</sup> HALL, Stuart. **Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais**. Liv Sovik (org). Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: 2003.

reflexões e análises de Stuart Hall a partir das muitas contribuições produzidas no Centro de Birmingham e de outras vertentes e autores que enriqueceram as discussões em um período em que os Estudos culturais buscavam se consolidar.

No Quadro 01 damos destaque aos “textos seminais e de formação” (*Idem*, p. 133), como definiu Hall, sobre as obras e os autores que são creditados como basilares dos Estudos Culturais, justamente porque para Stuart Hall

Eles não apenas levaram a cultura a sério (...). Eles forçaram os seus leitores a atentar para a tese de que, “concentradas na palavra ‘cultura’ existem questões diretamente propostas pelas grandes mudanças históricas que as modificações na indústria, na democracia e nas classes sociais representam de maneira própria às quais a arte responde também, de forma semelhante”. (2003, p.133)

Vejamos o Quadro 01:

**Quadro 01 – “Cultura” para os autores e obras basilares dos Estudos Culturais**

AUTORES	OBRAS	ANÁLISES DE STUART HALL
Richard Hoggart	“As utilizações da cultura” (1957)	“(…) propôs-se — muito no espírito da ‘critica pratica’ — a ler a cultura da classe trabalhadora em busca de valores e significados incorporados em seus padrões e estruturas: como se fossem certos tipos de ‘textos’. Porém, a aplicação desse método a uma cultura viva e a rejeição dos termos do debate cultural (polarizado em torno da distinção de alta/baixa cultura) foi um desvio radical.” (HALL, 2003, p.132)
Raymond Williams	“Cultura e Sociedade” (1958)	“(…) num único e mesmo movimento, constituiu uma tradição (a tradição de “cultura-e-sociedade”), definiu a sua ‘unidade’ (não em termos de posições comuns, mas de preocupações características e formas de expressão de suas indagações) e fez uma contribuição distintamente moderna ao assunto ao mesmo tempo em que escrevia seu epitáfio”. (HALL, 2003, p.132)
	“A longa Revolução” <sup>28</sup> (1961)	“(…) indicou claramente que o modo de reflexão cultura-e-sociedade só poderia ser contemplado e desenvolvido a partir de outro lugar – um tipo de análise significativamente diferente. Com sua tentativa de ‘teorizar’ a partir de uma tradição cujo estilo de pensamento era decididamente empírico e particularista, mais a densidade experimental de seus conceitos e o esforço generalizante de sua argumentação. <i>The Long Revolution</i> deve sua dificuldade de leitura, em parte, ao fato de ter a determinação de mudar (...). As artes ‘boas’ e ‘ruins’ dessa obra provêm do seu status de ‘obra de ruptura’.” (HALL, 2003, p.132 - 133)
E. P. Thompson	“A formação da classe operária Inglesa” (1963)	“(…) ao destacar questões de cultura, consciência e experiência, e enfatizar o agenciamento, também rompeu decisivamente com uma certa forma de evolucionismo tecnológico, com o economicismo reducionista e com o determinismo organizacional”. (HALL, 2003, p.133)

Fonte: Sistematizado pela pesquisadora a partir de HALL (2003, p. 132 – 133).

Nessas obras e para os seus autores, nesse primeiro período de consolidação dos Estudos Culturais, a “cultura era o local de convergência” (*Idem*, p. 134), por isso Hall foi muito franco em admitir que não é possível encontrar nenhuma “definição única e não problemática de cultura” (*Idem*, p. 134), mas podemos fazer análises das dimensões do termo. Assim, Hall

<sup>28</sup> Obra de Raymond William que sucedeu “*Culture and Society*”. Título original: “*The long Revolution*”.

evidenciou as contribuições de Raymond Williams e as duas conceituações de cultura apresentados em “*The Long Revolution*” que ressoaram em muitas análises. Vejamos essas conceituações e suas considerações na sistematização a seguir:

**Quadro 02** – Definições de “Cultura” apresentadas em “*The Long Revolution*” por Williams

	DEFINIÇÃO	ÊNFASE	O QUE NÃO É?
1ª conceituação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- É a “soma das descrições disponíveis pelas quais as sociedades dão sentido e refletem as suas experiências comuns”.</li> <li>- “A concepção de cultura é, em si mesma, socializada e democratizada”;</li> <li>- “Forma especial de processo social geral”;</li> </ul> (HALL, 2003, p. 135).	Domínio das “ideias”.	“Não consiste mais na soma de o ‘melhor que foi pensado e dito’, considerado como os ápices de uma civilização plenamente realizada”. (HALL, 2003, p. 135).
2ª conceituação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Enfatiza o aspecto de ‘cultura’ que se refere às práticas sociais”.</li> <li>- “A cultura é esse padrão de organização, essas formas características de energia humana que podem ser descobertas como reveladoras de si mesmas (...) dentro ou subjacente a <i>tidas</i> as demais práticas sociais”.</li> <li>- “(...) é necessário estudar ‘as relações entre esses padrões’. O propósito da análise é entender como as inter-relações de todas essas práticas e padrões são vividas e experimentadas como um todo, em um dado período: essa é sua ‘estrutura de experiência’ [<i>structure of feeling</i>]”.</li> </ul> (HALL, 2003, p. 136).	Antropológica	Não se pode analisar cultura e descobrir os padrões característicos através de atividades isoladas (arte, produção, comércio, política, criação dos filhos), mas sim “através do ‘estudo da organização geral em um caso particular’ ”. (HALL, 2003, p. 136).

Fonte: Sistematizado pela pesquisadora a partir de HALL (2003, p. 135 – 136).

As concepções de Williams enfatizam a cultura como ordinária, não tratando do extraordinário e privilegiado da vida, como geralmente se pensava, mas das manifestações do “modo de vida global” que envolvem o corriqueiro, o cotidiano, o comum, podendo ser analisada como um processo pelos quais os significados são criados e transformados nas inter-relações sociais, nas vivências e nas experiências.

É verdade que essa dicotomia “do que é” e “do que não é” apresentou restrições e impulsionou revisões e reflexões conceituais, principalmente pela insistente concepção determinista que pairava (e ainda paira) sobre o conceito de cultura. Na análise de Hall (*Idem*, p. 137) sobre as definições de cultura por Raymond Williams, o autor defendeu o caminho trilhado pelo colega, justificando que este buscava contornar essas questões deterministas oferecendo análises de “um interacionismo radical” (*Idem*, p. 137).

Hall compartilhou também as críticas de E.P Thompson sobre essas definições de Williams e que giram em torno do determinismo dos conceitos e da dicotomia do “que é” e do “que não é cultura”. E. P. Thompson, por exemplo, avançou o olhar sobre as “práticas culturais dominantes, residuais e emergentes” (*Idem*, p. 139) e criticou o “modo evolucionista de

conceber cultura”, a intenção em “absorver os conflitos entre as culturas de classes aos termos de uma ‘conversação’ ampliada”, o tom impessoal que Williams usou em suas obras, e a abrangência do conceito de cultura (*Idem*, p. 140). Contudo, Hall revela também semelhanças nas análises de E.P. Thompson com Williams sobre as diversas concepções.

A ênfase de Thompson estava nos estudos sobre as ações que formaram a classe trabalhadora e, conseqüentemente, a rede de práticas e relações que formam a vida cotidiana, destacando que “é no processo ativo — que é ao mesmo tempo o processo pelo qual os homens fazem sua história” (THOMPSON, 1961, p. 33 *apud* HALL, 2003, p. 140 – 141) que ele insistia. Em outro texto<sup>29</sup>, Ana Carolina Escosteguy (2014, p. 141) esclarece que Thompson defendia o entendimento de cultura como uma luta entre modos de vida diferentes, ao contrário de Williams que a entendia como um modo de vida global.

Podemos perceber nesses embates dos teóricos que uma das características centrais nesse primeiro período de afirmação dos Estudos culturais e dos seus estudiosos britânicos é a tensão entre as necessidades teóricas e as percepções dos pesquisadores com os seus interesses de pesquisa. Assim, Stuart Hall se preocupou em apresentar esses ângulos de debate porque é a partir desses olhares apurados e reflexivos, de revisão, argumentação e debates que se encorpa os estudos culturais e, conseqüentemente, se apresentam as dimensões características de cultura.

Em “A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo” (1997)<sup>30</sup>, Hall defende as contribuições analíticas já exploradas por outros autores e oferece as suas próprias análises, destacando a importância da interpretação dos contextos e dos comportamentos para as análises das problemáticas e manifestações contemporâneas. Hall dá ênfase a ação social, aos sistemas ou códigos para significação e se apropria das circunscrições discursivas, dialógicas e da linguagem. Para Hall:

Os seres humanos são seres interpretativos, instituidores de sentido. A ação social é significativa tanto para aqueles que a praticam quanto para os que a observam: não em si mesma, mas em razão dos muitos e variados sistemas de significado que os seres humanos utilizam para definir o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular sua conduta uns em relação aos outros. Estes sistemas ou códigos de significado dão sentido às nossas ações. (HALL, 1997, p. 16)

---

<sup>29</sup> ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Estudos Culturais: uma introdução. In. SILVA, Tomaz Tadeu (org). **O que é, afinal, Estudos Culturais?** 5ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

<sup>30</sup> Esse texto é originalmente o capítulo 5 da obra “*Media and Cultural Regulation*”, da série organizada pela *Open University* denominada “*Culture, Media and Identities*”, organizado por Kenneth Thompson e editado na Inglaterra em 1997. A versão brasileira utilizada foi publicada pela Revista Educação & Realidade também em 1997.

Hall ressalta ainda que é a partir dessa interpretação significativa das ações dos sujeitos que são constituídas as “nossas culturas”, assim “toda ação social é cultural” e “todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação” (HALL, 1997, p. 16). O autor identifica ainda que a centralidade da cultura pode ser analisada a partir de aspectos *substantivos* e *epistemológicos* e que essa diferenciação é importante para compreendermos as dimensões da cultura. Vejamos no Quadro 03 a sistematização dessas análises do autor:

**Quadro 03 – Aspectos *substantivos* e *epistemológicos* da “Cultura”.**

	CONTEXTO	FUNÇÃO	IMPACTOS	DIMENSÕES DA CULTURA
<b>Aspectos substantivos</b>	- “Revolução cultural” a partir do século XX. (HALL, 1997, p. 17).	A Cultura assume a função de estruturar e organizar a sociedade moderna tardia, os processos de desenvolvimento do meio ambiente global, dos recursos econômicos e materiais disponíveis. (HALL, 1997, p. 17).	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Rápida mudança social:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sobre os modos de viver,</li> <li>- Sobre o sentido que as pessoas dão à vida,</li> <li>- Sobre as aspirações para o futuro, e</li> <li>- Sobre a "cultura" num sentido mais local.</li> </ul> </li> <li>● Deslocamentos sociais;</li> <li>● <i>Mix</i> cultural, ou sincretismo, e a criação de alternativas híbridas, semelhante às sociedades multiculturais;</li> <li>● Resistências às mudanças, que podem ser positivas ou negativas; (HALL, 1997, p.21)</li> <li>● Intensificação dos meios de regulação e vigilância, “o governo pela cultura” (<i>Idem</i>, p.23)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● A cultura é vista como uma força de mudança histórica global;</li> <li>● A ascensão dos novos domínios, instituições e tecnologias associadas às indústrias culturais que transformaram as esferas tradicionais da economia, indústria, sociedade e da cultura em si;</li> <li>● A transformação cultural do quotidiano;</li> <li>● A centralidade da cultura na formação das identidades pessoais e sociais. (HALL, 1997, p. 27).</li> </ul>
<b>Aspectos epistemológicos</b>	- “Virada cultural”: abordagem que passou a ver a cultura como uma condição constitutiva da vida social, acarretando uma mudança de paradigmas nas ciências sociais e nas humanidades (HALL, 1997, p. 27).	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Iniciou com uma nova atitude em relação à linguagem, pois, segundo Hall, a “cultura é a soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas aos quais a língua recorre a fim de dar significado às coisas” (HALL, 1997, p. 29).</li> <li>- A ênfase dessa abordagem é de que “todas as práticas sociais, na medida em que sejam relevantes para o significado ou requeiram significado para funcionarem, têm uma dimensão "cultural" (<i>Idem</i>, p. 32).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● A “Virada cultural” ampliou a compreensão sobre a linguagem para a vida social. (HALL, 1997, p. 29).</li> <li>● Provocou mudanças de paradigmas no interior das disciplinas tradicionais, no peso explicativo que o conceito de cultura carrega, e no seu papel constitutivo ao invés de dependente, na análise social. (<i>Idem</i>, p. 30-31).</li> <li>● Expandiu a compreensão da “cultura” para um espectro mais amplo, por exemplo: falamos de “cultura” das corporações”, cultura do “trabalho”, assim por diante. (<i>Idem</i>, p. 32).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● A “Virada cultural” insiste no repensar da centralidade do "cultural" e na articulação entre os fatores materiais e culturais ou simbólicos na análise social. (HALL, 1997, p. 32).</li> <li>● Deu-se à cultura “um papel constitutivo e determinado na compreensão e na análise de todas as instituições e relações sociais”. (<i>Idem</i>, p. 30).</li> </ul>

Fonte: Sistematizado pela pesquisadora a partir de HALL (1997).

Podemos notar no Quadro 03 as proporções que tomaram as compreensões sobre cultura na atualidade, dando ênfase aos costumes, comportamentos e atitudes da sociedade pós-

moderna. Como implicação disso, Hall compreende que as questões que giram em torno dessas dimensões estão relacionadas a regulação cultural e, conseqüentemente, a regulação social, possibilitando compreensões sobre a “conduta social nas sociedades do modernismo tardio” (HALL, 1997, p. 35). O autor conjectura que:

Se a cultura, de fato, regula nossas práticas sociais a cada passo, então, aqueles que precisam ou desejam influenciar o que ocorre no mundo ou o modo como as coisas são feitas necessitarão - a grosso modo - de alguma forma ter a "cultura" em suas mãos, para moldá-la e regulá-la de algum modo ou em certo grau. (*Idem*, p. 40)

Vemos aí, portanto, a relação entre cultura e poder. Hall identifica pelo menos três tipos de “regulação através da cultura” que nos dizem muito sobre essa relação:

- A 1ª Regulação cultural é normativa e faz referência a forma diretiva e proposital que essa regulação dá às condutas e práticas humanas, guiando as ações físicas, a partir de determinados propósitos, finalidades e intencionalidades. Segundo Hall, “se as práticas sociais” fossem inteiramente aleatórias e ‘sem significado’”, os mundos sociais entrariam em colapso (*Idem*, p. 42).

- A 2ª Regulação cultural é classificatória e se refere aos “sistemas classificatórios que pertencem e delimitam cada cultura” (*Idem*, p. 42). Seria essa regulação cultural que classificaria e compararia as condutas e práticas humanas a partir dos sistemas de aceitação cultural aos nossos comportamentos, hábitos, costumes, práticas, entre outros (*Idem*, p. 42 – 43).

- E a 3ª Regulação é sobre os tipos de “sujeitos” que somos, ou seja, é a “constituição” de novos sujeitos. De acordo com Hall, esse tipo de regulação atua diretamente sobre a subjetividade dos sujeitos e, mesmo que haja conflitos e resistências, a estratégia é conduzir os sujeitos para uma auto regulação.

Como entendido, os cuidados analíticos do autor se davam no intuito de compreender as questões culturais e a relação intrínseca destas com o processo de regulação das pessoas na sociedade, assim como a dimensão e o funcionamento da cultura e sobre como ela está intrinsecamente envolvida com as nossas vidas, com o nosso cotidiano, com o que consumimos e fazemos, com as nossas condutas, comportamentos, com o surgimento de novos comportamentos e, conseqüentemente, com o surgimento de novas identidades culturais.

É a partir desse fio que puxamos outra discussão importante que vai somar ao nosso “descarçamento” sobre cultura e, conseqüentemente, sobre cultura digital. Tratam-se das questões de identidade, que na compreensão de Stuart Hall emergem “do diálogo entre os conceitos e definições que são representados para nós pelos discursos de uma cultura e pelo

nosso desejo (consciente ou inconsciente) de responder aos apelos feitos por estes significados” (HALL, 1997, p. 26). Deste modo, levantamos uma nova questão:

### 1.1.2 Como assim “Identidade” e “Novas identidades”?

O entendimento de identidade no senso comum se mostra simples, já que em um súbito questionamento sobre o que é identidade, acabamos por resumi-la como: identidade é igual “aquilo que sou”. Tomaz Tadeu da Silva (2012, p. 74) diz que quando se entende a identidade nessa perspectiva, se evoca o campo da positividade, “uma característica diferente, um ‘fato’ autônomo”, portanto, autocontida e autossuficiente. Stuart Hall (2012, p. 104) entende que o conceito de identidade opera “sob rasura” e que não devemos refletir sobre identidade como antigamente, mas a partir dessas antigas concepções já podemos extrair novas compreensões.

Como o termo “cultura”, “identidade” carrega diversas análises e compreensões com abordagens que vão desde a psicanálise com Sigmund Freud, até as sociológicas com Pierre Bourdieu, e a semiótica com Umberto Eco, por exemplo. Todavia, prosseguiremos com as análises a partir do prisma cultural, justamente pela “explosão discursiva” do conceito de identidade e a “desconstrução das perspectivas identitárias em uma variedade de áreas disciplinares” que, conforme Stuart Hall, rejeitam os conceitos de identidade “integral, original e unificada” (HALL, 2012, p. 103).

Hall (1996, p. 69) explica que as identidades culturais tem história e por isso sofrem constantes transformações; explica também que “as identidades culturais são (...) os pontos instáveis de identificação ou sutura, feitos no interior dos discursos da cultura e da história” (*Idem*, p. 70). Esse ponto de análise pode ser bem observado na obra “A identidade cultural na pós-modernidade” (2006)<sup>31</sup>, em que o autor faz uma série de análises sobre o tema a partir da problemática de uma “crise de identidade” identificada na modernidade tardia<sup>32</sup>.

Com suporte histórico, Hall analisa o processo de identificação e as projeções das identidades culturais dos sujeitos na sociedade, iniciando com uma exposição sobre as “três

---

<sup>31</sup> HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro.

<sup>32</sup> “Alta modernidade” ou “Modernidade tardia” é a expressão concebida pelo sociólogo Anthony Giddens que corresponde “a presente fase do desenvolvimento das instituições modernas, marcada pela radicalização e globalização dos traços básicos da modernidade”. (GIDDENS, 2002, p.221). Na perspectiva de Giddens, a reflexividade amadurecida e o “descolamento das relações sociais dos contextos locais e sua recombinação através de distâncias indeterminadas do espaço/tempo” são traços característicos da modernidade tardia. A expressão também pode ser reconhecida como modernidade reflexiva.

concepções de identidade” e culminando na explanação sobre o sujeito pós-moderno. Vejamos o Quadro com a sistematização dessas análises do autor:

**Quadro 04** – Três concepções de identidade, segundo Stuart Hall

	SUJEITO DO ILUMINISMO	SUJEITO SOCIOLÓGICO	SUJEITO PÓS-MODERNO
<b>Concepção</b>	- Individualista;	- Interativa; (Interação entre o Eu e a Sociedade).	- Identificações em contínuo deslocamento.
<b>Características</b>	- Indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação;  - Geralmente descrito como um sujeito masculino;	- O sujeito não é autônomo e autossuficiente; - É formado na relação com "outras pessoas importantes para ele", "que mediavam os valores, sentidos e símbolos - a cultura - dos mundos que ele/ela habitava" (HALL, 2006, p. 11). - O sujeito ainda tem a sua essência interior, mas está em constante modificação a partir das interações com os mundos culturais externos e as identidades oferecidas por esses mundos.	- É definido historicamente; - Está em constante formação e transformação "em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam" (HALL, 1987 <i>apud</i> HALL, 2006, p. 13); - Quando os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, há confrontos de identidades e podemos nos identificar com uma ou outra, ao menos temporariamente ( <i>Idem</i> , p. 13).
<b>Identidade</b>	- O centro essencial do eu, ou a identidade do sujeito, emerge pela primeira vez no nascimento e se desenvolvia ao longo da vida.  -O sujeito permanecia o mesmo.	- A identidade preenche o espaço entre o mundo pessoal e o mundo público; - Há o alinhamento dos nossos "sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural" ( <i>Idem</i> , p. 11) - A identidade "sutura" o sujeito à estrutura.	- "O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um 'eu' coerente" (HALL, 2006, p. 13).

Fonte: Sistematizado pela pesquisadora a partir de HALL (2006).

Esse mapeamento histórico social trazido à tona por Hall apresenta as transformações nas concepções dos sujeitos e em como as identidades culturais "estão sujeitas ao contínuo 'jogo' da história, da cultura e do poder" (1996, p. 69). Hall e outros autores identificam que essa discussão identitária só é vista como crise "quando algo que se supõe como fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza" (MERCER, 1990, P.43 *Apud* HALL, 2006, p. 9), que na prática está acontecendo desde o final do século XX, com a mudança estrutural das sociedades modernas e a fragmentação das paisagens culturais que antes eram o baluarte dos espaços e temporalidades dos sujeitos sociais.

As identidades, portanto, sofreram transformações e "deslocamentos" ou "descentração" (HALL, 2006, p. 9), ou seja, o sujeito passou a transitar por outras experiências sociais, deslocando-se do seu lugar no mundo cultural e social, mas também de si mesmo, e passou a

validar ou revalidar novas experiências para si, por isso, o sujeito pós-moderno, identificado por Hall, se apresenta multifacetado, não com uma, mas com várias identidades ao longo da vida e elas nem sempre estão em harmonia, há conversações, há conflitos.

É importante destacar que Hall foi um dos autores que apresentaram o fenômeno da globalização como o principal responsável pelo deslocamento das identidades culturais nacionais na pós-modernidade, pois, mesmo que as identidades nacionais nunca tenham sido absolutas, eram elas que se sobrepunham as outras identificações culturais, mas isso mudou com a globalização (HALL, 2006, p. 67). Na pós-modernidade, as identificações globais passam a se deslocar e, em alguns casos, estremeceram as identidades nacionais e as consequências desses deslocamentos seriam a interdependência global e o “colapso de *todas* as identidades culturais fortes” (*Idem*, p. 73).

Dentre as características da globalização que mais influenciaram as mudanças identitárias pós-modernas estão as temporais e as espaciais. Hall identificou o surgimento de identidades partilhadas a partir dos *fluxos culturais* entre as nações e o consumismo global, por exemplo: sujeitos de localidades diferentes podem repartir os mesmos gostos, estilos e consumos, tornando as identidades cada vez mais desvinculadas “de tempos, lugares, histórias e tradições específicas”, flutuando livremente (*Idem*, 75) e levando-os a um confronto de identidades:

Somos confrontados por uma gama de diferentes identidades (cada qual nos fazendo apelos, ou melhor, fazendo apelos a diferentes partes de nós), dentre as quais parece possível fazer uma escolha (HALL, 2006, p. 75).

Contudo, mesmo que isto pareça denotar a ideia de uma homogeneização global das identidades culturais nacionais, Hall esclarece que o sensato seria entender todo o processo como uma nova articulação entre o “global” e o “local”, pois há fatores de contratendência que pesam nesta balança, como: o fascínio com a *diferença*, o aparecimento de um novo interesse pelo “local” e, conseqüentemente, a sua exploração, levando a uma “mercantilização da etnia e da alteridade” (*Idem*, p. 77 – 78) e o fato da globalização não ser distribuída igualmente e no mesmo ritmo ao redor do mundo, portanto não seria (ainda) de fato global.

A partir desse entendimento conseguimos perceber as contradições da influência da globalização nas identidades culturais, ou podemos dizer também as reações sociais, pois ocorre que o fortalecimento das identidades locais e o surgimento de novas identidades (*Idem*, p. 84) são fenômenos pós-modernos provenientes dessas oscilações identitárias globais e são fenômenos por si opostos.

Confirmando as análises de Stuart Hall sobre a globalização, trazemos as contribuições de Manuel Castells (2005), importante sociólogo que estuda as transformações sociais a partir

das relações das tecnologias digitais e das redes e suas conexões. Castells explana sobre uma “sociedade em rede” que transcende fronteiras, que é global e é baseada em redes globais. O objetivo da sociedade em rede é chegar em todos os lugares do globo, difundindo-se por meio do conjunto de poder das redes globais de capital, bens, serviços, comunicação, informação, ciência e tecnologia (*Idem*, p. 18). Segundo o autor,

Aquilo a que chamamos globalização é outra maneira de nos referirmos à sociedade em rede, ainda que de forma mais descritiva e menos analítica do que o conceito de sociedade em rede implica. Porém, como as redes são seletivas de acordo com os seus programas específicos, e porque conseguem, simultaneamente, comunicar e não comunicar, a sociedade em rede difunde-se por todo o mundo, mas não inclui todas as pessoas (CASTELLS, 2005, p. 18).

Castells entende que “as redes de comunicação digital são a coluna vertebral” dessa sociedade em rede”, que é manifestada por meio da “cultura, das instituições e da trajetória histórica de cada sociedade” (*Idem*, p.18). Nelson Preto e Alessandra Assis (2008, p. 75) corroboram com o entendimento de Castells sobre a sociedade em rede e complementam que “estejamos ou não conectados a computadores e à internet, tendo em vista a interdependência entre várias áreas e setores sociais e econômicos”, estamos vivendo a sociedade em rede.

Neste ponto, chama-nos atenção para uma cultura nomeada de digital, que assim como a terminologia “cultura”, também carrega complexidade, disputas teóricas e determinismos, bem como identificações culturais globais associadas ao avanço das tecnologias digitais e ao acesso e uso da internet, que vêm impressionando o mundo desde a revolução informacional<sup>33</sup>.

Sandro Bortolazzo (2020, p. 371) entende que

Para analisar a cultura digital, é preciso levar em consideração um aspecto adjacente aos Estudos Culturais, a saber, o de que as tecnologias estão imbricadas nas práticas culturais de cada sociedade.

Portanto, o desafio é compreendê-la não restringindo-a somente às assimilações das tecnologias e novas tecnologias digitais, mas relacioná-las como um modo de vida próprios da sociedade em rede, que incluem esses usos e assimilações, mas também as relações sociais reorganizadas a partir das mediações pelas tecnologias digitais (PRETTO; ASSIS, 2008, p. 78).

E essas novas reorganizações e transversalidades corroboram com a dinâmica de constituição das novas identidades culturais pós-modernas, que, como vimos na perspectiva de Stuart Hall (1996, p. 70), são pontos de identificação, e, no caso da cultura digital, se identificam *com e na* sociedade em rede.

---

<sup>33</sup> Também chamada de 3ª Revolução Industrial.

Após descarregar as “matérias primas” da “cultura” e, conseqüentemente, das “novas identidades culturais”, passamos para o processo de “*spinning*”, puxando o fio:

## 1.2 Identidade Cultural Digital?

Quando estudamos sobre as revoluções tecnológicas dos últimos séculos, partimos da contextualização das sociedades rurais, passamos pelas sociedades industriais e chegamos às sociedades pós-industriais, chamadas também de sociedades da informação<sup>34</sup> e/ou do conhecimento<sup>35</sup>. Segundo Manuel Castells, ao seguirmos essa linearidade temos a impressão de que estamos evoluindo e que a sociedade em rede seria um novo estágio superior de desenvolvimento humano (CASTELLS, 2005, p. 18 – 19). Apesar dessa “lógica” linear insinuar progresso, seria ingênuo pensar dessa maneira, afinal, durante todos esses processos e estágios de sociedades, o que se entendia como progresso caminhou também lado a lado com acontecimentos destrutivos da humanidade, como as guerras, as escravidões, os holocaustos, as pandemias, as poluições, acompanhadas do aquecimento global e as explorações extremas dos recursos naturais do planeta, entre outros; por isso é tão questionável o sentido de evolução nestas perspectivas. Para Castells (*Idem*, p. 19), “a questão não é como chegar à sociedade em rede”, mas “reconhecer o mundo em que vivemos”, conhecer as dinâmicas e as possibilidades de crescimento a partir dessa sociedade em rede.

É importante pontuar que ainda que os avanços tecnológicos, digitais e da internet pareçam inevitáveis e globais, seria ingênuo considerar que são as tecnologias que determinam a sociedade. Na verdade, é a sociedade que “dá forma à tecnologia de acordo com as necessidades, valores e interesses das pessoas que utilizam as tecnologias”, como afirma

---

<sup>34</sup> Sociedade da Informação: O conceito foi referenciado primeiramente a Fritz Machlup (1962), difundido por Peter Drucker (1966), cujo conceito circunda o “de uma sociedade inserida num processo de mudança constante, fruto dos avanços na ciência e na tecnologia.” (COUTINHO; LISBÔA, 2011, p. 5). Contudo, a abordagem teórica mais revisitada para o termo é de Manuel Castells (1999) que diz “que a revolução tecnológica deu origem ao *informacionalismo*, tornando-se assim a base material desta nova sociedade, em que os valores da liberdade individual e da comunicação aberta tornaram-se supremos.” (*Ibid*, 2011, p. 6).

<sup>35</sup> Sociedade do Conhecimento: O conceito surgiu no final dos anos 90 e foi adotado pela UNESCO dentro de suas políticas institucionais, cujo entendimento é que o termo “inclui uma dimensão de transformação social, cultural, econômica, política e institucional, assim como uma perspectiva mais pluralista e de desenvolvimento.” (KHAN *apud* BURCH, 2006). O termo também é pode ser contemplado sob a perspectiva da aprendizagem, como afirma Hargreaves (2003): “A sociedade do conhecimento é uma sociedade da aprendizagem” (p. 37), isto é, “quando as diversas informações se interrelacionam mutuamente, criando uma rede de significações que se interiorizam.” (COUTINHO; LISBÔA, 2011, p. 9).

Castells (2005, p. 17). Essa análise, inclusive, vai no contraponto do determinismo tecnológico radical<sup>36</sup> tão difundido a partir das próprias revoluções tecnológicas e do ideal de progresso.

Castells ainda defende que “a tecnologia é condição necessária, mas não suficiente para a emergência de uma nova forma de organização social baseada em redes” (*Idem*), pois as mudanças de sociabilidade que percebemos nas últimas décadas não se dão devido as tecnologias digitais e a internet, mas fazem parte do processo de mudança das próprias redes de comunicação individuais (*Idem*, p. 23).

Assim, tentando entender essas dinâmicas e possibilidades, voltamo-nos para as análises das transformações sociais da atualidade, e são as revoluções industriais que despontam historicamente como importantes marcos de desenvolvimento tecnológico, político e social.

Manuel Castells se dedicou ao estudo das revoluções industriais no primeiro volume da trilogia: *A Era da Informação - Economia, Sociedade e Cultura* (1999). Essas revoluções para o autor, apesar de serem bem diferentes nos contextos, nas tecnologias que surgiram e nas sociedades que as acompanharam; compartilham similitudes e podem oferecer contribuições para o entendimento das dinâmicas das revoluções tecnológicas. Ana Maria Nicolaci-da-Costa (2002) explanou as conclusões de Castells sobre essas semelhanças, destacando que:

Todas têm em comum **a aceleração sem antecedentes históricos**, o fato de atuar no processo central de todos os processos (a energia, no caso das Revoluções Industriais, e a informação, no caso da Revolução das Tecnologias da Informação), **a difusão por todo o sistema econômico e a penetração em todo o tecido social**. Somente a segunda Revolução Industrial e a Revolução das Tecnologias da Informação, no entanto, têm em comum o fato de se basear em conhecimentos científicos (...). **E somente a primeira Revolução Industrial e a Revolução das Tecnologias da Informação têm em comum o fato de gerar discontinuidades profundas nos mais variados setores da vida em sociedade**. (CASTELLS, 2000 *apud* NICOLACI-DA-COSTA, 2002, p. 194, grifo nosso).

Essas semelhanças nos chamam atenção pelas transformações e penetrações das tecnologias no tecido social, principalmente as vivenciadas a partir da 3ª Revolução tecnológica. Inclusive, Sandro Bortolazzo (2020, p. 371) faz o registro histórico de que é a partir da expansão tecnológica e do surgimento da *Cibernética*, como um tema das Teorias da Comunicação, surgida após o período pós-guerra, e que marca também a 3ª Revolução tecnológica; é que são explorados os conceitos iniciais de cultura digital. O autor contextualiza que

---

<sup>36</sup> O determinismo tecnológico é uma expressão que foi usada pela primeira vez por Thorstein Veblen em textos sobre a automação técnica e os mercados capitalistas. A expressão sugere que o desenvolvimento tecnológico é a fonte primordial das transformações sociais, sendo unidirecional, autônoma, independente, inevitável, segue suas próprias leis e condiciona o desenvolvimento social. (CORRÊA, GEREMIAS; 2013, p. 2-4)

Do grego *kybernetes* e descrita por Wiener (1945), *Cibernética* faz referência ao piloto de uma embarcação que, enquanto condutor, precisa alcançar um destino final. (...) A ideia original da Cibernética diz respeito a controle e direção. A Cibernética carrega nas suas origens as experiências de guerra de Wiener que, junto a outros cientistas, desenvolveu o Previsor Antiaéreo. (...) A Teoria cibernética descreve como os sistemas técnicos funcionam a partir do *feedback*, ou seja, de um ciclo no qual os resultados gerados pelas máquinas emitem informações de entrada no próprio sistema, sendo necessário, para isso, detectores e monitores que, segundo Wiener (1948), executariam um papel similar ao dos órgãos sensórios humanos. É, portanto, dentro desse contexto, do homem interligado às máquinas e das necessidades surgidas na Segunda Guerra mundial, que se propiciou um ambiente para o desenvolvimento desse tipo de conhecimento (2020, p.373).

Partindo do entendimento dessa gênese, retomamos as contribuições de Nicolaci-da-Costa (2002, p. 195 - 197) que, ao identificar o surgimento dos novos espaços de vida das duas revoluções que geraram transformações radicais no tecido social, ou seja, a 1ª Revolução Industrial e a 3ª Revolução das Tecnologias da Informação<sup>37</sup>, faz o comparativo de que o surgimento dos grandes espaços urbano industriais foram consequências da organização social da 1ª Revolução Industrial; já os *ciberespaços*<sup>38</sup> são os lugares dessa nova vida de sociedade em rede. Nicolaci-da-Costa explica que “o *ciberespaço* é pra a Revolução da Internet aquilo que a metrópole foi para a Revolução Industrial” (*Idem*, p. 197).

E é de Pierry Levy a popularização desse termo no meio acadêmico, mas foi inspirado na obra “*Neuromancer*” (1984), romance de gênero cyberpunk de William Gibson (ASSIS, 2010, p. 6-7). Para Levy, o *ciberespaço* é o

meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo (LÉVY, 1999. p. 17).

<sup>37</sup> Nos textos de Nicolaci-da-Costa (2002) e Manuel Castells (2000) são referenciados 3 Revoluções Industriais, sendo que a 3ª Revolução é nomeada pelos autores como Revolução das Tecnologias da Informação. Mas sabemos que atualmente há o registro histórico de 4 Revoluções Industriais/Tecnológicas, sendo que a 4ª Revolução Industrial é também chamada de Indústria 4.0. O termo "Indústria 4.0" foi usado pela primeira vez em outubro de 2012 na *Hannover Messe* (uma das maiores feiras de negócios do mundo, dedicada ao tema do desenvolvimento da Indústria, e é realizado no *Hannover Fairground* em Hannover, Alemanha. ), onde foi apresentado por um Grupo de trabalho da Indústria uma série de recomendações para implementação da Indústria 4.0 ao Governo Federal Alemão. Em suma, a Indústria 4.0 faz referência a automação industrial e a integração de diferentes tecnologias para o melhoramento dos processos e o aumento na produtividade. As tecnologias relacionadas a Indústria 4.0 são: a Inteligência artificial, a Computação em nuvem, a *Big data*, a Cyber segurança, a Internet das coisas, a Robótica avançada, a Manufatura digital, a Manufatura aditiva, a Integração de sistemas, os Sistemas de simulação, a Digitalização, entre outros. O ponto de maior polêmica dessa Indústria 4.0, a exemplo das Revoluções Industriais anteriores, continua sendo a perda de postos de trabalho, sendo justificada pela substituição da mão de obra pela robotização ou novas tecnologias.

Fonte: Portal da Indústria – SESI, SENAI, IEL. **Indústria 4.0**: Entenda seus conceitos e fundamentos. Disponível em <https://www.portaldaindustria.com.br/industria-de-a-z/industria-4-0/>. Acesso em 10 fev 2022.

<sup>38</sup> Essa é apenas uma das terminologias que a autora usou para identificar os espaços sociais em rede surgidos a partir da 3ª Revolução Industrial.

Esses espaços não físicos possibilitam experiências que vão além dos lugares físicos, pois permitem a interação com o global pelo meio virtual, confirmando as análises de Stuart Hall sobre os deslocamentos sociais a partir da globalização. Para muitos autores seriam nesses espaços, dentro do *ciberespaço*, que se encontram os sujeitos da sociedade em rede, e seriam esses sujeitos que cultivam uma identidade cultural digital; entendendo que as práticas sociais da sociedade em rede requerem uma dimensão cultural para se desenvolver.

Contudo, Bortolazzo argumenta que a cultura digital pode ser entendida quando se engloba tanto os artefatos tecnológicos quanto os sistemas de significação e comunicação que marcam o modo de vida contemporâneos (2020, p. 375), nos indicando, portanto, que podemos entender essa relação dos sujeitos sociais com o digital não se tratando apenas dos usos e assimilações das tecnologias digitais, mas considerando também as mudanças de comportamentos, atitudes, relações, interações, espaços e tempos.

Nessa perspectiva, Nelson Pretto e Alessandra Assis (2008, p. 79) entendem também que não é preciso mais estar conectado para viver na sociedade em rede, pois as mais diversas atividades humanas acabaram sendo afetadas pela transversalidade da cultura digital, incluindo as

(...) reorganizações da língua escrita e falada, as ideias, crenças, costumes, códigos, instituições, ferramentas, métodos de trabalho, arte, religião, ciência, enfim, todas as esferas da atividade humana. Até mesmo os aspectos mais pessoais, como os rituais de namoro e casamento, entre outras práticas, têm a sua regulação alterada, dadas as novas formas de interação vivenciadas na cultura digital. (PRETTO; ASSIS, 2008, p. 78).

Pierre Lévy também contextualizou o fenômeno da cultura digital, que ele nomeia de *cibercultura*, entendendo que há influências em aspectos da vida humana que vão além da presença nos ciberespaços. Assim, segundo o autor, a *cibercultura* é

o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço. (LÉVY, 1999, p.17).

Para Lévy, “a *cibercultura* dá forma a um novo tipo de universal: o universal sem totalidade” (*Idem*, p. 119), explicando que estamos todos em uma espécie de “dilúvio de comunicação” e por isso fazemos parte de uma cultura digital universal que dá acesso a uma inteligência coletiva, fazendo com que compartilhemos de uma humanidade viva com a multiplicação das singularidades e ascensão da desordem (*Idem*, p.120).

Stuart Hall, inclusive, conjecturou uma nova identidade a partir das vivências pós-modernas no *ciberespaço*, segundo o autor a:

Nossa participação na chamada "comunidade" da Internet é sustentada pela promessa de que nos possibilite em breve assumirmos *ciberidentidades* - substituindo a necessidade de algo tão complicado e fisicamente constrangedor como é a interação real (HALL, 1997, p. 23).

E são muitos os autores que se dedicam ao estudo dos sujeitos da cultura digital e são muitas as terminologias utilizadas para identificá-los. Os termos mais encontrados são:

**Quadro 05** – Termos utilizados para nomear os sujeitos com identidade cultural digital

TERMOS	AUTORES	COMPREENSÕES SOBRE ESSES SUJEITOS
<b>Geração Internet</b>	Don Tapscott (2010)	“Se você observar os últimos vinte anos, ficará claro que a mudança mais significativa que afetou a juventude foi a ascensão do computador, da internet e de outras tecnologias digitais. É por isso que chamo as pessoas que cresceram durante esse período de Geração internet, a primeira geração imersa em bits” (TAPSCOTT, 2010, p. 28)
<i>Millennials</i>	Neil Howe e William Strauss (2000)	“Os adolescentes de hoje querem um nome que seja uma palavra fundadora, respeite sua novidade, reinicie o relógio da História secular em torno de seu próprio cronograma. O nome ‘ <i>Millennial</i> ’ reconhece a superioridade tecnológica sem defini-los explicitamente” (HOWE; STRAUSS, 2000, p. 12).
<b>Geração Homo zappiens</b>	Wim Veen e Bem Vrakking (2009)	“A nova geração, que aprendeu a lidar com novas tecnologias (...) chamamos geração Homo zappiens, cresceu usando múltiplos recursos tecnológicos desde a infância (...). Esses recursos permitiram às crianças de hoje ter controle sobre o fluxo de informações, lidar com informações descontinuadas e com a sobrecarga de informações, mesclar comunidades virtuais e reais, comunicarem-se e colaborarem em rede, de acordo com suas necessidades. O <i>Homo zappiens</i> é um processador ativo de informação, resolve problemas de maneira muito hábil, usando estratégias de jogo, e sabe se comunicar muito bem.” (VEEN; VRAKKING, 2009, p. 12).
<b>Nativos digitais</b>	Marc Prensky (2001)	“Como deveríamos chamar estes “novos” alunos de hoje? (...) a denominação mais utilizada que eu encontrei para eles é Nativos Digitais. Nossos estudantes de hoje são todos “falantes nativos” da linguagem digital dos computadores, vídeo games e internet.” (PRENSKY, 2001, p. 1)

Fontes: Vários autores (Organizado pela pesquisadora), 2021.

O que todos esses autores tem em comum certamente é a compreensão de que o advento das Tecnologias digitais e da internet foram fundamentais para o surgimento de novos sujeitos com uma identidade relacionada ao contexto digital. Esses autores compartilham também a similitude em registrar a gênese desses sujeitos, como discorre os autores John Palfrey e Urs Gasser: Os “Nativos digitais (...) nasceram depois de 1980, quando as tecnologias digitais (...) chegaram online.” (PALFREY; GASSER, 2011, p.11).

Todos esses autores destacam questões específicas de cultura e de experiências, por isso não podemos negar que ao identificar um sujeito pertencente a cultura digital com todas as características indicadas sobre os sujeitos que vivem na sociedade em rede, estamos usando sistemas classificatórios e de comparação que delimitam um tipo de cultura, como bem indicou Stuart Hall sobre a regulação através da cultura.

Certamente uma das nomenclaturas que mais nos chamam a atenção é o termo cunhado por Marc Prensky, os chamados “nativos digitais”. Esse termo, inclusive, foi um dos que se

popularizaram nas primeiras décadas dos anos 2000, mas no Brasil, a partir da BNCC e dos movimentos pela Base, ganhou destaque e frequência nos vocabulários dos sujeitos escolares, tornando-se expressão genérica para se referir aos novos sujeitos com identidade cultural digital.

Assim, continuando a nossa “fiação”, precisamos entender quem são esses:

### 1.2.1 Nativos digitais?

Na literatura dos estudos geracionais é comum nos depararmos com o nome do escritor norte-americano Marc Prensky. Ele é um dos muitos teóricos que nomearam as gerações e fizeram recomendações aos educadores e aos sistemas de ensino, bem como previsões sobre os novos sujeitos que surgiram a partir da explosão da internet e das tecnologias digitais.

Foi no artigo “Nativos digitais, Imigrantes digitais”<sup>39</sup> publicado na Revista *On the Horizon* em 2001, que Marc Prensky apresentou pela primeira vez a indicação sobre nativos e imigrantes digitais. Segundo o autor, os sujeitos nascidos em um mundo digital poderiam ser nomeados de “nativos digitais”, já aqueles que não nasceram em um mundo digital poderiam ser chamados de “imigrantes digitais”, pois estes em alguma época ficaram fascinados pelo mundo digital e acabaram adotando muitos aspectos dessa cultura (PRENSKY, 2001, p.2).

Sobre esse artigo de Prensky, Bruno Carvalho analisa:

Embora curto (...) o artigo se tornou um sucesso imediato, alavancando internacionalmente o nome de Prensky, até ali conhecido apenas no ramo americano dos jogos educacionais. Entre os acadêmicos, o texto tem sido desde então uma referência quase obrigatória para aqueles que se debruçam sobre a relação entre as chamadas NTICs – novas tecnologias da comunicação e da informação (já não tão novas assim) – e o processo de ensino- aprendizagem (CARVALHO, 2016, p. 36).

Na tentativa de justificar esse sucesso de Prensky, podemos supor que a narrativa do “antes” (imigrante) e “depois” (nativo), que parece ser simples de explicar e simples de entender, foi a receita do sucesso. Também podemos supor que ao contrário dos outros estudos de gerações que dão conclusões a partir de períodos históricos ou de consumos das sociedades, gerando mudanças na natalidade<sup>40</sup> e geralmente ligadas aos países do 1º mundo, Prensky fez

<sup>39</sup> Digital Natives, Digital Immigrants. NCB University Press, Vol. 9 No. 5, out. 2001.

<sup>40</sup> Exemplo (A partir dos estudos de Don Tapscott, 2010): **Geração Baby Boom** (1946 – 1964), os *filhos do pós2ª guerra*; **Geração X** (1965 – 1976), numa referência ao romance de Douglas Coupland (*Geração X: Contos para uma cultura acelerada, 1991*); **Geração Internet/ Y/ Milênio** (1977 – 1997), “a primeira geração imersa em bits”; e a **Geração Z/ Next** (a partir de 1998) *os sujeitos imersos na cultura digital*. Outros estudos apontam anos diferentes a esses mesmos recortes de gerações e já indicam inclusive a existência da **Geração Alpha** (nascidos a partir de 2010 até o presente).

uma demarcação do ponto de vista da socialização dos sujeitos nas sociedades analógicas ou digitais e dividiu o mundo em dois grupos: os “nativos digitais” e os “imigrantes digitais” (CARVALHO, 2016, p. 36).

Outros autores acompanharam a ideia base de Prensky e cunharam novos termos que complementam a ideia, é o caso dos autores John Palfrey e Urs Gasser que apresentam o termo “colonizadores digitais”, que, segundo os autores, são aqueles que

(...) estavam ali no início (...), não são nativos do ambiente digital, porque cresceram em um mundo apenas analógico, mas que ajudaram a moldar os seus contornos. (...) também estão online e, muito sofisticadas no uso dessas tecnologias, ainda continuam a se basear muito nas formas tradicionais e analógicas de interação. (PALFREY; GASSER, 2011, p. 13)

Em várias oportunidades, desde o lançamento do seu artigo de 2001, Prensky defendeu que a sua concepção e a dicotomia utilizada para designar os sujeitos, gira em torno da dimensão cultural e das experiências, muito mais do que de uma demarcação etária. Segundo o autor,

Nativos digitais e imigrantes digitais são termos que explicam as diferenças culturais entre os que cresceram na era digital e os que não. Os primeiros, por causa de sua experiência, têm diferentes atitudes em relação ao uso da tecnologia(...). Pode ser que em alguns lugares os nativos sejam separados dos imigrantes por razões sociais (PRENSKY, 2010).

Mas, em seu popular artigo de 2001, Prensky apresenta vários argumentos para justificar as suas análises, entre elas, o autor situa a dificuldade de adaptação dos imigrantes à cultura digital. Segundo o autor, o imigrante digital carrega “sotaques”, que seriam “o pé no passado”, característica de todo sujeito que veio de outro lugar e que geralmente acaba exibindo no país estrangeiro. Para exemplificar esse argumento, Prensky ilustra as situações de rotina de um imigrante digital como o uso de tecnologias digitais, por exemplo: a impressão de um e-mail para editá-lo, que poderia ser editado na tela de um computador e encaminhado digitalmente (PRENSKY, 2001, p. 2).

Contudo, as principais análises do autor neste artigo giram em torno da educação formal para os “alunos nativos digitais” realizada por “professores imigrantes digitais”. É em torno dessas análises polêmicas de Prensky que nos questionamos quais seriam as:

#### 1.2.1.1 Problemáticas da educação formal no ensino dos jovens estudantes nativos digitais?

O artigo de 2001 de Marc Prensky não pode ser considerado somente como uma análise geracional. Na verdade, quando o autor apresenta seus argumentos e exemplifica-os utilizando

narrativas do cotidiano escolar dos sujeitos “imigrantes” e “nativos” digitais, ele invade propositalmente o campo educacional, abrasando ainda mais as diferenças de cultura, de geração e de educação formal. Seus argumentos giram em torno das seguintes problemáticas:

- Os instrutores/professores imigrantes digitais utilizam uma linguagem pré-digital para ensinar os nativos digitais. Essa linguagem, para o autor, é ultrapassada (PRENSKY, 2001, p. 2). Por isso, “os professores de hoje têm que aprender a se comunicar na linguagem e estilo de seus estudantes (*Idem*, p.4).

- Os Nativos digitais estão acostumados a múltiplas tarefas, a receber rapidamente muitas informações e processá-las, além disso preferem manusear materiais hipertextos, trabalhar em rede, ser constantemente recompensados e investir no entretenimento (*Idem*).

- Já os professores Imigrantes digitais desacreditam na aprendizagem dos nativos digitais enquanto estes fazem multitarefas. Além disso, conjecturam que os métodos com que eles, os imigrantes, foram ensinados e aprenderam durante a toda a sua formação, podem ser reutilizados com os estudantes nativos digitais (*Idem*, p. 3).

- Por fim, Prensky sugere que os educadores Imigrantes digitais devem mudar para alcançar todos os seus estudantes (entendendo que em breve todos os sujeitos jovens serão nativos digitais), e, nas palavras do autor:

Já é hora para pararem de lamentar, e assim como o lema da *Nike* da geração dos Nativos Digitais diz “Apenas faça isso!”. Eles terão sucesso a longo prazo – e seus sucessos virão mais rapidamente se seus administradores apoiá-los (PRENSKY, 2001, p. 6).

À primeira vista percebemos o quão desolador é imaginar que estamos ultrapassados, a ponto de sermos considerados a última geração de qualquer coisa, que no caso seria a última geração de pessoas que nasceram em um mundo analógico. Inclusive, essa é uma das suposições de Prensky:

Em algum momento, é claro, todos terão nascido na era digital. Estamos a caminho de algo novo: a era do *Homo sapiens digital* ou a era do indivíduo com sabedoria digital. Para compreender o mundo será preciso usar ferramentas digitais para articular o que a mente humana faz bem, com o que as máquinas fazem melhor. Nesse futuro, a diferença de idade e as diferenças entre nativos e imigrantes certamente serão menos relevantes (PRENSKY, 2010).

À medida que vamos analisando os argumentos do autor, somos levados a validar muitas de suas afirmações, afinal, as críticas aos sistemas de ensino e a educação não são novidades, principalmente nos ambientes de ensino formais, como as escolas e as universidades. Inúmeros teóricos da educação, sociologia e comunicação, anteviram esse contexto, como o entusiasta das comunicações Marshall Macluhan em 1967 com estudantes que ainda não estavam dentro

do contexto digital, mas que já respiravam as inovações técnico-científicas de suas épocas que não foram acompanhadas pelas suas instituições de ensino. Ele ilustrou o panorama:

A criança de hoje [1967] fica atônita ao entrar no ambiente típico do século XIX que ainda caracteriza as instituições educacionais, nas quais a informação é escassa, mas ordenada e estruturada em discursos, assuntos e horários fragmentados e classificados. (MACLUHAN *apud* TAPSCOTT, 2010, p. 156).

Paula Sibila (2012), também escreve sobre a escola sendo uma tecnologia de época que está em conflito com “os corpos e subjetividades das crianças de hoje” (SIBILA, 2012, p. 197). A autora identifica, inclusive, a gênese do desencanto e a incompatibilidade dos sujeitos com a escola:

É claro que não se trata de um fenômeno fortuito ou enigmático: há explicações históricas e inclusive antropológicas para essa crescente incompatibilidade. (...) Sua gestação e seu desenvolvimento ocuparam várias décadas, tendo-se iniciado pelo menos a partir dos anos 1960 para se fortalecer ao longo da segunda metade do século XX. Mas essas tendências estão se cristalizando agora, e sua decantação na atualidade – com a ajuda dos dispositivos móveis e outras tecnologias de recente popularização – é um dos motivos pelos quais a brecha entre ambos os universos se tornou iniludível: por um lado, a escola; por outro lado, os modos de ser contemporâneos. (SIBILA, 2012, p. 198).

Vani Kenski (2007, p. 63), outra importante pesquisadora na área de tecnologias e educação, escreve que a expectativa no ensino se deve a “uma relação cíclica que se estabelece: quanto maior o acesso à informação, mais necessidade se tem de atualização para ficar em dia com as mais novas informações. E a escola é o espaço social fundamental para alimentar essa relação”, mas infelizmente não conseguiu acompanhar esse ritmo.

Essas preocupações também importunavam o célebre educador brasileiro Paulo Freire. Ele, que fez importantes discussões sobre o que chamou de educação bancária no ensino, defendia uma Educação Libertadora com currículos e práticas contextualizadas, com temas geradores, leitura de mundo e problematização. Freire mostrou sua preocupação em um diálogo histórico registrado em vídeo<sup>41</sup> com o matemático sul-africano Seymour Papert. Na ocasião, refletiu sobre a escola e defendeu a urgência da sobrevivência dessa escola a partir de uma reforma profunda e necessária:

Eu constato que a escola está péssima! (...) Mas eu não constato que a escola esteja desaparecendo e vá desaparecer. Por isso eu apelo pra nós, os que escapamos da morte da escola (...) E que estamos sobreviventes aqui, **modifiquemos a escola!** Pra mim a questão não é acabar com ela, mas é mudá-la completamente (...). Quer dizer, eu continuo lutando no sentido de **pôr a escola a altura do seu tempo**. E pôr a escola a

---

<sup>41</sup> Em 1995, a TV PUC-SP documentou o encontro e diálogos dos célebres teóricos Paulo Freire e Seymour Papert sobre “O futuro da escola”. Ambos autores fazem profundas reflexões sobre as tecnologias digitais e as práticas educativas.

altura do seu tempo não é soterrá-la, sepultá-la. Mas **é refazê-la!** (...). (TV PUC-SP, 1995, grifos nossos).

Há muitos apontamentos para explicar essa crise, muitos versam sobre os fatores socioculturais, econômicos e políticos, mas também pedagógicos e ideológicos, entre eles a resistência à inovação educacional, seja por parte das escolas, dos docentes e/ou dos sistemas de ensino. José Moran, por exemplo, argumenta que

Vivemos o paradoxo de manter algo em que já acreditamos completamente, mas não nos atrevemos a incorporar plenamente novas propostas pedagógicas e gerenciais, mais adequadas à sociedade da informação e do conhecimento, para onde estamos caminhando rapidamente (MORAN, 2007, p. 16).

O próprio Pierre Lévy já indicava que a imersão na *cibercultura* estabelece novas relações do sujeito com o saber e isso o levou a questionar os currículos descontextualizados, os modelos de ensino e a defender a reorganização curricular a partir dos objetivos e contextos dos aprendizes, de maneira singular e evolutiva, valorizando “imagem de espaços de conhecimentos emergentes, abertos, contínuos, em fluxo, não lineares” (LÉVY, 1999, p. 158).

Então, é bem verdade que o impacto da cultura digital na sociedade ressoou na educação, destacando novas identidades culturais dos estudantes, mas também desafiou os sistemas de ensino, os sujeitos escolares e os agentes de políticas educacionais a repensarem o processo de ensino das novas gerações. Nesse sentido, conseguimos entender as críticas de Prensky, apesar de perceber também que nas suas análises o autor generaliza os contextos escolares, ignorando também as políticas educacionais e ações, inclusive do seu próprio país, que buscam há tempos minimizar essas problemáticas.

Mas ao mesmo tempo que validamos as críticas, também discordamos de Marc Prensky, principalmente quando ele alimenta as disputas geracionais e trata o professor, que ele nomeia de imigrante digital, como:

- Antiquado: “nossos instrutores Imigrantes Digitais, que usam uma linguagem ultrapassada” (PRENSKY, 2001, p. 2);
- Lento: “(...) os Imigrantes Digitais tipicamente têm pouca apreciação por estas novas habilidades que os Nativos adquiriram e aperfeiçoaram através de anos de interação e prática. Estas habilidades são quase totalmente estrangeiras aos Imigrantes, que aprenderam – e escolhem ensinar – vagarosamente, passo a passo, uma coisa de cada vez, individualmente, e acima de tudo, seriamente” (*Idem*, p. 2 – 3).

- Inflexível: “Os Imigrantes Digitais não acreditam que os seus alunos podem aprender com êxito enquanto assistem à TV ou escutam música, porque eles (os Imigrantes) não podem (*Idem*, p. 3).
- Chato: “Os Imigrantes Digitais acham que a aprendizagem não pode (ou não deveria) ser divertida” (*Idem*, p. 3).
- E Metódico, a ponto de ignorar as diversas realidades dos alunos: “Os professores Imigrantes Digitais afirmam que os aprendizes são os mesmos que eles sempre foram, e que os mesmos métodos que funcionaram com os professores quando eles eram estudantes funcionarão com seus alunos agora” (*Idem*, p. 3).

David Buckingham (2010) critica esse tipo de discurso acusatório e revela que

não é que os professores sejam inflexíveis, mas que a grande maioria das reformas educacionais – inclusive as dirigidas pela tecnologia – são implementadas sem o envolvimento ativo dos próprios professores (BUCKINGHAM, 2010, p. 41).

Vejamos os desafios educacionais trazidos pela Pandemia da Covid-19, por exemplo, principalmente nos anos de 2020, 2021 e início de 2022 que tiveram seus anos letivos modificados com a suspensão das aulas presenciais e as diversas dinâmicas de atendimento emergencial aos estudantes.

Vivenciamos nesse período a implementação de modelos remotos, online, síncronos e assíncronos que não foram unânimes, pois na ausência de soluções online ou virtuais, devido a inúmeros fatores; buscou-se as “atividades pedagógicas não presenciais”, que na prática restringiram a dinâmica de ensino dos professores à produção de conteúdo e disponibilização de materiais físicos e apostilados para serem explorados pelos alunos, geralmente sem possibilidade de auxílio docente. Em outros casos, nem se chegou a oferecer soluções emergenciais e muitos alunos ficaram sem aulas durante vários períodos da suspensão do ensino presencial.

A Pandemia da Covid-19 trouxe inúmeros desafios. Os Sistemas de ensino e as Instituições de Educação formal precisaram se adaptar; muitos investiram em suportes e serviços pagos; na adequação dos seus espaços buscando soluções de atendimento híbrido aos alunos; e no investimento em programas de formação e capacitação profissional. Já os professores, em sua maioria “imigrantes digitais” na perspectiva de Prensky; os que ainda não tinham familiaridade com as tecnologias educacionais digitais passaram a se aproximar delas e adotar novas estratégias de ensino e avaliação com suporte tecnológico e digital; uma grande parte ainda investiu dos seus próprios recursos em instrumentos tecnológicos e formação ou instrumentalização docente. Foi desafiador! E mesmo assim, uma grande parcela dos

professores em exercício na pandemia não se mostraram antiquados, lentos, inflexíveis, chatos ou metódicos.

Quando refletimos sobre as críticas à docência e aos docentes, principalmente com as afirmações duras e generalistas de Prensky; ao mesmo tempo que vivenciamos a educação formal durante a Pandemia da Covid-19, temos diferentes percepções sobre essas questões, entre elas, as que Pretto e Assis (2008) evidenciam, afirmando que

**O acesso às tecnologias é fundamental, mas também ele precisa ser qualificado. A presença de tecnologias mais simples, como os livros impressos, ou de outras mais avançadas, como os computadores em rede, produzindo novas realidades, exige o estabelecimento de novas conexões que as situem diante dos complexos problemas enfrentados pela educação, sob o risco de que os investimentos não se traduzam em alterações significativas de questões estruturais da educação.** Conexões essas que favoreçam a cada cidadão poder efetivamente participar do mundo contemporâneo não na perspectiva de ser treinado para usar o computador. (PRETTO, ASSIS, 2008, p. 81, grifos nossos)

Muitos especialistas e críticos contemporâneos acreditam que o grande legado da pandemia da Covid-19 será a transformação da educação (TOMAZINHO, 2020). Essa certamente é uma aposta alta e gera muitas expectativas, mas também interesses, pois, é correto dizer que a Pandemia gerou negócios lucrativos, que aproveitaram o discurso de que coisas, governos, negócios e pessoas podem se beneficiar com caos.

Boaventura Santos (2020, 29:16), inclusive, critica essa expectativa, pois entende que o pensamento neoliberal e o capitalismo foram responsáveis em agravar a crise pandêmica da COVID-19. Segundo o autor, o modelo neoliberal não deu conta de atender o colapso da saúde e da educação, e o comportamento dos governos foi disperso em relação ao atendimento à população em todos os setores, com destaque para a educação.

Outra importante consideração feita por Boaventura Santos (2020, 16:35) é a disputa de narrativas no encerramento da fase aguda da pandemia, e aconselhou que a Universidade, como formadora de professores; os educadores, os estudantes e os pesquisadores em educação devem fazer o exercício político e epistemológico de refletir para tomar uma posição crítica frente a enxurrada de desinformação, teorias conspiratórias, pós-verdades e estratégias que surgem para amenizar e romantizar o período pandêmico, assim como precarizar as lutas e reivindicações para soluções de problemas que foram escancarados em vários setores durante a pandemia.

Retomando a crítica de Prensky sobre os professores “imigrantes digitais”, percebemos que seu discurso generaliza e ignora os tempos e espaços escolares/universitários, o “chão da escola”, a organização do trabalho pedagógico e a relação dos professores com os alunos. Buckingham ressalta que “precisamos parar de pensar nessas questões em simples termos

tecnológicos, e começar a ter ideias novas sobre aprendizagem, comunicação e cultura” (2010, p. 55), dessa forma estaremos assumindo mais proatividade diante da realidade de cultura digital dos alunos.

Além dessas questões, precisamos também fazer a análise do principal termo apresentado por Marc Prensky e sopesar se todas as suas afirmativas sobre os sujeitos “nativos digitais” descritas no popular artigo de 2001 são válidas, por isso nos questionamos quais as:

#### 1.2.1.2 Problemáticas no termo Nativos Digitais?

Muitos autores fizeram análises sobre o artigo de Marc Prensky, alguns tomaram o caminho de aceitação de todas as afirmações do autor, e isso o elevou ao status de guru digital de educação e tecnologias (SCHLECHTY, 2009, p. 18). Outros contextualizaram as análises para os dias atuais e questionaram os argumentos, a fim de fazer releituras sobre os termos propostos e checar as informações apresentadas pelo autor em 2001. Eis as principais críticas:

- Primeiramente precisamos levar em conta que ao apresentar a sua explicação sobre os termos “nativos” e “imigrantes” digitais, Marc Prensky ignora a exclusão digital ao redor do mundo. Aprendemos com Stuart Hall que não podemos falar em uma homogeneização de identidades culturais digitais sem situá-las, afinal:

(...) a globalização é muito desigualmente distribuída ao redor do globo, entre regiões e entre diferentes estratos da população dentro das regiões. Isto é o que Doreen Massey chama de "geometria do poder" da globalização. O terceiro ponto na crítica da homogeneização cultural é a questão de se saber o que é mais afetado por ela. Uma vez que a direção do fluxo é desequilibrada, e que continuam a existir relações desiguais de poder cultural entre "o Ocidente" e "o Resto", pode parecer que a globalização - embora seja, por definição, algo que afeta o globo inteiro- seja essencialmente um fenômeno ocidental. (HALL, 2006, p. 78)

Carvalho (2016) também levanta a questão de que “(...) aquilo que era para ser visto como uma unidade definida pela data de nascimento (“geração”), também é fortemente delimitado pelo local e pelas condições de nascimento”, e acrescenta que mesmo nos Estados Unidos, ponto de partida para as análises de Prensky no artigo de 2001, o conceito de nativos digitais não é suficiente para atender as demandas da classe social, da cor da pele, da origem étnica e o acesso a bens técnicos e à própria cultura digital (CARVALHO, 2016, p. 39).

- Outra crítica se deve a própria demarcação etária do termo “nativo digital”. Como dissemos anteriormente, um dos entendimentos comuns dos autores que nomeiam os sujeitos da cultura digital, incluindo Prensky, é demarcar os anos pós 1980 como referencial para o surgimento desses sujeitos, associando-os ao período de advento das TDICs e da Internet no

mundo. Contudo, Don Tapscott, um dos autores que estudam as gerações digitais, indica que “a porcentagem de jovens da Geração internet na população varia consideravelmente de um país para outro” (2010, p. 34). Desta forma, não poderíamos considerar a década de 1980 como o período de surgimento dos nativos digitais; na verdade, nessa perspectiva de demarcação etária, o ideal seria primeiro identificar o início da conexão de um país à rede mundial de computadores.

Ilustrando com o exemplo brasileiro, sabemos que no Brasil essa conexão seguiu uma longa e árdua trajetória e foi somente no final da década de 80 que as Fundações de Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) e o Laboratório Nacional de Computação Científica (LNCC) conseguiram o acesso a redes internacionais:

A novidade foi divulgada para a imprensa. A matéria do jornal “O Globo”, de 28 de novembro de 1988, traz o título “Brasil se liga à rede mundial de Pesquisa” e revela que o pesquisador que deseje acessar bancos de dados, pesquisas realizadas no mundo, trocar informações com colegas do Japão, Israel, Austrália ou dos Estados Unidos poderá ter uma conexão com a Bitnet, que saía de um IBM 4381, na sede do LNCC, na Urca, a um custo mensal do link de dez mil dólares. (DEMENTSHUK; HENRIQUES, 2019, p. 334 – 335)

(...) Em 1988, havia duas saídas internacionais para redes em instituições americanas: uma em São Paulo e outra no Rio de Janeiro. As outras instituições usavam esses canais para alcançarem os Estados Unidos. Com o tempo, a espinha dorsal foi ganhando conexões acadêmicas, até admitir provedores comerciais. Mas esse percurso levou alguns anos ainda (*Idem*, p.277).

Como o acesso ainda era muito restrito aos centros acadêmicos, ainda assim não se poderia considerar que os nascidos a partir de 1988 seriam a primeira geração de nativos digitais brasileiros, por exemplo.

Refletindo mais profundamente sobre os as afirmações de Tapscott (2010, p. 30), identificamos que a geração digital vê a tecnologia como parte do seu ambiente, absorvendo-a como todas as outras coisas, então entendemos que nesta perspectiva, os nativos digitais seriam os sujeitos que nasceram e cresceram em um ambiente digital, portanto o marco de referência definitivo seria a ascensão da internet para a população, ou seja, quando a internet chegou aos provedores comerciais e impactou as comunicações, as rotinas e as tecnologias.

Tentando entender o tempo considerado nessa possível demarcação brasileira, buscamos saber mais sobre a popularização da internet no Brasil. Dementshuk & Henriques (2019, p. 402) indicam que o início da operação do primeiro *backbone* da Rede Nacional de Pesquisa (RNP), em 1992, registrou a popularização da rede no meio acadêmico, sendo que “em 1992 havia dois mil computadores brasileiros acessando a rede; um crescimento de 500%, em um ano” (*Ibidem*, p. 409), registro impactante. Mas foi no ano de 1995 que aconteceu a abertura dessa grande

rede para o uso comercial, registrando ainda que isso “envolveu novos ajustes em diversas áreas: tecnologia, legislação, comércio, política; essencialmente, forma-se o jeito de operar a Internet no Brasil” (*Idem*, p. 420 – 421).

Portanto, utilizando a perspectiva da demarcação etária, poderíamos definir que os nativos digitais brasileiros seriam os sujeitos que nasceram a partir de 1995, com a popularização da internet comercial no país e já com muitas iniciativas de empresas e serviços de telecomunicações em utilizar a rede mundial de computadores nas suas atividades cotidianas, tornando o ambiente digital e de rede mais próximos, de certa maneira, da população.

Nessa perspectiva, sugere-se que todos os jovens a partir de determinado ano, idade ou fato social (o surgimento da internet, por exemplo), seria nativo digital. Essa demarcação seria prática, se não fossem diversos fatores, como a própria exclusão digital e a exclusão social. Carvalho também contesta essa perspectiva linear de demarcar um grupo social, mas por outro prisma, ele contribui explicando que também:

Temos visto, na verdade, diversos grupos dentro daquilo que poderíamos chamar de - nativos digitais. Esses indivíduos diferenciam-se cada vez mais entre si e novamente o avanço tecnológico – e as mudanças relacionais organizacionais que provocam – desempenham um papel fundamental nesta variação (CARVALHO, 2016, p. 39).

São por todas essas compreensões que preferimos utilizar nesta pesquisa as contribuições dos Estudos Culturais e as suas análises de cultura e identidade cultural. Entendemos que o mais apropriado seria dizer que conseguimos perceber no Brasil o surgimento de uma nova identidade cultural digital de sujeitos nascidos e socializados na sociedade em rede, a partir do ano de 1995. Mas, nem todos os nascidos a partir desse ano no Brasil compartilham da mesma identificação cultural, sendo condição necessária a socialização do sujeito na sociedade em rede.

- Uma das maiores críticas ao artigo de Marc Prensky é a insinuação de que os “nativos digitais” são “falantes nativos” da linguagem digital, incluindo nesse repertório todas as tecnologias, como os computadores, vídeo games e internet. Este ponto de vista sugere que os jovens nativos digitais têm fluência tecnológica e sabem usar intuitivamente as tecnologias digitais.

O autor Neil Selwyn critica a positividade e a frequente celebração ao se falar dos jovens da cultura digital como empoderados digitalmente, pois o modo como geralmente se referem a eles, dá a impressão de que são livres para fazer escolhas e interagir, são autônomos e sociáveis (SELWYN, 2009, p. 366 - 367), quando na verdade essas impressões negligenciam e disfarçam

os riscos e perigos do uso das tecnologias digitais, além do incentivo a uma “cultura de desrespeito” entre os jovens e as instituições escolares (*Idem*, p. 368).

Em 2014 foi publicado no site europeu do ICDL - Certificado Internacional de Competências em Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) - , o artigo “A Falácia do Nativo digital”<sup>42</sup>. Neste artigo, o ICDL apresenta uma série de análises e estudos realizados em vários países europeus sobre os sujeitos nativos digitais, dando ênfase para as análises das dimensões do termo “nativo digital” e em como isso influenciou na identificação dos jovens. No artigo, verificou-se que:

- O termo “nativo digital” sugere falsamente que os jovens sabem utilizar as tecnologias digitais.
- O termo se perpetua e oferece uma falsa sensação de segurança aos pais, professores e sistemas de ensino, e acabam influenciando os currículos escolares.
- O tempo de exposição às tecnologias não é sinônimo de saber utilizá-las.
- Os jovens superestimam seus níveis de habilidades digitais.
- Não se pode confundir “competências de estilo de vida” (uso de redes sociais, jogos, entre outros) com competências digitais estabelecidas pelo mercado de trabalho.
- E mesmo que pareça que os jovens sabem tudo sobre tecnologias digitais, não podemos negligenciar o acesso à educação digital de maneira formal e estruturada.

Na mesma linha dessas análises, David Buckingham (2010) evidencia os estudos de diversos autores que constata “que os usos que a maioria das crianças fazem da nova tecnologia são caracterizados não por espetaculares manifestações de inovação e criatividade, mas por formas relativamente mundanas de comunicação e recuperação da informação” e que muitos jovens ainda se sentem frustrados com o uso das tecnologias e estão interessados somente na sua utilidade (BUCKINGHAM, 2010, p.43). Então, devemos ter cautela sobre as idealizações e narrativas criadas em torno das habilidades natas dos sujeitos nativos digitais.

Em 2012, Marc Prensky retomou essa análise dos termos dicotômicos de nativos e imigrantes digitais e sugeriu o conceito de *sabedoria digital*. Analisando essa mudança da perspectiva de Prensky, os autores Flavio Bartoszeck, Wanderlucy Czeszak e João Mattar Neto (2016, p.3) explanam que pela nova concepção de Prensky

a tecnologia não nos deixa complacentes, passivos e pouco preparados para os desafios cotidianos, mas sim é uma fonte de instrumentação conceitual indispensável para o panorama atual, o qual abundam problemas relacionados com a Ciência,

---

<sup>42</sup> ICDL Europa. **The fallacy of the ‘digital native’**. 2014. Disponível em: <<https://www.icdleurope.org/policy-and-publications/the-fallacy-of-the-digital-native/>>. Acesso 15 nov 2021.

Tecnologia e Sociedade. Ou seja, a construção de uma Sabedoria digital, poderia nos fornecer subsídios para lidar de forma positiva com a Tecnologia.

Contudo, essa nova concepção de Prensky não teve tanta repercussão como o artigo de 2001, mas nos trazem novos conceitos para o campo da pesquisa e a importância da autorreflexão e autocrítica.

A partir dessas discussões, análises e compreensões, puxamos o fio para entender e/ou nomear, nesta pesquisa, os sujeitos que estão sendo formados nas licenciaturas da atualidade e que apresentam características latentes dos sujeitos da cultura digital. Por isso, nos questionamos:

### 1.2.2 Professores “nativos digitais” ou Professores com identidade cultural digital?

Sabendo que o termo “nativo digital” carrega uma série de problemáticas, o mais sensato seria utilizar outras terminologias. Mas estamos falando desde o começo sobre expressões, termos e enunciados que ganharam popularidade na rotina escolar, principalmente a partir da homologação da BNCC, e os termos “cultura digital” e “nativo digital” ganharam notoriedade e popularidade.

Destacando as determinações impressas sobre os sujeitos nativos digitais, tais como: generalização dos sujeitos; demarcações etárias e/ou biológicas generalistas; e habilidades natas no uso das tecnologias digitais e da internet; e utilizando a mais recente concepção de Marc Prensky, a *sabedoria digital*, que entende que

**O nativo digital**, em geral, está mais envolvido sensivelmente com o saber digital, portanto **sua interação com a cultura digital é mais da ordem do sensível do que do inteligível**. Já o **imigrante digital** tem um contexto diferente. Ele não nasceu imerso na cultura digital, por isso seu contato com os aparatos tecnológicos é mais tardio. Daí **o seu envolvimento ser mais da ordem do inteligível do que do sensível** (COELHO; COSTA; MATTAR NETO, 2018, p. 1090).

Continuamos entendendo que o termo é limitador e carrega um discurso excludente no âmbito social e digital. Neil Selwyn (2009, p.370) alerta que:

Embora muitas vezes atraente e persuasivo, o teor geral dessas construções discursivas de jovens e tecnologia tende ao exagero e inconsistência. Não se pode dizer que o discurso do nativo digital, conforme articulado atualmente, forneça um relato especialmente preciso ou objetivo dos jovens e da tecnologia.

Por isso, precisamos ter cautela e entender que as construções identitárias dos sujeitos da pós-modernidade são complexas e estão em constantes deslocamentos.

Todavia, a sinalização que temos é a de que a partir da dimensão e regulação cultural, que fazem parte as práticas sociais, culturais e experiências dos sujeitos, assim como as temporalidades e os lugares que ocupam, como explica Stuart Hall (1997, p. 32); é que podemos entender o surgimento de um tipo de identidade cultural pós-moderna, caracterizada pela socialização na sociedade em rede e pela hábil interação *com* e *na* cultura digital (COELHO; COSTA; MATTAR NETO, 2018, p. 1091), sendo mais sensíveis a ela e explorando a “ordem do inteligível”, portanto, seria esta a identidade cultural digital.

É sobre o professor que apresenta esta identidade cultural digital que voltamos a nossa atenção nesta pesquisa, pois, como bem dito por Paulo Freire na epígrafe: “A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos (...), é problema que não pode ser desprezado” (FREIRE, 1996, p. 24). Assim, finalizamos o enrolar dos fios no primeiro “carretel”, a Seção 1.

Partimos para buscar entender a construção da identidade do professor na formação inicial, refletindo sobre as dimensões do processo formativo e das relações entre os sujeitos do ensino e da aprendizagem. A seguir, o “descaroçar” e o “fiar” da Seção 2.

## 2 “FIANDO” O PROCESSO DE IDENTIDADE PROFESSORAL INICIAL

*A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor.*

Antônio Nóvoa (2000, p. 16)

A profissão professor sempre esteve presente nos discursos sobre educação de qualidade. Ora ou outra os professores acabam se tornando os responsáveis pelo sucesso ou fracasso dos alunos, da escola, e aí por diante. Não é à toa que para depreciar a escola básica é sempre citado o desempenho brasileiro no índice de qualidade do Pisa (Programa Internacional de avaliação de estudantes) da OCDE (Organização para a cooperação e desenvolvimento econômico)<sup>43</sup> que na última edição, em 2018, colocou o Brasil na 57ª posição, entre 77 nações, indicando que o desempenho foi aquém do esperado, sendo que em nenhuma das habilidades avaliadas (Leitura, Matemática e Ciências) o Brasil alcançou a média da OCDE para aquele ano. Outros exemplos que podemos citar e que se tornaram frequentes nos últimos anos, é o surgimento e atuação de movimentos<sup>44</sup> que se dizem defensores da educação e da família e que alegam doutrinação em escolas e universidades, culpabilizando os professores e investindo contra a liberdade de cátedra, colocando os docentes sob suspeita e sugerindo dinâmicas de delação e perseguição.

Esse é um fardo muito pesado para ser carregado pelos professores e professoras do Brasil, e se intensificou ainda mais com os avanços tecnológicos e digitais da nossa época e, mais recentemente, com os desafios impostos pela suspensão das aulas presenciais, diante do contexto de pandemia da Covid-19 e da realidade das aulas remotas emergenciais.

Essa confusão de sentimentos e expectativas diante do professorado se justifica, ora pela ideia messiânica do professor com a sua vocação ou dom para professorar e do seu esforço empreendido para superar as adversidades; ora pela ideia restritiva de docência técnico-mecânica de transmissão de conhecimentos; ora pela depreciação e desvalorização histórica,

<sup>43</sup> Fonte: OCDE (2019). PISA 2018 – Resultados. **Notas sobre o País**. Disponível em [https://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pisa/resultados/2018/pisa\\_2018\\_brazil\\_prt.pdf](https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2018/pisa_2018_brazil_prt.pdf). Acesso em 10 set 2021.

<sup>44</sup> O Escola Sem Partido (ESP) é um desses movimentos. Surgiu em 2004 e em 2015 chegou à Câmara dos Deputados como um Projeto de Lei (Nº867/2015) que propunha a inclusão de um programa, com o mesmo nome, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação. O Programa Escola sem Partido propõe a afixação de cartazes em todas as escolas brasileiras com normativas nomeadas de “Deveres dos Professores”, que se não forem cumpridas pelos docentes, devem submetê-los as sanções de natureza civil, administrativa e penal. Os defensores do movimento ESP incentivam a avaliação, fiscalização e delação dos discentes sobre os docentes. Fonte: Escola Sem Partido. Disponível em: < <http://escolasempartido.org/programa-escola-sem-partido/>>. Acesso em 03 jan 2022.

social e salarial da profissão professor no Brasil, que se intensificou ainda mais com os ataques públicos à docência, às instituições de ensino e às ciências humanas e sociais, oriundos das mais diversas áreas e setores da sociedade, inclusive de entidades governamentais, do atual chefe do executivo<sup>45</sup> e de seus apoiadores.

Precisamos convir que há uma correlação entre os fatos mencionados e o que vivemos hoje no contexto pandêmico; entre o presente e o passado. O presente representado pela culpabilização do professor diante dos baixos desempenhos dos estudantes; culpabilização docente pela “doutrinação” discente e a decorrente perda de autonomia; agudização da educação trazida pela pandemia. E o passado, no lastro teórico trazido por Contreras (2002), o qual nomeia de “proletarização dos professores:

(...) o trabalho docente sofreu uma subtração progressiva de uma série de qualidades que conduziram os professores à perda de controle e sentido sobre o seu próprio trabalho, ou seja, à perda da autonomia.

(...) o que está em jogo na perda de autonomia dos professores é tanto o controle técnico ao qual possam estar submetidos, como a desorientação ideológica à qual possam se ver mergulhados”. (CONTRERAS, 2002, p.33).

Baseado em diversos autores, o autor apresenta a tese da proletarização do trabalho docente que está fundamentada na análise marxista sobre o modo de produção capitalista e as condições de trabalho. Contreras (2002, p. 35 - 37) explica que por essa perspectiva podem ser analisadas as mudanças históricas nos conteúdos da prática educativa e nos modos de organização e controle do trabalho docente, levando-os a um processo de “desqualificação” e, conseqüentemente, novas formas de “requalificação”, devido ao controle e regulação sobre o docente trabalhador e o aumento da burocratização das tarefas. Essa intensificação do trabalho docente, de acordo com Contreras, contribui para a “desqualificação intelectual”, a “degradação das habilidades e competências profissionais dos docentes” e a redução do trabalho “à diária sobrevivência de dar conta de todas as tarefas que vão realizar” (*Idem*, p. 37), e a consequência seria, lamentavelmente, a perda da autonomia do professor.

Contreras (*Idem*, p. 38) identifica também que há dois fatores que se contrapõem à lógica inexorável da proletarização docente:

1º O Estado, mesmo que seja um mecanismo de sustentação do capital, conflitua, pois tem obrigações diante da população, então busca “modos de atuação” das instituições escolares para que promovam a participação cidadã e o atendimento às necessidades, permitindo, portanto, uma “relativa autonomia”. Contreras entende que

---

<sup>45</sup> Caro leitor, o Chefe do executivo citado é o 38º presidente da República Federativa do Brasil no quadriênio 2019 - 2022. Preferimos não o nomear nesta produção.

Essa necessidade contraditória do Estado e a relativa autonomia da escola e do professor criam espaços não definidos nem totalmente fechados, de difícil controle técnico e burocrático, nos quais cabem ações de resistências à imposição racionalizadora (CONTRERAS, 2002, p. 39).

2º Os professores suscitam modos de resistências a partir dos seus interesses individuais e coletivos. Essa dinâmica de “resistência e organização” é semelhante aos da classe operária, que mesmo diante de novos mecanismos de controle, surgem com novas formas de resistências e ações organizadas. Contreras, baseado em diversos autores, entende que para os professores,

a desqualificação os transforma em uma categoria com interesses e procedimentos de resistências equivalentes aos do proletariado, pelo que se conclui, seu processo natural será o de aliar-se à classe operária em suas reivindicações e lutas (CABRERA e JIMÉNEZ JAÉN, 1994 *Apud* CONTRERAS, 2002, p. 39).

Assim, os professores assumem diversos frentes de resistências, entre os quais a “reivindicação de seu *status* de profissionais” (DENSMORE, 1987 *Apud* CONTRERAS, 2002, p. 39) e os enfoques ao processo formativo, seja formação inicial, seja formação continuada, ou formação permanente, como vislumbrava Paulo Freire<sup>46</sup>.

Diante dessas questões latentes, “descaroçamos” a temática da formação inicial no Brasil, nossa “matéria prima” para compreender os processos relacionados à prática docente no “chão da sala de aula” do ensino superior. Por isso, nos questionamos:

## 2.1 Como se dá a formação de professores no Brasil?

Na epígrafe que inicia esta segunda Seção, Antonio Nóvoa (2000, p. 16) argumenta sobre o processo para a construção da identidade professoral. Esse processo, como reforça Selma Pimenta, é construído ao longo da trajetória profissional no magistério, mas é no “processo de formação que são consolidadas as opções e intenções da profissão” (PIMENTA, 2013, p. 47 *apud* VALLERIUS, 2017, p. 18). É essa motivação que conduz Bernadete Gatti, Elba Barretto, Marli André e Patrícia de Almeida (2019, p. 11) a defenderem que a “posição face às questões ligadas à formação dos professores e a seu trabalho” deve ser a de “estudar um problema social da maior relevância nos dias atuais”.

Acontece que o campo da formação de professores no Brasil sempre foi de muita tensão histórica, marcada por reformas, mudanças, lutas, debates e resistências. Sendo assim, de

---

<sup>46</sup> O programa de formação permanente foi apresentado por Paulo Freire durante a sua atuação na Secretaria Municipal de São Paulo. Construído coletivamente e fundamentada na reflexão crítica sobre a prática, se tornou inspiração de modelo formativo para educadores no Brasil e no mundo (PORTO; LIMA, 2016, p. 164 – 195).

maneira breve, contextualizamos historicamente a formação e professores, para nos ajudar a entender o cenário em que nos encontramos, compreender as concepções de formação, tematizar aspectos importantes da formação inicial atual e analisar criticamente os contextos que os futuros professores encontrarão a partir das suas inserções profissionais.

### 2.1.1 Como chegamos até aqui? – Um breve resgate histórico sobre a formação docente no Brasil

Conforme vamos estudando sobre o professorado e a educação formal no Brasil, vamos reconhecendo a trajetória árdua por uma formação docente que sofreu e ainda sofre com muitos dilemas, a começar pela própria gênese tardia, como nos revela Demerval Saviani: “No Brasil a questão do preparo de professores emerge de forma explícita após a independência, quando se cogita da organização da instrução popular” (SAVIANI, 2009, p. 143). Desde então, várias mudanças históricas e articulações influenciaram a formação e a profissionalização dos professores brasileiros. Assim, não podemos deixar de refletir sobre as políticas de formação e seus dispositivos legais, sem refletir também sobre a conjuntura nacional dos períodos<sup>47</sup>.

Iniciamos com a configuração socio escolar dos docentes no chão da sala de aula antes dos anos 60 e 70, Bernard Charlot (2013, p.16) nos situa que nesse período os esforços restringiam-se à alfabetização, a transmissão de conhecimentos elementares e a “moralização do povo pela educação” na escola primária, sendo que poucas crianças seguiam estudando para além deste nível de ensino e os que seguiam, geralmente eram os jovens de classe média que já tinham posições sociais definidas. Charlot explica também que as discussões e debates escolares nesse período giravam em torno do acesso à escola e as contribuições do ensino para a modernização do País. Assim,

Em tal configuração socioescolar, a posição social dos professores, a sua imagem na opinião pública, o seu trabalho na sala de aula é claramente definido e estável. O professor é mal pago, mas é respeitado e sabe qual a sua função social e quais devem ser as suas práticas na sala de aula. (CHARLOT, 2013, p. 16)

Já nas décadas pós 60 e 70, o Brasil seguiu o ritmo de outros países, como os Estados Unidos, a França, o Japão e outras nações do sudeste Asiático, que começaram a implementar propostas de ensino formal justificando o desenvolvimento econômico e social (*Idem*, p. 16).

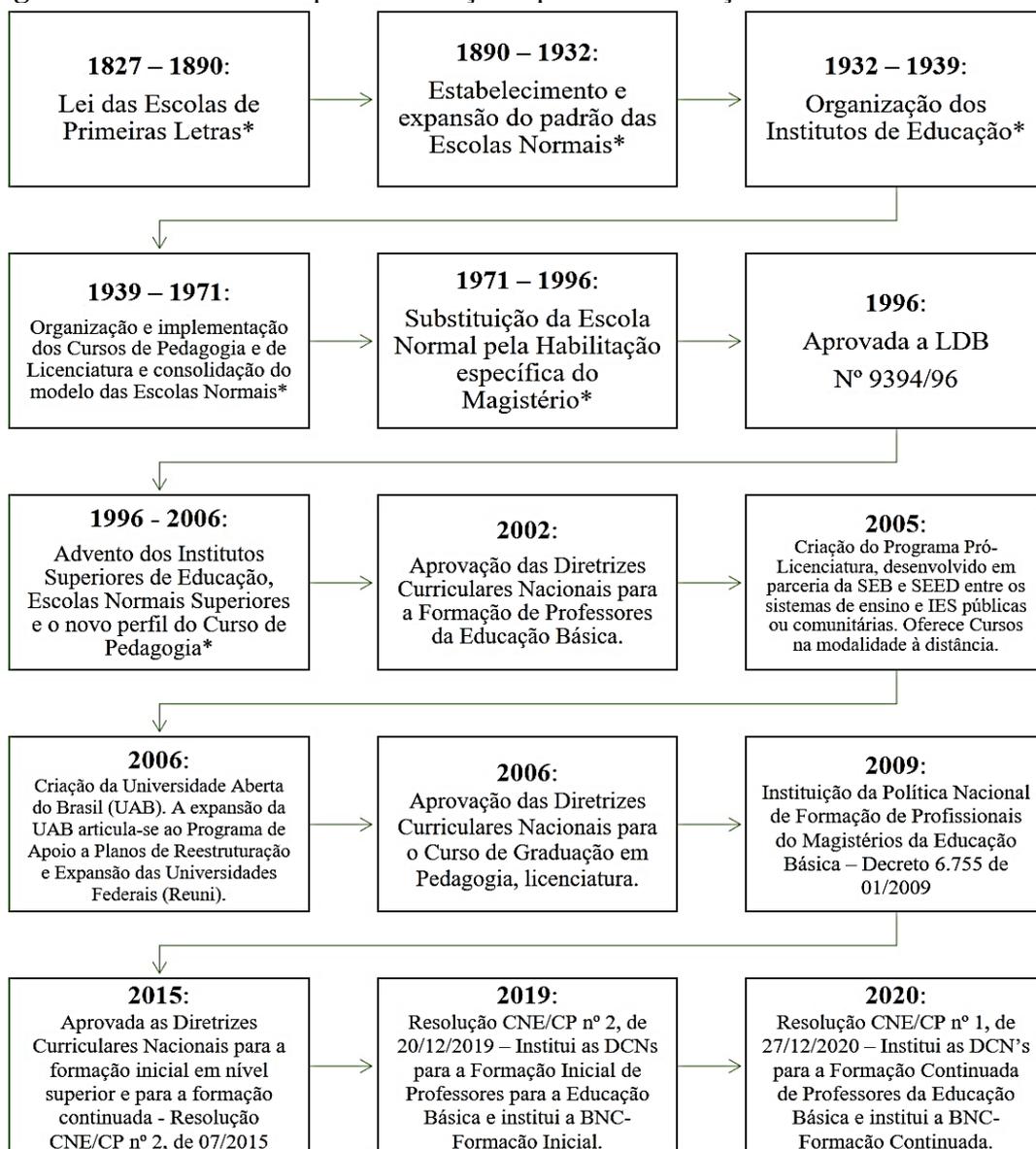
---

<sup>47</sup> Ver Figura 02 (linha do tempo) que sistematiza esse percurso histórico da formação e profissionalização docente e seus dispositivos legais

Dois contextos importantes desse período influenciaram as transformações dos cenários educacionais brasileiros: o período da ditadura militar no Brasil e o neoliberalismo.

Como sabemos, a partir de 1964 o Brasil se encontrava refém do Golpe Militar que assombrou o País até meados dos anos 80. Foram 21 anos de governo ditatorial que também influenciou na educação formal, na formação e profissionalização dos professores. Já a década de 70 foi marcada pela crise de acumulação do capital que passou a “ditar as modificações na reorganização das sociedades mundiais” (VEIGA; VIANA, 2010, p. 15). Ilma Veiga e Cleide Viana (2010) explicam que nesse mesmo período o mundo começou a se deparar com as configurações e cenários neoliberais, impactando grandemente as décadas seguintes.

**Figura 02** – Linha do tempo da formação e profissionalização dos docentes brasileiros



Fontes: Sistematizado pela pesquisadora a partir de

\*SAVIANI (2009, p. 143-144) / ANFOPE (2006 – 2020) / MEC (2021).

Com o fim do regime militar em 1985, a aprovação da nova Constituição em 1988 e chegando na última década do século XX, a educação escolar brasileira e os educadores respiravam ares de esperanças e ansiosos por mudanças que atendessem, finalmente, as expectativas. E foi com esse ideário que em 1996 foi comemorada a promulgação da Nova LDB Nº 9.394/96<sup>48</sup>.

Segundo Saviani (2009, p. 148), para a formação docente, a Nova LDB não correspondeu às expectativas, mas “sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo”, promovendo um novo advento dos Institutos Superiores de Educação para o nível superior, mas com formações rápidas e barateadas. Para Veiga e Viana (2010, p. 16) a LDB de 96 trouxe a exigência da formação superior para o professor, que deveria estar preparado para atuar com “uma nova concepção de currículo, de avaliação, de gestão, para formar o aluno competente para atender com qualidade ao mundo do trabalho”.

Neste ponto é importante contextualizar que os anos de 1990 foram produtivos para o projeto neoliberal no Brasil e no Mundo, com encaminhamentos dos organismos internacionais (UNESCO, OCDE, UNICEF, FMI, entre outros), balizados pelo Banco Mundial (BM)<sup>49</sup>(VEIGA; VIANA, 2010, p. 16). Menga Lüdke, Antônio Moreira e M<sup>a</sup> Isabel da Cunha (1999, p. 279) explicam que ao longo dos anos 90, e até um pouco antes, algumas ideias e influências em torno das discussões da formação de professores circundavam em vários países e influenciavam paulatinamente os sistemas de ensino e, em geral, essas influências apareciam como recomendações feitas aos governos pelo Banco Mundial. Sobre isso, os autores reafirmam:

(...) nossa percepção sobre o conjunto de propostas educacionais do BM como um discurso de economistas para ser implementado por educadores. A perspectiva do custo-benefício, a consideração das leis do mercado, a aproximação entre as imagens da escola e da empresa são traços comuns daquele discurso. Afinal, trata-se de um banco, um banco mundial, representante da racionalidade científica e da eficiência técnica, e é para essa identidade que é preciso olhar (...). (LÜDKE, MOREIRA, CUNHA, 1999, p. 282 – 283).

---

<sup>48</sup> Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em 06 nov 2021.

<sup>49</sup> International Bank for Reconstruction and Development (IBRD) ou Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) - O Grupo Banco Mundial é uma instituição financeira internacional que oferece empréstimos a vários países e que também atua como agência especializada do Grupo de desenvolvimento das Nações Unidas. De acordo com o site do Ministério da Educação: “O Banco Mundial é parceiro do Brasil há mais de 60 anos, e já apoiou o Governo brasileiro, estados e municípios em mais de 430 financiamentos. Anualmente, são realizados novos financiamentos, em áreas como gestão pública, infraestrutura, desenvolvimento urbano, educação, saúde e meio ambiente”.

Fonte: MEC. Banco Mundial. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/encceja-2/480-gabinete-do-ministro-1578890832/assessoria-internacional-1377578466/20758-banco-mundial>>. Acesso em 06 nov 2021.

Dessa forma, Veiga e Viana (2010, p. 16) entendem a LDB N°9394/96 como o “eixo norteador” de reformas educacionais balizadas pelas orientações dos organismos internacionais. A grande preocupação é que nesse âmbito, os interesses são pela “qualidade, produtividade e equidade com a máxima racionalização e otimização dos recursos existentes” (SAVIANI, 2000 *Apud* MARTINS, 2010 a, p. 18) e esse é um custo muito alto para a educação e para a formação de professores, principalmente pelo esvaziamento teórico e “roupagem progressista e sedutora” (SILVA JR. & CAMMARANO GONZÁLES, 2001 *Apud* MARTINS, 2010, p. 19) que as reformas ou propostas de inovações passam a apresentar, ganhando, portanto, importância estratégica para a lógica neoliberal.

Os anos 2000 foram marcados pelo dinamismo para a implementação de vários dispositivos legais e Políticas educacionais com foco na formação docente, como a criação de programas Federais e aprovação das Diretrizes Curriculares (DCN) para o Curso de Pedagogia em 2006<sup>50</sup> e das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial e continuada em 2015<sup>51</sup> (Ver Figura 02), sendo esta, inclusive, estimada positivamente por muitos autores e instituições, inclusive pela Associação Nacional pela formação dos profissionais da educação (ANFOPE)<sup>52</sup> e pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)<sup>53</sup>. Para o Prof. Luiz Dourado (2015, p. 306), as DCNs de 2015 transmitiam organicidade nos projetos formativos e apontavam para avanços significativos na área, entendendo que

(...) as novas DCNs [Resolução CNE/CP n° 2/2015] definem que é fundamental que as instituições formadoras institucionalizem projeto de formação com identidade própria, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC). (DOURADO, 2015, p. 306 – 307)

Acontece que 2016, fatidicamente, o Brasil se viu diante de um golpe jurídico-parlamentar-midiático que desencadeou o impeachment da Presidenta Dilma Rousseff (2011 –

---

<sup>50</sup> Resolução CNE/CP N° 1, de 15 de maio de 2006. 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 07 nov 2021.

<sup>51</sup> Resolução CNE/CP n° 2, de 1° de julho de 2015. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em 07 nov 2021.

<sup>52</sup> Coletivo de professores da educação básica e superior, pesquisadores em educação e estudantes de graduação e Pós-graduação organizados em uma entidade de natureza jurídica de associação que atua desde 1980 em defesa de políticas de formação e valorização profissional. A ANFOPE está presente em todo o território nacional por meio das suas diretorias regionais e estaduais. Fonte: ANFOPE. Disponível em: <<http://www.anfope.org.br>>. Acesso em 08 nov 2021.

<sup>53</sup> A ANPED é uma entidade sem fins lucrativos em atuação desde 1979. Reúne programas de pós-graduação *scrito sensu* em educação, professores e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores da área. Fonte: ANPED. Disponível em: <<https://www.anped.org.br/sobre-anped>>. Acesso em 07 fev 2022.

2016). Foi Michel Temer (2016 – 2018), vice de Dilma, que assumiu o cargo de presidente após o golpe, e foi a partir dele e do seu governo que se retomou os projetos de ajustes econômicos e alinhamento das políticas aos interesses neoliberais.

Ainda em 2016, a Emenda Constitucional N° 95/2016<sup>54</sup> foi aprovada, instituindo um novo ajuste fiscal e determinando o congelamento dos gastos públicos operacionais por 20 anos, dificultando o cumprimento das metas e estratégias do Plano Nacional de Educação – PNE (2014 – 2024) (ANFOPE, 2021, p. 7). A educação ainda foi alvo de outros duros golpes, como: os desmontes educacionais, as reformas estruturais no Ministério da Educação e no Conselho Nacional de Educação (CNE), instabilidades no Fórum Nacional de Educação (FNE) e a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>55</sup> aos moldes da agenda global dos Organismos internacionais e do Banco Mundial.

O clima geral que se instalava na nação a partir do golpe e dos escândalos de corrupção do Partido dos Trabalhadores (PT), era de uma grande insatisfação com a classe política. Aproveitando-se da comoção social e do sentimento antipolítica, grupos neoconservadores e de extrema direita, junto a classe empresarial, elite brasileira e com muita *Fake News* e pós-verdade, mobilizaram-se e elegeram em 2018 o atual governo (2019 – 2022) de extrema direita que está conduzindo o Brasil para um recuo social, educacional, cultural e econômico ainda mais avassalante, renegando as conquistas alcançadas até então. Vale ressaltar que

No âmbito educacional, a plataforma governamental anunciava, como prioridade, o controle ideológico das instituições, dos profissionais e dos currículos, assim como franco apoio a propostas de militarização de escolas e de *homeschooling*. (ANFOPE, 2021, p. 6)

É nesse contexto que nos encontramos e como se não fosse o suficiente, o campo da formação de professores foi golpeado com as Resoluções CNE/CP N°2/2019 e CNE/CP N° 1/2020 que descaracterizaram a Resolução CNE/CP n° 2/2015.

### 2.1.2 BNC - Formação inicial e BNC - Formação Continuada?

Como vimos, a partir do golpe de 2016 estava em andamento o projeto de desmonte da educação e nesse projeto estava incluída a revogação da Resolução CNE/CP N° 2/2015, sendo

<sup>54</sup> Emenda Constitucional N° 95, de 15 de dezembro de 2016. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm)>. Acesso em 09 nov 2021.

<sup>55</sup> Resolução CNE/CP N° 2, de 22 de dezembro de 2017. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 09 nov 2021.

substituída pela Resolução CNE/CP Nº2/2019<sup>56</sup>, conhecida como BNC – Formação Inicial, e posteriormente acrescentou-se a Resolução CNE/CP Nº 1/2020<sup>57</sup>, conhecida como BNC – Formação Continuada. A aprovação dessas resoluções se deu com ausência de consulta pública e participação das entidades acadêmico-científicas nacionais.

As BNCs-Formação propõem o alinhamento à BNCC – Educação Básica, conforme § 8º do Artigo 62 da LDB 9.394/96, incluída em 2017 no Governo Michel Temer: “§ 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular. (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017)”. Logo, chegou com força para promover articulações, reformulações e revisões nos currículos e propostas pedagógicas de todas as modalidades, cursos e programas destinados à formação docente.

As BNCs-Formação recebem inúmeras críticas e movimentações de resistências, e as principais manifestações contrárias<sup>58</sup> se devem a:

- Desconsideração da produção e do pensamento educacional brasileiro, valorizando experiências internacionais;
- Desmoronamento das políticas instituídas anteriormente, menosprezando todos os estudos e discussões que vinham sendo desenvolvidas ao longo dos últimos anos e que já haviam dado frutos, como a Resolução CNE/CP Nº 02/2015 e o Plano Nacional de Educação Nº 13.005/2014;
- Legitimação da Pedagogia das competências como referencial para a formação e atuação docente;
- Visão restrita de docência, valorização e incentivo para uma formação técnico instrumental;
- Descaracterização dos núcleos formativos, formação pedagógica e segunda licenciatura;
- Desdém pela diversidade nacional, autonomia pedagógica das Instituições de ensino formadoras de professores e suas relações com a educação básica; e
- Relativização sobre a importância dos estágios para a formação docente.

---

<sup>56</sup> Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em 07 fev 2022.

<sup>57</sup> Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&category\\_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em 07 fev 2022.

<sup>58</sup> Em outubro de 2019, após recebimento da 3ª versão da proposta que originaria a BNC-Formação Inicial, 30 Entidades Nacionais se posicionaram oficialmente “Contra a descaracterização da formação de Professores” em defesa da Resolução Nº 02/2015. O manifesto encontra-se disponível em: <[https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/nota\\_entidades\\_bncf\\_outubro2019.pdf](https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/nota_entidades_bncf_outubro2019.pdf)>. Acesso 09 fev 2022.

Com base nesses motivos que levam as BNCs-Formação a serem contestadas, cabe-nos “descaroçar” os pontos de argumentação e análises que fundamentaram as manifestações contrárias e as problemáticas das normativas. Então nos questionamos:

#### 2.1.2.1 Por que buscar por “referenciais e diretrizes internacionais”?

Uma das principais contestações das BNCs-Formação são as referências utilizadas para o seu embasamento, anunciadas desde o Parecer CNE/CP N°22/2019<sup>59</sup>, texto que antecedeu o documento final da BNC-Formação inicial. Segundo o documento, o uso de referenciais internacionais é justificado pelos seguintes pontos:

(...) a experiência internacional mostra a importância de se trabalhar com fundamento em evidências científicas de como os estudantes aprendem.

(...) Outra característica importante está relacionada ao grau de detalhamento na construção dos referenciais.

(...) A experiência internacional também mostra que, para formação inicial de professores, os referenciais podem estar alinhados aos mecanismos de avaliação e acreditação dos cursos de formação inicial e avaliações dos estudantes ou recém-graduados (Parecer CNE/CP N°22/2019, p. 9 - 10).

O Parecer CNE/CP N°22/2019 cita uma pesquisa encomendada pelo “Movimento Profissão Docente” que se considera um movimento suprapartidário, mantido pela Fundação Telefônica Vivo em parceria com a Fundação Lemann, Itaú Social, Instituto Natura, Instituto Península e Instituto Unibanco<sup>60</sup>. Nessa pesquisa é estudada as diretrizes nacionais de regulamentação dos cursos de licenciaturas de 10 países: Austrália, Canadá (*British Columbia*), Chile, EUA (Califórnia), Finlândia, Inglaterra, Nova Zelândia, Peru, Portugal e Singapura. De acordo com a pesquisa, o critério de inclusão desses países foram: “base na qualidade dos seus sistemas de educação ou na evolução dos indicadores de desempenho de acordo com os resultados do PISA” (*Idem*, p. 10).

Sopesando também essas diretrizes internacionais, Helena de Freitas (2019) apontou que o “*Australian Professional Standards for Teachers*” da Austrália, segue desde 2009 a agenda neoliberal com foco nos desempenhos do PISA, porém, apresentou uma queda nesse desempenho no período de 2003 a 2016, além disso, há resistências às privatizações na

<sup>59</sup> Parecer CNE/CP n° 22/2019, aprovado em 7 de novembro de 2019. Disponível em: <[https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_PAR\\_CNECPN222019.pdf?query=LICENCIATURA](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN222019.pdf?query=LICENCIATURA)>. Acesso em 07 fev 2022.

<sup>60</sup> Fonte: Profissão Docente. Disponível em: < <https://fundacaotelefonicavivo.org.br/parcerias/profissao-docente/>>. Acesso em 07 fev 2022.

educação por parte dos educadores daquele país. Então, “as experiências internacionais exitosas” apresentam problemáticas e limitações nas suas próprias implementações nacionais.

O Parecer CNE/CP N°22/2019 não recorre às pesquisas educacionais das Instituições públicas brasileiras, cita somente as experiências do Pibid (Programa Institucional de Bolsa de iniciação à docência) e depois discorre sobre a BNCC como outra experiência exitosa do país.

Há anos que os educadores, pesquisadores e Entidades acadêmicas e científicas de educação ressaltam

(...) que já estamos suficientemente maduros para dialogar com interlocutores internacionais em nossos próprios termos, sem ignorar a importância de sua contribuição, mas sem embarcar em soluções apressadamente transpostas (LÜDKE; MOREIRA; CUNHA; 1999, p. 279).

Ignorar a produção científica nacional de formação de professores é ignorar as identidades do professorado brasileiro, assim como a diversidade cultural do país e as singularidades de cada região, estado e município.

Neste andamento para compreender as motivações que levaram ao assentimento de modelos internacionais, devemos também olhar por outro ângulo, especificadamente para a temática das privatizações acobertadas na educação pública, pois, como sabemos, a lógica da privatização é desvalorizar o setor público e apresentar soluções mercantis visando o lucro, assim o sistema funciona com a “transferência de competências e de recursos públicos a terceiros privados, deslocando o papel do Estado e obstaculizando a garantia da realização do direito” (CROSO; MAGALHÃES, 2016, p. 19).

Camila Croso e Giovanna Magalhães (2016) apresentam o “Mapeamento sobre as tendências da privatização da educação na América Latina e no Caribe” (2014)<sup>61</sup>. Esse mapeamento adota a categorização de Stephen Ball e Deborah Youdell (2007 *Apud* CROSO; MAGALHÃES, 2016, p. 21) sobre as principais formas de “privatização acobertada” que acontecem na educação pública que não são percebidas ou não são explícitas, a saber:

- Privatização exógena: “É a incorporação do setor privado nos centros públicos de educação” (CROSO; MAGALHÃES, 2016, p. 21). Nesta categoria, o setor público se converte em fonte de lucro para o setor privado, ou seja, os governos fazem aquisições de produtos e serviços da iniciativa privada, por exemplo: compras de materiais didáticos e pacotes de serviços especializados, contratação de assessorias para treinamentos, supervisão, aplicação e

---

<sup>61</sup> Mapeo sobre tendencias de la privatización de la Educación en América Latina y el Caribe. 2014. Disponível em: <<https://redclade.org/wp-content/uploads/Mapeo-sobre-Tendencias-de-la-Privatizaci%C3%B3n-de-la-Educaci%C3%B3n-en-Am%C3%A9rica-Latina-y-el-Caribe.pdf>>. Acesso em 07 fev 2022.

processamento de provas e avaliações; e também a subcontratação de serviços educativos como: transporte escolar, merenda, limpeza, manutenção e serviços de assistência técnica, entre outros (*Idem*, p. 21-22).

As autoras apresentam também como exemplo de privatização exógena, o modelo de escolas “*charter*” que podem ser escolas públicas ou redes de ensino administradas pelo setor privado, geralmente organizações sociais, algumas até gerando lucros (*Idem*, p. 22). No Brasil conhecemos esse modelo nomeado como “escolas conveniadas”, que geralmente são instituições privadas, religiosas ou de Organizações da Sociedade Civil ou de Associações comunitárias, sem fins econômicos que contraem parceria com o poder público.

- Privatização endógena ou endoprivatização: É a principal maneira de privatização acobertada na educação pública. Trata-se da introdução da lógica mercantilista no contexto educacional, utilizando-se de ideias, técnicas e estratégias de promoção, seleção, avaliação de desempenho, competição, entre outros. Na endoprivatização há o esforço para que o funcionamento do setor público se pareça o mais próximo ao de uma empresa, iniciando pelo ideal de gestão pública que passa a utilizar valores e conceitos da gestão empresarial. Segundo as autoras:

A implantação de mecanismos gerenciais nos sistemas de educação pública vem tendo um impacto na reestruturação da organização e da cultura dos serviços públicos, em especial nas relações estabelecidas entre os sujeitos da comunidade educativa, subjugando o corpo docente e estudantil a lógicas de individualização, competição e ranqueamento (CROSO; MAGALHÃES, 2016, p. 21)

Nessa lógica empresarial na educação pública, os professores são diretamente afetados, pois “a gestão por resultados e a responsabilização têm impacto na valorização da profissão docente, em suas condições de trabalho e autonomia pedagógica, acarretando inclusive na fragilização da negociação sindical coletiva” (BALL; YOUDELL, 2007 *apud* CROSO; MAGALHÃES, 2016), reforçando, portanto, a tese da proletarianização do trabalho<sup>62</sup>.

- “Privatização da política” para Ball e Youdell, ou entendidas também como “Governança corporativa” para Croso e Magalhães: Ocorre quando há participação direta ou indireta de agentes da iniciativa privada e da indústria da educação “na definição do debate e da agenda pública educativa em todos os âmbitos” (CROSO; MAGALHÃES, 2016, p. 22). Segundo as autoras, é a relação social entre políticos, funcionários públicos e empresários que dá origem a essa influência, como consequência, pode ocorrer

---

<sup>62</sup> Ressaltamos aqui as contribuições de Contreras (2002), explanadas no início deste capítulo, sobre a proletarianização do trabalho docente e a perda da autonomia do professor.

(...) uma permeabilidade e uma movimentação de mão dupla de pessoal entre o Estado e os serviços públicos, por um lado, e do setor privado por outro, sendo inclusive possível a ocupação simultânea de cargos públicos e privados, o que constitui um grave potencial de conflito de interesses e gestão em causa própria (*Idem*, p. 22).

Nas análises de Croso e Magalhães a partir do mapeamento citado, os três tipos de privatizações acobertadas na educação pública brasileira foram verificados desde práticas que estão presentes desde a educação infantil até o ensino superior, manifestando-se em todas as suas formas. Para as autoras, não se pode negar que o fenômeno da privatização da educação pública fragiliza os sistemas públicos de educação, pois, entre outras coisas, enfraquece a gestão democrática, perde-se investimentos de recursos públicos para a educação pública e naturaliza-se a ideia de que o setor público é frágil, desqualificado e menos confiável que o setor privado, duvidando do caráter público da educação pública.

Desta forma, é preocupante quando normativas como as BNCs-Formação assumem em suas justificativas os fundamentos de referenciais internacionais ancorados por pesquisas de Institutos e Movimentos com interesses na educação pública. Continuando com as indagações, nos questionamos sobre:

#### 2.1.2.2 Base Comum Nacional x Base Nacional Comum?

Desde que foi aprovada em 2015, as DCNs para a formação inicial e continuada - Resolução CNE/CP nº 2/2015, estavam guiando as reformulações dos projetos curriculares das Instituições de Ensino Superior formadoras de professores no Brasil. Um dos pontos carismáticos dessa resolução eram as portas que se abriam para a definição de uma base comum nacional (DOURADO, 2015, p. 315), anseio antigo de vários coletivos de pesquisadores em educação e entidades voltadas para a formação docente.

Segundo a ANFOPE, o ideário de uma *Base Comum Nacional* para os Cursos de formação de professores foi apresentado na década de 80 e discutido no I Encontro Nacional (1983), que ainda era nomeado de “Encontro Nacional do Projeto de Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação”. A concepção dessa *Base Comum Nacional* estava explicitada no Documento final<sup>63</sup> do Encontro que afirmava em seus Princípios Gerais que:

---

<sup>63</sup> Documento Final - Reformulação dos cursos de preparação de recursos humanos para a Educação. Disponível em: <<http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/1%C2%BA-Encontro-Docmento-Final-1983.pdf>>. Acesso em 07 fev 2022.

i) Quanto aos cursos de formação de educadores, as instituições deverão ter liberdade para propor e desenvolver experiências pedagógicas a partir de uma base comum nacional.

(...)

k) A base comum nacional dos Cursos de Formação de Educadores não deve ser concebida como um currículo mínimo ou um elenco de disciplinas, e sim como uma concepção básica da formação do educador e a definição de um corpo de conhecimento fundamental. (CONARCFE, 1983, p. 4).

Sendo a *base comum nacional* uma luta antiga e desejada por uma boa parte de profissionais e pesquisadores da área, as expectativas em torno da Resolução CNE/CP Nº 2/2015 eram grandes. Em Manifesto<sup>64</sup> da ANPED em 2019 é perceptível essa expectativa e a compreensão da sua dimensão:

(...) a Resolução CNE/CP nº 2/2015 expressa a concepção e os princípios da ideia de base comum nacional para a formação de professores edificada pelo movimento dos educadores. Nesse sentido, ela registra, de um lado, conquistas para a formação dos profissionais ao consolidar normas e diretrizes nacionais em sintonia com a defesa da escola pública de qualidade; e de outro, sua suficiência, indicando que a aprovação da BNCC não demanda mudanças nas DCNs de formação de professores, pois ela expressa devidamente a necessidade de a formação de professores articular-se às políticas públicas de educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao sistema nacional de avaliação da Educação Superior visando garantir projetos institucionais que promovam a melhora da formação inicial e continuada dos professores para o atendimento às diferentes etapas e modalidades da Educação Básica (ANPED, 2019).

Mesmo com os manifestos contrários, o Conselho Nacional de Educação e o Ministério da Educação levaram adiante as propostas das BNCs-Formação para que todas as Instituições formadoras finalizassem qualquer ação que estavam desenvolvendo para implementar a Resolução CNE/CP Nº 2/2015 (Art. 30 da BNC-Formação) e passassem a focar na Resolução CNE/CP Nº 2/2019 para sua implementação e adequações no prazo máximo de 2 anos<sup>65</sup> (Art. 27 da BNC – Formação inicial). A BNC-Formação Continuada também recebeu o mesmo prazo de implantação (Art. 15 da BNC – Formação Continuada).

<sup>64</sup> ANPED. Uma formação formatada. Posição da ANPED sobre o “Texto Referência - Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a formação inicial e continuada de professores da educação básica”. 09 out 2019. Disponível em: <<https://www.anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de>>. Acesso 07 fev 2022.

<sup>65</sup> O Art. 27 da BNC-Formação fixava o prazo de 2 anos para a sua implantação nas IES, ou 3 anos para as IES que já haviam implantado a Resolução CNE/CP Nº 2/2015. Após inúmeras manifestações e pedidos de revogações, justificando ainda a situação pandêmica que atrasou a implantação da BNC-Formação, o CNE decidiu pelo PARECER CNE/CP Nº: 10/2021 de 05 de agosto de 2021, que indicava a prorrogação desses prazos para mais um ano, ou seja, a BNC-Formação deve ser implantada até dezembro de 2022.

Fonte: PARECER CNE/CP Nº: 10/2021. Disponível em: <

O curioso é a inversão das palavras que poderiam representar apenas um trocadilho sem alteração nos significados, mas Yuna Lopes e Noeli Rivas (2021, p. 83) esclarecem que esse não é o caso e que devemos prestar atenção nas distinções, princípios e intencionalidades de cada concepção.

Como dito anteriormente, a *Base Comum Nacional* carrega a história dos movimentos de educadores pela formação de professores, é um ideário construído no coletivo, nas discussões com a classe e entre a classe de professores. Entre os seus princípios basilares estão: A defesa da formação inicial presencial e em nível superior, e a educação continuada contextualizada; a autonomia universitária nos âmbitos acadêmicos, científicos e administrativos; a constante e contínua reformulação dos cursos de formação de professores; o reconhecimento da Universidade e suas Faculdades de Educação como local prioritário para a formação de professores da educação básica; a superação da fragmentação curricular nos cursos de licenciaturas, o reconhecimento da “docência como base da identidade de todos os profissionais da educação”; a extinção gradativa das formações docentes em nível médio, entre outros (ANFOPE, 2018, p. 13).

Já as *Bases Nacionais Comuns* explicitam em seus documentos o alinhamento à BNCC – educação básica, com legitimação da pedagogia das competências como referencial pedagógico. É importante trazer aqui as discussões sobre currículo, pois as Bases Nacionais Comuns definem diretrizes curriculares, que nos anexos dos documentos trazem as “Competências gerais” e “Competências Específicas”, divididas em “conhecimento profissional”, “prática profissional” e “engajamento profissional” na BNC-Formação Inicial; e “Competências Gerais Docentes” e “Competências específicas vinculadas às dimensões do conhecimento, da prática e do engajamento profissional e às suas respectivas áreas” na BNC-Formação Continuada.

Tomaz Tadeu da Silva (2011, p. 15) explica que “o currículo é sempre o resultado de uma seleção” e que tem o objetivo de “modificar as pessoas que vão ‘seguir’ aquele currículo”, assim as teorias do currículo estão no âmbito da “identidade e da “subjetividade”, por isso o currículo é um campo de disputas e de poder, como acontece nas BNCs-Formação e BNCC – Educação Básica. Tomaz da Silva explana que

Há uma conexão estreita entre o código dominante do currículo e a reprodução de formas de consciência de acordo com a classe social. A formação da consciência – dominante ou dominada – é determinada pela gramática social do currículo. (SILVA, 2011, p. 148)

Dessa forma, ao analisarmos as diretrizes curriculares das BNCs-Formação, podemos notar o viés instrumental e neotecnicista que os sustenta, identificando assim os tipos de pessoas desejáveis para a sociedade, segundo essas diretrizes, pois, como entende Tomaz da Silva:

Nas teorias do currículo (...) a pergunta “o quê?” nunca está separada de uma outra importante pergunta: “o que eles ou elas devem ser?” ou, melhor, “o que eles ou elas devem se tornar?”. (...) Na verdade, de alguma forma, essa pergunta precede à pergunta “o quê?, na medida em que as teorias do currículo deduzem o tipo de conhecimento considerado importante justamente a partir de descrições sobre o tipo de pessoa que elas consideram ideal (*Idem*, p. 15).

Selma Pimenta, Umberto Pinto e José Leonardo Severo (2020, p. 12), entendem que as BNCs-Formação simplificam os saberes e as habilidades para o exercício profissional, e em seu lugar valorizam o domínio de competências e “sem referências à dimensão teórico/investigativa que configura o trabalho pedagógico desenvolvido na sala de aula e em outros espaços de atuação”.

Assim, devemos entender do que se trata e o tipo de sujeito que se pretende formar a partir desta concepção pedagógica insistida nos documentos e nos questionar:

### 2.1.2.3 Por que a Pedagogia das Competências?

As proposições contidas nas BNCs-Formação e na BNCC – Educação Básica apontam visivelmente para a concepção da pedagogia das competências como modelo formativo para a educação formal brasileira. Os entendimentos para a sua anuência estão justificados a partir do seguinte aforismo:

O desenvolvimento de competências permite aos estudantes lidar com as características e com os desafios do século XXI. Os adultos, mas, sobretudo, as crianças e os jovens estão imersos em um contexto de um mundo VUCA (Volatility, Uncertainty, Complexity e Ambiguity, em português: volatilidade, incerteza, complexidade e ambiguidade, respectivamente); e esses fatores, alinhados com os avanços das tecnologias de comunicação e informação, demandam o reconhecimento e o desenvolvimento de competências que permitam aos estudantes, não apenas acessar conhecimentos, mas saber selecioná-los, correlacioná-los e criá-los, o que exige competências cognitivas de maior complexidade. Soma-se a esse cenário a necessidade de desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que possibilitem aos estudantes compreender e construir relações com os outros e consigo mesmo de modo confiante, criativo, resiliente e empático, para citar apenas alguns exemplos (Parecer CNE/CP N°22/2019, p. 12).

Mas, Ronaldo Araújo (2004, p. 512) esclarece que não é uma coincidência o enfraquecimento e desmobilização dos movimentos organizados e a intensificação do ideário de uma Pedagogia das competências ou de reformas educacionais baseadas na noção de competências, afinal

Ela [a Pedagogia das Competências] é parte do novo contexto social e como tal se insere como mais um elemento de mediação das relações conflituosas entre capital e trabalho. Surge associada à necessidade objetiva de um tipo de formação desvinculada da noção de postos de trabalho e capaz de responder às permanentes flutuações das demandas por novas capacidades operativas dos trabalhadores (2004, p. 499).

Por isso, ela surge dentro desse escopo de renovação justificando o progresso. Mas ela não é uma novidade. Na verdade, a pedagogia das competências “recupera velhas referências e já superadas por concepções e práticas mais ajustadas ao desenvolvimento humano e à realidade educacional” (*Idem*, p. 512), portanto não seria uma inovação pedagógica, apesar de ser apresentada dessa forma nos documentos bases.

Araújo (2004, p. 500) explica que as marcas teóricas e referências filosóficas da Pedagogia das competências envolvem o racionalismo e o individualismo, além do neopragmatismo; e o consenso na literatura são as configurações dessa pedagogia em torno do trio: “saberes”, “saber-fazer” e “saber-ser” (*Idem*, p. 499). Lígia Martins (2010, p. 19-20) analisa que dessa forma o sujeito nunca vai conquistar a sua própria autonomia intelectual e o “saber fazer” passará a se sobrepor a qualquer outra forma de saber. Para Martins, este ideário de competência está fundamentado “no critério da lucratividade e da sociabilidade adaptativa, equidistante, portanto, de critérios sociais éticos e humanos” (2010, p. 19), e isso é preocupante, pois denota o perfil de sujeito que se quer formar neste modelo de concepção técnica de formação.

Izabel Evangelista e Maria Antônia Ferreira (2018) sistematizaram os modelos de formação docente a partir da releitura e análises de Maria Isabel de Almeida (2012 *Apud* EVANGELISTA; FERREIRA, 2018, p. 48) e a “Concepção Técnica” apresentada nos revela as características desse modelo baseado nas competências. Segundo a sistematização das autoras, a Concepção Técnica prevê:

- Currículo normativo e disciplinar. Considera o ensino como uma ciência aplicada e o professor, um técnico com regras de atuação generalizáveis, sistemáticas e rotineiras.
- Ênfase no conceito de competência.
- O foco da formação é centrado no professor.
- Entende o ensino como algo estático e permanente, sustentado por uma didática instrumental (ALMEIDA, 2012 *Apud* EVANGELISTA; FERREIRA, 2018, p. 48).

Percebemos nesta concepção técnica que as ideias de eficácia e otimização das performances, do “aprender a aprender” ganham força e o que nos preocupa é o esvaziamento teórico e, conseqüentemente, o detrimento da prática pedagógica.

Assim, conhecendo os contextos, reconhecemos o cenário em que nos encontramos e compreendemos os desafios da formação inicial de professores e professoras no Brasil atual.

Avançando nas reflexões e “fiando” os fios da formação de professores, exploramos outros pontos do processo formativo, nos questionado:

## 2.2 Como formar a identidade professoral inicial dos licenciandos da Pós-Modernidade?

*(...) é fundamental formar o professor na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, e abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente precisa partilhar o conhecimento com o contexto.*

*Francisco Imbernón (2011, p. 19).*

Mais uma questão difícil. Mais um ponto que não tem respostas definitivas.

Entendemos que é problemático fazer esse questionamento, pois sugere receitas prontas, mas nenhum professor é realmente pronto e definitivo: “A docência não é uma ciência exata; é, antes, um campo de conhecimento” (IMBERNÓN, 2012, p. 43). O ensinar faz parte da formação, e, como já entendemos, a formação é um processo.

Ao mesmo tempo, é impossível não fazer esse questionamento quando tentamos entender como formar os licenciandos na atualidade. Contudo, da mesma maneira que os outros questionamentos, podemos puxar alguns “fios” de apontamentos para possíveis compreensões.

Nos “fios” da Seção 1 sobre a cultura digital, discutimos sobre a emergência de sujeitos na pós-modernidade e estas compreensões nos ajudaram a entender os deslocamentos na sociedade em rede. Nessas mesmas bases de compreensão, a partir dos estudos culturais, autores como Bill Green e Chris Bigum (2013, p.209) levantam pontos sobre o “descolamento da escola para a mídia como aparelho ideológico de estado dominante (no sentido althusseriano)” e constataam que o encontro com “sujeitos-estudantes pós modernos” (*Idem* p. 204) na sala de aula já não é mais novidade, comparando-os a “alienígenas”, pois,

*Cada vez mais alienados/as, no sentido clássico, os/as jovens são também cada vez mais alienígenas, cada vez mais vistos como diferentemente motivado/as, desenhado/as e construído/as. E, dessa forma, põe-se a horrível e insistente possibilidade: eles/as não estão apenas nos visitando, indo embora, em seguida. Eles/as estão aqui para ficar e estão assumindo o comando (GREEN; BIGUM, 2003, p. 207).*

Essas verificações pouco amistosas sempre são acompanhadas de debates sobre o ritmo do mundo atual e o “engatinhar” da educação formal, temas que também já transcuramos na Seção anterior. Contudo, uma questão que precisa ser ampliada neste debate da formação de professores é a do ensino para as novas gerações de alunos, com atenção especial aos alunos com identidade cultural digital, como reforça Mônica Fantin (2013):

Ao pensar sobre o significado que a tecnologia assume na educação, e em nossa vida, constituindo-nos, mediando relações e em alguma medida modificando nossa condição humana, precisamos redefinir o que entendemos por formação (FANTIN, 2013, p. 57-58).

Assim, partimos tentando entender a formação inicial no “chão da sala de aula” universitária, e puxamos primeiramente o “fio” do reconhecimento do processo formativo atual, com foco no magistério superior, para continuar as discussões sobre a formação dos licenciandos com identidade cultural digital. Por isso, nos perguntamos:

### 2.2.1 Como se dá o processo de ensino na educação superior atual?

Sabemos que a questão metodológica no magistério sempre é sensível, isso em todos os níveis de ensino. E para o docente do magistério superior soma-se ainda as inúmeras responsabilidades além do ensino, tais como: atividades de orientações, participação em programas, projetos, eventos institucionais e externos, reuniões, desenvolvimento de pesquisas, entre outros. Sobre isso, Evangelista e Ferreira (2018) lembram que o “ranking das universidades” é feito com base nos indicadores de produtividade científica ou técnica da carreira da docência superior, por isso, entendem que “tal situação obscurece o sentido formativo da universidade, que é o essencial” (EVANGELISTA; FERREIRA, 2018, p. 41).

As autoras também identificam que ocorre em muitos casos, uma “indefinição de identidade” na docência superior, de forma que há dois polos que disputam atenção dos professores, o polo científico e o polo docente. Segundo as autoras:

Essa indefinição se manifesta nas expressões dos próprios professores, que se identificam mais como biólogos, matemáticos, engenheiros, advogados, médicos do que como docentes universitários (EVANGELISTA; FERREIRA, 2018, p.40).

Portanto, a profissão professor universitário também circunda o campo das construções identitárias; sendo para muitos autores, como Zalbaba, o polo da docência “o mais importante”, pois é nesta dimensão que “se concentra a tarefa formativa da universidade” (2004, p. 109 *Apud* EVANGELISTA; FERREIRA, 2018, p.41), não bastando apenas o domínio da área técnica e científica, mas se apropriando de métodos e metodologias para administração e gestão de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Francisco Imbernón (2012), um dos muitos autores que levantam a discussão sobre a didática na docência superior, analisando o ensino oferecido na maioria das universidades, contextualiza o ciclo vicioso presente nas práticas docentes de uma grande parte dos professores universitários, e esse ciclo se refere à reprodução dos conhecimentos, por parte dos docentes,

tal como receberam, “como se o tempo não passasse” (IMBERNÓN, 2012, p. 14). Sobre isso, Roger Simon, na perspectiva dos Estudos culturais para a educação, apresenta o conceito de “Tecnologia cultural” associada à pedagogia, que implica na formação e regulação das identidades e desejos dos sujeitos (SIMON, 2013, p. 70). Segundo o autor:

(...) “tecnologias culturais” refere-se a conjuntos de arranjos e práticas institucionais intencionais no interior dos quais várias formas de imagens, som, texto e fala são construídos e apresentadas e com as quais, *ademais*, interagimos. Essas tecnologias estão implicadas na produção de significados que dão às pessoas uma ideia de quem elas são e de quais serão seus futuros.

Nessa perspectiva, muitas práticas docentes são impressas nos alunos que serão futuros professores, que acabam baseando suas práticas nessas impressões anteriores; dessa forma o ciclo vicioso, indicado por Imbernón (2012), se estabelece. O autor reforça que:

Para tanto, a maioria dos professores universitários precisa não apenas aprender a ensinar, mas desaprender muitos aspectos que não funcionam no ensino. Precisam desaprender alguns aspectos da época em que eram alunos e alunas e **aprender novas técnicas e novos processos de ensino e saber como o aluno universitário aprende** (IMBERNÓN, 2012, p. 14, Grifos nossos).

Destacamos duas questões apresentadas por Imbernón, a primeira relacionada a aprendizagem de “novas técnicas e novos processos de ensino”, que explanaremos posteriormente, e a segunda relacionada a “saber como o aluno universitário aprende”. Nesta segunda questão, ressaltamos duas discussões para serem analisadas em conjunto com esse destaque: o contexto da sociedade em rede em que o discente está inserido; e a andragogia.

Já explanamos na Seção 1 o contexto da sociedade em rede em que o discente está inserido, abordamos a pós-modernidade, a sociedade em rede e a cultura digital. Pensando no profissional da educação pretendido para esta sociedade, Imbernón primeiramente descarta a concepção “técnica” ou “racional-técnica” de formação (IMBERNÓN, 2011, p. 40) e direciona a atenção para a prática reflexiva para além da sala de aula, valorizando “todo tipo de interesses subjacentes à educação, à realidade social, com o objetivo concreto de obter a emancipação das pessoas” (*Idem*, p. 42), insistindo que

(...) as instituições ou cursos de preparação para a formação inicial deveriam ter um papel decisivo na promoção não apenas do conhecimento profissional, mas de todos os aspectos da profissão docente, comprometendo-se com o contexto e a cultura em que se desenvolve. Devem ser instituições “vivas”, promotoras da mudança e da inovação (2011, p. 64).

Relacionado a isso, Imbernón exalta uma perspectiva pertinente a maneira como os discentes aprendem, trata-se a da participação ativa dos alunos. O autor entende que

(...) a democracia em sala de aula se dá na relação e na participação do que se ensina (currículo), de como se ensina (metodologia) e de como se comprova esse ensino (avaliação). (...) Todos aprendemos quando o alunado deixa de ser mero receptor passivo para se converter em um elemento ativo, motor de sua própria aprendizagem, na diversidade de cada indivíduo (IMBERNÓN, 2012, p. 79).

Imbernón defende que nesta participação ativa dos discente, os docentes são fundamentais, pois a “sua capacidade (...) de flexibilidade interpretativa da realidade que os envolve, sua capacidade de criar situações de aprendizagens motivadoras ou, pelo menos, de algum tipo de interesse pelo alunado, de aceitar a diferença entre uns e outros estudantes” (*Idem*, p. 79) permite a conversão da sala de aula em um espaço diferente, algo que ele indica (em outra obra<sup>66</sup>) como uma comunidade de aprendizagem.

Já a andragogia, do grego *andro* = adultos e *gogos* = educar, não é uma terminologia tão popular quanto a pedagogia, mas corresponde essencialmente “à educação de adultos, e significa a arte ou ciência de orientar adultos a aprender, ou seja, significa ensino para adultos” (EVANGELISTA; FERREIRA, 2018, p. 72).

Utilizado primeiramente pelo alemão Alexander Kapp, em 1833, para descrever a teoria de educação de Platão; o termo só ganhou visibilidade em 1926 com Eduard Linderman, retornando em 1970 com os esforços de Malcolm Knowles, considerado o pai da andragogia (PELEMBI, 2021, p. 135). A concepção andragógica compreende a noção de que a aprendizagem do adulto é diferente da criança e do adolescente, já que o sujeito maduro, em geral, é independente e auto direcionado, possui vivências que podem fundamentar o seu aprendizado, desenvolvem-se a partir dos seus interesses, resolvem problemas e aplicam na prática o que aprendem, entre outros (KNOWLES, 2005 *Apud* PELEMBI, 2021, p. 141).

Segundo Adelino Pelembi (2021), podemos entender a Andragogia como “a arte de ensinar adultos que não são aprendizes sem experiência”, pois

(...) O aluno adulto aprende com seus próprios erros e acertos, e tem imediata consciência do que não sabe e do quanto a falta de conhecimento o prejudica. Na andragogia, a aprendizagem adquire uma particularidade mais localizada no aluno, na independência e na autogestão da aprendizagem, para a aplicação prática na vida diária. Os alunos adultos estão preparados a iniciar uma ação de aprendizagem ao se envolver com sua utilidade para enfrentar problemas reais da sociedade (PELEMBI 2021, p. 143).

---

<sup>66</sup> IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do Ensino e Formação do professorado**: uma mudança necessária. São Paulo: Cortez, 2016, p.79.

Assim, ao contrário da pedagogia utilizada na educação compulsória de crianças, adolescentes e jovens no período da escolarização; o estudante universitário precisa ser olhado por outro ângulo, pela ótica da andragogia.

Essas são duas das muitas discussões sobre como o aluno universitário aprende, e denota a preocupação dos autores em refletir sobre o sujeito e o seu aprendizado, mas também sobre o ensino oferecido a esse sujeito. Assim, retornamos à primeira questão, relacionada a aprendizagem de “novas técnicas e novos processos de ensino”, citados por Imbernón (2012, p. 14).

Sobre essa questão, partimos para a análise da clássica metodologia de ensino universitário: as aulas expositivas ou “aulas magistrais”. Segundo Newton Balzan (2015, p.82), a aula expositiva possui o aspecto da segurança para o docente, pois consegue cumprir o conteúdo programado e dificilmente será surpreendido se seguir o passo a passo, que geralmente se desenvolve a partir da:

Elaboração de forma detalhada do plano de aula, incluindo aquilo que deverá ser escrito no quadro-negro ou recurso assemelhado, perguntas aos alunos durante e no final da exposição e quadro sinótico, resumindo, sob forma de esquema, os principais pontos abordados (BALZAN, 2015, p. 82).

Retornando a Imbernón, que nos permite repensar sobre as aulas expositivas, entendemos que a questão principal das críticas está relacionada a forma como se “dá” a aula, pois “dar ‘uma’ aula expositiva pode ser fácil, mas dar ‘uma boa’ aula magistral tem suas dificuldades” (IMBERNÓN, 2012, p. 15). O autor defende que

O problema não está na aula expositiva, mas em como ela se apresenta na prática, como se realiza a transmissão do conhecimento, de que maneira acontece; ou seja, como essa aula expositiva se transforma em uma aula transmissora de comunicação unidirecional e entediante (IMBERNÓN, 2012, p. 15).

Imbernón entende que na aula universitária, quando o docente se propõe realizar uma aula expositiva, é necessário se preocupar com dois componentes clássicos da retórica: o componente da argumentação e o componente da explicação. Segundo o autor:

O componente da argumentação é aquele que, por meio da explicação do assunto, permite fazer com que o aluno adquira novos conhecimentos, ou seja, que mude em relação a alguma coisa, normalmente diante de um conhecimento conceitual, atitudinal ou procedimental (...).

O componente da explicação é aquele que ajuda a tornar o discurso compreensível e inteligível para os alunos. É ele que possibilita e facilita a aprendizagem. É predominantemente metodológico. É o conhecimento didático do conteúdo. Ou seja, como explicá-lo de maneira adequada (IMBERNÓN, 2012, p. 16).

Preocupado em diferenciar os tipos de aulas expositivas, principalmente para continuar a análise sem generalizações, Imbernón (2012) explica que há a aula expositiva ou magistral e há a aula puramente transmissora de conhecimentos. A partir dessa análise do autor, esquematizamos o quadro seguinte sobre os tipos de aulas expositivas:

**Quadro 06 - Tipos de aulas expositivas**

ASPECTOS	AULA EXPOSITIVA OU MAGISTRAL	AULA TRANSMISSORA DE CONHECIMENTOS
<b>Comunicação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vertical e transversal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vertical e unidirecional.</li> </ul>
<b>Protagonismo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Predominantemente do docente, mas que permite a interação com os alunos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Predominantemente do docente, sem interação com os alunos.</li> </ul>
<b>Retórica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utiliza-se os dois tipos de componentes da retórica, a argumentação e a explicação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preocupa-se tão somente com o componente de argumentação.</li> </ul>
<b>Postura</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Permite o envolvimento de toda a classe, em momentos estratégicos.</li> <li>• Preocupa-se mais com a aprendizagem dos alunos, do que em demonstrar o conhecimento docente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exposição oral.</li> <li>• Preocupa-se mais em demonstrar o conhecimento docente do que com a aprendizagem dos alunos.</li> </ul>
<b>Decorrências</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprimora-se a maneira como se ensina, a partir do processo de aprendizagem dos alunos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mantém-se da mesma maneira.</li> </ul>

Fonte: Baseado em Imbernón (2012, p.16-17).

Balzan (2015, p. 83) explica, a partir das análises de Hans Aebli, pesquisador em didática fundamentada na psicologia de Jean Piaget, que durante uma aula expositiva eleva-se quantitativamente as representações na mente do expositor (“conteúdo mental”), que se expressa através da “associação entre o pensamento e as unidades da língua”. Segundo Aebli:

O narrador, enquanto fala, constrói de forma que as unidades de pensamento de cada nível correspondem às unidades de níveis equivalente, com material da língua, uma armação, uma forma estruturada que corresponde à estrutura do seu pensamento, de forma que as unidades de pensamento de cada nível correspondem às unidades de níveis equivalente (AEBLI, 1971, p. 31 *apud* BALZAN, 2015, p. 83 – 84).

Já na mente do ouvinte, Aebli explica que ocorre os mesmos processos como no narrador, só que de maneira invertida e com variações provenientes dessa inversão. De acordo com Aebli:

(...) os sinais da língua falada atraem no ouvido os mesmos significados que viviam no narrador ou, no mínimo, deveriam atrair. Se for este o caso, o processo de transmissão foi conseguido, o ouvinte acompanha, realizando-se o processo de decodificação (*decoding*) em teoria da informação. (AEBLI, 1971, p. 32 *apud* BALZAN, 2015, p. 84).

Para ocorrer esse processo com a aula expositiva, descrito por Aebli, é necessário garantir que os alunos estejam “ligados” à aula (BALZAN, 2015, p. 84). Para isso, muitos docentes se valem de dinâmicas, combinam com técnicas de comunicação e interação, bem como roteiros

criativos e recursos audiovisuais; diminuindo, portanto, a passividade dos alunos nas aulas expositivas.

Imbernón ainda complementa afirmando que quando o docente universitário se preocupa em introduzir melhorias nas aulas expositivas, com atenção aos estudantes, garante não apenas a aprendizagem dos alunos, objetivo do ensino, “mas também a satisfação dessa aprendizagem e a de nós mesmos como professores” (IMBERNÓN, 2012, p. 47).

Avançamos em busca de novas propostas e estratégias de ensino, além da aula expositiva, principalmente refletindo sobre o fenômeno da cultura digital na pós-modernidade, a maneira como o sujeito se relaciona com as novas tecnologias e os processos de aprendizagem. Encontramos indicações de tendências para o ensino superior que exploram outras metodologias, principalmente relacionadas à participação ativa dos alunos nas aulas e a valorização do sujeito universitário adulto, como evocado pela andragogia; com destaque para as metodologias ativas e suas várias execuções com e sem recursos digitais; bem com a mídia-educação e suas várias possibilidades para a formação de professores. Neste sentido, “puxamos o fio” e buscando entender:

### 2.2.2 Metodologias ativas?

Aprender ativamente não é uma tendência, afinal adaptar-se, criar e aprender são práticas responsáveis pela sobrevivência humana desde o homem primitivo, como explica Vani Kenski na sua explanação sobre a evolução tecnológica no ritmo da evolução humana (2007, p. 20 – 21). Contudo, o ensinar ativamente na educação formal se tornou tendência nos últimos anos, sobretudo a partir do resgate dos discursos progressistas diante do avanço científico e tecnológico da pós-modernidade, bem como dos desafios e incertezas encontrados nas salas de aula com os tais alunos “alienígenas” (GREEN, BIGUM, 2013, p. 206).

Atualmente, muitos docentes passaram a defender as Metodologias ativas como solução para promover a aprendizagem dos alunos na educação formal, entendendo principalmente que a sociedade está mudando, os alunos não são os mesmos e que o ensino com métodos passivos ou conteudistas limitam a aprendizagem. Contudo, Evangelista e Ferreira (2018, p. 73) contextualizam que os métodos ativos, mesmo sendo tendências atuais para o ensino superior (*Idem*, p.71), são praticados há séculos, especificadamente desde o século XII por idealização de Comenius (1592-1670), nomeado de “o pai da Didática Moderna”:

Pode-se perceber que as metodologias ativas, hoje vivenciadas por inúmeras universidades no Brasil e no exterior, não são uma invenção da atualidade, mas uma

adaptação, reelaboração e/ou recriação dos métodos ativos idealizados em séculos passados.

A literatura existente descreve inúmeros tipos de métodos, idealizados pelos pensadores do passado (...), os métodos ativos mais citados são: *método Montessori, Plano Dalton, Sistema Winnetk, Método de Projeto e Centro de Interesse*. (EVANGELISTA, FERREIRA, 2018, p. 73-74).

Assim, conseguimos desmistificar uma concepção de que as metodologias ativas, como perspectivas inovadoras, são modismos pedagógicos que não criam raízes. Sobre isso, Balzan (2015) adverte:

Se você não assume uma postura crítica frente à inovação educacional, procure assumir, uma vez que em Educação tudo tende a virar moda muito rapidamente. Descobertas científicas e iniciativas positivas que poderiam resultar em grandes benefícios à Educação logo se transformam em modismos. Estes têm enorme poder de esvaziar o conteúdo de propostas, às vezes bastante válidas, destituindo-as de seu sentido original (BALZAN, 2015, p.165 – 166).

Mas qual seria a vantagem em utilizar metodologias ativas e participativas em sala de aula?

Para Evangelista e Ferreira (2018, p. 77) a principal característica dos métodos ativos é “se contrapor ao método tradicional de educação passiva”, associado ao adestramento e à concepção de educação bancária, muito denunciada por Paulo Freire. Para as autoras também, as metodologias ativas correspondem positivamente a maneira como os alunos, principalmente os adultos, aprendem; ressaltando ainda que as pesquisas científicas da área da psicologia e psicopedagogia, fundamentadas na epistemologia genética de Jean Piaget e nas experiências de educação libertadora de Paulo Freire, apresentam o potencial formativo da participação ativa na construção do conhecimento (*Idem*, p. 78).

Um ponto importante de reflexão sobre as metodologias ativas é a confusão que geralmente se faz sobre considerar “qualquer ativismo físico” ou qualquer “mão na massa” realizada pelos alunos como métodos ativos. Isso se dá porque um dos princípios desse tipo de metodologias é a participação ativa em que os alunos são colocados no centro do processo de ensino e aprendizagem, mas isso não significa que o professor deixa de ser importante e precisa abrir mão do seu papel no processo de formação, ou que as metodologias ativas são puramente práticas desvinculadas dos referenciais teóricos.

Utilizar metodologias ativas é mais do que propor atividades técnicas e dinâmicas em sala de aula, trata-se de conhecer bem o alunado e a partir desse conhecimento, aprofundar o planejamento das aulas, criando situações de aprendizagem, se valendo do uso de técnicas que promovam a participação e a aprendizagem ativa mútua, para alunos e professores. Sobre isso, Imbernón (2012) entende que

Todos aprendemos quando o alunado deixa de ser mero receptor passivo para se converter em um elemento ativo, motor de sua própria aprendizagem, na diversidade de cada indivíduo. E isso leva a reformular a metodologia, lembrando toda a tradição da metodologia por descoberta (guiada ou não), por projetos, por planos de trabalho, por centros de interesse (IMBERNÓN, 2012, p. 79).

Assim, na literatura específica podemos encontrar inúmeras possibilidades de técnicas, estratégias ou dinâmicas de ensino e avaliação que são consideradas métodos ativos e participativos, os mais populares são: PBL (*Problem-Based Learning*), Metodologias da problematização, com destaque para o Arco de Maguerez, Sala de aula invertida, Gamificação, Instrução entre pares (*Peer Instruction*), Mapa mental; mas também, os Seminários, os trabalhos em grupos/ times, as pesquisas científicas, a produção de portfólios, e até mesmo a aula expositiva dialogada, ou melhor, aula magistral.

Outra perspectiva válida e que corresponde ao processo de aprendizagem ativa dos estudantes e professores é a da Mídia-educação, que pode colaborar significativamente com a formação docente, por isso segue o fio:

### 2.2.3 Mídia-educação na formação de professores?

Já entendemos que a socialização dos sujeitos na cultura digital, seus deslocamentos e explorações culturais estão conexas ao consumo das mídias. Entendemos também que somente o consumo das NTICs pelas novas gerações não garante aprendizagens significativas para o desenvolvimento crítico, reflexivo, ativo e criativo do sujeito. Monica Fantin entende que para essas aprendizagens seria necessário investir em

mediações pedagógicas [que] visam capacitar crianças e professores para uma recepção ativa e a uma produção responsável que auxilie na construção de uma atitude mais crítica em relação ao que assistem, acessam, interagem, produzem e compartilham, visto que a precariedade da reflexão sobre linguagens, conteúdos, meios e interesses econômicos impede uma compreensão mais rica (FANTIN, 2011, p. 28).

Nesse sentido, é sinalizado por muitos autores (FANTIN, RIVOLTELLA, 2013, p. 64) as perspectivas de trabalho com a mídia-educação, que, segundo Pier Cesare Rivoltella, pode ser explorada em três dimensões: como um campo de conhecimento interdisciplinar, como uma disciplina, e como uma prática social (RIVOLTELLA, 1997 *apud* FANTIN, 2011, p. 29).

Historicamente, a mídia-educação surge ao longo das primeiras décadas do século XX, acompanhando e se desenvolvendo a partir da formação da indústria cultural. Fantin explana que inicialmente as mídias eram encaradas como um “mal” a ser combatido pela educação, por

isso, nesse período de germinação, o principal objetivo da mídia-educação focava mais na “sensibilidade educativa no confronto com as mensagens das mídias do que como movimento consistente” (FANTIN, 2011, p. 31). Fantin explica ainda que foi somente a partir dos anos 60 do século XX que as mídias passaram a ser vistas por outros ângulos, considerando novas possibilidades de abordagens a partir da criticidade e criatividade. A autora contextualiza que foi na América do Sul, no período de combate e resistência às Ditaduras militares do período de 1970 a 1980, que a mídia-educação foi encorpada e utilizada pelos movimentos populares, passando a contribuir como uma comunicação alternativa que somava às lutas políticas de resistência, justiça social e direitos humanos (*Idem*, p. 32). A mídia-educação também começou a ser estudada pelos autores dos Estudos Culturais nesse período dos anos 80, com enfoque nas interpretações dos textos midiáticos, nos estudos de semiótica, ideologia e consumo.

Assim, Fantin entende que

A mídia-educação é uma condição de educação para a “cidadania instrumental e de pertencimento”, para a democratização de oportunidades educacionais e para o acesso e produção de saber, o que contribui para a redução das desigualdades sociais (FANTIN, 2011, p. 28).

É com toda essa bagagem que a mídia-educação é apresentada para a formação de professores, visando a ampliação do debate sobre o consumo das NTICs pelos alunos e o desenvolvimento de competências midiáticas para os futuros professores. Por meio dessa perspectiva, é incluído e valorizado o diálogo da formação com a cultura digital, possibilitando uma “postura ‘crítica e criadora’ de capacidades comunicativas, expressivas e relacionais para avaliar ética e esteticamente o que está sendo oferecido pelas mídias” (FANTIN, RIVOLTELLA, 2013, p. 65), trata-se de uma alfabetização midiática tão necessária nesta modernidade líquida<sup>67</sup> e fundamental para o combate aos fenômenos midiáticos pós-modernos que chegam a corromper as emoções e os sentidos dos sujeitos, fenômenos que conhecemos como *Fake News* e pós-verdades.

Ousamos apresentar outras propostas e estratégias de ensino, avaliação e rotina de sala de aula, com enfoque nas aprendizagens ativas e educação midiática, que pelo referencial teórico correspondem positivamente ao perfil de sujeitos que fazem parte da cultura digital.

Vamos levar as discussões para o campo da formação de professores na Amazônia brasileira, “descaroçando” e “fiando” os fios do Ensino Superior na Amazônia Oeste Paraense,

---

<sup>67</sup> “Modernidade líquida” é um conceito apresentado pelo sociólogo Zygmunt Bauman que explica a “fluidez” e a “liquidez” das relações sociais, econômicas e de produção da sociedade atual. Essa liquidez da contemporaneidade é resultado da globalização que traz incertezas, mas também novos modos de adaptação (o líquido se adapta aos moldes).

onde está localizada a Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, que, mesmo jovem, desponta como pioneira na formação de professores no interior da Amazônia.

### 3 “FIANDO” A EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMAZÔNIA OESTE PARAENSE

68



*“Temos a mesma sorte nascer no Norte que é o nosso lugar.  
Juro que poesia não vai faltar”.*

*Música: Flor de aguapé / Autoria: Walmir Pacheco /  
Intérprete: Boto Tucuxi*

Quando toca “Flor de aguapé” é impossível não dançar e cantar o carimbó. Esta popular canção é reconhecida regionalmente como uma celebração da cultura amazônida, principalmente da identidade do povo do Tapajós no Oeste do Pará. Ao desenvolver a análise semiótica deste carimbó, Valdenildo dos Santos (2016) expõe que

“Flor de Aguapé” é assim a síntese de uma proposta idealista. No nível da aparência, um diálogo poético literário com o Rio Tapajós. No nível da imanência, uma convocação para que todos nós nos movimentemos em defesa da vida, da natureza, da cultura e das nossas origens, em suma, da própria identidade, enquanto moradores do Oeste do Pará, usuários e desfrutadores das belezas e riquezas do Rio Tapajós e seus indispensáveis recursos naturais (SANTOS, 2016, p. 207).

É com esta canção e destacando a importância da flor de aguapé para a preservação das florestas e das águas amazônicas<sup>69</sup>, que buscamos inspiração para fiar os fios de bordado do nosso tecido.

O nosso bordado com a flor de aguapé é mais do que um ornamento, trata-se de uma identificação que reflete a Amazônia Brasileira. E quando tratamos sobre Amazônia e amazônidas, estamos tratando sobre as “Amazônias” que abrigam uma diversidade cultural riquíssima, de raízes indígenas, mas também de povos quilombolas, negros, caboclos, nordestinos, e de tantos outros povos e culturas que somam na construção de uma identidade cultural local. Therezinha Fraxe, Antônio Witkoski e Samia Miguez (2009) explicam que

<sup>68</sup> Ouça a música “Flor de Aguapé” no Spotify. Abra o app no celular e clique em “Buscar”. Na lente de aumento do buscador aparecerá o ícone de uma câmera, clique na câmera, escaneie a onda sonora da imagem e deixe a música tocar.

<sup>69</sup> É uma planta aquática, flutuante, anual ou perene, nativa da América tropical. O caule flutuante é rastejante e forma estolões. O pecíolo pode ser ocasionalmente inflado. As flores têm pétalas lilases com margem lisa e uma mancha amarela na pétala superior. Serve de alimento para roedores e habitat para pequenos invertebrados aquáticos e peixes. Em suas densas raízes forma local propício para a desova de algumas espécies de peixes. É empregada na depuração de corpos de água poluídos, bem como na produção de biogás. Possui valor ornamental e também é usada para confecção de esteiras, cordas, cadeiras, cortinas e outras obras trançadas. Fonte: LEVCamp UFRGS. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/floracampestre/eichhornia-crassipes-aguape/>>. Acesso em 31 ago 2022.

O homem amazônico é fruto da confluência de sujeitos sociais distintos — ameríndios da várzea e/ou terra firme, negros, nordestinos e europeus de diversas nacionalidades (portugueses, espanhóis, holandeses, franceses, etc) — que inauguram novas e singulares formas de organização social nos trópicos amazônicos (...). Assim, falar dos povos da Amazônia requer um (re)conhecimento da grande diversidade ambiental e social da região, noutras palavras, é preciso tomar como ponto de partida o desenvolvimento histórico da região (FRAXE, WITKOSKI, MIGUEZ, 2009, p. 30).

Assim, pesquisar sobre a educação amazônica é, antes de tudo, fortalecer os estudos *da e na* Região; é compreender como a Amazônia é tratada dentro e fora da Amazônia Legal<sup>70</sup>, e dentro e fora do País; assim como compreender os enormes desafios e transformações sociais, culturais, políticos e econômicos que nos cercam, pois preocupa-nos o olhar do mundo sobre a Amazônia que geralmente nos vê como um espaço homogêneo, intocado, inerte e submisso, como explica Carlos Gonçalves:

O olhar que normalmente se tem a respeito da Amazônia é mais um olhar *sobre* a região do que *da* região (...). A Amazônia cumpre um importante papel na imagem que os brasileiros fazem de si próprios e do seu país. Normalmente se diz que o Brasil é o país do futuro. Nessa imagem está subjacente a ideia de que o Brasil é um país de dimensões continentais, portador de imensos recursos naturais que nos garantiriam um futuro promissor (...). Nessa perspectiva a Amazônia (...) seria um imenso reservatório de recursos naturais sendo, por isso, vista como o futuro do Brasil. Ao mesmo tempo, essa imensa região que abriga tão vastos recursos naturais, é vista como um verdadeiro vazio demográfico e, portanto, vulnerável a eventuais pretensões e potências internacionais(...) (GONÇALVES, 2010, p. 12).

Por isso, não podemos ignorar os debates em torno das temáticas de integração e modernidade da Amazônia, que acompanham outros discursos como os da soberania nacional, internacionalização da Amazônia e exploração a partir do modelo civilizatório hegemônico, isto é, da exploração capitalista. Essa preocupação, de certa maneira, nos rodeou desde o início da pesquisa e durante as vivências no Mestrado Acadêmico em Educação na Amazônia, recebíamos sustentar a invisibilidade social, cultural e política, ação constante ao longo da história amazônica (FRAXE, WITKOSKI, MIGUEZ, 2009, p. 32), bem como alimentar os discursos “civilizatórios de integração e modernidade”, afinal estamos tratando sobre o fenômeno pós-moderno da cultura digital, que por vezes é superestimado, romantizado e considerado sinônimo de progresso. Eis aí o nosso grande dilema!

---

<sup>70</sup> A Amazônia Legal compreende 5,0 milhões de km<sup>2</sup>, 3 biomas diferentes (Amazônia, Cerrado e Pantanal), 9 estados (Acre, Amazonas, Roraima, Amapá, Pará, Rondonia, Mato grosso, Tocantins e Maranhão) e ocupa 59% do território brasileiro. Foi criada no Governo de Vargas pela Lei 1.806, de 06/01/1953 pela extinta Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia (SPVEA). Que foi substituída em 1966 no governo militar de Castelo Branco pela Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM), que chegou a suprimida pelo governo Fernando Henrique Cardoso após inúmeras denúncias de corrupção e depois recriada pelo governo Lula em 2007 após reformulações na autarquia.

Contudo, ao longo do aprofundamento da base teórica e do nosso encontro com os Estudos Culturais e seus autores, entendemos que estamos tratando nesta pesquisa de fenômenos identitários que são opostos, pois a identidade cultural digital surge como uma nova identidade e a identidade amazônica se apresenta como uma identidade local. Questionamentos em torno desse dualismo foram trazidos à tona por Stuart Hall que, ao analisar os diferentes graus de influência da globalização nas culturas nacionais ocidentais, questionou:

Num mundo de fronteiras dissolvidas e de continuidades rompidas, as velhas certezas e hierarquias da identidade (...) têm sido postas em questão.  
 (...) É possível, de algum modo, em tempos globais, ter-se um sentimento de identidade coerente e integral?  
 A continuidade e a historicidade da identidade são questionadas pela imediatez e pela intensidade das confrontações culturais globais. (HALL, 2006, p. 84)

E foi o próprio Stuart Hall que nos serenou sobre esta questão, explicando que mesmo a globalização resultando na contestação e deslocamento das identidades culturais nacionais, o seu efeito pluralizante sobre as identidades permite com que surja “uma variedade de possibilidades e novas posições de identificação” (*Idem*, p. 87). Assim, as identidades culturais locais continuam existindo, mesmo diante de tantas diferenças, pois “a identidade e a diferença estão inextricavelmente articuladas ou entrelaçadas em identidades diferentes, uma nunca anulando completamente a outra” (*Idem*, p. 86-87).

Hall também traz um novo conceito que pode nos ajudar a desenrolar ainda mais esse fio, trata-se do movimento da “Tradução”, que:

**descreve aquelas formações de identidade que atravessam e intersectam as fronteiras naturais**, compostas por pessoas que foram *dispersadas* para sempre de sua terra natal. Essas pessoas retêm fortes vínculos com seus lugares de origem e suas tradições (...). Elas são obrigadas a negociar com as novas culturas em que vivem, sem simplesmente serem assimiladas por elas e sem perder completamente suas identidades. **Elas carregam os traços das culturas, das tradições, das linguagens e das histórias particulares pelas quais foram marcadas.** A diferença é que elas não são e nunca serão unificadas no velho sentido, porque **elas são**, irrevogavelmente, **o produto de várias histórias e culturas interconectadas, pertencem a uma e, ao mesmo tempo, a várias “casas”** (e não a uma "casa" particular). **As pessoas pertencentes a essas culturas híbridas (...)** estão **irrevogavelmente traduzidas** (HALL, 2006, p. 88-89, grifos nossos).

Partindo dessas compreensões, entendemos a viabilidade e a continuidade das discussões, sem abrir mão das nossas preocupações com as identidades locais e novas identidades, mas, principalmente, reconhecendo a “tradução” de professores amazônicas com identidade cultural digital.

Esses são os nossos fios de bordado, que “fiamos” apresentando uma breve contextualização da Universidade Federal do Oeste do Pará – Ufopa, e caracterização do Curso de Licenciatura em Informática Educacional da Ufopa.

### 3.1 Uma Universidade Federal no Oeste Do Pará?

Atualmente, a Região Norte conta com 15 Universidades Federais e/ou Estaduais distribuídas nos seus sete Estados (Figura 03). No Pará há o destaque para cinco universidades públicas espalhadas em seu território (UFPA<sup>71</sup>, UFRA<sup>72</sup> e UEPA<sup>73</sup>) e com atendimento às regiões específicas do Oeste (UFOPA<sup>74</sup>) e do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA<sup>75</sup>).

**Figura 03** - Universidades Federais e/ou Estaduais da Região Norte do Brasil



Fonte: Mapa organizado pela pesquisadora, 2022.

No Oeste do Pará apresentamos a UFOPA, a primeira Universidade Federal do interior da Amazônia Brasileira com sede fora das capitais (FIGUEIREDO, 2020, p26); que nasceu no contexto de expansão do ensino superior público, por meio do Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e pela Lei nº 12.085, de 5 de novembro de 2009. Com sede em Santarém/PA, e que iniciou *multicampi*, atendendo aos municípios do Oeste paraense: Alenquer, Itaituba, Juruti, Monte Alegre, Óbidos e Oriximiná.

Mesmo sendo jovem, a UFOPA carrega uma bagagem histórica de importância significativa para a Região, pois assimilou as unidades da UFPA e UFRA que atuavam como

<sup>71</sup> Universidade Federal do Pará (UFPA).

<sup>72</sup> Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA).

<sup>73</sup> Universidade do Estado do Pará (UEPA).

<sup>74</sup> Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA).

<sup>75</sup> Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA).

*campus* universitário e núcleos no interior do Estado, continuando e expandindo mais ainda o trabalho de formação profissional no interior da Amazônia. Essa assimilação contou com a infraestrutura e logística já existentes, mas principalmente com os recursos humanos que há mais de 4 décadas lutavam para a implantação de uma universidade federal no Oeste paraense (FIGUEIREDO, 2020, p. 25).

A Ufopa está construindo a sua identidade institucional nos últimos 11 anos, mas já desponta com importantes atuações e contribuições nas áreas das ciências da educação, ciências sociais, ciências exatas, ciências agrárias, ciências biológicas e ciências da saúde. Sendo os seus referenciais estratégicos:

Missão: Produzir e socializar conhecimentos, contribuindo para a cidadania, inovação e desenvolvimento na Amazônia.

Visão: Ser referência na produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e interdisciplinar para contribuir com o desenvolvimento regional sustentável por meio da formação de cidadãos.

Valores: Democracia e Pluralismo, Inclusão, Compromisso ambiental, Ética e Autonomia.

(PDI UFOPA, 2019-2023, p.19 - 20).

Com a sua política de ensino, a Ufopa busca “formar cidadãos capazes de transformar a realidade social, valorizar a diversidade cultural e a preservação ambiental e contribuir para o avanço científico e tecnológico da Amazônia” (PDI Ufopa, 2019-2023, p. 36), por isso estabeleceu diretrizes que incluem a excelência acadêmica, a responsabilidade social, os modelos curriculares inovadores, as ações afirmativas, entre outros, que são articulados junto à pesquisa e a extensão para atendimento dos seus cursos de licenciaturas, licenciaturas integradas, bacharelados profissionais e bacharelados interdisciplinares, bem como os seus Cursos de pós-graduação *Scricto Sensu* e *Lato Sensu*.

A partir desse brevíssimo cenário sobre a Ufopa no Oeste do Pará, damos destaque a um dos seus cursos que se propõe a articular a formação docente com a cultura tecnológica e digital em emergência. Assim, “puxamos o fio” e questionamos:

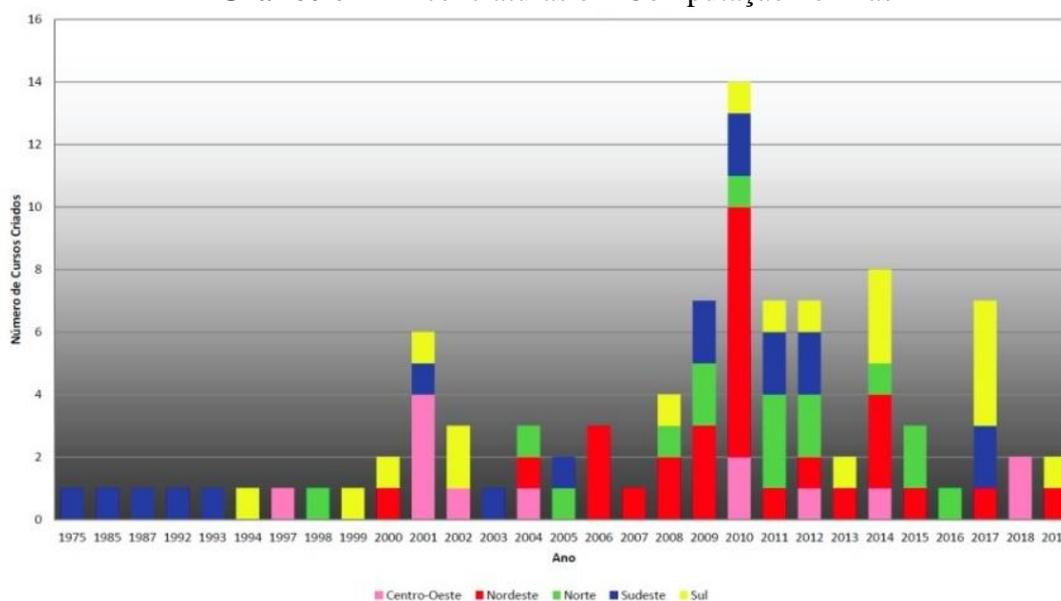
### 3.1.1 Uma licenciatura em informática educacional no interior da Amazônia Oeste Paraense? - Breve caracterização

Um Curso de Licenciatura em Computação/Informática no interior da Amazônia é disruptivo. Para puxar esse fio é necessário contextualizar que no Brasil a gênese do desenvolvimento de uma cultura tecnológica voltada para a educação formal surgiu em meados

da década de 1980 com as explorações da linguagem LOGO<sup>76</sup>. Mas foi somente nos anos 90 que surgiram iniciativas de expansão voltadas para a promoção da informática nas escolas, sendo uma dessas iniciativas a implantação do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO) em 1997, que “proporcionou a ampliação da disponibilização de equipamentos nas escolas públicas por meio dos laboratórios de informática e do acesso à internet” (MATOS; CAMBRAIA; LEMOS et Al, 2017, p. 82). Com essa efervescência e com a ampliação dos debates liderados pela Sociedade Brasileira de Computação, iniciou-se às primeiras conversações sobre a criação de uma Licenciatura em Computação (SBC), que aconteceu no final da década de 90 com a implantação dessa Licenciatura na Universidade de Brasília (UnB) (*Idem*, p. 83).

Desde a primeira Licenciatura em Computação até a última estatística da SBC em 2019, foram criados cerca de 91 cursos de graduação distribuídos nas 5 regiões brasileiras, com destaque para o nordeste do Brasil que concentra o quantitativo maior desses cursos e para o período de 2001 a 2017 que correspondeu a uma fase de crescimento contínuo no surgimento de cursos de licenciatura dessa natureza, como podemos ver no gráfico abaixo:

**Gráfico 01 – Licenciaturas em Computação no Brasil**



Fonte: Sociedade Brasileira de Computação (2019, p.22).

<sup>76</sup>É uma linguagem de programação criada nos anos 60 por Wallace Feurzeig, Daniel Bobrow e Seymour Papert. Trata-se de um instrumento de aprendizagem que utiliza a interpretação e a interação para a execução dos comandos: “Em suas primeiras versões o LOGO podia controlar os movimentos de um pequeno robô, chamado de "tartaruga" devido à sua forma, e que acabou tornando-se a marca registrada da linguagem. Com o desenvolvimento de terminais gráficos de baixo custo, a tartaruga mudou-se para a tela do computador, onde pode mover-se de forma mais rápida e precisa”.

Fonte: <https://www.if.ufrj.br/~carlos/infoenci/notasdeaula/logo-intro/logointr.html>. Acesso em: 06 jun 2022.

Podemos notar no gráfico que houve um auge na criação de cursos de Licenciatura em Computação na Região Norte, por volta de 2011 e 2012.

Avançamos na busca por essas Licenciaturas no Norte do País na plataforma e-MEC<sup>77</sup> do Ministério da Educação. Contabilizamos cerca de 58 cursos ativos, presenciais ou à distância, de Licenciatura em Computação ou Licenciatura em Informática, sendo a UFOPA a única com a nomenclatura de “Licenciatura em Informática Educacional”. Vejamos a tabela abaixo com a descrição desses dados:

**Tabela 04 – Licenciaturas em Computação e/ou Informática na Região Norte**

Região Norte	Cursos Presenciais		Cursos à Distância		Total de Cursos
	IES públicas e Institutos Federais	IES privadas	IES públicas e Institutos Federais	IES privadas	
Acre	0	0	0	5	5
Amazonas	4 (UFAM, UEA)	1	0	10	15
Amapá	1 (IFAP)	0	0	5	6
Pará	10 (UFRA, UFOPA e IFPA)	0	0	4	14
Rondônia	2 (UNIR)	0	0	6	8
Roraima	0	0	1 (UFRR)	2	3
Tocantins	1 (UFT)	1	0	5	7
<b>TOTAL</b>	<b>18</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>37</b>	<b>58</b>

Fonte: e-MEC, 2022.

Em comparação com os dados indicados pela SBC na estatística de 2019, que fez o registro dos Cursos em IES públicas, notamos a discrepância entre as Licenciaturas em Computação presenciais e à distância, mas principalmente a oferta de Cursos das Instituições públicas em comparação com as Instituições privadas. Conferimos também que o Pará corresponde ao Estado da Região Norte que mais oferece Licenciaturas presenciais de Instituições públicas ou Institutos Federais na área, sendo 3 Cursos de “Licenciatura em Computação” nos núcleos universitários da UFRA, 6 como “Licenciatura em Informática” oferecidos pelo Instituto Federal do Pará (IFPA) nos *Campus* distribuídos pelo Estado e 1 oferecido pela UFOPA no Oeste Paraense como “Licenciatura em Informática Educacional” (LIE).

<sup>77</sup> Pesquisa realizada em 27 nov 2022.

Desse universo, destacamos a LIE que acompanha a UFOPA na sua proposta acadêmica estruturada na interdisciplinaridade, com grandes aspirações para a inovação na Amazônia e a Resolução nº 05, de 16/11/2016<sup>78</sup>, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação na área de computação, incluindo a Licenciatura em “Computação”.

O Curso oferta 40 vagas semestralmente na modalidade presencial, com 3.365 horas de Carga horária que devem ser desenvolvidas no período mínimo de 8 semestres (PPC LIE, 2017, p. 12). O quadro de professores é composto por docentes próprios do Curso e de outras unidades acadêmicas da Ufopa, principalmente dos Programas de Ciência Exata e Ciência da Educação.

O objetivo geral do Curso propõe:

Proporcionar uma formação significativa, sólida, na área de informática educacional aos licenciandos, enfatizando os aspectos científicos, técnicos, humanísticos, pedagógicos e sociais, para atuar na educação básica, organizações de desenvolvimento de produtos tecnológicos e em outras áreas como ensino técnico profissionalizante e núcleos de tecnologias educacionais (PPC LIE, 2017, p. 25).

Destaque também para os objetivos específicos do Curso que buscam:

- contribuir para formação e comprometimento de profissionais na área de tecnologias educacionais na educação básica e outros ambientes de aprendizagem;
  - formar profissionais para atuar em processo de ensino aprendizagem, mediado pelas tecnologias de informação e comunicação;
  - preparar profissionais a partir do uso de tecnologias e/ou produções que potencializem o processo ensino aprendizagem nas propostas curriculares;
  - oferecer uma ampla qualificação científica e pedagógica ao profissional da área de informática educacional em sintonia com a evolução das novas tecnologias;
  - estimular uma formação amparada na percepção crítica, investigativa e interdisciplinar no âmbito da área de informática educacional;
  - desenvolver habilidades dos acadêmicos em diferentes modalidades de ensino, principalmente no enfrentamento de desafios presentes no contexto educacional;
  - proporcionar uma formação pautada no compromisso social e ético no exercício da profissão;
  - fomentar a formação de agentes educativos capazes de promover espaços para a interdisciplinaridade no currículo escolar;
  - garantir um permanente processo de pesquisa e debates sobre as práticas educativas frente aos avanços e inovações tecnológicas, com vista a potencializar a inclusão digital na perspectiva da inclusão social e da cidadania;
  - enfatizar a importância do planejamento e do gerenciamento dos recursos tecnológicos informacionais e comunicacionais na área de educação;
  - propor a integração com a comunidade escolar oportunizando o contato dos profissionais com a realidade educacional do município e região;
  - promover ações voltadas à atuação profissional no ensino, na organização e gestão de processos educativos e institucionais na educação básica.
- (PPC LIE, 2017, p. 25 - 26).

---

<sup>78</sup> Resolução nº 05, de 16/11/2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2016-pdf/52101-rces005-16-pdf/file>>. Acesso em 04 mar 2021.

Dessa forma, vislumbramos o campo de atuação profissional dos futuros Licenciados em Informática Educacional da Ufopa, que podem atuar no ensino formal e não formal, onde sejam necessários os conhecimentos de um profissional com expertise em articular o processo de ensino e aprendizagem com as tecnologias da comunicação e informação, bem como nas soluções tecnológicas para problemas educacionais. Assim, todos os níveis de Ensino da Educação Básica, com destaque para os Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, e Educação Profissional são espaços de atuação do Professor de Informática Educacional, seja como gestores e docentes em Laboratórios de Informática, como produtores de tecnologias educacionais e soluções tecnológicas, como suporte e assessoria nas mediações entre o fazer pedagógico e as novas tecnologias da informação e comunicação (NTICs), mas também como formadores de professores para a instrumentalização tecnológica e, principalmente, para a compreensão e debate das tecnologias e mídias nos aspectos sociais, ambientais, políticos, geracionais e pedagógicos. São por todos esses vislumbres que afirmamos que um Curso de Licenciatura em Computação/Informática no interior da Amazônia é disruptivo. Esses são os nossos fios de bordado.

Com esses “fios” devidamente “enrolados no carretel” da formação inicial de professores, vamos “desenhar a padronagem” do estudo na Seção seguinte.

#### 4 “DESENHANDO A PADRONAGEM” DO ESTUDO

Desde o início das conversações sobre o estudo, assumimos o interesse em pesquisar as identidades culturais das novas gerações de alunos. Mas, nos questionávamos: qual caminho seguir? Afinal, essa temática possui vários pontos de partida, pois é amplamente discutida, possui uma produção extensa e densa, e variadas abordagens exploratórias. A delimitação veio a partir da natureza investigativa do Grupo de Pesquisa GEPEIMAZ – Grupo de estudos e pesquisas em Educação Matemática e Interdisciplinaridade na Amazônia<sup>79</sup> –, assim como de uma das muitas áreas de interesses do orientador da pesquisa e da orientanda: a formação inicial de professores na Amazônia.

Dessa forma, construímos as nossas problemáticas iniciando com um dos questionamentos basilares de toda jornada formativa, ou seja, o processo, o “como se dá”, e nos questionamos:

1º Como se dá a formação inicial de professores com identidade cultural digital no Interior da Amazônia Paraense?

Sendo essa a nossa questão principal, fizemos ainda outros questionamentos, surgidos a partir de momentos decisivos do estudo e que adicionaram óticas importantes para a questão principal. Sendo as nossas problemáticas auxiliares:

2º Tem se dado uma formação inicial que valorize a identidade cultural digital dos estudantes?

Ótica importante, advinda das contribuições dos avaliadores da pesquisa.

Trouxemos ainda outro questionamento auxiliar que traz à luz as nossas inquietações, provenientes das leituras iniciais e das nossas próprias experiências. Questionamos também:

3º Como a UFOPA, uma das principais formadoras de professores e professoras da Região Norte, e as suas Licenciaturas, se organizaram ou estão se organizando para alcançar ou transcender as demandas científicas, tecnológicas e pedagógicas<sup>80</sup> para contemplar a cultura digital dos estudantes?

---

<sup>79</sup> Grupo de pesquisa liderado pelo Prof. Dr. José Ricardo e Souza Mafra. Formado em 2013 e situado na UFOPA – Universidade Federal do Oeste do Pará. O GEPEIMAZ “trata de discussões sobre a Educação Matemática e suas relações interdisciplinares com outros campos científicos, atuando mais especificamente em co-relação com problemáticas amazônicas”. Mais informações: Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil. Disponível em <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/9841130188899959>. Acesso em 18 out 2021.

<sup>80</sup> A composição desse trecho do texto da problemática carrega os questionamentos iniciais que ecoaram na pesquisadora a partir da leitura do capítulo: VEIGA; VIANA. Formação de professores: Um campo de possibilidades inovadoras. In. VEIGA; SILVA (orgs.). **A Escola mudou. Que mude a formação de professores!** 3ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2010, p.30.

Trouxemos a delimitação do local planejado para a realização da pesquisa na problemática: o Curso de Informática Educacional (LIE) da UFOPA. A LIE nos saltou os olhos por se apresentar como um curso inovador que traz no seu bojo a formação de professores e as temáticas relacionadas às tecnologias educacionais, entre outras, além de ser uma das licenciaturas mais jovens da Universidade, estando em processo de construção da sua própria identidade.

A constituição dos objetivos da pesquisa também seguiu essa mesma lógica de simplicidade e objetividade sobre o que pretendíamos com o estudo, tanto que o objetivo geral é exatamente: Investigar a formação inicial dos professores com identidade cultural digital no interior da Amazônia Oeste Paraense, a partir da Licenciatura em Informática Educacional da Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA.

Já nos objetivos específicos buscamos abranger o processo formativo, dando atenção aos interlocutores da formação inicial: a Universidade, os docentes e os discentes. Dessa forma, podemos fazer a leitura dos objetivos específicos observando os focos pretendidos com os seus interlocutores equivalentes:

**Quadro 07 – Objetivos específicos da pesquisa.**

FOCO	INTERLOCUTORES	OBJETIVOS ESPECÍFICO
INSTITUCIONAL	Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA	a) Analisar os documentos da UFOPA, a fim de compreender como estão sendo articulados o processo de formação inicial dos professores amazônidas com identidade cultural digital;
PEDAGÓGICO	Docentes	b) Reconhecer propostas inovadoras, participativas e ativas nos contextos da educação amazônida, nos planejamentos e currículos do Curso de Informática Educacional; bem como das práticas pedagógicas dos professores; c) Compreender os desafios da docência superior na formação inicial de professores com identidade cultural digital, bem como os desafios em atender as demandas da cultura digital no contexto educacional amazônida;
	Docentes e Discentes	d) Identificar particularidades no processo de ensino-aprendizagem a partir da relação dos professores do magistério superior com os alunos amazônidas com identidade cultural digital.

Fonte: A pesquisadora, 2021.

Com os fios devidamente “fiados” e bobinados nos carretéis das bases teóricas, passamos para o desenho da “padronagem”, ou seja, o desenho metodológico da pesquisa, afinal, toda produção, seja ela de pesquisa científica ou manual artística, necessita seguir passos, se valer

de técnicas e métodos, suturar, arrematar e fazer ligamentos, submeter-se a análises e novas percepções, antes de finalizar e entregar o produto. Então, veremos a seguir os pressupostos metodológicos definidos para se alcançar os objetivos do estudo, o desenho da “padronagem”.

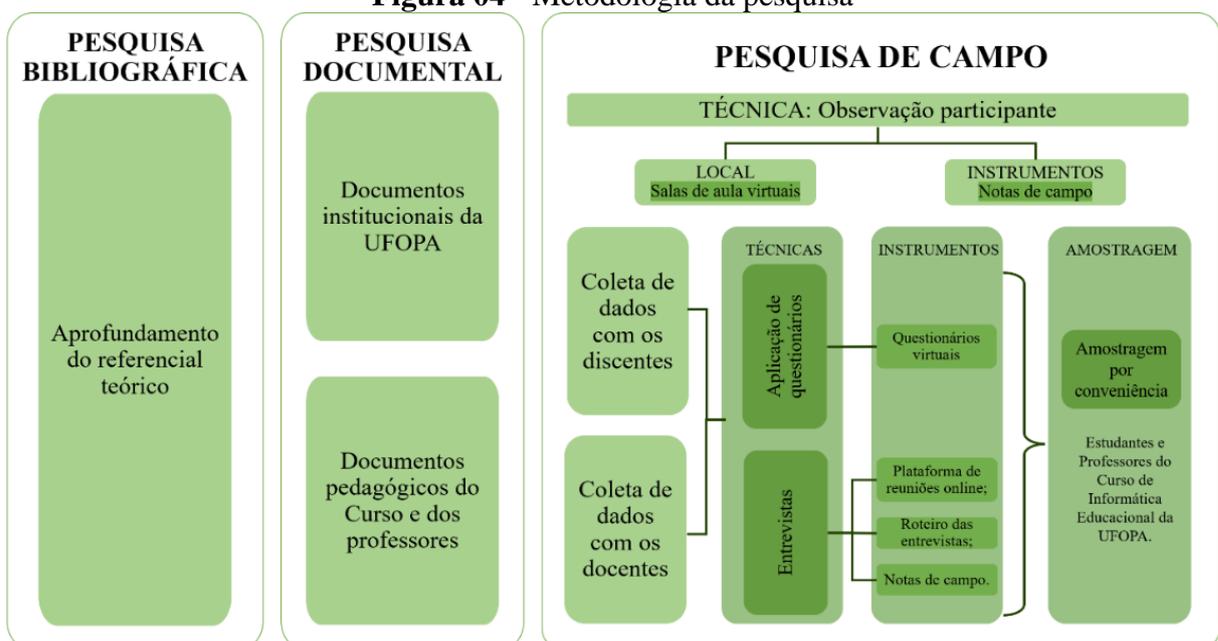
#### 4.1 Metodologia da pesquisa

O desenho metodológico deste estudo envolve a pesquisa do tipo bibliográfica, documental e Pesquisa de campo. Entendemos que a abordagem é essencialmente qualitativa, visto que as impressões dos grupos de interlocutores nos permitem compreender os fenômenos culturais e identitários e os processos de ensino-aprendizagem, comunicações, relações e interações dos professores com os alunos da cultura digital. Graham Gibbs (2009, p. 8) nos esclarece que

Esse tipo de pesquisa visa a abordar o mundo ‘lá fora’ (...) e entender, descrever e, às vezes, explicar fenômenos sociais de ‘dentro’ de diversas maneiras diferentes: Analisando experiências de indivíduos ou grupos (...); Examinando interações e comunicações que estejam em desenvolvimento (...) e Investigando documentos ou traços semelhantes de experiências ou interações.

Assim, considerando os objetivos, os focos, a abrangência dos interlocutores e os instrumentos utilizados, decidimos combinar as articulações quantitativas com a abordagem qualitativa, a fim de somar nas análises e triangulações dos resultados. A figura 04 apresenta o processo metodológico com as respectivas estratégias investigativas utilizadas no estudo:

**Figura 04 - Metodologia da pesquisa**



Fonte: A pesquisadora, 2022.

A seguir, delimitamos o processo metodológico do estudo, da padronagem planejada ao desenvolvimento prático, bem como os entrelaçamentos e evoluções do estudo.

#### 4.1.1 A Pesquisa bibliográfica – Aprofundamento do referencial teórico

Como primeiro passo do processo metodológico do estudo, a pesquisa bibliográfica se consiste no conhecer, reconhecer, contextualizar e aprofundar o conhecimento já produzido. Para Geraldo Inácio Filho (1995, p. 53), a pesquisa bibliográfica “é onde se busca fundamentação teórica e até mesmo prática para a discussão do problema”, e complementa explicando ainda que

A fundamentação teórica consiste em explicitar os conceitos fundamentais que serão utilizados para proceder-se à análise, bem como as categorias e pressupostos teóricos que balizarão todo o desenvolvimento da pesquisa (INÁCIO FILHO, 1995, p. 63).

Assim, como primeira ação, destacamos os campos de estudos assumidos nesta pesquisa em educação, que são: a Cultura digital, a Formação inicial de professores e a Educação na Amazônia Oeste Paraense. A partir desse destaque, voltamo-nos aos estudos clássicos e novidades dos campos da Cultura digital e da Formação de Professores. Vale ressaltar que cada campo de estudo possui uma vasta seara e sabíamos do grande esforço que teríamos para concatenar todas as leituras que envolvessem esses campos, as diversas problemáticas e os pontos de divergência entre os autores e suas visões de mundo.

Em determinado momento, percebemos que corríamos o risco de flertar mais com um estudo ou autor e deixar passar as contribuições de outros autores com outras visões e aportes, sem contar a compartimentalização das áreas de conhecimento que nos limitou em alguns momentos. Esses temores remoeram as nossas reflexões e discussões, mas também nos possibilitaram alargar os limites do que propomos inicialmente na pesquisa bibliográfica e começamos a nos envolver com a sociologia, a antropologia, os Estudos Culturais, entre outros, representando grandes transformações nesse processo de criação e resignificação. Bernadete Gatti (2012) corrobora com esse processo que vai além dos temas familiares à educação e explica que

A ampliação formativa e cultural, pelo domínio de uma literatura mais ampla, pelo percurso em sociologias, antropologias, psicologias, filosofias etc, diretamente nas fontes, é necessária à ampliação de possibilidades interpretativas no campo (GATTI, 2012, p. 28).

Então, aumentando o nosso repertório bibliográfico, fizemos um percurso de aprofundamento do referencial teórico e isso nos possibilitou construir um panorama dos

principais temas e campos de exploração que o estudo necessitava, e desenvolvemos reflexões e análises diversas, no esforço de promover a interdisciplinaridade no estudo, avançar na investigação teórica metodológica, bem como nas compreensões dos fenômenos sociais e das suas correlações com os temas de pesquisa.

E foi assim que “fiamos” as linhas das nossas bases teóricas apresentadas nas três primeiras Seções. Vale ressaltar que mesmo sendo o primeiro passo do estudo, ou melhor, o ponto de partida, o aprofundamento do referencial teórico não se esgota e transpassa todo o processo da pesquisa.

#### 4.1.2 A Pesquisa documental

O segundo passo metodológico do estudo foi a pesquisa documental. Conforme justifica André Cellard (2012, p. 295 *apud* POUPART *et. Al.* 2012):

O documento permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social (...). Como resalta Tremblay (1968: 284), graças ao documento, pode-se operar um corte longitudinal que favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, etc., bem como o de sua gênese até os nossos dias.

Pesquisar em documentos é sempre desafiador, principalmente pelo grande volume de material que há nos diversos tipos de documentos. Contudo, entendemos que dificilmente conseguiríamos compreender a formação inicial a partir da perspectiva institucional e pedagógica, sem investigar os documentos de planejamento da Ufopa.

Evangelista e Ferreira (2018, p. 63) entendem que o planejamento que acontece nas Instituições de Ensino Superior (IES) “preveem as ações da instituição como um todo, bem como as ações desenvolvidas nos planos individuais de cada curso, setor e/ou dos seus professores”, pois “planejar a educação é contribuir de maneira significativa para o seu desenvolvimento” (*Idem*, p. 54). As autoras complementam afirmando que o planejamento “é um processo contínuo de conhecimento e interpretação da realidade, que precisa ser reflexivo devido à dinâmica da sociedade que se reflete na sala de aula” (*Idem*, p. 54).

Assim, realizamos o estudo dos documentos de planejamento Institucional da UFOPA e Pedagógicos do Curso de Licenciatura em Informática Educacional e dos seus docentes. Os documentos investigados foram:

- O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFOPA;
- O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Informática Educacional; e

- Os Planos de Ensino (PE) dos docentes da LIE.

Adicionamos a essa pesquisa documental, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação na área de Computação, Resolução N° 05, de novembro de 2016<sup>81</sup>, que vem a ser um referencial importante para a compreensão da organização do Curso de LIE. Vejamos como se constituem os documentos investigados:

#### 4.1.2.1 Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)

O PDI é fruto das orientações gerais dispostas na Lei N° 10.861, de 14 de abril de 2004<sup>82</sup>, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Segundo Evangelista e Ferreira (2018), o Plano de Desenvolvimento Institucional de uma IES

(...) é o resultado de um planejamento à médio prazo, cuja vigência é pra cinco anos.  
 (...) Em linhas gerais, o PDI é o documento que identifica a Instituição no que diz respeito a sua filosofia de trabalho, missão a que se propõe realizar, as diretrizes pedagógicas, a estrutura organizacional e as atividades acadêmicas (EVANGELISTA; FERREIRA, 2018, p. 64).

O atual Plano de Desenvolvimento Institucional da Ufopa é o resultado de uma agenda de trabalhos iniciada em 07 de abril de 2017, que incluiu em sua metodologia<sup>83</sup> os seguintes momentos:

1. Momento explicativo com exposição do PDI e sua metodologia, apresentação do Relatório PDI 2012-2016, constituição dos Grupos de Trabalho (GTs) sobre os eixos temáticos e promoção dos Seminários para os diálogos com a Sociedade;
2. Momento normativo-prescritivo com Fóruns dos Grupos de Trabalhos e estruturação do Documento Base do PDI 2019 – 2023;
3. Momento Estratégico com reuniões de sistematização do Documento base; e
4. Momento Tático operacional com consulta pública, reajustes e aprovação do documento para envio ao MEC.

Todas as etapas de construção do PDI UFOPA 2019-2023 finalizaram em 14 de dezembro de 2018, originado um documento balizador que é sustentado pelos pilares da Educação superior: o Ensino, a Pesquisa e a Extensão. É importante ressaltar que o Capítulo 2 do PDI

<sup>81</sup> Fonte: MEC. DCNS Cursos de computação. Disponível em < [<sup>82</sup> Fonte: PLANALTO. Lei N° 10.61, de 14 de abril de 2004. Disponível em <](http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2016-pdf/52101-rces005-16-pdf/file#:~:text=Institui%20as%20Diretrizes%20Curriculares%20Nacionais,Computa%C3%A7%C3%A3o%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias.> . Acesso em 08 ago 2021.</p>
</div>
<div data-bbox=)

<sup>83</sup> Fonte: PDI UFOPA. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/pdi/>. Acesso em 20 maio 2022.

Ufopa é dedicado a explanação do Projeto Pedagógico Institucional (PPI) da Ufopa, que fundamenta as diretrizes da formação acadêmica da Instituição (PDI, 2019, p. 34).

#### 4.1.2.2 Projeto Pedagógico de Curso (PPC)

O PPC é mais um documento institucional que deve estar apoiado no PDI, nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) específicas, bem como estar orientado a partir do Projeto Pedagógico Institucional (PPI) (EVANGELISTA; FERREIRA, 2018, p. 67).

O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Informática Educacional foi publicado no ano de 2017, e apresenta informações gerais e específicas da Região, da Universidade e do Curso. Como afirmado, é apresentada no documento as DCNs para os Cursos de Graduação na área de Computação (Resolução N° 05/2016), incluindo as Licenciaturas, como uma das bases para a constituição do Curso.

#### 4.1.2.3 Planos de Ensino (PE) dos docentes

O Plano de Ensino é uma produção docente. Como mais um documento institucional, o PE também deve seguir as orientações do PPI e do PPC. Evangelista e Ferreira (2018) explicam que o recomendável seria que a produção dos planos de ensino fosse uma atividade colaborativa entre os professores de uma mesma área de conhecimento, “a fim de perceberem os nexos entre ciência, matéria e disciplina” (*Idem*, p. 68).

Na nossa pesquisa documental, investigamos 3 planos de ensino disponibilizados pelos professores participantes da pesquisa de campo, sendo 1 disciplina ofertada para alunos do 1º semestre do Curso, portanto os calouros; 1 disciplina ofertada para alunos do 3º semestre do Curso e 1 disciplina voltada para alunos do 7º semestre do curso de LIE.

#### 4.1.3 A Pesquisa de campo

Sobre a pesquisa de campo, é importante saber que esta necessitou ser adaptada ao contexto das atividades pedagógicas não presenciais e aulas remotas em virtude da Pandemia da Covid-19 nos anos de desenvolvimento da pesquisa (2020, 2021 e 2022/01).

Desde o início da Pandemia e da consequente suspensão das aulas e atividades presenciais, a UFOPA buscou conduzir a questão a partir da instalação de um Comitê permanente de crise para prevenção e combate ao novo Coronavírus (Covid-19), cujo objetivo

corresponde a “acompanhar a evolução do cenário epidemiológico do Coronavírus (Covid-19) e divulgar diariamente recomendações à comunidade acadêmica para o enfrentamento da pandemia”<sup>84</sup>.

Na época da pesquisa de campo, estava em vigor a Instrução Normativa Nº 13 de 3 de novembro de 2020 que tratava “sobre as medidas de prevenção à Covid-19, necessárias ao retorno gradual semipresencial das atividades administrativas e acadêmicas da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa)”<sup>85</sup>. Entre as medidas adotadas estavam: a suspensão das aulas presenciais dos cursos de graduação e de pós-graduação de todos os *Campi* da Ufopa e adoção de providências para viabilizar atividades remotas aos estudantes, de forma excepcional, conforme o Plano de Funcionamento da Unidade Acadêmica por cada coordenação da Instituição<sup>86</sup>.

Adotamos processos investigativos com atenção aos protocolos do contexto pandêmico e direcionamentos da UFOPA. Esta fase do estudo precisou acontecer por meios virtuais, não havendo, portanto, etapas presenciais na pesquisa de campo.

Planejamos três intervenções para a coleta de dados, que iniciaram a partir da submissão e aprovação<sup>87</sup> do Projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) com Seres Humanos da Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA<sup>88</sup>, sendo:

- Observação participante em salas de aulas virtuais;
- Coleta de dados com os discentes do Curso de Licenciatura em Informática Educacional da UFOPA por meios virtuais; e
- Coleta de dados com os professores do Curso de Licenciatura em Informática Educacional da UFOPA, também por meios virtuais.

---

<sup>84</sup> UFOPA, Portaria Nº 123 / 2020 de 17 de março de 2020. Disponível em <<http://www.ufopa.edu.br/media/file/site/ufopa/documentos/2020/52e4852a777c67afd6b0543f71010133.pdf>>. Acesso em 03 mar 2021.

<sup>85</sup> UFOPA, Instrução Normativa Nº 13 de, de 3 de novembro de 2020. Disponível em <<http://www.ufopa.edu.br/media/file/site/ufopa/documentos/2020/fbe6021a17a37e309b283f104131263d.pdf>>.

<sup>86</sup> Em junho de 2022, o Conselho Superior de Administração (CONSAD) aprovou a Resolução Nº 100/2022 que dispõe sobre o retorno gradual e total das atividades da UFOPA, cabendo a cada Unidade elaborar um Plano de retomada das atividades presenciais a partir da emissão da resolução. Fonte: UFOPA, Resolução CONSAD Nº 100, de 08 de junho de 2022. Disponível em: <<https://sigrh.ufopa.edu.br/sigrh/downloadArquivo?idArquivo=530640&key=a5026662bbcdb0cd217103a8e35d8ec6>>. Acesso 09 set 2022.

<sup>87</sup> Número do Certificado de apresentação de apreciação Ética - CAAE: 52035621.2.0000.0171  
Número do Parecer: 5231757

<sup>88</sup> Colegiado interdisciplinar e independente com autoridade institucional e relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, cuja função é defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos (Capítulo VII.2 da Resolução Nº 466/2012).

Assim, a pesquisa de campo foi desenvolvida no Curso de Licenciatura em Informática Educacional (LIE) no andamento dos meses de novembro de 2021 a janeiro de 2022. O semestre ofertado correspondia ao semestre 2021/01 e acompanhamos 3 turmas do Curso, sendo: uma turma de 1º semestre, uma turma de 3º semestre e uma turma de 7º semestre, nos turnos vespertino e noturno. Após o recebimento de novas orientações a partir da Qualificação da Dissertação, em abril de 2022, retornamos ao Curso em junho e julho para realizar uma nova coleta de dados, a fim de enriquecer os dados da pesquisa. Em suma, ao longo desse período realizamos as seguintes atividades:

**Quadro 08** – Pesquisa de campo desenvolvida no Curso LIE UFOPA

PESQUISA DE CAMPO	ATIVIDADES	2021		2022		
		Nov	Dez	Jan	Jun	Jul
	2. Observação participante em salas de aula virtuais	X				
	COLETA DE DADOS COM OS ALUNOS					
	3. Aplicação de questionários		X	X	X	
	4. Entrevistas			X		
	COLETA DE DADOS COM OS PROFESSORES					
	5. Aplicação de questionários		X	X		
	6. Entrevistas			X		X

Fonte: A pesquisadora, 2022.

A seguir, delimitamos as estratégias investigativas utilizadas na pesquisa de campo.

#### 4.1.3.1 Observação participante em salas de aulas virtuais

A observação participante em salas de aulas virtuais<sup>89</sup> foi o primeiro contato ativo da pesquisadora com o público do estudo, docentes e discentes, e como as fases seguintes das coletas de dados dependiam da confiança e do reconhecimento da pesquisa e da pesquisadora, esse primeiro momento foi importantíssimo para possibilitar a fluidez da pesquisa de campo com os participantes. Mario Cardano (2017), ao explicar sobre esta técnica, acrescenta que a observação participante deve ser entendida como

(...) uma forma peculiar de fazer pesquisa social, reconhecível por dois traços distintos: o privilégio concedido de uma observação mais próxima e o empenho em adaptar os próprios procedimentos de construção e análise dos dados às características do objeto. (CARDANO, 2017, p. 107)

<sup>89</sup> Desde o dia 1º de fevereiro de 2021 as disciplinas ofertadas pelos Cursos de Graduação da UFOPA retornaram de modo exclusivamente remoto. Essas atividades pedagógicas não presenciais seguiam a Resolução N° 334, de 25 de novembro de 2020 da UFOPA. A saber:

Art. 1º § 1º Por formato remoto entende-se a aplicação de uma metodologia de interação aluno-professor não presencial, mediada por ambiente de aprendizagem virtual e acessado por cada um em diferentes localidades. A interação poderá ser em tempo real (atividades síncronas) ou não (atividades assíncronas).

Assim, a condução desse momento de coleta de dados aconteceu a partir da autorização da Coordenações do Curso de Informática Educacional da UFOPA para as interações com os professores, contactando-os via e-mails de apresentação da pesquisa e da pesquisadora, bem como, solicitando autorização para participar das aulas virtuais nas turmas disponíveis no semestre de aulas, aos moldes de uma observação revelada, ou seja, “quando não existe a dissimulação da própria identidade e dos próprios objetivos” (*Idem*, p. 121).

Com a autorização da coordenação, o aceite individual dos docentes e a disponibilização dos links de *webconferências* para acessar as aulas virtuais, a pesquisadora organizou os horários de aulas para acompanhar cada turma por quatro semanas.

Como se tratou de uma atividade virtual buscando observar a interação social em um contexto natural das rotinas acadêmicas e, conseqüentemente, conviver com os discentes, participando das atividades, sendo acionada pelos professores e alunos para eventuais participações, e aprendendo com eles (*Idem* p. 110 – 111), foi utilizada as notas de campo, que, além de se constituírem instrumentos de análise, nos auxiliaram na reconstrução e refinamento dos instrumentos de coletas de dados com os tipos diferentes de interlocutores.

Sobre este momento da pesquisa de campo por meios remotos, podemos dizer que foi atípico e realmente desafiador, principalmente pela dificuldade em desenvolver uma pesquisa de campo não presencial. Por exemplo: Na observação participante em salas de aula virtuais tivemos poucas interações dos alunos com os professores, apesar de estes serem motivados a todo momento a participarem mais ativamente.

Analisando o contexto, podemos presumir que a ausência de interação se deve:

- A dinâmica de aulas por meios remotos que admite câmeras e microfones desligados, tornando os encontros síncronos distantes e/ou verdadeiros monólogos docentes, mas não por opção destes. Sentimos falta do clima de sala de aula, das trocas entre professores e alunos, entre os alunos e alunos, e da própria rotina universitária, mas não podemos dizer que isso não aconteceu. De maneira menos intensa, pontuais, com timidez e com grande esforço dos professores, essas trocas aconteceram.

- A exclusão digital de boa parte dos alunos e a dificuldade de estabilidade na conexão com a internet. Deparamo-nos com realidades desafiadoras, que foram desde uma aluna residente em um Quilombo que precisou subir em um morro para alcançar o sinal da internet no celular e participar da aula; até instabilidades na conexão dos próprios professores em alguns encontros.

- E a rotina doméstica e/ou profissional dos alunos e até mesmo dos professores que interferiam nas aulas remotas virtuais.

Contudo, podemos dizer que este momento do estudo foi crucial para o restante do desenvolvimento da pesquisa de campo, principalmente para a reconstrução dos instrumentos de coletas de dados com os participantes a partir do que foi observado, contextualizando as novas práticas docentes por meios remotos virtuais, e as vivências discentes no ambiente universitário não presencial.

#### 4.1.3.2 Coleta de dados com os discentes

O processo de coleta de dados com os discentes foi combinado com a aplicação de instrumentos e técnica de pesquisa, que foram: os Questionários virtuais e as Entrevistas em profundidade.

Os Questionários, como explica Günther, é “um conjunto de perguntas sobre um determinado tópico que não testa a habilidade do respondente, mas mede a sua opinião, seus interesses, aspectos de personalidade e informação biográfica” (YAREMKO, HARARI & LYNN, 1986, p. 196 *apud* GÜNTHER 2003, p. 2). A vantagem do instrumento é a cobertura quantitativa de participantes da pesquisa que podemos alcançar, principalmente quando estamos limitados fisicamente em virtude do contexto de distanciamento social, por isso, a delimitação da Amostragem foi considerada Não probabilística<sup>90</sup>, especificadamente a Amostragem por conveniência<sup>91</sup>, isto é, ficamos contidos aos dados dos discentes que aceitaram responder aos questionários.

A aplicação dos Questionários com os discentes das turmas visitadas foi realizada ao final de cada período de observação participante, e retomada após o período de qualificação da pesquisa. Utilizamos o popular Google Formulários<sup>92</sup> e preparamos 33 questões fechadas e abertas, organizadas em 4 seções, sendo: Cultura digital na UFOPA, Estudantes, Formação acadêmica e Caracterização Sociodemográfica dos respondentes.

Já as Entrevistas em profundidade, segundo Martin Bauer e George Gaskell (2015),

(...) fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos (BAUER; GASKELL, 2015, p.65).

---

<sup>90</sup> “São amostragens em que há uma escolha deliberada dos elementos da amostra. Depende dos critérios e julgamentos do pesquisador.” (LIMA FILHO, p.7)

<sup>91</sup> Critério menos rigoroso, pois os elementos selecionados serão os que estarão disponíveis, ou seja, aos quais o pesquisador tem acesso.

<sup>92</sup> O Google formulários é um aplicativo de gerenciamento de pesquisas. Trata-se de um produto da Google LLC, empresa multinacional norte-americana de serviços online e software.

Assim, as entrevistas nos oportunizaram um ambiente favorável de partilhas e explicações que garantiram a manifestação das percepções e os pontos de vistas dos participantes da pesquisa. Com essa técnica, conseguimos dar atenção a questões específicas e, combinada aos dados dos questionários, conseguimos também minerar as múltiplas perspectivas dos interlocutores sobre o tema norteador do estudo, gerando respostas mais abrangentes e, ao mesmo tempo, mais subjetivas.

Seguindo as mesmas orientações de distanciamento social, a técnica foi planejada para acontecer de modo virtual, utilizando a plataforma de *webconferência* Google Meet<sup>93</sup> como recurso para execução da reunião, captura e gravação de áudio e vídeo. Foi construído um roteiro com questões geradoras organizadas em 3 seções, que foram: Cultura digital na UFOPA, Docentes e Discentes.

Inicialmente, planejou-se delimitar as amostras de participantes utilizando a Amostragem probabilística<sup>94</sup>, especificadamente a Amostragem estratificada proporcional<sup>95</sup>, considerando a característica da identidade cultural digital como condição ideal para a participação no estudo. Porém, à medida que fomos vivenciando a observação participante nas salas de aulas virtuais, percebemos a dificuldade de interação e engajamento dos alunos com as atividades remotas, por isso, replanejamos a delimitação e admitimos que o mais viável seria considerar a Amostragem Não probabilística, definindo a Amostragem por conveniência.

Em suma, entendemos que todas as técnicas de coletas de dados e instrumentos aplicados em campo nesse período de distanciamento social precisaram de readaptações, a fim de se adequarem a uma realidade atípica que nos levou a soluções remotas e/ou virtuais.

#### 4.1.3.2.1 Caracterização dos discentes participantes da pesquisa

Como aplicamos dois instrumentos de coleta de dados aos discentes, temos, portanto, dois grupos de alunos participantes da pesquisa e podemos classificá-los em: participantes dos questionários e os entrevistados.

---

93 O Google Meet é um produto da Google LLC e oferece um serviço de comunicação por vídeo.

94 “São amostragens em que a seleção é aleatória de tal forma que cada elemento da população tem uma probabilidade conhecida de fazer parte da amostra. São métodos rigorosamente científicos”. (LIMA FILHO, p.7)

95 “Consiste em dividir a população em subgrupos mais homogêneos (estratos), de tal forma que haja uma homogeneidade dentro dos estratos e uma heterogeneidade entre os estratos (...) Na amostra estratificada proporcional, o número de elementos em cada estrato é proporcional ao Tipos de Amostragem Estratificada número de elementos em cada estrato é proporcional ao número de elementos existentes no estrato.” (*Idem*, p.18 – 19.)

O público discente participante dos questionários foi em um total de 13, tendo as seguintes características:

- 9 participantes se identificaram com o gênero feminino e 4 se identificaram com o gênero masculino;

- As idades dos participantes variaram entre os 21 anos e 49 anos, sendo que o quantitativo maior de participantes tem idades entre 22 e 25 anos;

- 4 participantes já têm filhos.

- Dos 13 participantes, somente 1 não é natural de Santarém/PA;

- 10 participantes trabalham ou são autônomos.

- 46% dos participantes no período de aplicação dos questionários eram alunos do 7º semestre, ou seja, estavam às vésperas de finalizar o curso, e entende-se que já cursaram ou estavam cursando os estágios, trabalhos de conclusão de curso, entre outras atividades importantes do processo de formação em uma graduação. Já os demais participantes, 30,8% eram alunos do 1º semestre; 7,7% estavam no 3º semestre e 15,4% cursavam o 4º semestre. Ressaltamos que a aplicação dos questionários foi realizada em dois semestres letivos de aula distintos, em 2021/02 e 2022/01.

- Desse grupo, 3 estudantes estavam cursando a LIE como segunda graduação, sendo que a primeira era Pedagogia ou Música.

Já os participantes das entrevistas foram 2 alunas, uma do 1º semestre e a outra do 3º semestre, com idades de 24 e 29 anos, ambas já possuíam uma primeira graduação.

Sobre as ações produtivas anunciadas no PPC do Curso (2017, p. 31 – 32) que são indicadas como colaboradoras para o fortalecimento e amadurecimento acadêmico profissional do aluno, nenhum discente do estudo indicou que participava de grupos de pesquisa da UFOPA, porém, identificamos o seguinte quantitativo de discentes nos programas e ações produtivas do Curso LIE:

**Tabela 05 - Participantes da pesquisa nas Ações do LIE UFOPA**

Ações	Participantes
Programa de monitoria	2
PRODOCÊNCIA – Programa de Consolidação das Licenciaturas	0
PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência	1
PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica	2
Clube de Ciências	0
Projetos de extensão em andamento	1
Projetos de Pesquisa em andamento	1

Fonte: A pesquisadora, 2022.

Por fim, buscamos saber sobre os interesses de pesquisas dos participantes, principalmente sobre a atuação no desenvolvimento de pesquisas com os temas relacionados ao nosso estudo. Identificamos os seguintes temas já explorados:

**Tabela 06 - Temas de estudos já desenvolvidos pelos participantes da pesquisa - LIE UFOPA**

Temas	Participantes
Cultura digital	4
Formação de Professores	6
Educação na Amazônia	2
Outros	1

Fonte: A pesquisadora, 2022.

Esse é o grupo de alunos participantes da pesquisa, e consideramos uma amostra razoável.

#### 4.1.3.3 Coleta de dados com os docentes

O processo de coleta de dados com os docentes também foi combinado com a aplicação de instrumentos e técnica de pesquisa: os Questionários e as Entrevistas em profundidade.

A aplicação de Questionários com os professores do Curso de Informática Educacional objetivava compreender os desafios da formação de professores no contexto amazônico e das relações com os discentes da cultura digital e seguiram a mesma motivação da possibilidade de alta cobertura quantitativa de participantes, assim como a delimitação da Amostragem por conveniência, pois, considerando a rotina do trabalho docente superior, os participantes eram os disponíveis, ou seja, os professores do Curso que aceitaram responder ao questionário, participando como voluntários da pesquisa.

Também foi utilizado os meios virtuais para aplicação dos questionários via Google Formulários. Mas, ao contrário da aplicação do instrumento para os discentes que aconteceu ao final da observação participante, os questionários aos docentes foram encaminhados aos e-mails dos professores do Curso no início da pesquisa de campo, em meados de novembro de 2021, com a devida apresentação da pesquisa e da pesquisadora, acompanhado de um convite para participar do estudo.

Já a aplicação das Entrevistas em profundidade seguiu, basicamente, as mesmas conduções da Entrevista com os discentes: Por meios virtuais, pela plataforma de *webconferência* Google Meet, utilizando-o como recurso para execução da reunião, captura e gravação de áudio e vídeo. O roteiro com as questões geradoras também continha 3 seções: Cultura digital na UFOPA, Docentes e Discentes.

A Amostragem das entrevistas foi considerada não probabilística, especificadamente a Amostragem por Conveniência. Contudo, foram convidados para participar dessa fase somente os docentes que permitiram a participação da pesquisadora nas salas de aulas virtuais como observadora participante.

#### 4.1.3.3.1 Caracterização dos docentes participantes da pesquisa

O curso contava, no período de execução da pesquisa de campo (2º semestre de 2021), com 6 docentes efetivos. Contudo, nos quadros de disciplinas ofertadas no período, os discentes poderiam se matricular em disciplinas ofertadas por outros cursos do ICED. Sendo assim, todos os professores com disciplinas ofertadas aos discentes da LIE no semestre 2021/01 executado no 2º semestre de 2021 foram abordados para participar da pesquisa e, após o aceite de alguns professores, realizamos a observação participante, a aplicação de questionários e entrevistas.

De todos os professores abordados, somente 3 docentes aceitaram receber em suas disciplinas a pesquisadora para a fase de observação participante. Dessas disciplinas, uma era ofertada por um docente vinculado ao Curso de Pedagogia, cuja disciplina estava dentro do currículo do curso de LIE; e duas disciplinas ofertadas eram de professores efetivos do Curso de Licenciatura em Informática Educacional. Esses 3 professores foram entrevistados na pesquisa de campo.

Como explicado, foi encaminhado os questionários virtuais da pesquisa via e-mail a todo o grupo de professores efetivos do curso, com exceção dos que já haviam aceitado a observação participante em suas disciplinas. Assim, podemos classificar os participantes docentes também em dois grupos: os entrevistados e os participantes dos questionários.

Os entrevistados eram no total de 3 professores, todos com título de Doutores, Licenciados com formações iniciais em Educação Física ou Matemática. A faixa etária em torno dos 35 a 45 anos, sendo uma mulher e dois homens.

Já os participantes dos questionários foram no total de 2 professores do Curso de LIE, todos Doutores com formações iniciais em Pedagogia ou Matemática. A faixa etária em torno dos 46 a 49 anos, sendo uma mulher e um homem.

Se eram 6 professores efetivos no Curso de LIE na época da pesquisa de campo e conseguimos alcançar 5 docentes, sendo 4 do corpo efetivo do Curso, então consideramos que alcançamos acima de 60% do Colegiado docente da LIE. Portanto, a Amostra é considerada satisfatória.

#### 4.1.3.4 Organização dos comunicadores da pesquisa

Para facilitar a identificação de cada grupo de participantes da pesquisa de campo, apresentamos a seguinte organização dos comunicadores:

**Quadro 09 - Identificação dos comunicadores da pesquisa.**

<b>TÉCNICA/ INSTRUMENTO APLICADO</b>	<b>IDENTIFICAÇÃO</b>	<b>COMUNICADORES</b>
Observação participante	<b>Grupo de alunos 1</b>	Grupo de alunos da disciplina do 1º semestre do Curso LIE.
	<b>Grupo de alunos 3</b>	Grupo de alunos da disciplina do 3º semestre do Curso LIE.
	<b>Grupo de alunos 7</b>	Grupo de alunos da disciplina do 7º semestre do Curso LIE.
Questionários	<b>Discentes QA</b>	Discentes do Curso LIE.
	<b>Docentes QB</b>	Docentes do Curso LIE.
Entrevistas	<b>Discente E1</b>	Discente entrevistado do 1º semestre.
	<b>Discente E3</b>	Discente entrevistado do 3º semestre.
	<b>Docente E1</b>	Docente da disciplina do 1º semestre do Curso LIE.
	<b>Docente E3</b>	Docente da disciplina do 3º semestre do Curso LIE.
	<b>Docente E7</b>	Docente da disciplina do 7º semestre do Curso LIE.

Fonte: A pesquisadora, 2022.

Entendemos que a partir desse desenho da padronagem da metodologia da pesquisa, coletamos dados suficientes para as análises, a fim de completar a produção do nosso “tecido”.

## 4.2 Métodos de análises

As análises da pesquisa são documentais e de conteúdo (BARDIN, 2011) que se combinam e se complementam, possibilitando a ampliação da perspectiva epistêmica. Vejamos os desenhos da padronagem das análises.

### 4.2.1 Análise documental

A Análise documental foi realizada a partir dos materiais coletados na Pesquisa documental. Entendemos que a busca pelas fontes documentais nos permitiam entender como o fenômeno da cultura digital e da formação inicial de professores com identidade cultural digital estão representados nos documentos que direcionam a organização, o planejamento, a atuação e a avaliação institucional e pedagógica da UFOPA e das suas licenciaturas, com o

olhar especial para o Curso de Informática Educacional. Laurence Bardin corrobora com J. Chaumier e ambos entendem que a análise documental é

(...) uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referência (CHAUMIER, 1974 *apud* BARDIN, 1977, p. 45).

Por esse motivo, seguimos o esquema de seleção, classificação-indexação:

1º Busca pelos documentos – Nesta fase realizamos um rastreio nos sites da UFOPA<sup>96</sup>, do Instituto de Ciências da Educação - ICED UFOPA<sup>97</sup>, e nos sites do Curso de Licenciatura em Informática Educacional<sup>98</sup>, a fim de encontrar os documentos gerais. Posteriormente, entramos em contato com os docentes dos Cursos, via e-mail de apresentação<sup>99</sup>, solicitando autorização para a realização da pesquisa de campo nas suas disciplinas ativas nos semestres de aulas e partir da autorização oficializada, solicitamos acesso aos seus Planos de Ensino.

2º Classificação dos documentos em Institucionais, Pedagógicos de Curso e Pedagógico docentes; e

3º Leitura flutuante e fichamentos.

De acordo com Bardin (1977, p. 46), o “objetivo da análise documental é a representação condensada da informação, para consulta e armazenagem”, pois é na análise de conteúdo que vamos manipular as mensagens e fazer as leituras a partir dos indicadores e dos contextos para além das mensagens. Por isso, combinamos a Análise documental com a Análise de conteúdo.

#### 4.2.2 Análise de conteúdo

A Análise do Conteúdo foi utilizada no tratamento dos dados coletados na Pesquisa de Campo com os participantes do estudo e com as informações condensadas na análise documental. O método “Análise de conteúdo” é conceituado por Bardin (2011, p. 42) como

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

<sup>96</sup> Disponível em: <<http://www.ufopa.edu.br>>. Acesso em 15 mar 2020.

<sup>97</sup> Disponível em: <<http://www.ufopa.edu.br/iced>> Acesso em 17 mar 2020.

<sup>98</sup> Disponível em: <[https://sigaa.ufopa.edu.br/sigaa/public/curso/portal.jsf?id=284929&lc=pt\\_BR&nivel=G](https://sigaa.ufopa.edu.br/sigaa/public/curso/portal.jsf?id=284929&lc=pt_BR&nivel=G)>. Acesso em 11 ago 2020.

Disponível em: <<http://www.ufopa.edu.br/informaticaeducacional/>>. Acesso em 29 ago 2020.

<sup>99</sup> Ação descrita na secção “4.1.3.1 Observação participante em salas de aulas virtuais”.

Assim, seguindo as orientações de Bardin (*Idem*, p.39), percorremos as seguintes etapas:

Descrição - “enumeração das características do texto, resumida após tratamento”;

Inferência (deduções lógicas) - “procedimento intermediário, que permite a passagem, explícita e controlada, de uma à outra”; e

Interpretação - “significação concedida a estas características”.

Dessa forma, o processo de análise se constituiu em: *Pré-análise, Exploração do material e Tratamento dos resultados obtidos e interpretação.*

#### 4.2.2.1 Pré-análise

Essa fase iniciou com a leitura flutuante de todo o material, desde os documentais, passando pelos questionários respondidos até as transcrições das entrevistas, a fim de nos familiarizarmos com o que foi coletado (*Idem*, p.96).

Prosseguimos com a escolha dos documentos para a constituição do *corpus*, que, segundo Bardin (*Idem*, p. 96), corresponde ao levantamento e determinação do universo de documentos sobre a problemática. A partir da demarcação desse universo de documentos, utilizamos os critérios de seleção das informações sobre os problemas da pesquisa, para isso utilizamos a “regra da pertinência”. Bardin explica que, como fonte de informação, os documentos selecionados devem ser apropriados para satisfazerem aos objetivos que geram a análise (*Idem*, p.98).

Seguimos com a formulação das hipóteses e dos objetivos (*Idem*, p. 98), a fim de submetê-la à prova dos dados.

Refinamos a análise com a referenciação dos índices e a elaboração de indicadores:

Uma vez escolhidos os índices, procede-se à construção de indicadores precisos e seguros. Desde a pré-análise devem ser determinadas operações: de recorte do texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática e de modalidade de codificação para o registo dos dados. (*Idem*, p. 99 – 100)

E finalizamos a pré-análise com a preparação do material que recebeu tratamento informatizado para melhor ordenamento, suporte e segurança (*Idem*, p. 100 - 101).

#### 4.2.2.2 Exploração do material

A exploração do material foi o 2º estágio da análise de conteúdo e correspondeu a “administração sistemática das decisões tomadas” (*Idem*, p. 101). Realizamos a elaboração das

categorias a partir da fragmentação dos documentos selecionados em unidades de registro identificada como *palavra*, que foram, geralmente, as palavras-chaves: Cultura digital, Nativos digitais, Formação inicial de professores, e Educação na Amazônia Oeste Paraense.

Utilizamos ainda as unidades de contexto para compreensão dos significados das palavras-chave das unidades de registro (*Idem*, p. 104 – 108), ou na ausência das palavras-chaves nos dados coletados.

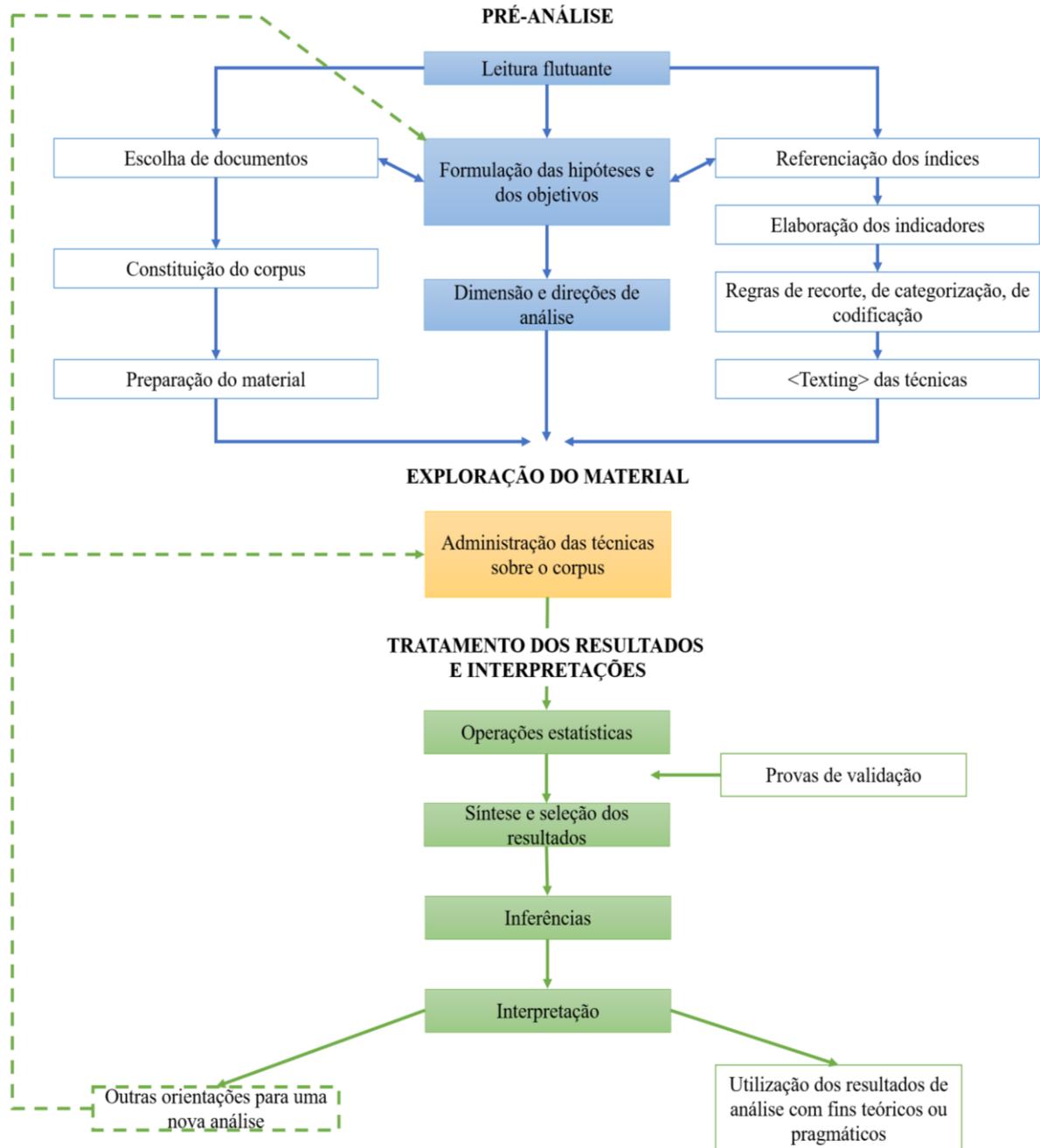
#### 4.2.2.3 Tratamento dos resultados obtidos e interpretação

Por fim, fizemos o tratamento dos resultados brutos de maneira significativa e válida, submetendo-os às provas estatísticas e/ou a provas de validação, Inferências e Interpretações, acompanhadas pela revisitação aos autores da base teórica (*Idem*, p.101).

Vejamos na Figura 05 o mapa de desenvolvimento de uma análise de conteúdo, segundo Laurence Bardin (2011).

Na próxima Seção, tecemos a pré-análise, as análises e discussões dos resultados da pesquisa.

**Figura 05** – Fluxograma do desenvolvimento de uma análise do conteúdo.

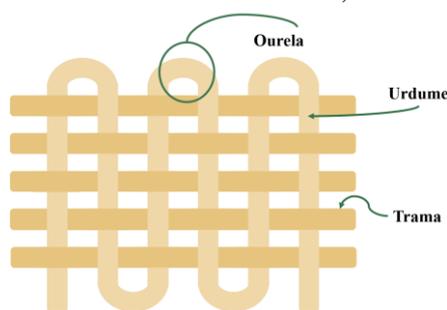


Fonte: BARDIN, 2011, p. 102 (destaques em cor feitos pela pesquisadora).

## 5 “TECENDO” O ESTUDO – PRÉ-ANÁLISE, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Tecer é entrelaçar os dois conjuntos de fios na trama (largura do tecido) e no urdume (comprimento do tecido) em ângulo reto, para tecidos planos, e fazer a manobra correta da ourela<sup>100</sup> do tecido (Ver Figura 06). Tecer é aplicar metodicamente a padronagem desenhada para o tipo de tecido que estamos desenvolvendo. Tecer é executar e constantemente avaliar o que está sendo criado.

**Figura 06** – Tela com os fios de urdume, fios de trama e ourela.



Fonte: A pesquisadora, 2022.

Para tecer o nosso estudo, preparamos os fios de urdume (Seção 1), os fios de trama (Seção 2), os fios de bordado (Seção 3) e desenhamos a padronagem (Seção 4) do estudo. Para produzir a nossa tela, organizamos as análises em 2 Índices que compreendem os focos dos objetivos do estudo, que são: a Cultura digital na Ufopa e a Formação de professores no Curso LIE Ufopa.

Nesta tecitura, apresentamos inicialmente as hipóteses surgidas na fase de pré-análise de conteúdo. Em seguida, exploramos os Índices, apresentando a triangulação dos dados coletados nos distintos tipos de pesquisa, assim como as inferências, a revisitação da base teórica e a interpretações dos resultados, “entre fios, tramas e urdumes”.

### 5.1 Hipóteses da Pré-Análise de Conteúdo

Conjecturamos sobre o processo de formação inicial dos sujeitos da cultura digital durante toda a pesquisa e foi a partir dessas conjecturas que extraímos suposições na fase de pré-análise que poderiam nos ajudar a compreender os contextos e responder aos nossos questionamentos.

<sup>100</sup> “Ourela” é a borda do tecido no comprimento.

São essas hipóteses que apresentamos a seguir, organizadas em dois grupos, a partir de seus surgimentos, são elas: as hipóteses surgidas nas vivências da observação participante e as hipóteses surgidas nos desafios das aulas remotas.

### 5.1.1 Hipóteses surgidas nas vivências da observação participante

Durante as vivências na pesquisa de campo, fizemos registros que provocaram reflexões sobre o universitário em seu processo formativo no curso de Licenciatura. Estivemos em observação participante com 3 disciplinas que atendiam 3 grupos diferentes em momentos distintos da trajetória universitária, eis as nossas percepções sobre cada grupo de alunos e seus professores:

- Grupo de alunos 1<sup>101</sup>: Esses estudantes ingressaram no Curso durante as aulas remotas, em virtude da Pandemia da Covid-19; portanto, eles não se conheciam pessoalmente e isso dificultava o relacionamento. Havia desarmonia entre os próprios alunos, tanto no chat das *webconferências*, como “indiretas” verbalizadas quando o professor franqueava a palavra e o aluno ligava o microfone. Contudo, haviam líderes na turma que buscavam apaziguar as discussões entre os outros alunos, e respondiam com prontidão ao professor, na tentativa de gerar interação durante a aula.

Haviam alguns alunos que estavam nas suas comunidades de origem, identificamos que dois estudantes moravam em um Quilombo e um em Alter do Chão, e as dificuldades de acesso à internet eram grandes. Mesmo entre os alunos residentes na cidade de Santarém, havia dificuldades de acesso e estabilidade na internet para acompanhar as aulas remotas. Uma grande parte dos alunos admitiam em aula que não tinham domínio em utilizar a internet, os programas ou aplicativos (Google Sala de aula, Google Meet) que estavam sendo utilizados pelo professor para condução das aulas.

Uma situação que chamou a atenção foi durante as apresentações em grupos, quando os alunos explanavam sobre os temas relacionados às Tecnologias educacionais, e um desses grupos levantou a discussão da formação de professores na Amazônia e o contraste das demandas das tecnologias digitais na educação com a realidade da exclusão digital na Amazônia. O professor provocou a discussão, que rendeu bons debates com explicações sobre as vivências e experiências dos próprios estudantes como alunos amazônidas durante uma pandemia com aulas remotas.

---

<sup>101</sup> Grupo de alunos da disciplina do 1º semestre do Curso LIE.

Entendemos que esse grupo de estudantes enfrentavam obstáculos diversos nessa iniciação ao Ensino Superior, principalmente relacionados a própria relação deles com os colegas e com os seus primeiros professores da Licenciatura, adicionado a isso, havia o desgosto da maioria pelas remotas. Contudo, os estudantes demonstravam interesse sobre os processos de formação, agiam com curiosidade sobre os temas de aula e estavam na expectativa do retorno das aulas presenciais para finalmente vivenciarem a universidade como eles idealizavam.

- Grupo de alunos 3<sup>102</sup>: Esse grupo de estudantes também iniciou o curso durante a suspensão das aulas presenciais, e também pouco se conheciam, mas já estavam habituados às aulas remotas e não apresentavam dificuldades com o uso dos recursos utilizados pelo professor para as aulas, e tampouco com a internet, ou pelo menos não demonstravam essa dificuldade.

O docente utilizava o método de aulas expositivas-dialogadas com a explanação dos temas e leituras disponibilizados para cada aula. A turma era geralmente passiva e poucos ligavam os microfones e câmeras para interagir nas aulas. Contudo, uma interação utilizada como recurso do professor para motivar os alunos a ingressarem nos debates, era questionar sobre a(s) leitura(s) indicada(s) para cada aula, pedindo um breve resumo comentado sobre os textos. Eram nesses momentos que haviam as maiores trocas entre o professor e os alunos, resultando em importantes reflexões.

Em uma dessas reflexões surgiu um questionamento interessante por parte de um aluno: “Afinal, o que o professor de informática fará na escola?”. A partir dessa questão, o docente conduziu a sua turma a reflexões sobre os espaços de atuação do licenciado em informática educacional no ambiente escolar e para além dele, enriquecendo ainda mais o tema daquela aula.

Entendemos que esse grupo de alunos era mais independente, conheciam os processos, os docentes, as suas rotinas e práticas pedagógicas, bem como administravam bem as tecnologias educacionais digitais utilizadas na disciplina. Entendemos também que suscitava neste grupo do 3º semestre a curiosidade de que seriam futuros professores, por isso a preocupação em entender os seus espaços de atuação, os seus fazeres profissionais e em como eles estariam sendo representados no campo educacional. Relembremos Stuart Hall (2006, p. 20) quando ele explica sobre o “jogo de identidades” e suas consequências políticas:

Uma vez que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida. Ela tornou-se politizada. Esse processo é, às vezes, descrito como constituindo uma mudança de uma política de identidade (de classe) para uma política de diferença.

---

<sup>102</sup> Grupo de alunos da disciplina do 3º semestre do Curso LIE.

Por isso, para esse grupo de alunos, era importante entender os seus fazeres após a formação, justamente para reconhecerem a representação docente e assumirem novas posições de identificação como futuros profissionais da educação. Vale ressaltar que um momento oportuno no curso para os acadêmicos conhecerem mais profundamente os seus fazeres docentes, espaços de atuação e relação de ensino e aprendizagem é durante as práticas de estágio<sup>103</sup>, que propõe concatenar a teoria e a prática.

- Grupos de alunos 7<sup>104</sup>: Ao contrário dos demais grupos, esses estudantes iniciaram o curso no ensino presencial. Notamos que a turma era mais consistente, os alunos se relacionavam bem, eram participativos e mantinham-se constantemente em prontidão para colaborar e interagir com a professora. Com exceção de uma aluna, todos os demais dominavam com habilidade as tecnologias digitais utilizadas pela docente; contudo, era esta aluna a mais participativa, contribuindo grandemente com as discussões.

Vale ressaltar que nesta disciplina havia muita prática, pois os alunos desenvolviam conteúdos educacionais utilizando multimídias; e a docente, por sua vez, utilizava variados recursos e estratégias para conduzir a interação e facilitar o desenvolvimento das aulas. Entre as estratégias utilizadas estavam: as sequências didáticas associadas às mídias digitais, tais como Canva<sup>105</sup> e *podcasts*<sup>106</sup>; e o uso do Google formulários para os exercícios de fixação.

A docente ainda utilizava motivos da cultura popular e cultura digital como temas para as atividades de aula. Em uma dessas ocasiões, a professora propôs a construção de “Memes”<sup>107</sup> como recurso educacional, e essa construção aconteceu durante a aula, de maneira colaborativa. Em certos momentos, a professora não entendia a “graça” do “meme”, mas os alunos buscavam contextualizá-la sobre os enredos. Essa interação motivava a turma, tornando o ambiente de aula harmonioso e com uma boa participação do grupo.

Nas vivências da observação participante conjecturamos uma hipótese baseada no desenvolvimento dos alunos durante o curso, refletindo no gradativo amadurecimento

---

<sup>103</sup> No Curso de LIE os estágios acontecem a partir do 5º semestre letivo, e é dividido em 3 momentos de atuação: Estágio I – Informática Educacional em Ambientes Escolares (Ensino); Estágio II – Gerenciamento de Laboratório de Informática/Ensino Médio; e Estágio III – Ambientes virtuais de aprendizagem/ Ambientes não escolares (PPC, 2017, p. 77).

<sup>104</sup> Grupo de alunos da disciplina do 7º semestre do Curso LIE.

<sup>105</sup> Plataforma de design gráfico que permite aos usuários criar apresentações, infográficos, entre outros conteúdos digitais. Fonte: Canva. Disponível em: [www.canva.com](http://www.canva.com). Acesso em 07 ago 2022.

<sup>106</sup> São conteúdos de áudio disponíveis na internet ou reproduzidos em serviços de streaming. Geralmente, possuem um tema específico que é abordado pelo(a) apresentador(a) e seu(s) convidado(s).

<sup>107</sup> Refere-se ao fenômeno da “viralização” de uma informação, que pode estrair em um vídeo, imagem, frase, entre outros, e alcança popularidade. Fonte: Conexão Escola. Disponível em: [https://sme.goiania.go.gov.br/conexaoescola/ensino\\_fundamental/voce-sabe-o-que-sao-memes/](https://sme.goiania.go.gov.br/conexaoescola/ensino_fundamental/voce-sabe-o-que-sao-memes/). Acesso em 07 ago 2022.

acadêmico, a exemplo da postura dos alunos do 1º, 3º e 7º semestre; e refletindo nas vivências mais intimamente relacionadas às temáticas da cultura digital, incluindo a utilização pedagógica, crítica e reflexiva das tecnologias digitais no fazer acadêmico, mas também na transversalidade dos temas e na conexão com a realidade dos estudantes. Eis a hipótese: **“Se a formação inicial é desenvolvida valorizando a cultura digital do sujeito pós-moderno, então essa perspectiva de formação produz professores com identidade cultural digital”**<sup>108</sup>. Nesta abordagem seria a formação inicial que desenha o perfil profissional dos futuros professores para a cultura digital, e as variáveis são a formação inicial e a cultura digital.

### 5.1.2 Hipóteses surgidas nas vivências das aulas remotas

Como já sabemos, o período de aulas remotas foi desafiador, no sentido de não estarmos totalmente preparados para esse contexto. Sabemos também que as soluções encontradas exigiram mudanças de paradigmas por parte dos sujeitos em todos os níveis da educação formal.

No caso do Ensino superior, que assumiu principalmente uma postura de ensino remoto emergencial (ERE) focado nas atividades *online*, síncronas e assíncronas, os desafios latentes circundavam tanto as questões de acessibilidade e de exclusão digital, como também as questões metodológicas de ensino e avaliação no magistério superior.

No desenvolvimento da pesquisa de campo, percebemos como o contexto de ensino remoto impactou nas rotinas universitárias e nos seus sujeitos. Esse contexto, seus desafios e as novas perspectivas de ensino e aprendizagem a partir da pandemia, se tornaram temas constantes nos comentários e explanações dos participantes da pesquisa, desde os respondentes dos questionários até os entrevistados.

Assim, na leitura flutuante dos instrumentos de coleta de dados, percebemos que discentes e docentes tiveram, em geral, desafios nos investimentos em novas tecnologias digitais (equipamentos, serviços e suporte), na instrumentalização, na adaptação para os meios remotos e virtuais, e, de maneira expressiva, nos desafios relacionados aos métodos de ensino, interação, comunicação e a avaliação da aprendizagem.

Não podemos negar que essa rotina emergencial em grande parte da educação formal, principalmente dos que adotaram os meios remotos, virtuais e *online*, fazem parte dos vislumbres de uma sociedade em rede (CASTELLS, 1999) e que esse tipo de sociedade é constituído a partir da globalização que, segundo Stuart Hall (2006), descentra o sujeito pós-

---

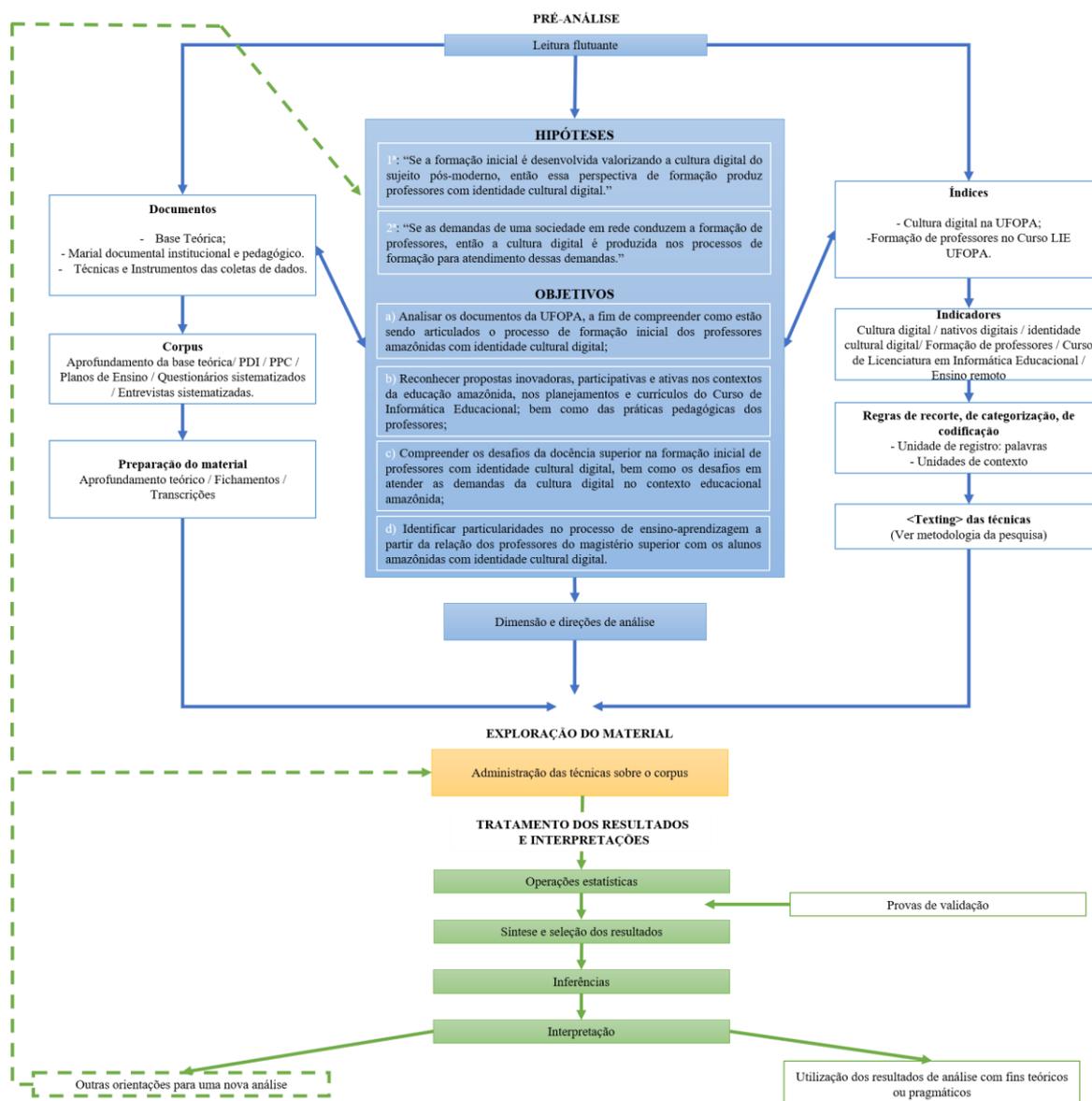
<sup>108</sup> É importante pontuar que a inspiração do texto desta e da próxima hipótese vieram a partir das contribuições da Profa. Dra. Maria Antônia Vidal Ferreira (UFOPA) na banca de qualificação desta pesquisa.

moderno; e a socialização deste sujeito nesta sociedade em rede oportuniza a sua identificação com a cultura digital.

Assim, conjecturamos também a seguinte hipótese: **“Se as demandas de uma sociedade em rede conduzem a formação de professores, então a cultura digital é produzida nos processos de formação para atendimento dessas demandas”**. Nesta abordagem, a sociedade em rede desenharia os processos de formação, e as variáveis continuam sendo a cultura digital e a formação de professores.

Vejamos na Figura 07 a adaptação da pré-análise de conteúdo, baseado no modelo de Laurence Bardin (2011), e em seguida os desenvolvimentos da análise, seguindo com a nossa tecitura.

**Figura 07** - Adaptação do fluxograma da Pré-análise de conteúdo da pesquisa



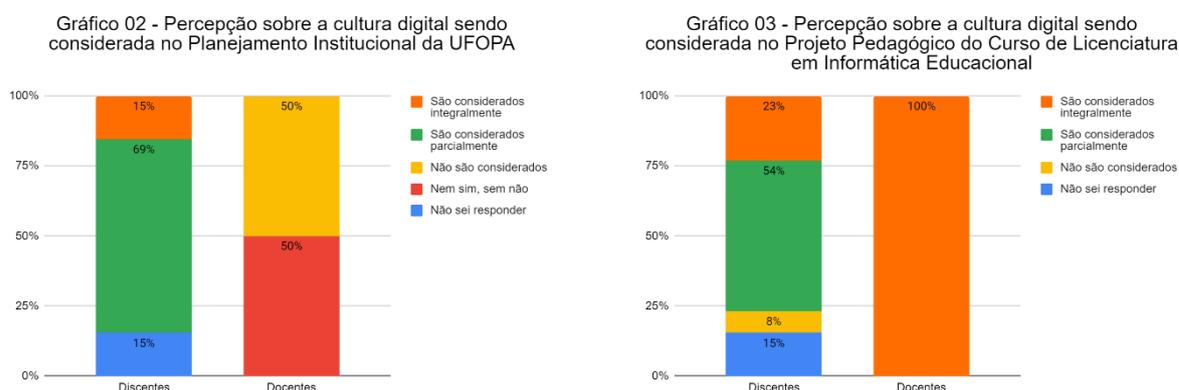
Fonte: Adaptada pela pesquisadora, inspirada em BARDIN (2011, p. 102).

## 5.2 Tecendo compreensões sobre a cultura digital na Ufopa

A Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA é uma referência de Ensino Superior no Oeste Paraense, e, sendo multicampi, é uma das principais formadoras de professores da Região Norte; por isso, compreendemos os grandes desafios da Universidade em buscar atender as diversas demandas que se apresentam nas Amazônias (GONÇALVES, 2010); desafios que transitam pelas realidades amazônicas, pela vocação educacional e pelo compromisso social da UFOPA. É por isso também, que ao entender como se deslocam as culturas na perspectiva dos Estudos Culturais, e, conseqüentemente, compreender o surgimento das novas identidades e das culturas híbridas que traduzem variados pontos de pertencimento aos sujeitos (HALL, p. 2006, p. 88 – 89); passamos a entender os desafios da cultura digital em uma instituição de ensino como a UFOPA.

Refletindo sobre as problemáticas da pesquisa, apresentamos inicialmente as análises que nos ajudam a compreender a organização e o atendimento da UFOPA e das suas Licenciaturas para alcançar ou transcender a cultura digital como um fenômeno pós-moderno, mas também como uma cultura emergente que traduz um tipo de identidade da comunidade universitária.

Iniciamos a tecitura pelas percepções dos participantes da pesquisa. Dedicamos nos questionários e nas entrevistas uma Seção sobre a “Cultura digital na Ufopa”, visando entender como os participantes entendem os temas “cultura digital” e “nativos digitais” na Universidade. Iniciamos com as questões relacionadas ao reconhecimento da cultura digital no PDI e nos PPCs da IES. Nos questionários tivemos os seguintes indicativos:



Fonte: A pesquisadora, 2022.

Ao comparar as duas questões feitas aos discentes, notamos que há uma similaridade, com pequenas variações, na distribuição dos percentuais das respostas; sendo que em ambas as questões, mais de 50% dos discentes afirmaram perceber a cultura digital sendo contemplada

parcialmente no PDI e no PPC LIE; e 15% afirmaram que a cultura digital é contemplada integralmente no PDI e 23% no PPC do curso LIE.

Não podemos deixar de questionar o conhecimento dos discentes sobre o conteúdo desses dois documentos<sup>109</sup>, bem como o entendimento conceitual de “cultura digital”. Entendemos, contudo, que as relações feitas pelos respondentes discentes foram focais, e se relacionaram às suas vivências na UFOPA, quando perguntados sobre o PDI, e ao Curso LIE, quando perguntados sobre o PPC LIE.

Sobre o entendimento conceitual de “cultura digital”, percebemos durante o período da observação participante, a gama de “novos” termos que os acadêmicos precisam se apropriar, principalmente relacionados à área da informática e tecnologias digitais educacionais. Relembramos também que o termo “cultura digital” apresenta complexidade conceitual dentro das suas áreas de estudo e discussões, bem como disputas teóricas e determinismos. Então, entendemos que a definição de um conceito sobre “cultura digital” pode ter sido também um obstáculo aos participantes discentes respondentes dos questionários.

Apesar disso, na análise das entrevistas notamos que o fenômeno da cultura digital é entendido por ambos os grupos de participantes, principalmente quando exemplificam as transformações sociais ocorridas nas últimas décadas, e associam as formas de interação na sociedade atual com o avanço das novas tecnologias digitais e da internet (PRETTO; ASSIS, 2008, p. 78). Vejamos as afirmações dos participantes das entrevistas que nos denotam essa compreensão:

**Discente E1:** A tecnologia está aí. Muitas pessoas veem as tecnologias como vilã na vida dos alunos, das crianças. Ah! que a tecnologia faz mal, que a tecnologia só prejudica. Então, a gente tem que utilizar a tecnologia e mostrar que ela vai além disso. E o que a gente tem no momento é a tecnologia.

**Discente E3:** Mas eu vejo assim: que a tecnologia não tem mais como a gente fugir. A tecnologia chegou na educação e agora ela vai continuar firme e forte, e quem estiver preparado vai se sobressair, então quanto mais a gente estudar, quanto mais a gente buscar conhecimento, melhor pra gente, e melhor pra a sociedade também.

**Docente E1:** É importante fazer com que o aluno saiba que ele está em um momento histórico em que as novas tecnologias estão aí presentes em todos os segmentos da sociedade.

**Docente E3:** A própria cultura de uso das tecnologias mudou drasticamente nesse período. Em 2008 a gente tinha uma cultura baseada em computadores de mesa; e essa foi a mesma época em que começou a ascender os dispositivos móveis. Então hoje a via de acesso primária à internet e à cultura digital são os dispositivos móveis.

---

<sup>109</sup> Levantamos esse questionamento sabendo que um pouco mais da metade dos discentes respondentes dos questionários eram alunos do 1º ou 3º semestres; portanto calouros que ingressaram no curso durante as aulas remotas. Mas, com os estudantes do 7º semestre, poderíamos ponderar que em algum momento do Curso tivessem acessado o conteúdo do PDI UFOPA e PPC LIE.

**Docente E7:** Há tantas possibilidades de manuseio que essas novas tecnologias nos proporcionam e tudo isso que é feito no nosso tempo, no nosso cotidiano, seja na esfera do lazer, seja na esfera de resolução de problemas pessoais; eles adentraram no espaço profissional, né?

Notadamente, os participantes das entrevistas reconhecem as transformações históricas que acontecem na pós-modernidade, corroborando com as afirmações de Manuel Castells:

Uma transformação tecnológica de dimensões históricas similares [com a invenção do alfabeto grego] está acontecendo 2.700 anos depois, ou seja, a integração de vários modos de comunicação em uma rede interativa. (...) O espírito humano reúne suas dimensões em uma nova interação entre os dois lados do cérebro, máquinas e contextos sociais (CASTELLS, 1999, p. 414).

Então, ambos os grupos de participantes da pesquisa reconhecem os meios comunicacionais e culturais que se transformam, surgem e se reconstroem a partir das interações nessa sociedade em rede; e, mesmo havendo uma explosão de termos causando para alguns participantes o desconhecimento conceitual; o discurso do fenômeno cultural digital é entendido. Relembramos ainda Nelson Pretto e Alessandra Assis (2008, p. 78) quando afirmam que:

(...) a apropriação da cultura digital passa a ser fundamental, uma vez que ela já indica intrinsecamente um processo crescente de reorganização das relações sociais mediadas pelas tecnologias digitais, afetando em maior ou menor escala todos os aspectos da ação humana.

Assim, podemos completar o entendimento de que os participantes discentes respondentes dos questionários e os entrevistados percebem um progredimento institucional e do curso, seja nos documentos ou nas vivências acadêmicas, em contemplar a cultura digital dos alunos.

Já para os docentes, notamos que nas duas questões as percepções são realistas quando comparam os documentos institucionais (PDI) e pedagógicos (PPC) que, muito provavelmente<sup>110</sup>, ajudaram a construir.

Na análise do PDI UFOPA – 2019-2023, entendendo que o documento é fruto de uma construção coletiva e norteia as ações institucionais da Universidade nos aspectos organizacionais, pedagógicos, acadêmicos e científicos do presente e para o futuro da Instituição; constatamos que não há de fato nenhuma menção à Cultura digital ou a seus sinônimos no documento, sendo que o recorte de unidades de registro como *palavras*<sup>111</sup> ficou

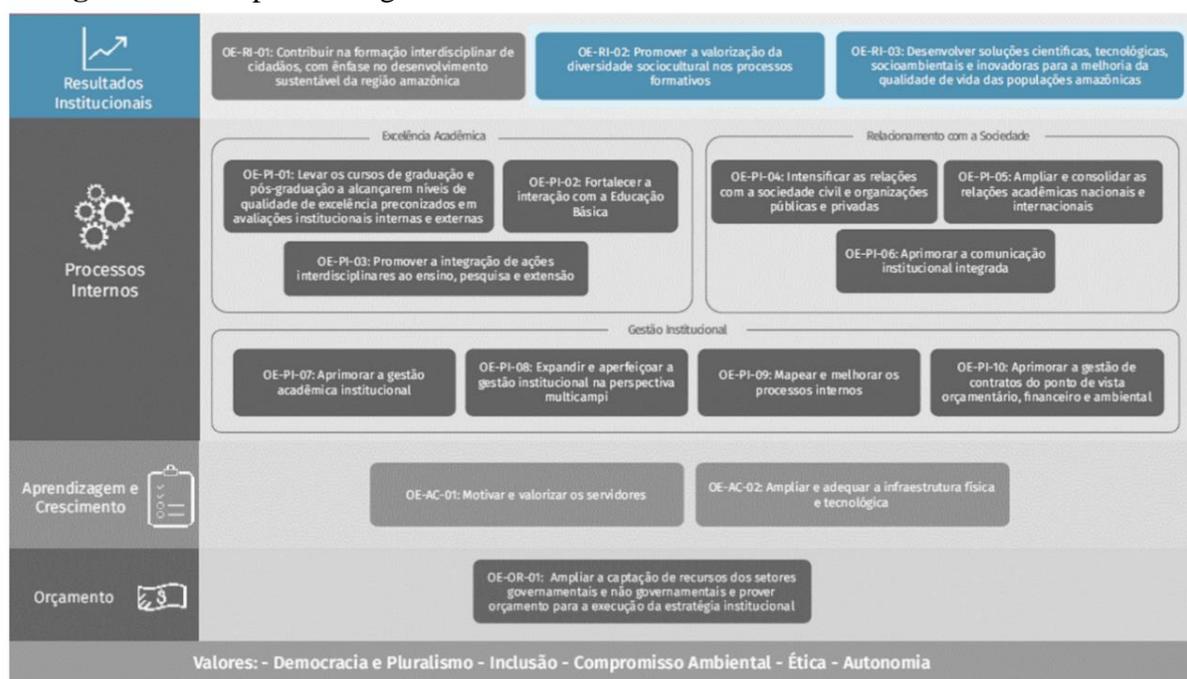
<sup>110</sup> Todos os docentes participantes do questionário têm mais de 9 anos de atuação na UFOPA, e os documentos PDI e PPC LIE têm menos de 5 anos.

<sup>111</sup> Conforme explicamos na Metodologia, as unidades de registro identificadas como *palavras* da análise de conteúdo desta pesquisa circundam as palavras-chaves “Cultura digital”, “Nativos digitais”, e “Formação de

comprometido na análise. Então, entendemos que há consenso entre os docentes respondentes dos questionários sobre a ausência do tema “cultura digital” no documento institucional.

Contudo, avançando na análise do PDI, examinamos o Mapa Estratégico da UFOPA apresentado no documento e fizemos os seguintes destaques:

**Figura 08** – Mapa Estratégico da Universidade Federal do Oeste do Pará 2019 – 2023.



Fonte: PDI UFOPA 2019-2023, p. 21. (Saturação de imagem e destaque em cor feitos pela pesquisadora).

Identificamos dois “Objetivos estratégico” (OE) no documento, na dimensão que pretende entregar à Sociedade e aos alunos os “Resultados Institucionais” (RI), que podemos considerar dentro das discussões que estamos fazendo sobre cultura digital na Instituição. Primeiro, vejamos o quadro copilado com a delimitação do objetivo estratégico “OE-RI-02” em destaque:

---

professores”. Sendo possível somente identificar esta última palavra-chave, que foi analisada dentro das unidades de contexto.

**Quadro 10 – Delimitação do Objetivo estratégico OE-RI-02**

<b>OBJETIVO ESTRATÉGICO</b>	
OE-RI-02: <b>Promover a valorização da diversidade sociocultural nos processos formativos.</b>	
<b>DESCRIÇÃO</b>	
<i>Viabilizar a construção do processo formativo do aluno, de forma flexível e que contemple a diversidade.</i>	
<b>INDICADORES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Proporção de PPCs que adotem a formação flexível e diversificada;</b></li> <li>- Número de ingressantes por reserva de vagas;</li> <li>- <b>Número de ações/projetos/programas interdisciplinares e voltadas para a valorização da diversidade sociocultural;</b></li> <li>- Número de alunos envolvidos em ações/projetos/programas interdisciplinares.</li> </ul>
<b>INICIATIVAS ESTRATÉGICAS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Promover a elaboração e execução dos PPCs com formação flexível e transversal, valorizando a diversidade sociocultural;</b></li> <li>- <b>Promover ações/projetos/programas interdisciplinares e multicursos que viabilizem propostas de intervenção sintonizadas com as necessidades da comunidade, valorizando-as social e culturalmente;</b></li> <li>- Incentivar a criação de diretórios/centros acadêmicos, observatórios culturais, observatórios voltados a populações tradicionais e similares.</li> </ul>

Fonte: PDI UFOPA 2019-2023, p. 22. (grifo nosso).

Continuamos constatando que não há explicitamente nenhuma menção à cultura digital, à nativos digitais ou similares no Objetivo destacado e em nenhum outro objetivo estratégico do PDI. Contudo, na mensagem, quando se propõe valorizar “a diversidade sociocultural nos processos formativos”, abrange-se as diversas identidades socioculturais, incluindo a identidade cultural digital dos graduandos, conforme aprendemos com Stuart Hall (2006) nas primeiras Seções; cabendo, como indica este objetivo estratégico, aos Cursos de graduação a implementação de ações, projetos e programas nas suas propostas pedagógicas. Vemos, portanto, uma possibilidade interpretativa na mensagem, e ousamos entender que a identidade cultural digital dos estudantes está incluída nessa valorização, mas não explicitada.

Então, constatamos que o compromisso formativo da Ufopa, bem como a sua política de ensino, circunda uma formação contextualizada que valoriza a diversidade cultural, a realidade amazônica e o avanço científico e tecnológico (PDI Ufopa, 2019, p.36).

Já no PPC LIE e nos Planos de Ensino dos docentes, visto que são frutos do PDI Ufopa, a presença da cultura digital é mais explícita, pois a própria natureza do Curso está relacionada a esse contexto, sendo também uma das suas principais apreensões, conforme constatamos no PPC LIE:

O desafio que se apresenta é fazer com que o curso contribua para que a educação escolar avance além das práticas de ajustamento e de treinamento, **oferecendo um processo formativo fundado no intenso diálogo entre teoria e prática mediada pelo computador e que garanta a inserção dos alunos no mundo da cibercultura**, a partir de uma tradição histórica do ser humano enquanto sujeito ativo, criativo e que busca inovar, principalmente nos aspectos que transcendem o imediato e o pragmático (PPC LIE, 2017, p. 22, grifos nossos).

Ecivaldo Matos, Adão Cambraia e André Lemos *et. Al* (2017) corroboram com essa apreensão e apresentam as direções por onde caminha a comunidade científica brasileira envolvida nas discussões e desenvolvimento da cultura digital na educação, como a Sociedade Brasileira de Computação (SBC). Para os autores, há duas direções interligadas:

Uma primeira direção trata da integração das tecnologias aos processos de ensino, e de como essa integração gera transformações que alteram os modelos de sala de aula e da própria aprendizagem. (...) A outra direção aborda a educação em Computação (seja na educação básica regular ou profissional, no ensino superior ou corporativo), que está intimamente ligada ao uso das tecnologias, porém especificamente aplicado ao ensino de conceitos das diversas áreas da Computação (MATOS, CAMBRAIA, LEMOS, *et. Al*, 2017, p. 82).

Sendo assim, os referenciais de formação para os Cursos de Licenciatura em Computação, baseado nas DCNs CNE/CES N°05/2016, que também rege o PPC LIE, orienta que os eixos de formação, as competências e os conteúdos dos Cursos sejam organizados de modo interdisciplinar, buscando agrupar os conteúdos relacionando-os “à natureza das necessidades e questões reais dos Licenciandos, suas transformações e possibilidades técnicas e tecnológicas” (MATOS, CAMBRAIA, LEMOS, *et. Al*, 2017, p. 87).

E foram nessas bases interdisciplinares que o Curso LIE foi desenhado, como “um modelo de licenciatura que (...) tenha a identidade de um curso de formação docente e, ao mesmo tempo, densidade teórica em função dos conteúdos próprios da formação geral” (PPC LIE, p. 24). Para ilustrar esse desenho curricular, vejamos a seguir a Matriz do Curso LIE UFOPA:

Figura 09 - Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Informática Educacional -Ufopa

F1 - CFI	NÚCLEO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E DE APROFUNDAMENTO DE INFORMÁTICA EDUCACIONAL – ICED						
1º SEMESTRE	2º SEMESTRE	3º SEMESTRE	4º SEMESTRE	5º SEMESTRE	6º SEMESTRE	7º SEMESTRE	8º SEMESTRE
Estudos Integrativos da Amazônia 75 h/a	Libras 75 h/a	História da Educação Brasileira 60 h/a	Legislação Aplicada a Educação 60 h/a	Didática e as Novas Tecnologias 75 h/a	Fundamentos de Engenharia de Software Educacionais 75 h/a	Educação Especial 60 h/a	Internet e Educação 40 h/a
Origem e Evolução do Conhecimento 75 h/a	Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento 60 h/a	Sociologia da Educação 60 h/a	Algoritmos e Linguagem de Programação I 75 h/a	Gerenciamento de Laboratório de Informática Educativa 75 h/a	Educação Ambiental 30 h/a	Produção de Projetos em Informática Educativa 75 h/a	Tópicos Especiais em Educação Comunicação e Cultura 60 h/a
Sociedade Natureza e Desenvolvimento 75 h/a	Política e Legislação Educacional 75 h/a	Introdução a Computação 75 h/a	Mídias e Tecnologias Digitais em Espaços Escolares 75 h/a	Jogos digitais e Educação 60 h/a	Fundamentos de Educação a Distância (EAD) 75 h/a	Objetos Digitais de Aprendizagem 60 h/a	Educação Especial e Acessibilidade e Digital 60 h/a
Lógica, Linguagem e Comunicação 90 h/a	Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação 75 h/a	Filosofia da Educação 60 h/a	Didática e Formação Docente 60 h/a	Algoritmos e Linguagem de Programação II 75 h/a	Prototipagem e Robótica Educacional 75 h/a	Educação e Relações Étnico-raciais 75 h/a	Realidade Virtual como Ferramenta Educacional 40 h/a
Interação na Base Real - IBR 45 h/a	Fundamentos da Informática Educativa 75 h/a	Teorias do Currículo 60 h/a	Pedagogia em Ambientes não Escolares 30 h/a				
		Tecnologias Educacionais 30 h/a	História da Amazônia e Educação 30 h/a				
		Análise e Expressão Textual - Hipertextos 40 h/a	Multimídia e Hiperemídia na Educação 60 h/a				
360 horas	360 horas	385 horas	390 horas	285 horas	255 horas	270 horas	200 horas
2.505 HORAS							
NÚCLEO DE ESTUDOS INTEGRADORES - 210 HORAS							
Seminário Integradores I 40 h/a	Seminários Integradores II 25 h/a	Seminário de Pesquisa Educacional 30h/a	Seminário de Docência 30 h/a	Seminário de Políticas Públicas e Gestão Educacional 30 h/a	Seminário de Informática Educativa – 15 h/a	Seminário de Software Educativo 15 h/a	Seminário de Apresentação de TCC 25 h/a
ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS- 400 HORAS							
				Estagio I - Informática Educativa em Ambientes Escolares: Educação Infantil e Ensino Fundamental 150 h/a	Estagio II - Gerenciamento de Laboratório de Informática Educativa e Ensino Médio 150 h/a	Estagio III - Ambientes Virtuais de Aprendizagem / Ambientes não Escolares 100 h/a	
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO – TCC - 50 HORAS						TCC II – Atividade orientada 25 h/a	
						TCC Projeto 25 h/a	
ATIVIDADES COMPLEMENTARES – 200 HORAS							
CARGA HORÁRIA PRÁTICA – 1.070 HORAS							
INTEGRALIZAÇÃO CURRICULAR – SOMA DE CARGA HORÁRIA DOS SEMESTRES							
1º 400 HORAS	2º 385 HORAS	3º 415 HORAS	4º 420 HORAS	5º 465 HORAS	6º 445 HORAS	7º 410 HORAS	8º 225 HORAS
CARGA HORARIA TOTAL = 3.365 HORAS							

Fonte: UFOPA/PPC LIE (NDE), 2017.

Constatamos na matriz curricular que o Curso de Licenciatura em Informática Educacional da Ufopa está em consonância com os Eixos transversais de formação apresentados nos referenciais de formação para as Licenciaturas em Computação (MATOS, CAMBRAIA, LEMOS, et. Al, 2017, p. 87), que são:

- Fundamentos da Educação e suas Tecnologias;
- Fundamentos da Computação;
- Comunicação e Expressão;
- Formação Docente e Tecnologias Contemporâneas;
- Tecnologias na Educação; e
- Formação Humanística, Social e Empreendedora.

Constatamos também que, em se tratando do contexto sociodigital, o Curso condiciona esforços para atender às matrizes de competências digitais na sua estrutura curricular, e busca

(...) garantir a convivência com as diversas dimensões da profissão do profissional de Informática Educacional, dando-se ênfase (...) à docência na Educação básica e tecnológica, na Gestão e em organizações de desenvolvimento de produto tecnológico (PPC LIE, 2017, p. 29).

Destacamos que no perfil profissional do Egresso de Informática Educacional, os seguintes potenciais de atuação e carreiras são pontuados:

- Atuar como profissional da educação na mediação das tecnologias como sujeito que ensina e aprende continuamente;
- Apropriar-se de conhecimentos tecnológicos para ambientes educacionais;
- Construir e reconstruir a partir das tecnologias propostas pedagógicas para as diversas disciplinas do currículo escolar;
- Desenvolver ferramentas tecnológicas e/ou produções que potencializem o processo das políticas dos sistemas escolares de gestão;
- Analista consultor em secretarias de educação, instituições de ensino ou em empresas privadas que atuam no ramo das tecnologias educacionais;
- Gestor de tecnologias em instituições governamentais ou de serviços que atuam na elaboração e execução de projetos na área de Ensino à Distância;
- Pesquisador em instituições de ensino e/ou empresas na área de informática na educação;
- Coordenador de equipes técnicas para construção de ambientes de aprendizagem informatizados. (PPC LIE, 2017, p. 29)

Dessa forma, se considerarmos a inclusão da cultura digital dentro do leque sociocultural que a Ufopa pretende valorizar, podemos entender que no planejamento do Curso LIE há consideração desse contexto. Cabendo, portanto, ao Curso LIE o desafio de operacionalizar na prática o planejamento diante dos desafios e realidades que surgem no cotidiano acadêmico.

Para completar a nossa tecitura sobre essas questões, precisamos conhecer as ações e/ou estratégias da Ufopa que miram na inclusão sociodigital na Instituição.

### 5.2.1 Ações e/ou estratégias para a promoção de uma cultura digital na UFOPA

Sopesamos os desafios educacionais e tecnológicos percorridos nas Seções anteriores, principalmente os relacionados às mudanças no cenário político, refletindo em cortes de investimentos estratégicos na área da educação, nas tensões das políticas de formação profissional, em especial a de professores, e nos desafios latentes da educação amazônica brasileira, como bem indica o participante:

**Docente E3:** (...) hoje a gente pode ver um cenário que não é um cenário tão legal, não só nessa questão de políticas de tecnologia educacional e inclusão digital, mas na educação como um todo. Então a gente está num grande deserto!

Corroborando com essa perspectiva, Francisco Imbernón (2016) analisa que esse cenário desértico educacional se deve às linguagens políticas vazias com ares de discursos progressistas, principalmente quando envolvem as tendências de qualidade e “modernização conservadora”, nas palavras de Apple (2002 *Apud* IMBERNÓN, 2016, p. 14). Relembramos os contextos históricos e as discussões que desenvolvemos na Seção 2, bem como a lógica neoliberal de depreciar o setor público, em especial a área da educação, superestimando os modelos de qualidade produtiva.

Na contramão dessa perspectiva neoliberal, trazemos os aportes de Imbernón que analisa as facetas do termo “qualidade” na educação e, fugindo das classificações, apresenta uma análise unida à perspectiva do “grau de satisfação da comunidade educacional e não apenas como resposta à demanda social ou do mercado” (IMBERNÓN, 2016, p. 19). Essa compreensão também é compartilhada pelos participantes da pesquisa, como demonstra o recorte:

**Docente E3:** (...) a gente tem uma responsabilidade muito grande com cada aluno que entra nessa universidade, porque as pessoas entram aqui pensando em uma perspectiva de um mundo melhor, pensando na perspectiva de ascender socialmente e economicamente a partir do ensino superior.

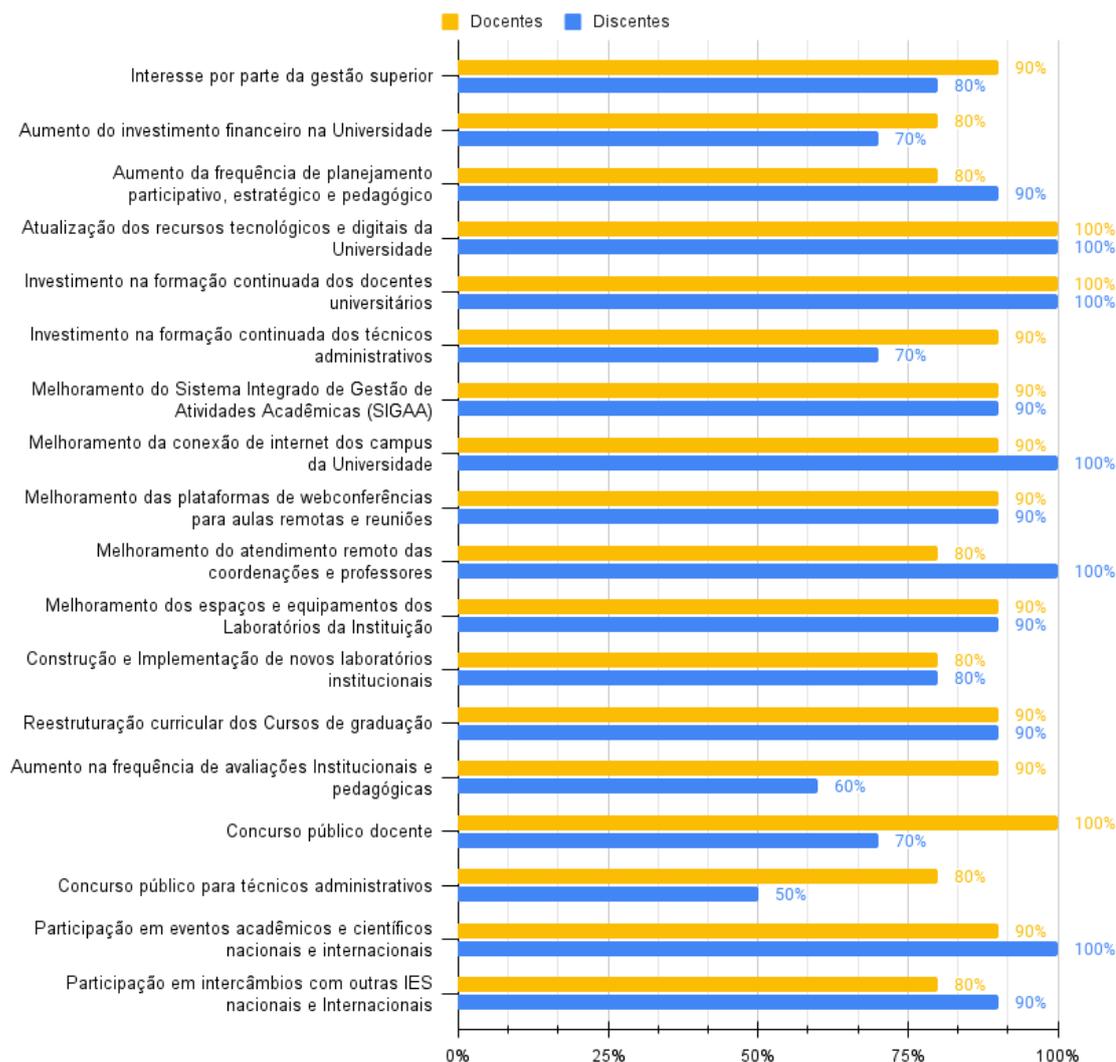
Imbernón ressalta que há dois desafios fundamentais para se alcançar tanto a mudança educacional desejada, como a qualidade por ele indicada, trata-se de:

(...) fazer com que **na educação institucionalizada sejamos capazes de ajudar os alunos a crescer e a se desenvolver como pessoas** (...), e possibilitar que todas as diferentes capacidades tenham **espaço e reconhecimento nas instituições educacionais; a partir de um conceito dinâmico de cultura e identidade cultural** (IMBERNÓN, 2016, p. 78, grifos nossos).

Por isso, pensando nessa qualidade relacionada ao grau de satisfação da comunidade universitária e na emergência da cultura digital na Universidade; avançamos nas percepções

dos participantes da pesquisa e listamos ações e/ou estratégias nos questionários para que os respondentes indicassem quais seriam relevantes, no sentido de promover a cultura digital na Instituição. Vejamos as respostas dos discentes e docentes no Gráfico 04.

**Gráfico 04** Ações e/ou estratégias que podem contribuir para a promoção da cultura digital na Ufopa



Fonte: A pesquisadora, 2022.

Destacamos o consenso de todos os grupos (100%) de participantes nas ações relacionadas à: Atualização dos recursos tecnológicos e digitais da Universidade e Investimento na formação continuada dos docentes universitários. E também, o consenso da grande maioria (90%) para as ações de: Melhoramento do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), Melhoramento das plataformas de webconferências para aulas remotas e reuniões, Melhoramento dos espaços e equipamentos dos Laboratórios da Instituição e Reestruturação curricular dos Cursos de graduação.

Sopesamos que, como os instrumentos foram aplicados durante as aulas remotas, devemos considerar que o contexto influenciou nas respostas, trazendo à tona percepções importantes que perpassam por questões administrativas, estruturais e pedagógicas da Instituição, por isso entendemos que os respondentes evidenciaram as questões usuais com as tecnologias, os serviços oferecidos pela Ufopa durante esse período e as relações recriadas entre professores e alunos nas aulas remotas síncronas e assíncronas. Devemos considerar também que a Ufopa possui importância regional, pois assume a “responsabilidade de ser elemento preponderante para o desenvolvimento humano sustentável da região” (PDI Ufopa, p.47), o que é ressaltado pelos participantes, como denota o recorte:

**Docente E3:** A gente está numa Região muito desigual, então eu acho que a universidade deve sim fornecer acesso a uma formação qualificada, mas também acesso a melhores possibilidades de trabalho pra cada um que passa por aqui.

Espera-se, portanto, que a IES conduza os processos formativos, de ensino, pesquisa e extensão oferecendo inclusão em todos os sentidos, inclusive a digital. Nesse aspecto, retornamos ao PDI Ufopa e analisamos mais um Objetivo do Mapa estratégico, destacado anteriormente, que nos salta os olhos e que nos faz refletir sobre as ações que a universidade fez ou planeja fazer para promover essa inclusão sociodigital na Instituição. Eis a delimitação do objetivo estratégico OE-RI-03:

#### Quadro 11 – Delimitação do Objetivo estratégico OE-RI-03

<b>OBJETIVO ESTRATÉGICO</b> OE-RI-03: <b>Desenvolver soluções científicas, tecnológicas, socioambientais, inovadoras para melhoria da qualidade de vida das populações amazônicas.</b>	
<b>DESCRIÇÃO</b> <i>Viabilizar a infraestrutura e recursos para o desenvolvimento de pesquisas temáticas, estimulando intercâmbio entre grupos de pesquisas e pesquisadores.</i>	
<b>INDICADORES</b>	- Número de ações/projetos/programas que demonstrem soluções científicas, tecnológicas, socioambientais e inovadoras; - Montante de recursos captados para a realização de ações de ensino, pesquisa e extensão.
<b>INICIATIVAS ESTRATÉGICAS</b>	- Elaborar e executar o Plano de Adequação da Infraestrutura que contemple o uso compartilhado por grupos de pesquisas; - Estimular o uso da infraestrutura e de recursos, de forma compartilhada por grupos de pesquisas e pesquisadores; - Fortalecer as ações integradas dos projetos de ensino, pesquisa e extensão por meio de ações integradas (multigrupos); - Estimular a captação, ordenamento e otimização de recursos (humanos e financeiros) destinados ao Ensino Pesquisa e Extensão; - <b>Criar mecanismos tecnológicos</b> para divulgação científica.

Fonte: PDI UFOPA 2019-2023, p. 23. (grifos nossos).

Verificamos que a Ufopa assume o compromisso de promover inovações, visando colaborar com o desenvolvimento da região amazônica, sendo essa a sua Missão institucional anunciada (Ver Seção 3). Essas inovações frequentemente se associam às soluções com tecnologias digitais, que têm a intenção de fazer parte da vida e da rotina das pessoas; e é importante ressaltar que essa rotina humana com a presença das tecnologias digitais tende a ficar “mais onipresente e mais invisível”, à medida que a cultura digital vai sendo penetrada no tecido social. (GERE, 2008, p. 205).

Mas, aqui também abrimos um parêntese e relembramos David Buckingham (2010) quando nos alerta que

Boa parte do discurso nos planos de ação é caracterizada por uma forma de determinismo tecnológico – noção de que a tecnologia digital automaticamente produzirá certos efeitos (...) sem restrição dos contextos sociais em que seja usada, nem mesmo dos atores sociais que a usem (2010, p.41).

Ainda assim, caminhando por essa linha tênue entre cultura digital e determinismo tecnológico, buscamos no PDI Ufopa indicativos, estratégias ou ações tomadas e/ou planejadas que pudessem nos revelar as soluções institucionais que miram no alcance das demandas digitais da Universidade, o que poderia acenar para a informatização dos processos, bem como para a usabilidade de NTICs nas rotinas universitárias.

Aplicamos o recorte da frequência de ocorrência das unidades de contexto que circundam a cultura digital, mas usando as suas outras expressões, manifestações ou temas relacionados, tais como: Tecnologias digitais, Tecnologias de inovação, Inovações tecnológicas, digital (excluindo o que estivesse relacionado a equipamentos), e outros similares.

Encontramos a indicação do CTIC - Centro de Tecnologia da Informação e Comunicação, Órgão suplementar responsável em atender as demandas tecnológicas da Ufopa, que se volta tanto para ao planejamento, como para o desenvolvimento de serviços e produtos que atendam a comunidade docente, discente, administrativa e a gestão institucional:

Ao Ctic compete o gerenciamento dos serviços de TIC da Instituição, seguindo as melhores práticas preconizadas pelos padrões nacionais e internacionais de Governança de Tecnologia da Informação (PDI UFOPA, 2019, p. 105).

No PDI Ufopa, a partir do CTIC, ainda há a indicação do Comitê de Governança Digital (CGD), Órgão de natureza deliberativa e caráter estratégico responsável em “assegurar que as decisões na área de Tecnologia da Informação atendam aos objetivos e às necessidades da

Instituição” (*Idem*, p. 105). Este Comitê também faz parte do grupo de trabalho que promove o Plano Diretor de Tecnologia da Informação e Comunicação (PDTIC<sup>112</sup>) da Ufopa.

A partir das contribuições do CTIC fizemos o levantamento das soluções, serviços e/ou produtos tecnológicos e/ou digitais, viabilizadas *pela, para e na* UFOPA em favor da comunidade universitária. Vejamos a seguir:

**Quadro 12 – Soluções tecnológicas e/ou digitais viabilizadas *pela, para e na* UFOPA.**

AÇÕES INSTITUCIONAIS	SOLUÇÕES, SERVIÇOS E/OU PRODUTOS
<p><b>Sistemas desenvolvidos e/ou administrados pelo CTIC</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sistema de Acompanhamento de Atividades Docentes (SAAD)</li> <li>2. Sistema de Certificados</li> <li>3. Sistemas Automáticos de produção de Sites e Gestão de Conteúdos</li> <li>4. E-mail institucional</li> <li>5. Gestão Livre de Parque de Informática (GLPI)</li> <li>6. Redmie</li> <li>7. Wiki</li> <li>8. Comunidade Acadêmica Federada (café)</li> <li>9. Conferência Web associada à RNP</li> </ol>
<p><b>SIGs da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)</b></p> <p>Os SIGs – UFRN “foram a solução encontrada para informatização dos processos da Ufopa nas áreas administrativa e acadêmica. Os SIGs-UFRN são soluções de software desenvolvidas e mantidas pela UFRN e sua atualização depende de um termo de cooperação técnica com prazo determinado, firmado entre a Ufopa e a UFRN, o qual necessita de renovação periódica” (PDI UFOPA 2019-2023, p. 105).</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. SIGEleição:</li> <li>2. Sistema de Gestão Eletrônica de Documentos (Sigid):</li> <li>3. Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA):</li> <li>4. Sistema Integrado de Gestão de Recursos Humanos (SIGRH):</li> <li>5. Sistema Integrado de Patrimônio, Administração e Contratos (Si-pac):</li> <li>6. Sistema Integrados de Administração dos Sistemas (SIGAdmin)</li> </ol>
<p><b>Rede de dados Ufopa</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O Campus Santarém e os Campis de Oriximiná e Juruti estão conectados à Internet por meio da RNP.</li> <li>- Os Campus de Monte Alegre e Alenquer utilizam provedores terceirizados.</li> <li>- O Campus de Itaituba tem parceria com a Prefeitura local para acesso à internet (no período de construção do PDI, a UFOPA Itaituba estava em processo de contratação de provedor para atender o seu Campi).</li> </ul>	<p>Internet no Campus e Campis</p>
<p><b>Sistema Integrado de Bibliotecas (SIBI)</b></p> <p>“O Sibi atua no modelo de funcionamento sistêmico, em rede, integrando as unidades de bibliotecas da Instituição. O sistema é responsável pela implementação e pelo gerenciamento das políticas e processos administrativos para tornar o sistema operacional e legalmente institucionalizado, de acordo com as diretrizes do MEC para regulação de uma biblioteca universitária (...).” (<i>Idem</i>, p. 108 – 109).</p>	<p>Atendimento às Bibliotecas dos Campus de Juruti, Itaituba, Alenquer, Monte Alegre, Óbidos e Oriximiná.</p>

<sup>112</sup> O PDTIC é entendido como um “instrumento de diagnóstico, planejamento e gestão dos recursos e processos de TI” (*Idem*, p. 108), visando atender às necessidades tecnológicas e de informação por um determinado período, no caso da Ufopa por 4 anos. Ressaltamos que durante o período de publicação do PDI Ufopa 2019-2023, o PDTIC estava em fase de desenvolvimento e, atualmente, o PDTIC vigente atende os anos de 2019 a 2022.

<p><b>Laboratórios</b></p> <p>Os Laboratórios atendem aos Institutos, suas graduações e pós-graduações (se houver) em atividades de ensino, pesquisa e extensão do Campus sede e dos seus Campi. Os Institutos são:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Instituto de Biodiversidade e Florestas;</li> <li>- Instituto de Ciências da Educação</li> <li>- Instituto de Ciências da Sociedade</li> <li>- Instituto de Ciências e Tecnologia das Águas</li> <li>- Instituto de Engenharia e Geociências</li> <li>- Instituto de Saúde Coletiva</li> <li>- Centro de Formação Interdisciplinar.</li> </ul>	<p>No PDI 2019 – 2023 há a descrição de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 102 Laboratórios implantados no Campus e Campis; e</li> <li>- 116 Laboratórios previstos a partir da publicação do PDI Ufopa.</li> </ul>
---	--

Fonte: PDI UFOPA 2019-2023, p. 105 - 181 (organizado pela pesquisadora).

Com este levantamento, verificamos que mesmo antes da pandemia da Covid-19 já havia o esforço institucional em atender as demandas tecnológicas e digitais da Universidade. Verificamos também que o contexto de aulas remotas durante o pico pandêmico (2020 – 2021) se tornou o momento oportuno<sup>113</sup> para que a comunidade universitária explorasse essas soluções viabilizada pelo Ctic Ufopa.

Abrimos mais um parêntese para destacar que, em se tratando de ações e investimentos para oferecer soluções de acesso digital e recursos tecnológicos *para e na* Instituição, a atual Reitoria da Ufopa<sup>114</sup> apresentou em seu plano de gestão<sup>115</sup>, fundamentado no Mapa estratégico do PDI Ufopa, algumas propostas para o quadriênio 2022-2026, que, se viabilizadas, podem contribuir para as práticas de inclusão sociodigital da comunidade universitária. Entre as propostas apresentadas, destacamos:

- A criação do Espaço aberto de Inovação multicampi;
- A criação do estúdio para gravação de vídeo aulas, incrementando a infraestrutura das "Salas inteligentes";
- A criação do Vitrine Tecnológica da Ufopa;
- A implantação do repositório arquivístico digital;
- A ampliação da capacidade das cotas de e-mail e nuvem institucional;
- A elaboração e atualização dos termos de uso para e-mail institucional, nuvem institucional e sistemas de webconferência (webconf);
- A ampliação da infraestrutura de rede sem fio na Sede e Campis; e

<sup>113</sup> Trataremos sobre a questão do Ensino Remoto Emergencial (ERE) mais à frente.

<sup>114</sup> Em 26 de novembro de 2021, ainda durante a Pandemia da Covid-19, ocorreu a consulta à comunidade acadêmica da Universidade para a escolha da Reitoria da Ufopa, Reitor(a) e Vice-Reitor(a), que assumiria a questão do quadriênio 2022-2026.

<sup>115</sup> Plano de Gestão – UFOPA: 2022 - 2026. Disponível em <http://www.ufopa.edu.br/media/file/site/ufopa/documentos/2022/9d96fef78c8c0d514aad5f44d266754b.pdf>. Acesso em 26 set 2022.

- A implantação do catálogo de serviços de Tecnologia da Informação e Comunicação.

Assim, retornando às reflexões iniciais desta análise, verificamos que mesmo com os desafios impostos pelas políticas governamentais dos últimos anos que giram em torno da redução do investimento público no ensino superior, da produção científica e do desenvolvimento de inovações a partir da Universidade, procedimento neoliberal típico; a Ufopa tem buscado seguir na vanguarda da educação amazônida Oeste Paraense, promovendo ações e/ou estratégias, mesmo que tímidas, mas em desenvolvimento, para a inclusão sociodigital, principalmente relacionadas a produtos e serviços oferecidos à comunidade universitária e à sociedade.

Contudo, verificamos também que falta na Ufopa uma compreensão amadurecida sobre a cultura digital emergente, relacionada “ao papel cada vez mais significativo que a mídia digital passou a desempenhar na vida da maioria dos jovens” (BUCKINGHAM, 2010, p. 53); entendendo principalmente que não basta a instrumentalização e a fé de que as soluções e os produtos tecnológicos e digitais serão consumidos pelos usuários; afinal, precisamos ser cautelosos, “evitando os perigos do utopismo e do instrumentalismo radical” (*Idem*, p. 39).

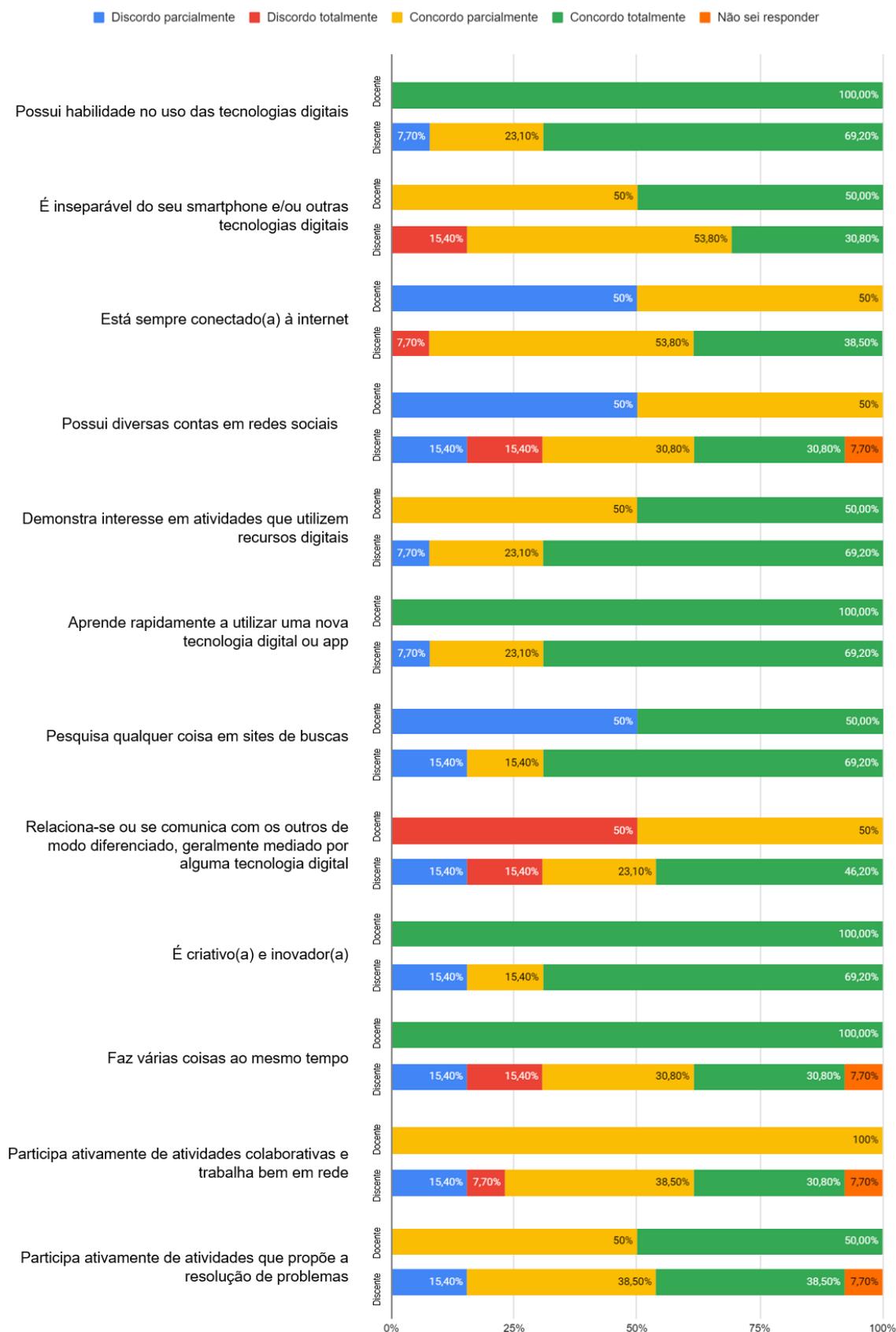
Nesse sentido, relembremos as contribuições de Buckingham (*Idem*, p. 52) e outros entusiastas da educação midiática, que entendem que as instituições de ensino necessitam amadurecer na compreensão sobre como funcionam as mídias, para, a partir daí, promover formas mais reflexivas e críticas de usá-las e consumi-las.

Prosseguimos, tecendo compreensões sobre a identidade cultural digital da juventude universitária da Ufopa, para entender também como as NTICs e as mídias digitais são utilizadas em atendimento a esses sujeitos na universidade e no Curso LIE.

## 5.2.2 Tecendo compreensões sobre os “nativos digitais” na UFOPA

Para continuar essa análise, é necessário ressaltar que apesar de utilizarmos o termo “nativos digitais”, cunhado por Marc Prensky (2001), com todas as suas problemáticas, a intenção é compreender as identidades culturais digitais representadas nas licenciaturas da Ufopa, em especial no Curso de Informática Educacional. Dessa forma, reutilizamos o termo na coleta de dados, trazendo as percepções dos discentes e docentes participantes da pesquisa sobre os “nativos digitais”, entendendo ser esse o termo mais conhecido, portanto, necessário para que os participantes contribuam com as suas percepções sobre esses sujeitos nos espaços universitários. A seguir, vemos o gráfico sobre como os participantes identificam e/ou reconhecem os sujeitos nativos digitais:

**Gráfico 05 -** Percepções gerais de identificação e reconhecimento do sujeito nativo digital



Fonte: A pesquisadora, 2022.

As percepções dos respondentes sobre o sujeito nativo digital<sup>116</sup>, a partir da análise do gráfico, nos permite considerar duas dimensões de apreciação, uma global e uma local.

Na dimensão global, as afirmações das questões relacionadas às habilidades dos sujeitos nativos digitais com as NTICs são demarcadas nos percentuais dos gráficos, assim como as afirmações relacionadas às habilidades sociais e de comportamento na cibercultura. Notamos, por exemplo, que nenhuma das seguintes afirmações receberam discordâncias totais: “Possui habilidade no uso das tecnologias digitais”; “Demonstra interesse em atividades que utilizem recursos digitais”; “Aprende rapidamente a utilizar uma nova tecnologia digital ou app”; “Pesquisa qualquer coisa em sites de buscas”; e “Participa ativamente de atividades que propõe a resolução de problemas”.

Todas essas afirmações sugerem o consumo das tecnologias digitais no cotidiano, visando facilitar ou entreter a rotina dos sujeitos, algo que constatamos também no seguinte trecho da entrevista com o discente:

**Discente E3:** O fato de um estudante ser "Nativo Digital" não significa necessariamente que este entende e/ou saiba tudo de tecnologias e de seus usos, podemos verificar que, muitas vezes o seu foco de atenção está somente nas ferramentas que ele tem interesse.

Essa crítica é a mesma de Neil Selwyn (2009), quando se superestima as habilidades de uso de TDICs pelos jovens. Esse tipo de uso se relaciona ao que é demonstrado no artigo “A falácia do Nativo Digital” do ICDL (2014), que evidencia o uso maior das tecnologias digitais pelos jovens para o desenvolvimento das “competências de estilo de vida”, que também é corroborado por David Buckingham (2010), que afirma:

Estudos recentes [FACER ET AL., 2003; HOLLOWAY; VALANTINE, 2003; LIVINGSTONE; BOBER, 2004] sugerem que (...) pouquíssimos [jovens] estão interessados na tecnologia em si ou acreditam que ela tenha poderes mágicos: só estão interessados na sua utilidade. (BUCKINGHAM, 2010, p. 43)

Compreendemos também que a percepção dos respondentes sobre o sujeito nativo digital está conexa a relação com as tecnologias digitais, algo que também entendemos nas entrevistas:

**Discente E1:** Imagino que a pessoa nativa digital está sempre pesquisando as novidades, principalmente, em relação as tecnologias.

---

<sup>116</sup> Disponibilizamos uma nota com a definição básica do termo “nativos digitais” no início do primeiro bloco dos questionários dos dois grupos de respondentes, a fim de introduzir o conceito basilar aos que ainda o desconheciam. Eis a nota:

“**IMPORTANTE:** Para esta pesquisa, consideramos a literatura que identifica os nativos digitais como sujeitos que estão desde o nascimento socializados na sociedade em rede, e apresentam familiaridade com as tecnologias (geralmente as digitais), além de atitudes, comportamentos e valores que são próprios da cultura digital. (PRENSKY, 2001); (COELHO; COSTA; MATTAR NETO, 2018).”

**Docente E1:** Muitos deles [nativos digitais], a sua maioria são jovens que há algum tempo tem o acesso de certa forma facilitado, o que os leva a desenvolver esse manuseio com as novas tecnologias; e aí em especial a questão do celular, do notebook e, claro, todos com acesso à internet.

Entendemos que essa relação do sujeito com as tecnologias digitais faz parte da sua identificação com a cultura digital estabelecida na pós-modernidade, portanto, é a sua diferença diante da diversidade de outras identidades.

Sobre a dimensão local na análise dos gráficos, chama-nos atenção a percepção dos participantes em não generalizar ou determinar que os sujeitos nativos digitais sejam naturalmente habilidosos com as tecnologias digitais, ou que tudo relacionado ao digital seja a expertise do nativo digital. Ao contrário, apresentaram discordâncias parciais ou totais, mesmo que em percentuais pequenos, com as afirmações mais deterministas, que geralmente são direcionadas ao sujeito nativo digital, tais como: “É inseparável do seu smartphone e/ou outras tecnologias digitais”; “Está sempre conectado(a) à internet”; “Possui diversas contas em redes sociais”; “Relaciona-se ou se comunica com os outros de modo diferenciado, geralmente mediado por alguma tecnologia digital”; “Faz várias coisas ao mesmo tempo”; e “Participa ativamente de atividades colaborativas e trabalha bem em rede”.

Essas percepções sobre os sujeitos nativos digitais vão na contramão do que é explanado por muitos autores geracionais, em especial os mais deterministas, como Don Tapscott (2010) e Marc Prensky (2001). Esse grupo de autores defendem que para as novas gerações “a tecnologia é como o ar” e que “à medida que a tecnologia evolui implacavelmente a cada mês, os jovens simplesmente a absorvem, como se fossem melhorias na atmosfera” (TAPSCOTT, 2010, p. 29 - 31), portanto, seriam as tecnologias que impulsionariam com naturalidade os comportamentos culturais dos sujeitos nativos digitais.

Entretanto, notamos que as percepções dos respondentes da pesquisa se aproximam da visão defendida por autores como Neil Selwyn (2009) e Buckingham (2010), que fazem uma crítica contundente aos autores deterministas; e são mais cautelosos com a retórica da *geração digital* (Buckingham, 2010, p. 43), entendendo que:

(...) eles [*geração digital*] são caracterizados por uma forma de determinismo tecnológico - pela noção de que a tecnologia traga mudanças sociais ou psicológicas, a despeito de como e por quem é usada. A noção da *geração digital* também essencializa os jovens e pode nos levar a ignorar desigualdades e diferenças entre eles (...). A retórica da *geração digital* leva também à ignorância do que se pode chamar de banalidade de boa parte do uso da nova mídia (*Idem*, p. 43).

A aproximação com essa perspectiva é confirmada, quando, nas entrevistas, os docentes explicam as contradições existentes na base do termo nativos digitais, por exemplo:

**Docente E1:** Apesar de ser um conceito ainda discutido por diversos autores da área, alguns observam concordância, outros nem tanto. Mas considerando aqueles que observam com concordância o termo, me faz crer que aqueles alunos que têm, de certa forma, alguma facilidade no manuseio dessas, então chamadas novas tecnologias da informação e comunicação, parecem estar caracterizadas como nativos digitais.

**Mas percebo também que isso não vale como regra, né! Aqueles que têm menos acesso e, portanto, menos oportunidade de terem contato com esses aparatos tecnológicos, eles acabam, independentemente da idade, sendo mais jovens ou não; ainda não considerados como nativos digitais.**

**Docente E3:** A gente tem alunos que, eu não tô nem falando do domínio de tecnologias, mas que tiveram uma formação muito deficitária, no sentido de educação básica (...). E ainda, some-se a isso uma universidade multicultural, uma universidade em que a gente traz estudantes quilombolas, traz indígenas, que são estudantes que vêm de modos de vida distintos em que a tecnologia pode se fazer presente, ou não pode; porque muitas vezes certas comunidades indígenas eles têm acesso a celulares, têm acesso a equipamentos, mas não é o acesso equivalente ao que existe ali. Por isso **o termo nativos e Imigrantes digitais**, por ele se basear em uma cisão sócio-generacional que estabelece o grau de devolução com as tecnologias, que se dá a partir do momento em que eu nasci numa época “x”, e os sujeitos que nasceram antes dessa época “x” são, automaticamente, Imigrantes, **é muito problemático.** (...)

**A partir do momento em que a gente parte do pressuposto de que todos são nativos digitais**, porque eles nasceram no cenário em que a tecnologia se estabelece com uma espécie de padrão, uma constante nas práticas cotidianas; **a gente desconsidera as desigualdades, e esses sujeitos ficam automaticamente invisíveis.**

Entendemos que a preocupação dos participantes gira em torno do determinismo e do engessamento retórico originado pelo termo, em especial pela demarcação etária e pela apreensão sobre quem são os sujeitos nativos digitais. No artigo do ICDL (2014) citado, há o descontentamento com essas compreensões deterministas sobre o sujeito nativo digital, evidenciando as sugestões equivocadas e a tendência de superestimar as habilidades digitais dos jovens.

Focando na dimensão local, evidenciamos também as preocupações que circundam as vivências dos participantes da pesquisa com a diversidade amazônica, entendendo que não podemos generalizar a compreensão de nativos digitais e tornar o termo absoluto para a realidade amazônica; como denota os entrevistados:

**Docente E3:** Eu tenho numa turma pessoas que são absolutamente desvoltas e se encaixam no estereótipo de nativos digitais, e eu tenho pessoas que não sabem sequer fazer funções básicas em pacotes do Office, por exemplo, não sabem fazer um recuo de texto, centralizar, que não sabem fazer afastamento, enfim!

**Então, esses são cenários que, principalmente, no contexto da Amazônia é muito importante a gente estar atento a essas nuances.**

**Docente E7:** Eles estão dentro de um curso de informática Educacional na região Amazônica, então eles não deixam de ter essa visão ao fazer reflexões sobre a educação, porque a gente não pode fazer uma reflexão de educação como se a gente tivesse na região sudeste, por exemplo; é uma realidade totalmente diferente.

Então, entendemos que os participantes da pesquisa estão com “os pés firmes no chão” quando se trata de relacionar os nativos digitais no contexto e realidade amazônica. Constatamos que há o entendimento de que esse sujeito, entendido popularmente como nativo digital, está presente na Ufopa, mas não são o universo total dos jovens estudantes. Eles são identificados a partir do seu consumo de tecnologias e mídias digitais e pelo seu estilo de vida, não significando que são fluentes em todas as tecnologias que surgem.

Acompanhando essas compreensões, prosseguimos com a tecitura, considerando o conjunto de discentes do Curso LIE Ufopa.

### 5.2.2.1 Os discentes do Curso de Licenciatura em Informática Educacional da Ufopa

O Curso não é constituído totalmente por estudantes “nativos digitais” ou estudantes socializados e incluídos digitalmente, pelo menos não nos primeiros semestres. Esse dado pode ser verificado na seguinte contribuição:

**Docente E3:** Eu perguntei para os alunos de informática: Por que vocês entraram no curso? Qual foi a motivação? O que vocês imaginavam encontrar aqui, que fez com que, basicamente, vocês tomassem a decisão de cursar a informática Educacional?

A gente teve dois cenários:

1º São pessoas que já tinham formação na área de informática, eram técnicos, eram pessoas que cursaram computação, eram pessoas que fizeram curso de redes de computadores, e que queriam um curso superior. Então, eram pessoas que já tinham *background*, já tinham acesso a tecnologias, dentro, inclusive, de áreas de formação afins.

2º Tinham outras pessoas que viam a curso de informática como uma oportunidade de inclusão digital, então é aquela pessoa que vem lá da Colônia, do Quilombo do Pacoval e que nunca teve acesso à internet, nem a computador, nem celular, nem nada; e chega: “Nossa! Informática!”. E que projeta ali um cenário em que ela vai poder adentrar um universo do qual ela sempre foi excluída.

Outro docente também trouxe essa mesma observação sobre o ingresso desse acadêmico no curso de Informática Educacional:

**Docente E7:** No geral os alunos da informática Educacional, quando eles entram no curso, a maioria não tem o domínio de informática. Muitos entram porque querem fazer uma diferença na educação, porque acham que a informática propicia um ensino mais dinâmico. Só que aí eles entram sem conhecimento nenhum.

Também buscamos saber com os grupos de alunos respondentes dos questionários sobre a motivação para cursar a Licenciatura em Informática Educacional; como uma questão aberta, os motivos mais frequentes foram:

**Quadro 13** - Motivos explicitados sobre a escolha para cursar a LIE UFOPA

MOTIVOS EXPLICITADOS	COMENTÁRIOS DOS ALUNOS		Frequência	
	Nº	% <sup>117</sup>	Nº	% <sup>117</sup>
<i>Contribuir com o desenvolvimento educacional da Região Norte</i> - “A região norte é muito penalizada, principalmente pelo distanciamento geográfico. Sendo assim vejo que o curso pode ultrapassar essas barreiras que limitam o acesso à educação”.	1	8,3		
<i>Interesse em atuar como professor de informática educacional</i> - “Possibilidade em atuar na docência em informática, justamente pensando nas novas possibilidades de ensino e aprendizagem através das novas tecnologias educacionais”.	4	33,3		
<i>Interesse pelos temas relacionados às tecnologias digitais</i> - “O interesse pelo ramo digital”.	2	16,7		
<i>Complementação da primeira Graduação que já possuem</i> - “Queria dar continuidade a área educacional, pois sou formada em pedagogia, então seria bom para adquirir mais conhecimentos dentro da área educacional”.	2	16,7		
<i>Segunda opção de curso</i> - “Foi minha segunda opção, mas tô me dando bem”.	3	25		

Fonte: A pesquisadora, 2022.

Fizemos a mesma questão aos discentes das entrevistas, sendo essas as respostas:

**Discente E1:** Eu optei em fazer esse curso porque eu observei a carência dos profissionais em tecnologias da educação, em informática na educação, nesse ramo. Observando a pandemia, a carência de um profissional qualificado na área pra atender as aulas online dos meus filhos (...); pois, vi que os professores são totalmente despreparados, não sabiam fazer um vídeo, mexer no computador, mexer no celular, entendeu? Foi aí que eu vi a carência. Pesquisando também na internet sobre os cursos mais solicitados agora, na atualidade, eu percebi e disse: vou fazer esse!

**Discente E3:** Eu gosto muito de tecnologia, né! E eu sou formada em outra área; eu sou formada em outra licenciatura, em música, e sou habilitada pra dar aula de artes. Então, eu acho muito interessante fazer meio que a união das duas: tecnologia e docência em ensino da arte.

Assim, verificamos que há a idealização do que o curso LIE ou as tecnologias podem proporcionar aos discentes, principalmente quando se trata de inclusão digital. Investigando o PPC LIE, verificamos que o Curso já se antecede e reconhece a diversidade de bagagens do seu público, pois, na sua proposta pedagógica, admite fornecer “elementos iniciais para se pensar e aprender aspectos conceituais envolvendo elementos tecnológicos” (PPC LIE, p. 23), ou seja, a LIE pode ser considerada uma Licenciatura chave para o jovem recém formado no Ensino Médio, para o interessado na inclusão digital, para o professor em atuação na rede educacional que busca uma 2ª licenciatura para enriquecer a sua prática pedagógica. Ressaltamos, inclusive, este potencial do Curso em atender com propriedade o profissional da educação básica, como também indica o PPC LIE:

<sup>117</sup> As porcentagens não foram calculadas a partir do número de alunos respondentes dos questionários, mas sim a partir do total de frequência dos motivos explicitados pelos alunos.

Rever esses assuntos, sob a ótica das Tecnologias Educacionais, pode significar para muitos a oportunidade de aprender de fato aquilo que muitas vezes não foi possível estudar em um curso de magistério tradicional (PPC LIE, p. 23).

Portanto, como afirmado anteriormente, não são todos os ingressantes da LIE que apresentam o perfil estereotipado de “nativos digitais”; na verdade, como já explicamos anteriormente, esses sujeitos possuem identificações e representações culturais *com e na* a cultura digital. Mas, isso não significa que os demais discentes ficam à margem da cultura digital durante todo o desenvolvimento do Curso; de certa maneira, a LIE atua como uma formadora no sentido do letramento digital.

Como também já constatamos, no seu planejamento pedagógico, o Curso cria condições para desenvolver competências digitais e midiáticas ao conjunto de alunos. Esse é um caminho, inclusive, recomendado por autores, como Monica Fantin (2013), que entendem a necessidade de explorar a cultura digital, relacionando a mídia-educação ao currículo e na formação inicial de professores:

(...) a experiência com a cultura digital está construindo não apenas novos usos da linguagem, mas novas formas de interação que precisam ser problematizadas no currículo da formação de professores (...). Diversos pesquisadores do campo da educação e da comunicação (...) há tempo enfatizam a necessidade de o currículo da formação de professores contemplar a comunicação, a mídia e a tecnologia, no sentido de uma relação emancipatória com as mídias, que precisa ser estudada, praticada e aperfeiçoada (FANTIN, 2013, p. 64 – 65).

Dando continuidade a essas discussões, apresentamos uma outra perspectiva interessante, do ponto de vista da análise de aprendizagem do sujeito da cultura digital, que podem servir também para a reflexão sobre os enquadramentos do termo “nativo digital” e, conseqüentemente, das marginalizações procedentes da exclusão sociodigital.

#### 5.2.2.2 *Transmídia literacy* e os sujeitos da cultura digital - Outra análise necessária

Surgiu, a partir da entrevista com o “Docente E3”, a perspectiva do letramento transmídia. Eis o trecho:

**Docente E3:** Eu tenho até uma sugestão que eu posso fazer, que é uma pesquisa chamada *transmídia literacy*, que é basicamente uma pesquisa que não parte de uma cisão entre gerações em que uma conhece a tecnologia e a outra não conhece (...). Essa pesquisa *transmídia literacy* é uma pesquisa que foi conduzida por um pesquisador chamado Carlos Scolari, (...) e eles queriam saber: Olha! O que os jovens fazem com as mídias? E como eles aprendem a fazer o que fazem com as mídias? A pesquisa é muito interessante, porque eles começam a estabelecer basicamente algumas competências, começam a estabelecer algumas habilidades (...), **porque tem que saber exatamente o que essas pessoas sabem e o que elas não sabem!**.

Evidentemente a sugestão provocou curiosidade, pois as problemáticas apresentadas remetem ao consumo das mídias pelos jovens, prática verificada durante a pesquisa e durante a análise. Assim, buscamos saber mais sobre a indicação:

O projeto de pesquisa *Transmídia literacy* foi desenvolvida durante 36 meses de trabalho, entre os anos de 2015 a 2018, em 8 países, incluindo nações da América latina, Europa e Oceania, e se deu por iniciativa de um grupo de mais de 50 pesquisadores, liderados por Carlos Scolari<sup>118</sup>, em um contexto de colaboração universitária, cujos objetivos principais foram:

- Contribuir para uma melhor compreensão de como os adolescentes estão consumindo, produzindo, compartilhando, criando e aprendendo em ambientes digitais;
- Criar um mapa de habilidades transmídia e estratégias de aprendizagem utilizadas por meninos e meninas adolescentes para identificar como estes podem ser “explorados” no sistema de educação formal; e
- Ir além da identificação de habilidades/estratégias e propor um kit do professor que qualquer professor pode baixar, adaptar e aplicar em sala de aula. (SCOLARI, 2018, p.9).

Sobre a pesquisa *Transmídia literacy*, David Buckingham (SCOLARI, 2018, p.6), autor do prefácio do livro publicado sobre o projeto, explica que se trata de

(...) uma pesquisa empírica concreta e um conjunto de ferramentas que são projetadas para serem de uso prático para educadores. Eles oferecem uma taxonomia de habilidades e práticas de alfabetização midiática, que inclui as mídias sociais mais recentes, mas também incorpora mídias mais antigas. Eles fornecem estruturas que nos ajudarão a refletir sobre a variedade de práticas de aprendizagem formal e informal que estão envolvidas no envolvimento com essas mídias (BUCKINGHAM In SCOLARI, 2018, p.6).

Em suma, a pesquisa defende a alfabetização ou literacia transmidiática, mas não somente dentro da análise crítica dos conteúdos de mídia, tampouco da aquisição de habilidades para a formação dentro do sistema escolar. A pesquisa ressalta que os consumidores atuais de mídia são agora *prosumer* ou *criadores participativos*, ou seja, “sujeito ativo que cria conteúdos e os compartilha em suas redes digitais” (SCOLARI, 2018, p. 14). Entendendo essa mudança de comportamento e consumo dos sujeitos da cultura digital é que foi possível identificar o “*prosuming skills*”, isto é, o conjunto de competências imperativas para criação e produção de produtos midiáticos. Portanto,

(...) a alfabetização transmídia pode ser entendida como um conjunto de habilidades, práticas, valores, prioridades, sensibilidades e estratégias de aprendizagem/compartilhamento desenvolvidas e aplicadas no contexto das novas culturas participativas (SCOLARI, 2018, p. 15).

---

<sup>118</sup> Pesquisador argentino com residência profissional na Universidade Pompeu Fabra – Barcelona, Espanha; que pesquisa principalmente os temas relacionados à nova ecologia comunicativa e suas interfaces, bem como a alfabetização midiática e a mídia educação.

Essa concepção entra em sintonia com as compreensões que estamos tecendo nesta pesquisa, e está relacionada ao perfil de sujeitos pertencentes a cultura digital; não enquadrando-os dentro das demarcações etárias, que são a grande problemática do termo nativos digitais; mas, entendendo que mesmo os adolescentes ou os adultos estão em algum grau socializados na cultura digital, cabendo, então, o desenvolvimento do letramento transmídia, tão necessário na cultura pós-moderna, que também é líquida.

Essa questão, inclusive, é um dos resultados do artigo do ICDL (2014), que defende que os jovens não sabem tudo sobre as tecnologias e mídias digitais, por isso não se pode negligenciar o acesso à educação digital para esses sujeitos; e neste ponto, tanto o ICDL quanto a pesquisa *Transmídia literacy* concordam na urgência em tratar sobre o assunto do letramento para o uso dos recursos e mídias, ou *transmídias*, digitais.

Como um dos resultados da pesquisa *Transmídia literacy*, seus pesquisadores apresentaram uma taxonomia das capacidades transmidiáticas, resultado do mapeamento das habilidades relacionadas à produção, consumo e pós-produção das mídias inseridas no contexto cultural digital dos jovens. Vejamos:

**Figura 10** - Taxonomia da *Literacia Transmídia*



Fonte: *Transmídia literacy*, 2018<sup>119</sup>.

<sup>119</sup> Mapa de competências Transmídias. Disponível em: <<http://transmedialiteracy.upf.edu/pt/transmedia-skills-map>>. Acesso em 05 out 2022.

É importante pontuar que essas capacidades indicadas na taxonomia estão sujeitas a transformações, à medida que a própria relação dos jovens com as mídias vai mudando ao longo do tempo, mas abrem margem para o entendimento sobre o consumo de mídias e, conseqüentemente, o enriquecimento do repertório de metodologias docentes, ou, no mínimo, novos questionamentos sobre o aprendizado na cultura digital, como pontua o entrevistado:

**Docente E3:** Aí, você consegue ver: Olha! Tem essa galera que nasceu, de acordo com a tese do Prensky seriam nativos; e aí a gente tem aqui um referencial, ou como eu gosto de dizer, uma matriz de competências dos letramentos transmídias, e todas essas competências que eles inventariam de coisas que os jovens fazem quando eles estão nas mídias, e, efetivamente, quais delas essas pessoas dominam? E aí, a questão é entender: Olha! o quê que isso diz pra gente?

Conhecer essa taxonomia é interessante também para as reflexões dentro do campo educacional relacionadas a inclusão sociodigital, algo que o Docente E3 justifica como “o terreno comum” de aprendizagens possibilitadas a partir do entendimento da literacia transmídia:

**Docente E3:** Dados esses cenários distintos de onde muitos desses sujeitos vem; por vezes o maior desafio é justamente criar um terreno comum em que as aulas sejam um terreno interessante e de aprendizagem (...). Então, criar esse terreno comum em que as pessoas que vem dos cenários mais distintos possam, de certa forma, estar aprendendo algo que vai ser interessante para a formação deles, e não só aprendendo com professor, mas às vezes aprendendo com os colegas, porque a gente também precisa depender muito disso, da ideia de que a gente é corresponsável pela formação daquele que tá com a gente, que é uma coisa um tanto quanto difícil em contextos em que a gente tá vivendo cada vez mais uma cultura competitiva, em espaços de estudo e em espaços de trabalho, mas, enfim! Eu acho que é um pouco isso, um pouco esse cenário, um pouco esses desafios.

Essa perspectiva pode ser, inclusive, um indicativo de solução para o problema da invisibilidade dos sujeitos que não se encaixam dentro do perfil de nativos digitais, problemática latente na Região Amazônica e em muitas partes do Brasil e do Mundo, e ao mesmo tempo vir a valorizar os sujeitos socializados na cultura digital.

Diante dessas análises, continuamos a nossa tecitura, entrelaçando o fio que ainda falta: o da formação de professores no Curso de Informática Educacional da Ufopa.

### **5.3 Formando professores com identidade cultural digital no curso de Licenciatura em Informática Educacional (LIE) Ufopa**

O Curso de Licenciatura em Informática Educacional da Ufopa se apresenta como um curso inovador que busca atender principalmente as demandas relacionadas a formação de professores para atuação na educação básica e tecnológica, na “gestão pedagógica dos LABINs

e na produção de produtos tecnológicos aplicados ao processo ensino aprendizagem” (PPC LIE, 2017, p. 22).

Já afirmamos que ter um curso de licenciatura em informática no interior da Amazônia é disruptivo. E, no caso da LIE Ufopa, podemos dizer que, à primeira vista, chama-nos atenção algumas especificidades, como a nomenclatura do Curso, as construções identitárias e a sua intencionalidade diante das questões relacionadas ao perfil do licenciando e o processo de formação de professores no contexto da cultura digital.

O curso está em processo de construção da sua identidade e muito esforço tem sido empreendido para torná-lo singular. Aprendemos com Tomaz Tadeu da Silva (2012, p. 74; 79) que “identidade e diferença estão em uma relação de estreita dependência” e “são criações sociais e culturais”, por isso, estamos tecendo compreensões sobre essa identidade em construção, mas não queremos dizer que vamos demarcar definitivamente o objeto de análise, no caso o Curso LIE. Ao contrário, essas compreensões não se esgotam, à medida que o Curso, feito por sujeitos com suas culturas e seus pontos de identificação, vai se desenvolvendo e recebendo novas intervenções.

Assim, continuamos com a análise identitária do curso a partir de alguns pontos sensíveis e essenciais, como: o seu nome e os sujeitos do processo formativo, os docentes e discentes.

### 5.3.1 Tecendo compreensões sobre a LIE: A nomenclatura do Curso

Como afirmado anteriormente, a nomenclatura do Curso chama atenção, primeiramente porque é a única Licenciatura no Norte do País com o complemento “Educativo” no nome, e também porque entendemos que a licenciatura é a formação para o magistério, como afirma o Parecer CNE/CP nº 28/2001<sup>120</sup>:

*A licenciatura é uma licença, ou seja, trata-se de uma autorização, permissão ou concessão dada por uma autoridade pública competente para o exercício de uma atividade profissional, em conformidade com a legislação. (...) O diploma de licenciado pelo ensino superior é o documento oficial que atesta a concessão de uma licença. No caso em questão, **trata-se de um título acadêmico obtido em curso superior que faculta ao seu portador o exercício do magistério na educação básica dos sistemas de ensino**, respeitadas as formas de ingresso, o regime jurídico do serviço público ou a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). (Parecer CNE/CP nº 28/2001, p. 2, grifos nossos).*

<sup>120</sup> Parecer CNE/CP nº 28/2001. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>>. Acesso em 17 ago 2022.

Contudo, no caso específico do curso LIE da Ufopa há o acompanhamento da palavra “educacional” no seu nome, por isso nos questionamos: o que esse título quer dizer, quer identificar ou diferenciar?

Então, buscamos primeiramente explicações ou justificativas no PPC LIE, mas, na ausência desses esclarecimentos, nos deparamos com a indicação da Resolução nº 05, de 16/11/2016<sup>121</sup>, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação na área de computação, incluindo a Licenciatura em “Computação”.

Nessa Resolução não encontramos a menção à “Licenciatura em Informática educacional”, na verdade é utilizado o título de “Licenciatura em Computação”. Avançamos na busca pelo documento completo das DCNs de Computação<sup>122</sup> e constatamos que as denominações para a área estão relacionadas às questões culturais e pontos de vista.

Segundo as DCNs, a denominação “Computação” é a mais adequada para se referir a formação de recursos humanos para esta área, pois é entendido que o desenvolvimento tecnológico da computação, seja para atender as necessidades da sociedade ou para aplicar as tecnologias para o interesse da sociedade, como no caso da formação de professores, acontece no interior de um computador, portanto, “é uma computação, independente do objeto sendo computado: informação, imagem, gráfico, texto, som, números etc” (DCNs da Área de computação, 2016, p.4), e esse entendimento se fortaleceu ainda mais a partir das discussões relacionadas ao “pensamento computacional”<sup>123</sup>, em meados dos anos 2000.

As DCNs explicam ainda que nos países de língua inglesa e no Brasil utiliza-se a nomenclatura (“Ciência da) Computação”, já nos demais países é comum utilizar a denominação “Informática”. Entretanto, esclarece que

Ainda no Brasil, a sociedade costumou chamar de Informática tudo que está relacionado ao computador, especialmente suas aplicações (DCNS DE COMPUTAÇÃO, 2016, p.4).

Por isso, há inicialmente o aceite das duas denominações dentro do campo de formação profissional, mas há também a seguinte recomendação:

<sup>121</sup> Resolução nº 05, de 16/11/2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2016-pdf/52101-rces005-16-pdf/file>>. Acesso em 04 mar 2021.

<sup>122</sup> DCNS da área de computação e informática, 2016. Disponível em: < [https://www.inf.ufrgs.br/site/wp-content/uploads/2016/05/diretrizes\\_curriculares.pdf](https://www.inf.ufrgs.br/site/wp-content/uploads/2016/05/diretrizes_curriculares.pdf)>. Acesso em 04 mar 2021.

<sup>123</sup> O “pensamento/raciocínio computacional” recebeu uma atenção maior a partir do artigo de Jeannette Wing em 2006, onde a pesquisadora “discute como o conhecimento sobre os métodos e modelos da Computação podem ser úteis à formulação e resolução de problemas do cotidiano, sendo fundamental ao rol de habilidades do cidadão do século 21” (MATOS, CAMBRAIA, LEMOS, et. Al, 2017, p. 83).

Considerando que as DCN de Computação (Brasil, 2016) definem a nomenclatura "Licenciatura em Computação", recomenda-se fortemente que os cursos denominados "Licenciatura em Informática", "Licenciatura em Ciência da Computação" e suas variações passem a usar a nomenclatura padrão "Licenciatura em Computação" ou o equivalente "Computação - Licenciatura". (MATOS, CAMBRAIA, LEMOS et. Al. 2017, p. 103 – 104).

Partindo desse dado, resolvemos levar essa questão da nomenclatura "Licenciatura em Informática Educacional" ao Docente E3<sup>124</sup>, que faz parte do Núcleo Docente Estruturante (NDE). Eis as algumas reflexões acrescentadas pelo entrevistado:

**Docente E3:** Esse nome "Informática Educacional" sempre foi muito enigmático. Porque a gente está falando de um curso de licenciatura, é uma habilitação, então, em tese, já é um curso voltado para área de educação, um curso para a formação de professores. Me soava redundante que um curso de licenciatura tivesse um adjetivo de educacional, junto ao nome informática (...). O adjetivo educacional muitas vezes surge como algo para demarcar a especificidade do curso, a identidade da informática, da informática daqui em relação às demais.

Então, verificamos que o "Educacional" surgiu como um adjetivo, que neste caso reforça a qualidade ou condição da formação em educação, portanto a sua identidade. Assim, conseguimos entender como se constituiu a construção do nome do curso. Mas o entrevistado, apresentando o seu ponto de análise, complementou:

**Docente E3:** A gente vai entrar num ponto, que é o ponto que tem a ver justamente com diferentes perspectivas. Para algumas pessoas que entendiam que as licenciaturas em informática tinham um certo caráter tecnicista, um certo caráter mais próximo de um bacharelado na área de computação, do que propriamente de um curso de licenciatura tradicional, então quiseram destacar isso com o adjetivo "Educacional".

Nesse sentido, temos o motivador de diferença, principalmente no que se refere a se distanciar do possível caráter tecnicista que o curso poderia representar à sociedade e aos próprios licenciandos e egressos. Então, entendemos que o complemento "Educacional" utilizado é um adjetivo com a função de identificar e diferenciar.

Notamos também que a questão da docência tecnicista é uma preocupação docente permanente neste colegiado, sendo pontuado em alguns trechos das entrevistas:

**Docente E1:** Se a gente não entende qual é o sentido, qual é o propósito que caracteriza uma boa aula e uma boa educação, a gente nunca vai entender como as tecnologias podem ser associadas a isso. A gente simplesmente vai adotar uma abordagem tecnicista, de achar que tecnologias por si só constituem aquilo que se espera, ou o que é essencial a uma boa aula. Então, essa é uma coisa muito importante pra se refletir!

**Docente E3:** É um grande desafio você ter uma perspectiva crítica das tecnologias, ou seja, uma perspectiva que não caia nessa noção tecnicista de achar que educação

---

<sup>124</sup> Na época da coleta de dados, o Docente E3 atuava na coordenação do Curso.

se resume a técnicas, e a procedimentos, enfim! Que educação se resume a isso, de que ela é uma função puramente técnica, didática, mas que ela também envolve uma questão pedagógica, política, que envolve uma questão estética, então tem várias dimensões da educação que o tecnicismo não é capaz de captar.

**Docente E7:** E a questão é: alguns professores, inclusive colegas de curso, veem somente essa dimensão instrumental. Não veem que o profissional de licenciatura em informática educacional é alguém que tá lá pra ajudar outros professores a integrar tecnologias e mídias como recurso didático.

Essa é uma apreensão legítima, inclusive, na nossa pesquisa estamos constantemente refletindo sobre tecnologias, determinismos e, de certa forma, tentando fugir das armadilhas do discurso tecnicista. Mas, para o curso, será que esse adjetivo que traz a diferença não acarretaria também implicações aos alunos e egressos? E será que essa intenção de diferenciação é entendida e concordada por todos? O docente E3 nos respondeu:

**Docente E3:** O problema, nesse caso do nome, é o preço que se paga por ter um nome Informática Educacional. Por exemplo: a dificuldade de enquadrar os alunos egressos em concursos. A gente sabe que os concursos que abrem, abrem pra licenciado em informática e, no final das contas, uma nomenclatura 1 milímetro fora dessa área de Formação pode ser objeto de controvérsia ou até mesmo de recusa dos candidatos, mesmo que eles tenham uma formação basicamente idênticas, no que diz respeito às diretrizes curriculares nacionais. (...) [Outro exemplo:] quando a gente precisa fazer o ENADE ou outras provas parecidas, a gente tem dificuldades em se enquadrar, porque as pessoas nunca sabem exatamente onde o curso de informática está, apesar do nome.

Vale observar que os Referenciais de formação para Cursos de Graduação em Computação balizam as adaptações feitas pelos Cursos, pois entendem que “cada região exige um perfil de curso diferente, de acordo com a cultura tecnológica presente (ou ausente) na localidade” (MATOS, CAMBRAIA, LEMOS, et. Al, 2017, p. 83). E no caso da Ufopa, relembando os objetivos estratégicos do PDI Ufopa citados anteriormente, há uma constante preocupação em trabalhar para se tornar uma instituição inovadora e de vanguarda no cenário amazônico e brasileiro. Mas no caso da nomenclatura do nome do Curso LIE, há outras preocupações que precisam ser adicionadas, como é expressado:

**Docente E3:** “Em alguns momentos aqui na Ufopa, a impressão que eu tenho é que certos cursos foram pensados muito mais pensando em singularidades ou na tentativa de forçar uma certa ‘inovação’ do que necessariamente pensar naquilo que o mercado de trabalho está efetivamente procurando, está efetivamente querendo. E aqui eu tô falando de uma área em ascensão: informática, área de tecnologias. Óbvio! A gente não vai necessariamente tornar a universidade um balcão de negócios pro mercado de trabalho, mas a gente não pode ignorá-lo. As pessoas querem ter acesso a melhores oportunidades de emprego e de remuneração (...). Só que o modo como isso é colocado, é um modo que não facilita que esses profissionais que têm uma formação muito bacana, sejam absorvidos no mercado simplesmente por questão de: ‘Ah! A gente quer criar um curso novo. E a gente vai criar um com um nome que não existe.’ (...)

Então, eu senti que havia uma proposta, um anseio muito grande de inovar sem pensar necessariamente em como o mercado de trabalho estaria absorvendo os profissionais formados nessa área”.

Percebemos que há aqui um grande dilema que acompanha o NDE do Curso LIE: Manter a identidade, singularidade e diferença do curso expressado no título do seu nome? Ou otimizar os processos dentro e a partir do Curso e com os egressos, que poderiam facilmente ser resolvidos com a reformulação do nome?

O Docente E3, inclusive, confirmou que essa questão está inclusa nos debates do NDE:

**Docente E3:** Então, atualmente a informática educacional está passando por essa reformulação, isso passa pelo nome, isso tem outros desafios também que existem no curso, mas me atente especificamente a questão que você fez: Sim! Esse nome está sendo revisto. Isso vai resolver alguns dos problemas que a gente tem, inclusive com ENADE.

Fechando essa parte do nosso “entrelaçamento”, ressaltamos que os documentos em vigor, PDI Ufopa (2019 – 2023) e o PPC LIE (2017 – 2020<sup>125</sup>) ou estão ou estarão em breve nas mesas de debates para avaliações e planejamentos dos próximos ciclos (PDI em quinquênio e PPC em quadriênio), sendo essa uma oportunidade valiosa para os participantes desses grupos de trabalhos darem andamento às discussões, incluindo as questões de nomenclatura.

Prosseguindo nas compreensões identitárias do Curso, dedicamo-nos à análise do processo formativo no Curso LIE na perspectiva dos sujeitos deste processo, com atenção aos “entrelaçamentos” sobre a prática docente, a relação professor e alunos, bem como os desafios da formação inicial dos sujeitos com identidade cultural digital no contexto amazônico.

### 5.3.2 Tecendo compreensões sobre o processo formativo na LIE

Analisar o contexto educativo sempre tem seus desafios, principalmente quando nos vemos diante de realidades tão diversas e desafiadores, como foi o caso dos últimos dois anos (2020, 2021) em aulas remotas emergenciais. Sabemos que o nosso “chão de sala de aula” foi remoto e virtual, já que as vivências, práticas e relações desta análise no Curso de Informática Educacional da Ufopa se deu em um período pandêmico. Então, partimos para uma breve contextualização, na perspectiva dos participantes da pesquisa que vivenciaram as aulas remotas emergenciais no Curso LIE Ufopa; em seguida, tecemos compreensões sobre a construção da identidade professoral do discente no Curso LIE Ufopa.

---

<sup>125</sup> O PPC LIE está desatualizado devido ao atraso de todos os cronogramas dos Grupos de trabalhos da Ufopa por causa da Pandemia da Covid-19.

### 5.3.2.1 As aulas remotas emergenciais no Curso LIE

Como já discorremos, um dos impactos ecoados pela pandemia da Covid-19 foram as suspensões das aulas presenciais e a popularização do modelo de ensino remoto emergencial (ERE). Por isso, sabendo que a coleta de dados da pesquisa seria influenciada por respostas relacionadas a esse contexto, aproveitamos para questionar os participantes da pesquisa sobre as aulas remotas emergenciais oferecida pela Ufopa e pelo Curso LIE durante esse período, buscando saber, inicialmente, sobre os investimentos em recursos para viabilizá-las, bem como a participação nas formações oferecidas, e os desafios relacionados à prática pedagógica no Ensino Remoto Emergencial (ERE). Eis a comparação entre os discentes QA e docentes QB:

Gráfico 06 - Quantitativo de respondentes que fizeram investimentos em recursos materiais, tecnologias digitais e/ou serviços e suportes para as aulas remotas.

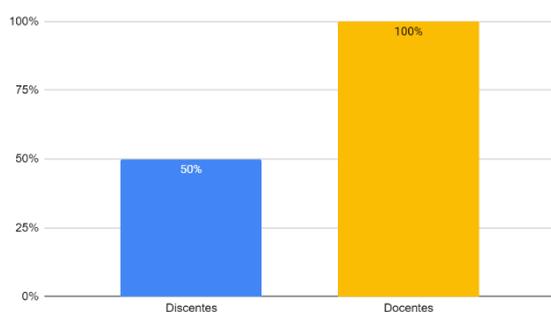
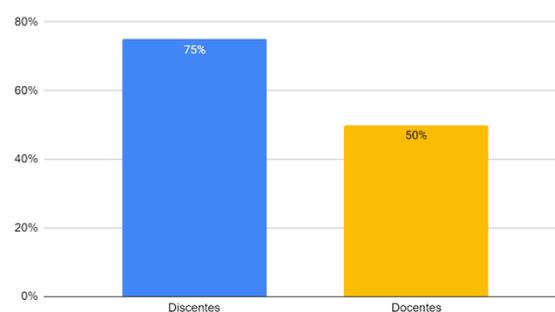


Gráfico 07 - Quantitativo de respondentes que participaram das formações oferecidas pela UFOPA para utilização das tecnologias digitais propostas para período emergencial.



Fonte: A pesquisadora, 2022.

Notadamente as vivências nas aulas remotas emergenciais impuseram desafios e adaptações aos docentes e discentes respondentes dos questionários. Constatamos que para este modelo de ensino, poucos estavam realmente preparados, e mesmo as soluções tecnológicas investidas antes do período pandêmico por Instituições como a Ufopa, por exemplo, não foram suficientes para atender as demandas do período. O mesmo se pode dizer do Curso LIE que, essencialmente volta-se para a informática e as soluções tecnológicas, encontrou obstáculos em conduzir as aulas nesse modelo de ensino.

É importante ressaltar as transformações e adaptações das estratégias de ensino para viabilizar as aulas remotas e as avaliações neste modelo de ensino, como podemos notar nos gráficos:

Gráfico 08 - Quantitativo de respondentes que confirmaram que os docentes adotaram outras estratégias metodológicas para viabilizar o ensino remoto.

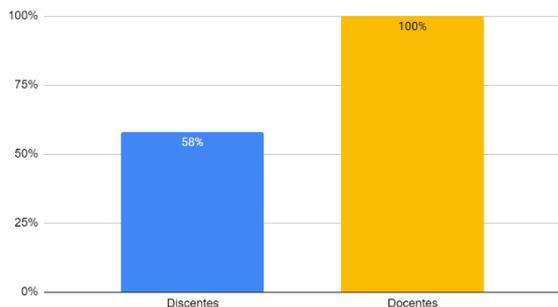
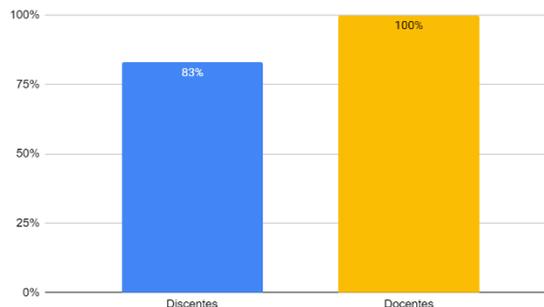


Gráfico 09 - Quantitativo de respondentes que confirmaram que os docentes adotaram outras estratégias para as avaliações remotas.



Fonte: A pesquisadora, 2022.

Corroborando com esses dados, os docentes entrevistados E1 e E7 evidenciaram que, entre os inúmeros impactos do ERE, a logística e administração das aulas síncronas em plataformas de *webconferência* foram os desafios iniciais:

**Docente E1:** Eu acredito que essa busca por capacitação, essa busca por tentar achar metodologias que pudessem dar conta do trabalho docente, a sala virtual e a relação com os alunos, e a própria estrutura física para que o professor pudesse ter o mínimo de condições para dar aula, ter notebook, ter uma boa conexão; essas foram as maiores dificuldades, aliadas, claro, a própria maneira de conduzir e avaliar uma turma na aula remota.

**Docente E7:** Nós [professores] também tivemos dificuldade para adentrar o ensino remoto emergencial tendo o mínimo de habilidade necessária, o mínimo de domínio para poder desenvolver as aulas como pensávamos. (...) A gente não passou por uma qualificação, a gente buscou uma qualificação; eu busquei uma qualificação, eu não tive um curso preparatório para isso.

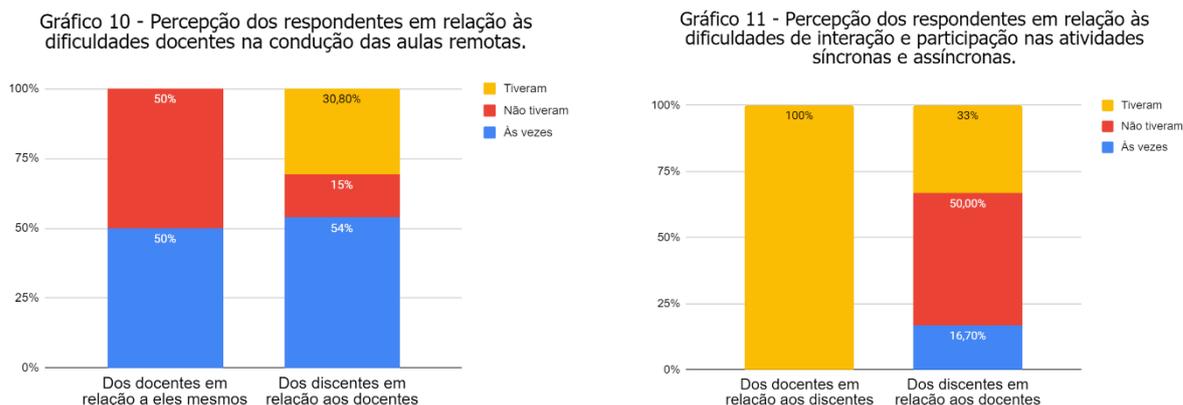
Essa dinâmica de aulas síncronas online, que foi “nova” para muitos professores, constituiu na necessidade de mudar as posturas para viabilizar as aulas, como podemos verificar no trecho:

**Docente E1:** Nós tivemos que acrescentar dentro dos planos de ensino das disciplinas, no quesito metodologia, que as aulas seriam ministradas no ensino remoto emergencial. Nós tínhamos que já disponibilizar no plano de ensino o endereço da sala virtual que seria destinada à disciplina, no caso, aos alunos que porventura fossem participar; e que, portanto, ao aluno já era indicado a participação na sala virtual e a própria universidade preocupou-se em oferecer uma espécie de um *chip* para os alunos, para que eles pudessem ter acesso à internet e participassem das aulas. Em todos os planos de ensino isso já era exigido.

Notamos também que muitos docentes fizeram a transposição da aula expositiva presencial para o ERE síncrono online, e comparamos essa prática ao que Vani Kenski (2007) já havia constatado nas suas análises sobre projetos de educação à distância via *broadcasting*, aula em rede síncronas para centenas de alunos:

Por melhor que seja a transmissão dessas aulas, o procedimento é o da tradicional aula expositiva, baseada na performance do professor e que desconhece os interesses, as necessidades e as especificidades dos alunos. Todos esses procedimentos estão comprometidos com o ensino e o desempenho do professor (KENSKI, 2007, p. 57).

De fato, em alguns casos, ocorreram dificuldades na condução das aulas e na interação com os estudantes, como podemos constatar nos gráficos abaixo:



Fonte: A pesquisadora, 2022.

Contudo, com o entrevistado docente E1 verificamos as dificuldades dessa dinâmica das aulas remotas síncronas por outro ângulo:

**Docente E1:** Agora as dificuldades de também administrar uma sala virtual, isso também passou por um tempo de amadurecimento de nós professores, né! Essa questão de não ter o olhar do aluno, não ter a sala demonstrando envolvimento, né! De todos estarem próximos, mas muito distantes ao mesmo tempo. Isso também para o professor gerava um sentimento de: Será que eu estou sendo acompanhado? Será que eu estou sozinho na sala? O contato presencial fez muita falta! E eu acho que isso também foi uma dificuldade para os professores.

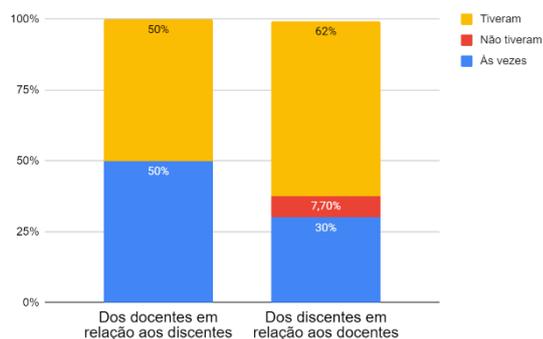
E foram exatamente essas incertezas sobre o acompanhamento das aulas pelos alunos que geraram os maiores desconfortos aos docentes durante o ERE, como podemos verificar nos trechos:

**Docente E1:** O professor tá ali com a câmera ligada o tempo todo, muitas vezes não pede licença nem para ter um tempo de ir ao banheiro e fica ali disponível aquele tempo pro aluno, esperando que, do outro lado, ele também esteja com o mesmo movimento.

**Docente E7:** Eu não sei se estavam efetivamente acompanhando, mas eles estavam ali logados no encontro síncrono, a maioria da turma, dava 16, 17 alunos. Então, a maioria efetivamente se *logam* pra aula; se acompanham, aí a gente não pode saber porque eles desligam a câmera, né?.

Dessa forma, entendemos que a comunicação entre professores e alunos durante a ERE ficou comprometida, algo que constatamos no gráfico abaixo:

Gráfico 12 - Percepção dos respondentes em relação às dificuldades de comunicação no contexto remoto.



Fonte: A pesquisadora, 2022.

Por outro lado, podemos analisar também que essa comunicação pode ter sido comprometida por questões relacionadas ao acesso e inclusão digital dos alunos para acompanhar as aulas. Como podemos notar nos destaques das entrevistas com os discentes:

**Discente E1:** É essa a realidade! Eu acho que esse é o empecilho maior [para o ERE] é o acesso e o sinal da internet.

**Discente E3:** Como acontece pra essas pessoas que moram no interior, moram nos quilombos, né? É complicado. Os próprios colegas, eles mencionam que têm dificuldade para realizar algumas tarefas. Na verdade, eu não sei como eles estão conseguindo acompanhar as aulas.

Como bem sabemos, a acessibilidade e inclusão digital é consequência da inclusão social, pois a primeira depende da disponibilidade de equipamentos digitais e de sinal de internet de qualidade nas localidades, atendendo os diversos espaços geográficos da Amazônia; o custo do serviço, que geralmente é pago; a própria infraestrutura que precisa de melhorias e manutenções e conteúdos relevantes que possam ser produzidos *pelos* e *nas* comunidades; e é somente a partir da inclusão social, que se alcança plenamente a inclusão digital.

Foi por isso que, na tentativa de minimizar as dificuldades de acesso à internet dos estudantes no período das aulas remotas, a Ufopa distribuiu cerca de 1.500 chips com pacotes de dados de 20GB mensais aos estudantes da graduação inscritos em edital próprio. Essa ação fazia parte do projeto “Alunos conectados” do MEC e da RNP<sup>126</sup>. Inclusive, os discentes entrevistados confirmaram que se inscreveram no edital e estavam utilizando o chip para acompanhar as aulas.

Prosseguiremos com as análises, já conhecendo o contexto em que foram realizadas as coletas de dados; e tecemos compreensões sobre a prática do processo de ensino e aprendizagem

<sup>126</sup> Fonte: UFOPA. Disponível em: < <http://ufopa.edu.br/proges/comunica/noticias/inscricoes-para-edital-de-concessao-de-chips-de-internet-movel-estao-abertas-ate-10-de-novembro/>>. Acesso em: 10 out 2022.

que “entrelaçam” a construção da identidade professoral do discente do Curso de Informática educacional da Ufopa.

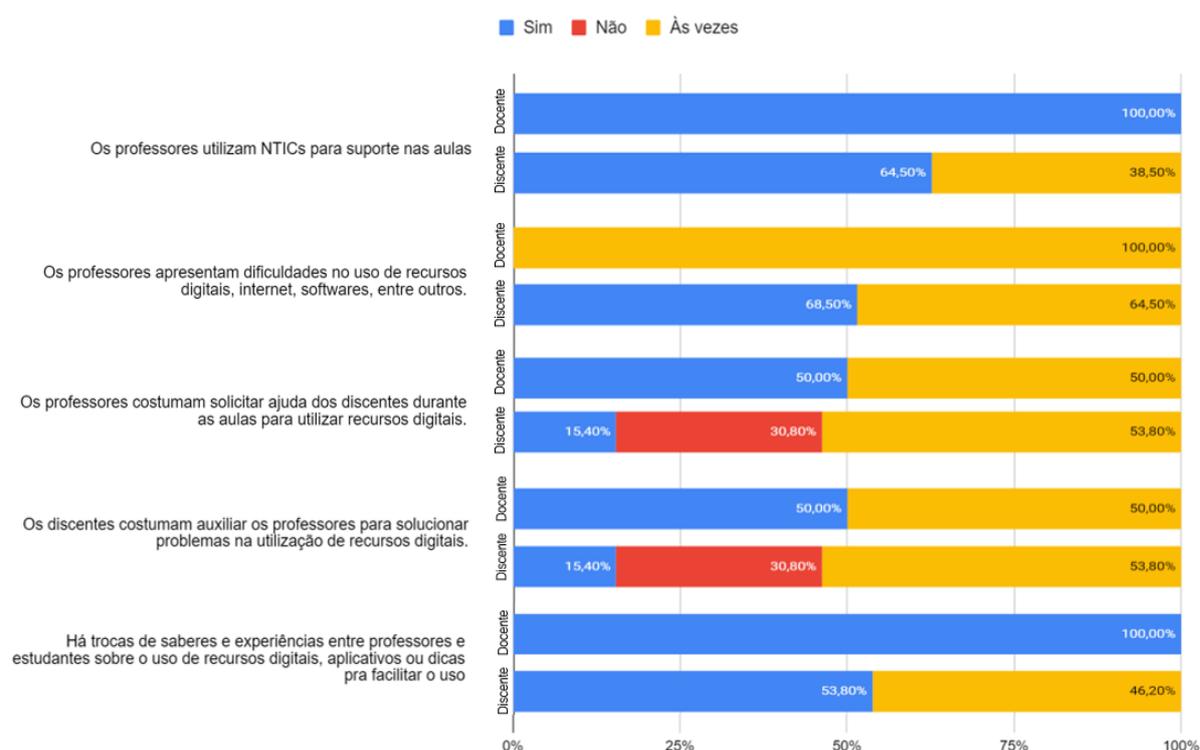
### 5.3.2.2 A construção da identidade professoral do discente do Curso LIE Ufopa

É por meio da análise do contexto educativo, do “chão da sala de aula” do Curso LIE, que podemos compreender as interações dos sujeitos, as culturas, os pontos de identificação e a complexidade do processo real de ensino e aprendizagem. Sendo assim, eis algumas análises sobre a construção da identidade professoral do discente do Curso LIE Ufopa que verificamos durante a pesquisa:

*- Em geral, o uso das NTICs pelos docentes foi intensificado durante o Ensino remoto emergencial, mudando algumas percepções e utilizações docentes.*

Questionamos os respondentes dos questionários como se dava, geralmente, a utilização dos docentes com as NTICs na rotina de sala de aula e como os discentes se portavam diante dos desafios que surgiam nessa rotina, essas foram as respostas:

**Gráfico 13** - NTICs na rotina da sala de aula



Fonte: A pesquisadora, 2022.

Sabemos que já há algum tempo, os docentes passaram a utilizar recursos tecnológicos como as apresentações em *slides*, bibliotecas online, e até o próprio *whatsapp*, por exemplo, para suporte nas aulas; então, o uso de NTICs na rotina universitária não é mais novidade, algo que constatamos no gráfico.

De certa maneira, chegamos a um ponto em que a questão não é mais se os professores utilizam ou não as NTICs em sala de aula, mas é encontrar a intencionalidade no seu uso. Autores como Neil Selwyn e Robert Muffoletto explicam que “tecnologia educacional não é apenas sobre aparelhos, máquinas, computadores e outros artefatos, mas sim sobre sistemas e processos que levam a resultados desejados” (MUFFOLETTO, 2001, p. 2 *apud* SELWYN, 2011). Isso é percebido e defendido pelos próprios docentes, como denota o trecho:

**Docente E3:** A gente precisa entender que os professores são perfeitamente capazes de entender quando as tecnologias podem ser incorporadas de uma maneira que vai realmente trazer benefícios à sua prática, e quando elas simplesmente são um artifício que absolutamente não vai trazer nenhum tipo de mudança em relação às práticas que eles já trabalham, já desenvolvem. Por que às vezes a gente tem um ponto de vista fetichista, de achar que quanto mais tecnologia, melhor!

Mas também não podemos negar que durante o ERE houve uma intensificação no uso das NTICs e a exploração de novos recursos que já estavam disponíveis, mas que não faziam parte do repertório de uso de muitos professores até antes do ERE; como as *webconferências*, *lives*, ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), softwares livres, objetos de aprendizagem, entre outros. É verdade que muitos docentes, inclusive do Curso LIE, já faziam uso de alguns desses recursos, mas ocorreu que a necessidade de encontrar soluções para viabilizar as aulas remotas popularizou o uso dessas NTICs nas práticas docentes, como podemos verificar nos trechos:

**Docente E1:** Alguns professores não faziam questão do uso das novas tecnologias em suas aulas, continuava com as metodologias que já eram de domínio próprio, que vem ao longo da própria trajetória do professor, e, portanto, alguns deles não faziam questão do uso. Mesmo a Universidade, de certa forma, incentivando e possibilitando o acesso a algumas tecnologias, a própria disponibilização de internet dentro do *campus* já facilitava, de certa forma, o uso dessas novas tecnologias. Já eu sempre fiz uso das novas tecnologias em sala de aula, sempre! Desde que cheguei à UFOPA e antes de chegar à UFOPA eu já fazia uso (...). Agora da forma como foi feito no ensino remoto emergencial, não! Por que eu não cheguei a ter uma aula com momento síncrono com os alunos por meio de uma de uma sala virtual, isso de fato não havia acontecido ainda, né! Eu usava as novas tecnologias dentro das aulas, sempre fiz questão de fazer isso, mas não com formato do ensino remoto emergencial.

**Docente E7:** Antes da pandemia havia, de certa forma, alguns grupinhos entre nós docentes que se mantinham com menos uso das novas tecnologias em sala de aula; e tinha aquele grupo de professores que já faziam uso das novas tecnologias. (...) O fato é que com a pandemia não houve mais uma distinção de grupos, porque o trabalho docente teve que ser feito inteiramente utilizando as novas tecnologias (...).

Não houve nenhum professor, nenhuma professora que estivesse trabalhando como professor de sala de aula durante as aulas remotas que não fez uso das novas tecnologias.

Podemos entender com Vani Kenski (2007) que ocorreu uma ressignificação produtiva dos docentes com a ideia geral de NTICs no ensino formal:

O maior problema não está na dificuldade de domínio das competências para uso das TICs pelos professores. O grande desafio está em encontrar formas produtivas e viáveis de integrar as TICs no processo de ensino-aprendizagem, no quadro dos currículos atuais, da situação profissional dos professores e das condições concretas de atuação em cada escola [universidade] (KENSKI, 2007, p. 105 – 106).

Mas, ficou um questionamento: Será que essa ressignificação sobreviveria ao final do ERE? Apresentamos esse ponto aos discentes e docentes entrevistados, que responderam:

**Discente E1:** Eu acho que vai depender muito do professor.

**Discente E3:** Na minha opinião, é um ganho para a educação (...). Então, eu acho que o ensino remoto emergencial vai se aliar ao retorno das aulas presenciais, né!

**Docente E1:** Eu não vejo como voltar atrás. O convite, entre aspas, realizado no tempo pandêmico aos professores para usarem as novas tecnologias, os condiciona a terem que olhar para essas novas tecnologias e possibilitarem o uso delas com maior ou menor intensidade dentro da sua ação docente. Portanto, eu sinceramente não vejo como não continuar o trabalho docente sem o uso das novas tecnologias. Veja que aqui eu não tô colocando a questão do uso maior ou menor por parte de algum docente, né? Não é essa a questão. Mas sim a questão do uso delas, porque entrou-se em contato com diversas possibilidades que o ensino remoto nos ofereceu.

**Docente E7:** Eu acredito que nós, eu por exemplo, não quero deixar de utilizar essas ferramentas que a gente utilizou durante o ensino remoto. É como eu digo pra eles: antes do ensino remoto, eu não conhecia nenhuma dessas ferramentas que a gente utiliza hoje, porque eu não tinha necessidade de utilizar elas. Então é aquilo: Já tinha tanta coisa pra fazer e já tinha aquela metodologia que a gente já conhecia e tipo, essa metodologia que a gente tem hoje, a gente foi readaptando, né! (...) E aí, eu não vou deixar de utilizar, até porque, na minha visão, mesmo presencialmente, uma gravação de uma aula pode trazer memórias de informações que o aluno vai poder utilizar futuramente; e fora a flexibilidade que as TICs vieram trazer para a construção de trabalhos colaborativos, até mesmo para as atividades individuais (...). Então, eu não vou deixar de utilizar as tecnologias, eu só vou readaptar para a forma como eu utilizo aqui no ensino remoto e inseri-las no ensino presencial.

Essas perspectivas, de certa maneira, trazem novas possibilidades de imersão na cultura digital e de exploração das mídias pelos professores. Entretanto, é importante sempre pontuar: mesmo que a escolha em utilizar NTICs parta do educador, elas devem estar acompanhadas de avanços nas condições de trabalho e qualificação docente, senão esse uso será inócuo, levando a proletarização do professor, como aprendemos com José Contreras (2002) no início da Seção 2.

*- A construção identitária dos futuros professores de informática educacional na formação inicial acompanha um amplo conjunto de fatores, com ênfase, entre outras coisas, no amadurecimento acadêmico e nas relações entre professores e alunos.*

Notamos, durante a observação participante, que os alunos, geralmente dos primeiros semestres, ainda estão se encontrando dentro do Curso e entendem vagamente as possibilidades de atuação do profissional docente em Informática educacional; como nos denota o seguinte trecho da entrevista:

**Discente E1:** Não pensei muito eu como professora em sala de aula, em uma turma lá de ‘cabecudinhos’. Eu pensei nesse sentido de dar suporte, de ter essa qualificação, nesse sentido de informática.

Sabemos que a compreensão sobre a profissão docente inicia com o amadurecimento do licenciando durante a trajetória no Curso, o que também é entendido pelos docentes da LIE:

**Docente E3:** E essa questão da construção identitária do professor de informática educacional está associada a vários aspectos. Está associada a representações, sobre aquilo que ele acha que é informática, sobre aquilo que ele acha que vai fazer quando ele se formar que é geralmente uma coisa que marca ali um pouco o período pré-curso e primeiros momentos. E também é marcada por experiências concretas, por exemplo: quando eles vão para o estágio, quando eles fazem certas experiências na formação deles, nas oficinas, PIBID, quando eles conhecem certos contextos de atuação, de potencial atuação, e a partir dessas experiências eles vão construindo as identidades deles.

**Docente E7:** É o estágio 1 que vai trazer pra eles a primeira visão do que é a licenciatura em informática Educacional. É porque é o primeiro estágio que eles vão ter contato com o ambiente escolar. Até então, eles acham que vão apenas atuar em laboratórios nas escolas, não exatamente eles com os alunos. Eles têm uma noção inicial de que eles vão, tipo, pra área aprofundada da programação, mas na verdade não é exatamente isso.

Essa maturidade acadêmica é possibilitada a partir da configuração de uma formação inicial que prestigie uma análise global de situações que evidenciem, principalmente, a realidade educativa. Para autores como Francisco Imbernón (2011), é na formação inicial que começa a socialização profissional, portanto esta formação

(...) deve dotar de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal que deve capacitar o futuro professor ou professora a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com flexibilidade e o rigor necessários, isto é, apoiando suas ações em uma fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar e não ensinar (IMBERNÓN, 2011, p. 68-69).

Buscamos no PPC LIE (2017, p. 32) a progressão acadêmica do Curso, que fornece informações sobre a trajetória do licenciando. Com o PPC, esclarecemos que as primeiras

disciplinas fazem parte de uma fase interdisciplinar do Curso, que se voltam para discussões mais gerais da formação pessoal e profissional. Em uma segunda fase, a partir do 2º até o 8º semestre, há a oferta de disciplinas pedagógicas e específicas de aprofundamento do curso; e a partir do 7º até o 8º semestre, os discentes podem desenvolver os seus TCCs.

Retomando o exame da Matriz Curricular da LIE (Ver Figura 09), verificamos os componentes curriculares do Curso que denotam o potencial interdisciplinar, pedagógico e técnico para uma formação docente, bem como atendem aos eixos transversais orientados nos Referenciais de formação para os Cursos de Graduação/Licenciatura em Computação (MATOS, CAMBRAIA, LEMOS et. Al., p. 2017), baseados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos da área de Computação, CNE/CES nº. 05 de 16/11/2016.

Portanto, entendemos que há o esforço do Curso em atender as dimensões da formação inicial do licenciando em informática educacional, possibilitando o seu amadurecimento acadêmico durante o percurso na LIE.

Outra análise importante para essa compreensão da construção identitária do professor de informática educacional e que passa pelos desafios de configuração e organização do Curso, é a da relação dos acadêmicos com os seus professores, que capta mais do que somente o ensino, mas vem a ser uma das principais referências para esse profissional em formação. Para essa análise, precisamos retornar com o contexto da situação do corpo docente da LIE.

Como já indicamos anteriormente, a LIE Ufopa conta somente com 6 professores<sup>127</sup> exclusivos para o Curso. Por causa dessa limitação, a LIE precisa sempre se organizar para atender as turmas ativas com disciplinas de outras Licenciaturas, e, conseqüentemente, receber professores colaboradores de outras áreas. Esse é um enorme desafio, reconhecido pelo seu colegiado, como podemos notar no trecho:

**Docente E3:** Não é segredo pra ninguém que o corpo docente de informática educacional é extremamente limitado, extremamente restrito. Quando eu entrei aqui eram 4 professores no curso. Então é um curso extremamente dependente de colaboradores. (...) A gente não tem autonomia, autonomia quando eu falo é de conseguir oferecer as nossas disciplinas obrigatórias apenas com os professores do nosso colegiado.

Questionamos os discentes entrevistados sobre as vivências em disciplinas com professores que não são do Curso LIE, e o retorno foi:

**Discente E1:** Eu acredito que muitos alunos da nossa turma desistiram. Nós éramos 40 e só tem uns 20 que participam agora; então, creio eu, que seja por causa disso. São conteúdos interessantes, que a gente tenta entender, tenta aprender, só que a gente

---

<sup>127</sup> Quantitativo de professores no período de desenvolvimento da pesquisa de campo. Contudo, no site há atualmente a indicação de 8 docentes exclusivos para o curso (consulta realizada em 27 nov 2022).

não tem contato com a nossa área, então acaba sendo um desmotivador. Aqueles conteúdos que não tem nada a ver com a nossa área, a gente fica ‘boiando’ às vezes (...). Tem coisas que chamam a nossa atenção, mas não é da nossa área, entendeu? A gente quer conhecer a nossa área, e até agora só uma disciplina.

**Discente E3:** Tem algumas disciplinas que os professores nem olham pra nossa cara, não tão nem aí, só mandam o conteúdo e se vira, e não explica nada. E a gente procura ele às vezes, não responde e-mail, deixa por conta do aluno. (...) Têm professor que não facilita, não quer ser acessível às vezes, dá vontade até de desistir. Mas nós também temos professores maravilhosos, que dialogam e entendem que é complicado nessa fase que a gente tá vivendo [pandemia da covid-19] (...). Não é complicado só para os professores, também é complicado pra gente como aluno.

É claro que essa percepção sobre a evasão no curso levantada pelos discentes é mais complexa do que somente isso, mas não podemos ignorar o fator da percepção dos alunos sobre os professores, sejam colaboradores ou efetivos do quadro docente. O que podemos entender é que há uma diversidade de perfil docente com seus interesses, perspectivas, culturas e identidades que participam da formação do licenciando em Informática Educacional. Assim, compreendemos que a formação na LIE envolve não somente o que o Colegiado do Curso define a partir das discussões e definições do grupo, mas também depende da perspectiva dos professores e disciplinas colaboradoras.

Como já discutimos na Seção 2, Imbernón (2011) identifica que tanto os métodos, quanto os recursos, os hábitos e atitudes dos professores, são parâmetros de “currículo oculto” do professorado,

Ou seja, os modelos com os quais o futuro professor ou professora aprende perpetuam-se com o exercício da sua profissão docente, já que esses modelos se convertem, até de maneira involuntária, em pauta de sua atuação (IMBERNÓN, 2011, p. 65).

Contatação também compreendida pelo docente entrevistado:

**Docente E3:** Cada docente tem uma visão. A gente se encontra em vários pontos, mas a gente tem visões diferentes sobre esse profissional [o licenciado em informática educacional], porque cada professor vem de um lugar diferente. E quando eu falo de um lugar, não só de um lugar geográfico, mas de uma área de formação distinta. (...) Eu trabalho com uma perspectiva e me responsabilizo por um eixo de disciplinas, e nesse eixo de disciplinas eu trabalho com isso. E em outras, os professores estão trabalhando do jeito deles. E cada professor trabalha à sua maneira e vai imprimindo nesses alunos, experiências que vão ajudando a construir essas marcas de pertencimento, tanto na informática educacional, quanto na docência. E aí eles vão imprimir: Ah! então ser professor de informática educacional é isso.

Essa semiose manifestada na docência pode ser amparada nas contribuições de Roger J. Simon (2013, p. 70) que apresenta o conceito de “Tecnologia cultural” associada à pedagogia, ou, neste caso, à andragogia. Mas, segundo o autor:

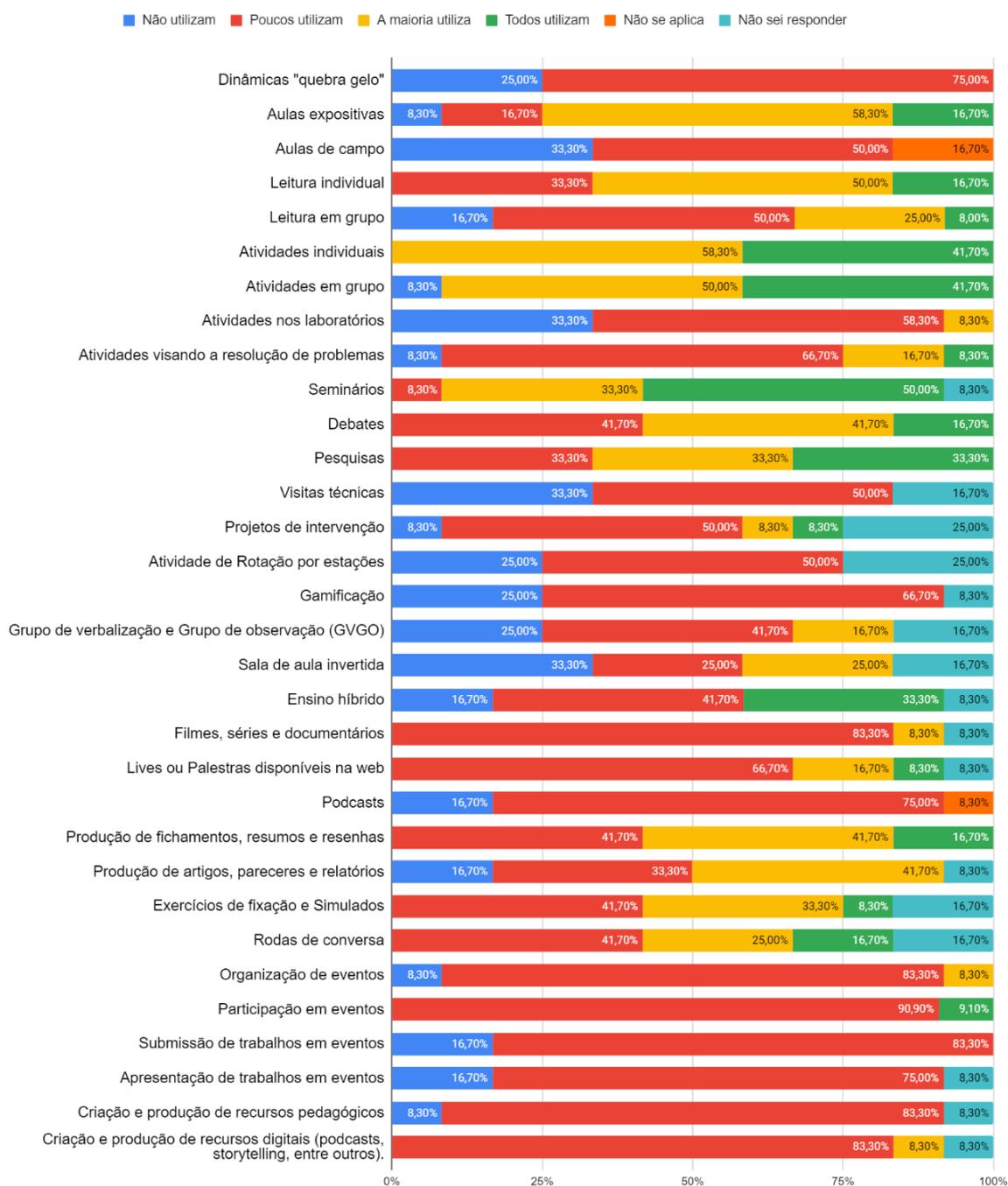
(...) uma pedagogia [andragogia] progressista não pode provir da intenção de fazer com que aquelas pessoas que participam de nossas aulas (...) pensem e ajam como nós o fazemos. De uma perspectiva pedagógica crítica, ocasiões de produção simbólica organizada não devem ter o objetivo de exercícios de inculcação (SIMON, 2013, p.77).

Mesmo assim, compreendemos o peso que as representações e prospecções dos docentes e das suas disciplinas na LIE têm para a construção identitária dos futuros professores. Os docentes, o Curso e a Universidade operam como tecnologias culturais, com pontos de identificação ou sutura (HALL, 1996, p. 69), envolvendo projeções das identidades culturais dos sujeitos na sociedade, e, conseqüentemente, projeções das identidades professorais dos discentes em formação. Portanto, as relações entre professores e alunos na dinâmica do processo de ensino e aprendizagem se constituem essenciais nesse processo de formação inicial.

*- Os professores conduzem metodologias que têm domínio e que trazem segurança ao seu professorar. Contudo, mesmo com poucas variações no repertório metodológico dos docentes, há elementos que propõem a aprendizagem ativa e participativa dos estudantes.*

Levamos aos participantes da pesquisa alguns questionamentos sobre os métodos utilizados pelos docentes universitários, considerando tanto os métodos de ensino e avaliação, como das rotinas de sala de aula. Eis as respostas dos discentes:

**Gráfico 14 – Métodos de ensino, avaliação e rotina de sala de aula utilizados pelos docentes na perspectiva discente**

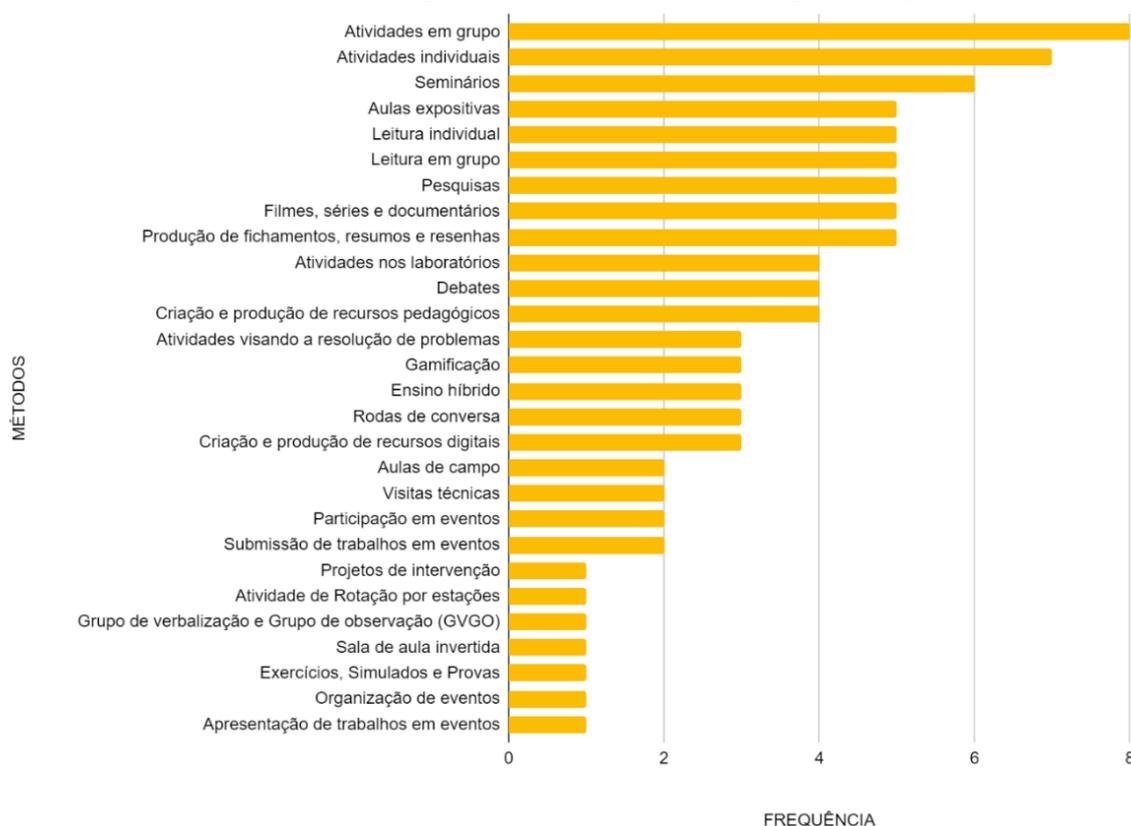


Fonte: A pesquisadora, 2022.

Para os discentes respondentes dos questionários, o repertório de métodos que os docentes utilizam com frequência incluem principalmente: as aulas expositivas, a leitura individual, as atividades individuais e em grupo, os seminários, os debates, as pesquisas, a produção de fichamentos, resumos e resenhas; e a produção de artigos, pareceres e relatórios.

O interessante está na comparação com as respostas dos discentes sobre quais métodos de ensino, avaliação ou rotina de sala de aula utilizados pelos professores, eles (os alunos) consideravam eficazes para o seu aprendizado. As respostas mais frequentes foram:

**Gráfico 15** - Métodos de ensino, avaliação ou rotina de sala de aula que os discentes consideram eficazes para os seus rendimentos e aprendizagens.



Fonte: A pesquisadora, 2022.

Podemos notar que os métodos mais frequentes assinalados pelos discentes circundam quase os mesmos métodos que os docentes utilizam com frequência nas suas práticas pedagógicas, com exclusões e inclusões de métodos quando comparados os dois gráficos, como podemos ver no quadro seguinte:

**Quadro 14** – Status dos Métodos, a partir do Gráfico 15

<b>MÉTODOS</b> <i>que surgiram com frequência nos gráficos 13 e 14</i>	<b>Status dos métodos a partir do gráfico 15</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aulas expositivas</li> <li>• Leitura individual</li> <li>• Atividades em grupo</li> <li>• Atividades individuais</li> <li>• Seminários</li> <li>• Debates</li> <li>• Pesquisas</li> <li>• Produção de fichamentos, resumos e resenhas</li> </ul>	MANTIDOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produção de artigos, pareceres e relatórios</li> </ul>	EXCLUÍDOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura em grupo</li> <li>• Filmes, séries e documentários</li> <li>• Atividades em laboratórios</li> <li>• Criação de produção de recursos pedagógicos</li> </ul>	INCLUÍDOS

Fonte: A pesquisadora, 2022.

Essa comparação e a análise dos Planos de Ensino dos docentes da observação participante nos levam novamente às verificações anteriores relacionadas às referências e representações que os docentes deixam marcados nos discentes. Por isso, Imbernón (2011) defende que

É necessário repensar tanto os conteúdos da formação como a metodologia com que estes são transmitidos, já que o modelo aplicado (planejamento, estratégias, recursos, hábitos e atitudes) pelos formadores dos professores atua também como uma espécie de “currículo oculto” da metodologia (IMBERNÓN, 2011, p. 65).

Relembramos toda a responsabilidade e compromissos que o docente universitário carrega, e, conforme explanado na Seção 2, podemos considerar que a docência superior está pressionada. Nesse sentido, surge também a crítica de que “o nível da formação oferecida aos alunos que frequentam a universidade constitui uma variável de menor importância” (ZALBAZA, 2004, p. 105 *apud* EVANGELISTA E FERREIRA, 2018, p. 41).

Assim, levamos aos docentes das entrevistas as questões metodológicas, buscando identificar as preferências de ensino, avaliação e rotina dos professores. Tivemos, basicamente, as seguintes indicações:

**Quadro 15** - Preferências metodológicas dos docentes entrevistados

PREFERÊNCIAS METODOLÓGICAS	RELATOS	ENTREVISTADO
<i>- Aula expositiva dialogada</i>	“Eu, por exemplo, nas minhas aulas (...), geralmente, valorizo muito mais a conversa, o diálogo e a dinâmica que a gente estabelece, do que, necessariamente, utilizar artifícios tecnológicos, ainda que em algumas disciplinas a gente utilize”.	DOCENTE E3
<i>- Atividade em grupo/ colaborativas</i>	“Muitas das atividades avaliativas foram propostas para que fossem realizadas de maneira coletiva. E assim eu tentava negociar, entre aspas, com os alunos para que houvesse, de certa forma, entre eles, o compartilhamento de envolvimento, de obrigação, de participação, que eles se autocobrassem para que o resultado gerasse de fato um trabalho coletivo que pudesse ser avaliado de maneira coletiva, né!”.	DOCENTE E1
	“Eles têm que aprender a trabalhar em equipe, porque, por exemplo, os trabalhos que a gente tem nessa disciplina são trabalhos que devem ser realizados de forma colaborativa, e não é um esperando pelo outro; sempre começa no planejamento. Eu bato muito de frente com eles em relação a organização e planejamento(...). Eu falei para eles que os trabalhos em informática Educacional têm que ter conversa, tem que saber o que cada um vai fazer para alinhamento, porque os materiais que deverão ser construídos para a educação devem seguir um padrão e não cada um achar que é daquele jeito e pronto”.	DOCENTE E7
<i>- Atividades com tutoria</i>	“Eu trouxe para a disciplina alguns alunos egressos dos cursos de graduação e também, principalmente, mestrandos do PPGE para que pudessem, de certa forma, tutoriar os grupos que eram formados dentro da disciplina. E essa estratégia deu muito certo para que os alunos se sentissem sempre acompanhados, e de certa forma sentissem com que havia uma preocupação da nossa parte, enquanto docente, em suprir as carências deles, mas ao mesmo tempo que eles se sentissem observados durante a próprio rendimento de uma tarefa solicitada. De certa forma isso ajudava-os a executarem as atividades solicitadas”.	DOCENTE E1
<i>- Perspectiva da mídia- educação</i>	“Eu, particularmente, tento trabalhar com uma perspectiva da mídia-educação, que é uma perspectiva que consegue ter um pouco mais de flexibilidade, que trabalha com as mídias não só como ferramenta didática, ferramenta de ensino, como estratégia, um meio de ensinar, mas que também trabalha com mídias e tecnologias com conteúdo, ou seja, aquilo que a gente está estudando. E dentro dessa estratégia com conteúdo, a gente tem duas dimensões: A dimensão de compreensão crítica, tanto dos aparelhos em si, quanto dos conteúdos e das mensagens que difundem. E também a ideia de tecnologias e mídias como linguagem, como forma de criação e produção, como as pessoas podem produzir conteúdo, estabelecer conexões. E aí, uma das ideias que eu uso bastante nesse caso, é a analogia do letramento, que é a analogia da alfabetização”.	DOCENTE E3
<i>- Atividades individuais</i>	“As atividades individuais têm a ver com o conteúdo teórico da disciplina. Então, eu passo ali questões da ferramenta Google forms sobre o que eles viram durante o nosso encontro síncrono, até para verificar quem estava prestando atenção, quem é que não estava, quem é que não estava acompanhando a aula”.	DOCENTE E7
<i>- Construção de produtos e soluções tecnológicas</i>	“Os métodos de avaliação que eu estou passando para eles e que foi informado no início da disciplina, através do plano de curso inclui a apresentação de um produto hipermídia que eles vão construir (...). Eles vão criar um produto, né! E aí eu gostaria que eles apresentassem isso pra turma, até para dar uma visão geral pra turma do que pode ser construído através de uma ferramenta tão simples e que hoje a gente tem em mãos grátis e pode ser usada de forma colaborativa, ou seja, ali em grupo e não é uma ferramenta complexa de se manusear”.	DOCENTE E7

Fonte: A pesquisadora, 2022.

Diante desse levantamento e dos dados que trouxeram a perspectiva discente, notamos que os professores conduzem metodologias que trazem segurança e que dominam, pois, a medida em que eles vão desenvolvendo as aulas, vão garantindo o controle de turma e o progresso do conteúdo programado. Mas isso não significa que não há aprendizado, ou que a aprendizagem é sempre passiva e unidirecional. Podemos verificar que as atividades indicadas no Quadro 15, por exemplo, trazem o teor de preocupação dos docentes com o desenvolvimento do processo e a aprendizagem dos alunos, o que é pontuado no trecho:

**Docente E7:** A gente vai criando métodos pra ir ali moldando a turma e a turma vai adaptando o método.

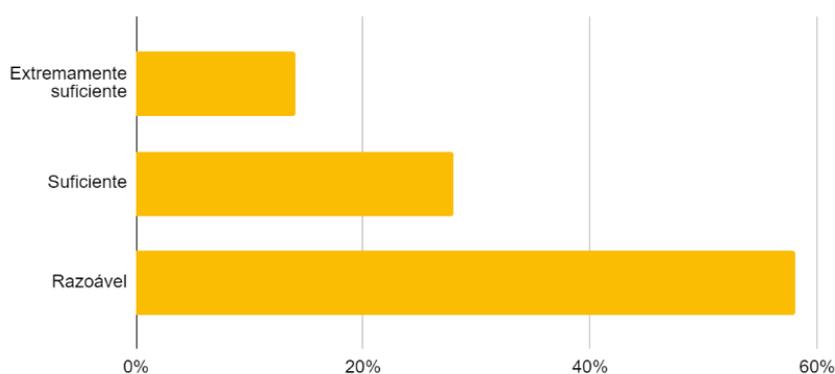
Sendo essa, praticamente, a defesa de Imbernón (2011) sobre a aprendizagem ativa:

A participação ativa na aprendizagem é um exercício de aprender que juntos o fazemos melhor. A participação desencadeia a aprendizagem mútua (*Idem* p. 9).

Assim, entendemos que mesmo com todas as responsabilidades da docência superior, há o esforço dos docentes do Curso LIE entrevistados em atender positivamente as dimensões da rotina pedagógica em sala de aula e do processo de ensino e aprendizagem.

Perguntamos ainda aos discentes respondentes dos questionários como eles consideravam a formação inicial em desenvolvimento na LIE, em relação as suas futuras atuações como professores de estudantes nativos digitais. Eis as respostas:

**Gráfico 16** – Avaliação dos discentes sobre a formação na LIE prospectando as suas atuações docentes com os estudantes nativos digitais



Fonte: A pesquisadora, 2022.

Para completar o dado, foram levantadas, nos questionários, questões abertas relacionadas a sugestões ao “outro sujeito” do processo formativo, docente ou discente; para

considerar na atuação e/ou facilitar o processo de ensino e aprendizagem, e as respostas trouxeram considerações significativas. Eis os quadros:

**Quadro 16 - Sugestões dos discentes aos seus professores da LIE**

SUGESTÕES	COMENTÁRIOS DOS RESPONDENTES
<b><i>Diálogo com os alunos</i></b>	
- “Em algumas situações específicas, falta abrir mais possibilidades de diálogo”.	
- “Escutar os alunos, diante de barreiras que limitam o ensino para satisfazer o aprendizado do aluno”.	
- “Eu sugeria mais diálogo e mais incentivos aos estudantes”.	
<b><i>Mudança de postura diante dos problemas com NTICs durante as aulas</i></b>	
- “Usar outras opções de tecnologias quando a que se está sem uso, não está tem resultados positivos para o aprendizado”.	
- “Os professores precisam reconhecer que precisam interagir com os estudantes diante a falta de domínio com alguma ferramenta digital”.	
- “Os professores devem buscar uma formação ou uma procura maior para entender as ferramentas que serão usadas por eles”.	
<b><i>Inclusão de outros recursos digitais para facilitar o processo</i></b>	
- “A grande maioria dos discente já possuem habilidade com <i>classrom</i> , sugiro que fosse utilizado para as aulas, assim como o <i>googlemet</i> , pois são mais práticas de usar e de fácil acesso a todos”.	
<b><i>Utilização de NTICs no processo de ensino</i></b>	
- “Acredito que tem muitos professores que estão despreocupados quanto ao uso das novas tecnologias, falta demonstrar recursos educativos atraentes para uso educacional, falta incentivo ao uso”.	

Fonte: A pesquisadora, 2022.

**Quadro 17 - Sugestões dos docentes aos alunos do Curso LIE**

SUGESTÕES	COMENTÁRIOS DOS RESPONDENTES
<b><i>Humildade e colaboração</i></b>	
- “Humildade com o saber tecnológico, colaboração em rede, principalmente”.	
<b><i>Escuta e empatia</i></b>	
- “A relação de audição e escuta do outro é importante. Os saberes e conhecimentos tecnológicos advindos das experiências diárias dos estudantes é importante para as discussões possíveis, no ambiente da sala de aula.	

Fonte: A pesquisadora, 2022.

Verificamos que tanto alunos, quanto professores esperam maior compreensão e diálogo para o bom desenvolvimento do processo formativo. Verificamos também que, mesmo a grande maioria dos discentes respondentes dos questionários considerando razoável a formação inicial que estão cursando na LIE, ainda se faz necessário o aperfeiçoamento permanente do professorado do magistério superior, seja para ampliar o seu repertório metodológico, seja para valorizar a diversidade cultural dos alunos, incluindo a identidade cultural digital.

Imbernón corrobora, pois entende que, geralmente, a formação inicial não costuma preparar suficientemente os licenciandos para aplicar novas metodologias ou “métodos desenvolvidos teoricamente para a sala de aula” (2011, p. 43). Para o autor,

É necessário estabelecer uma formação inicial que proporcione um conhecimento válido e gere uma atitude interativa e dialética que conduza a valorizar a necessidade de uma atualização permanente em função das mudanças que se produzem; a criar estratégias, reflexão; a construir um estilo rigoroso e investigativo (*Idem*, p. 69).

Entendemos que a formação inicial, como ponto de partida para o conhecimento profissional docente, portanto o início da construção identitária do professor; se organiza em dinâmicas que vão além do ensino técnico e meramente transmissor de conhecimentos. Trata-se de um processo de desenvolvimento do licenciando que é marcado por aspectos que vão desde seleção de cultura impressa no currículo do Curso, passando pela a metodologia de ensino e avaliação docente, até práticas cotidianas que desenvolvem a relação dos professores com os alunos.

E assim finalizamos o “entrelaçamento” dos nossos fios de urdume e trama com os fios de bordado da pesquisa. A seguir, fazemos o “acabamento e tratamento do tecido”, etapa de finalização do processo de produção do tecido de algodão.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo delineou a investigação da formação inicial dos professores com identidade cultural digital no interior da Amazônia Oeste Paraense, a partir da Licenciatura em Informática Educacional da Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA. Englobamos três grandes temas, as nossas searas, que conduziram importantes reflexões e análises, são elas: a cultura digital, a Formação de professores e a Educação na Amazônia.

Foi a partir dessas searas que no início da nossa “Tecelagem” apresentamos, na pré-análise de conteúdo, as hipóteses sobre o processo de formação inicial de professores no contexto da cultura digital. Conjecturamos duas explicações que se baseiam ora na valorização da identidade cultural digital na formação inicial de professores, ora no atendimento das demandas da pós-modernidade para a formação docente. Não podemos negar que essas hipóteses acompanham dois pontos distintos de formação: um relacionado a autonomia dos Cursos de formação de professores, escolhendo valorizar a identidade cultural digital dos estudantes; e outra relacionada às demandas da pós-modernidade e de todos os discursos e projetos de formação que a acompanham. Portanto, o desafio dessas considerações está em verificar as repercussões dessas hipóteses no processo de formação inicial no Curso de Licenciatura em Informática Educacional da Ufopa para responder as nossas questões de pesquisa.

Desse modo, precisamos assumir que uma das limitações do estudo foi a dificuldade em realizar a coleta de dados por meios remotos e virtuais durante a pandemia da Covid-19, de forma que conseguimos alcançar os dois públicos necessários para a pesquisa, mas com amostras razoáveis para o público docente e diminuto para o público discente, algo já explanado anteriormente. Por isso, entendemos que as considerações do estudo se aplicam a realidade do Curso LIE no período de aulas remotas, não generalizando os resultados obtidos para outras Licenciaturas da Instituição. Contudo, conseguimos fazer algumas projeções para além desse período de ERE no Curso LIE Ufopa e inculcar algumas reflexões.

Precisamos assumir também que o discurso do “nativo digital” não engloba a Ufopa e o Curso LIE em suas completudes, visto que o termo apresenta limitações e determinismos desde a sua gênese, que na realidade amazônica exclui grande parte dos licenciandos. Por isso, desde a Seção 1 e ao longo do estudo, nos limitamos ao uso do termo e passamos a priorizar a concepção das identidades culturais fundamentada pelos autores dos Estudos Culturais, principalmente por Stuart Hall (1996, 1997, 2001) e Tomaz Tadeu da Silva (2012). Passamos a utilizar uma compreensão de “identidade cultural digital” que faz referência aos sujeitos

deslocados culturalmente (HALL, 2001, p. 9), que podem estar “traduzidos” (HALL, 2006, p.84), e que vivenciam a cultura digital; mas também faz referência aos sujeitos socializados “com e na cultura digital” (COELHO; COSTA; MATTAR NETO, 2018, p. 1091. O cerne dessa compreensão é o entendimento de que os sujeitos transitam por inúmeras experiências sociais e se deslocam dos seus lugares de origem no mundo cultural, social e pessoal; e um desses lugares que passaram a ser explorados, a partir do fenômeno da globalização, foi a cultura digital que se apresenta com experiências no ciberespaço (LÉVY, 1999. p. 17), nas explorações midiáticas dos sujeitos, no modo de vida, comunicação e relações sociais. Essas explorações imprimem pontos de identificação ou sutura (HALL, 1996, p. 69) que podem fazer parte, ou não, da identidade cultural do sujeito pós-moderno (HALL, p. 2006, p. 13).

Diante dessas constatações e através dos dados e análises apresentados no estudo, conseguimos evidenciar considerações pertinentes aos objetivos específicos propostos na investigação. Vejamos:

*Objetivo específico: a) Analisar os documentos da UFOPA, a fim de compreender como estão sendo articulados o processo de formação inicial dos professores amazônidas com identidade cultural digital.*

Nos documentos institucionais da Ufopa não há inclusão ou articulação explícita que atenda os graduandos com identidade cultural digital da Universidade. Há “brechas” no PDI (2019 – 2023) que podem sugerir implicitamente a valorização da cultura digital dentro da diversidade sociocultural dos discentes, com o destaque para o objetivo estratégico “OE-RI-02” do PDI Ufopa. Há também a intenção da Universidade em se tornar uma referência de inovação tecnológica no interior da Amazônia com projeção nacional e internacional, por isso a Instituição investe em ações e/ou estratégias para acompanhar a emergência do avanço científico, tecnológico e digital. Contudo, entendemos que para alcançar ou transcender as demandas da cultura digital é necessário que a Ufopa vá além dos investimentos instrumentais e amadureça a compreensão sobre a própria cultura digital; inclua nos discursos culturais a identidade cultural digital, entendida como uma das muitas identidades que os discentes e docentes podem apresentar; e também focalize na formação permanente do professorado do magistério superior com temas relacionados à cultura digital.

A Licenciatura em Informática Educacional da Ufopa, por sua vez, está em processo de construção identitária, com destaque para as questões relacionadas a sua denominação e limitações de recursos humanos. Mas, traz no seu PPC uma abordagem mais explanada sobre a emergência da cultura digital na sociedade; e apresenta nos objetivos do Curso a focalização

na formação de professores para atuar em contextos com tecnologias educacionais, inovações digitais, entre outros. Os potenciais formativos articulados pela LIE e que estão explícitos no seu PPC são: a formação de professores para atuar em processos formativos mediado pelas NTICs; a formação para assessorar as equipes pedagógicas nas propostas curriculares das escolas de educação básica, tecnológica e profissionalizante; a formação para o planejamento, gerenciamento e aplicabilidade dos recursos de NTICs na educação formal e não formal; e a formação para formar formadores, ou seja, o Licenciado em Informática Educacional têm potencial para atuar na formação de professores com foco nos contextos da cultura digital e instrumentalização pedagógica com NTICs. Por isso, consideramos que na proposta pedagógica explanada no PPC, a LIE consegue atender as demandas de formação inicial de professores para o contexto da cultura digital. Cabendo, portanto, ao Curso LIE o desafio de operacionalizar o planejamento diante dos desafios e realidades que surgem no cotidiano acadêmico.

De todo modo, verificamos que as vivências e mudanças de posturas da Universidade, dos professores e da educação formal como um todo, diante do ERE nos últimos dois anos possibilitou a ampliação do debate sobre a cultura digital e as possibilidades metodológicas de ensino e avaliação, por isso há expectativas para que esses temas apareçam sob novas óticas nos documentos institucionais da Ufopa e pedagógicos da LIE Ufopa para os próximos ciclos de avaliação e planejamento estratégico.

Em se tratando das dimensões formativas no Curso LIE Ufopa para a construção da identidade professoral do discente, consideramos algumas compreensões:

*Objetivo específico: b) Reconhecer propostas inovadoras, participativas e ativas nos contextos da educação amazônica, nos planejamentos e currículos do Curso de Informática Educacional; bem como das práticas pedagógicas dos professores.*

Sobre a docência no magistério superior, constatamos que os professores são pragmáticos em sala de aula, pois os métodos utilizados para o ensino, avaliação e rotinas de sala de aula pertencem a um repertório metodológico que garante domínio e segurança à prática docente, por isso, não reconhecemos uma grande variedade de metodologias durante o estudo. Contudo, não podemos dizer que não há propostas inovadoras, participativas e ativas dentro desse repertório metodológico dos docentes.

Constatamos com os professores do estudo, que há o esforço para empenhar a participação ativa dos alunos durante as aulas e nas atividades propostas, com destaque para a exploração dos temas da cultura popular, cultura digital e realidade amazônica. E entendemos

também que o engajamento discente nas aulas se constitui em um desafio à docência com qualquer método utilizado.

Mesmo assim, ressaltamos uma problemática relacionada ao repertório metodológico dos docentes que foi destacada na análise: as referências e representações que os docentes deixam marcados nos discentes transitam pelas práticas em sala de aula que são assumidas como “processos usuais da profissão” (IMBERNÓN, 2011, p. 43) pelos futuros professores.

*Objetivo específico: c) Compreender os desafios da docência superior na formação inicial de professores com identidade cultural digital, bem como os desafios em atender as demandas da cultura digital no contexto educacional amazônica.*

Destacamos inúmeros desafios dos professores em relação aos alunos com identidade cultural digital do Curso LIE e desses alunos com os seus professores, entre os quais estão: o já explanado repertório metodológico docente focalizado em um conjunto específico de métodos de ensino, avaliação e rotina de sala de aula; a exploração de NTICs que pudessem viabilizar, inicialmente, as aulas remotas, mas que também, a partir do ERE, pudessem fazer parte da prática docente e ser compreendida como um componente adequado e produtivo no processo educativo (KENSKI, 2007, p. 57); a abertura ao diálogo entre os sujeitos do processo formativo, alunos e professores, para que possam superar barreiras de comunicação e relacionamentos, se houver, para promover a aprendizagem ativa mutuamente (IMBERNÓN, 2012, p. 20); e, especificadamente para o Curso LIE, os desafios relacionados a sua própria identidade e constituição, citando as exposições sobre a nomenclatura do Curso e as limitações do quadro docente de professores permanentes da LIE.

*Objetivo específico: d) Identificar particularidades no processo de ensino-aprendizagem a partir da relação dos professores do magistério superior com os alunos amazônicos com identidade cultural digital.*

Como já evidenciamos, a particularidade na relação dos professores com os licenciandos da formação inicial que nos saltou aos olhos durante a análise está na semiose manifestada na docência, dando ao docente a faculdade de se apresentar como uma “tecnologia cultural” (SIMON, 2013, p. 70) aos alunos. Nesse sentido, temos uma dimensão da complexidade da construção identitária professoral, entendendo na observação dessas relações reais, os princípios de identidade, diferença (HALL, 2006, p. 86-87), significação e representação (*Idem*, p. 13), que permitem a reflexão sobre o outro, suas culturas e marcas de pertencimento, mas também sobre si *na* e *em* relação ao outro.

Diante de todas essas considerações e repercussões, refletindo também sobre a problemática da pesquisa que se refere ao processo de formação de professores com identidade cultural digital, conjecturamos que a hipótese mais aproximada e que pode responder aos nossos questionamentos é:

*“Se a formação inicial é desenvolvida valorizando a cultura digital do sujeito pós-moderno, então essa perspectiva de formação produz professores com identidade cultural digital”.*

Isso significa que as demandas da sociedade em rede não são suficientes para produzir professores com identidade cultural digital, pois essas demandas só podem ser atendidas quando os sujeitos do processo formativo têm interesse e consideram produtivas as inserções.

Ao contrário disso, quando o sujeito vivencia dentro dos espaços de formação de professores as práticas, currículos, metodologias e contextos de cultura digital; o futuro professor tem condições de se deslocar e transitar por outras identidades, incluindo a identidade cultural digital.

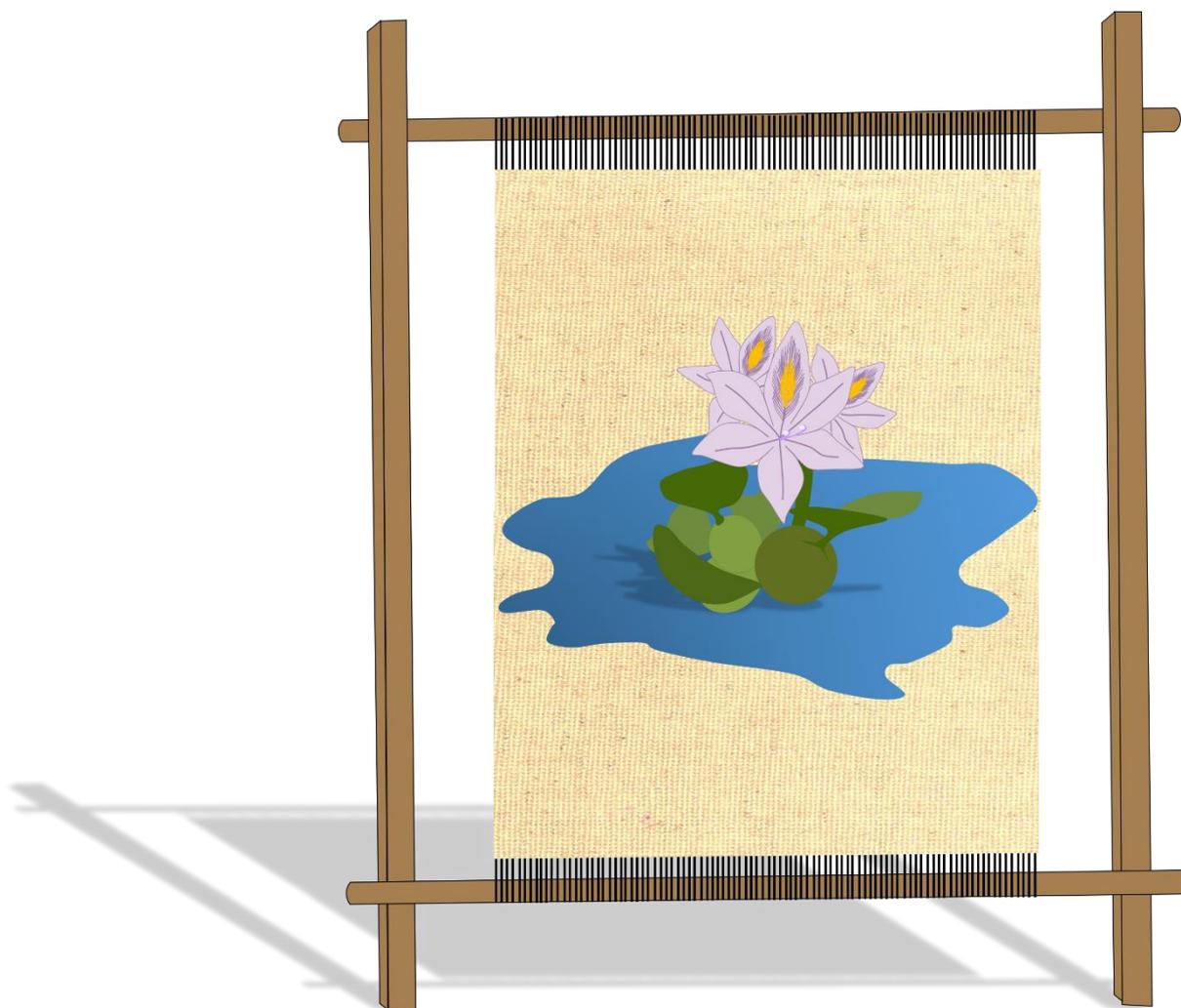
De todo modo, isso não significa que a Ufopa e o Curso LIE estão posicionados como uma Intuição que atende a cultura digital em sua completude, ainda há muito o que fazer. Todavia, entendemos também que a Ufopa, como uma jovem universidade, têm mostrado continuidade no processo de amadurecimento institucional, e consciência do papel estratégico que exerce na Região Amazônica; cabendo a IES, como indica Imbernón, prosseguir com o reconhecimento das identidades culturais da comunidade universitária, “permitindo-lhes a aquisição de autoconhecimento, de autonomia pessoal e de socialização” (2016, p.81), e entendemos que o Curso LIE se apresenta com potencial para contribuir com a Ufopa nesse processo de amadurecimento.

Por fim, entendemos que este estudo abriu um leque de possibilidades para pesquisas futuras, inclusive para a sua reaplicação na realidade do ensino presencial e do contexto pós-pandemia. Acreditamos que as *searas* do estudo podem ser retomadas e conduzidas a partir das perspectivas que vão além do campo educacional, com exploração em outras áreas e campos de estudos, como a Antropologia, os Estudos Culturais, a Sociologia, com destaque para a “outra análise necessária” que pincelamos aqui: as *transmídias* e os sujeitos da cultura digital.

E é exatamente nesse ponto, de ir além do campo educacional, que identificamos a principal contribuição da pesquisa para a pesquisadora. Sair da zona de conforto e dos temas já dominados na prática profissional para explorar outros campos de pesquisa que apontam novas perspectivas se constituiu em uma catarse.

Assim, podemos considerar completada também a narrativa que acompanhou esta dissertação e enriqueceu a imaginação dos leitores. Eis o nosso tecido de algodão com o bordado da flor de aguapé:

**Figura 11** - Tecido de algodão com o bordado da flor de aguapé



Fonte: A pesquisadora, 2022<sup>128</sup>.

E, finalmente, finalizamos o processo de criação e produção desse estudo, que tanto se assemelhou ao processo do descarregar, fiar, desenhar, tecer, dar acabamento e tratamento ao tecido. Concluimos com a “entrega do(s) produto(s)”.

---

<sup>128</sup> Ilustração autoral.

## REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. **Documento Final do XIX Encontro Nacional da ANFOPE**: “Política de formação e valorização dos profissionais da educação: (Contra) Reformas e Resistências”. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/11/XIX-Encontro-2018.pdf>. Acesso em 13 fev 2022.

\_\_\_\_\_. **Documento Final do XX Encontro Nacional da ANFOPE**. “Política de formação e valorização dos profissionais da educação: Resistências propositivas à BNC da Formação inicial e continuada”. Disponível em: < <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2021/04/20%E2%81%B0-ENANFOPE-%E2%80%93-Documento-Final-2021.pdf>>. Acesso em 09 dez 2021.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Uma formação formatada**. Posição da ANPED sobre o “Texto Referência - Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a formação inicial e continuada de professores da educação básica”. Disponível em: <<https://www.anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de>>. Acesso 07 fev 2022

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. **As referências da pedagogia das competências**. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 497-524, jul./dez. 2004.

ASSIS, Emanuel Cesar Pires de. **Ciberespaço e pós-modernidade em Neuromancer de William Gibson**. Anais VI ENECULT – v.1, 2010. ISSN 2177-6075. Disponível em <<http://www.vienecult.ufba.br/modulos/submissao/Upload/24841.pdf>>. Acesso em 10 fev 2022.

BALZAN, Newton César. **Conversa com professores: do fundamental à pós-graduação**. São Paulo: Cortez, 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARTOSZECK, Flavio Kulevicz; CZESZAK, Wanderlucy A. A. Corrêa; MATTAR NETO, João Augusto de. **Um Exemplo de Sabedoria Digital: a aprendizagem baseada em games**. Revista Científica de Educação à distância. Vol. 8 – Nº 14- julho-2016 / ISSN 1982-6109.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George (orgs). **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som – um manual prático**. 13ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. Tradução: Pedrinho Guareschi.

BORTOLAZZO, Sandro Faccin. **Das conexões entre cultura digital e educação: pensando a condição digital na sociedade contemporânea**. ETD-Educação Temática Digital: Campinas, SP, v.22, n.2, p. 369-388abr./jun.2020. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8654547/22388>>. Acesso em 20 ago 2022.

BUCKINGHAM, David. **Cultura digital, Educação Midiática e o Lugar da Escolarização**. Educ. Real., Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, set./dez., 2010.

CARDANO, Mario. **Manual de pesquisa qualitativa**: a contribuição da teoria da argumentação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. Tradução: Elisabeth da Rosa Conil.

CARVALHO, Bruno Leal Pastor de. Nativos digitais, Imigrantes digitais: Quinze anos depois. In. BUENO, André; ESTACHESKI, Dulceli; CREMA, Everton (orgs.). **Para um novo amanhã: visões sobre aprendizagem histórica**. Rio de Janeiro/União da Vitória: Edição LAPHIS/Sobre Ontens, 2016. Disponível em [https://drive.google.com/file/d/0B2WV50-h\\_2OqaFk5bkVTZmZhV28/view](https://drive.google.com/file/d/0B2WV50-h_2OqaFk5bkVTZmZhV28/view). Acesso em 09 out 2019.

CASTELLS, Manuel. **A Era da Informação**: Economia, Sociedade e Cultura. Vol. 1 – A Sociedade em Rede. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTELLS, Manuel. CARDOSO, Gustavo (Orgs). **A Sociedade em rede**: do conhecimento à acção política. conferências promovidas pelo Presidente da República, 4 e 5 de março de 2005, Centro Cultural de Belém/ISBN 9789722714532. Disponível em [https://egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/a\\_sociedade\\_em\\_rede\\_-\\_do\\_conhecimento\\_a\\_acao\\_politica.pdf](https://egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/a_sociedade_em_rede_-_do_conhecimento_a_acao_politica.pdf). Acesso em 07 mar 2021.

CELLARD, André. 2012 *apud* POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean-Pierre; GROULX, Lionel-H, *Et. Al.* **A pesquisa qualitativa**: Enfoques epistemológicos e metodológicos. 3ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. Tradução: Ana Cristina Nasser.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. In D'ÁVILLA, Cristina Maria (org). **Ser professor na contemporaneidade**: desafios, ludicidade e protagonismo. 2ª ed. Curitiba, PR: CRV, 2013.

COELHO, Patricia Margarida Farias; COSTA, Marcos Rogério Martins; MATTAR NETO, João Augusto. **Saber Digital e suas Urgências**: reflexões sobre imigrantes e nativos digitais. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 1077-1094, jul./set. 2018. Disponível Em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/MWjfN6dGG6bbz4WsJKHpmLN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 14 mar 2022.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORRÊA, Raquel Folmer; GEREMIAS, Bethania Medeiros. **Determinismo Tecnológico**: elementos para debates em perspectiva educacional. Revista Tecnologia e Sociedade, Curitiba, v. 9, n. 18, ed. esp. 2013. Disponível em <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rts/article/view/2633>>. Acesso em 10 mar 2022.

CROSO, Camila; MAGALHÃES, Giovanna Modé. Privatização da Educação na América Latina e no Caribe: Tendências e riscos para os sistemas públicos de ensino. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, nº. 134, p.17-33, jan.-mar., 2016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/MBjSzsT8hKZvP3VN3hHFvtn/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 07 fev 2022.

DEMENTSHUK, Márcia; HENRIQUES, Percival. **Pássaros voam em bando**: a história da internet do século XVIII ao século XXI. João Pessoa, Editora ANID: 2019. Disponível em <https://www.anid.org.br/site/editora/passaros-voam-em-bando-26480594ce352ae1a43d5b3247e182b8.pdf>. Acesso em 08 out 2020.

DOURADO, Luiz Fernando. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n°. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/hBsH9krxptsF3Fzc8vSLDzr/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 08 nov 2021.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Estudos Culturais: uma introdução. In. SILVA, Tomaz Tadeu (org). **O que é, afinal, Estudos Culturais?** 5ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

EVANGELISTA, Izabel Alcina; FERREIRA, Maria Antônia Vidal. **Por onde caminha a docência universitária?**. Curitiba: CRV, 2018.

FANTIN, Monica. RIVOLTELLA, Pier Cesare (orgs). **Cultura digital e escola**: Pesquisa e formação de professores. Campinas, SP: Papyrus, 2013. (Papyrus Educação)

FANTIN, Monica. **Mídia-educação**: aspectos históricos e teórico-metodológicos. Olhar de professor, Ponta Grossa, 14(1): 27-40, 2011. Disponível em <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>. Acesso em 24 abr 2022.

FIGUEIREDO, Nilzilene Gomes de. A oferta de ensino superior por Universidades Federais no interior da Amazônia: da UFPA à UFOPA em Santarém-PA/Brasil. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. e020098, 2020. DOI: 10.24065/2237-9460.2020v10n1ID1285. Disponível em: <<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1285>>. Acesso em: 08 fev. 2022.

FRAXE, Theresinha de Jesus Pinto; WITKOSKI, Antônio Carlos; MIGUEZ, Samia Feitosa. **O ser da Amazônia**: Identidade e Invisibilidade. Cienc. Cult. vol.61, n°.3, São Paulo, 2009. Disponível em <[http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0009-67252009000300012](http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252009000300012)>. Acesso em 08 fev 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. CNE usa referenciais docentes da Austrália para BNC da Formação. **Blog da Helena – Formação de professores**. 27 nov 2019. Disponível em: <https://avaliacaeducacional.com/2015/07/23/australia-luta-contra-privatizacao/>. Acesso em 07 fev 2022.

GATTI, Bernadete. **A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios**. RBPAAE - v. 28, n. 1, p. 13-34, jan/abr. 2012. RBPAAE - v. 28, n. 1, p. 13-34, jan/abr. 2012.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: <[www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/05/Livro\\_ProfessoresDoBrasil.pdf](http://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf)>. Acesso em 12 out 2020

GERE, Charlie. **Digital Culture**. 2ªed. London: Reaktion Books, 2008.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009. Tradução: Roberto Cataldo Costa.

GONÇALVES, Carlos Walter P. **Amazônia, Amazônias**. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2010.

GREEN, Bill; BIGUM, Chris. Alienígenas na sala de aula. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação**. 11ª ed. Petrópolis, Rj: Vozes, 2013.

GÜNTHER, Hartmut. **Como elaborar um questionário**. Brasília, DF: UNB, laboratório de Psicologia ambiental. Disponível em < [https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/lapsam/Texto\\_11\\_-\\_Como\\_elaborar\\_um\\_questionario.pdf](https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/lapsam/Texto_11_-_Como_elaborar_um_questionario.pdf)>. Acesso em 04 mar 2021.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade?. *In* SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 11ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. P. 103 – 133.

\_\_\_\_\_. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro.

\_\_\_\_\_. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora da UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

\_\_\_\_\_. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *In* **Educação & Realidade**. jul/dez. 1997. Disponível em <<https://seer.ufg.br/educacaoerealidade/article/view/71361/40514>>. Acesso em 05 dez 2021.

\_\_\_\_\_. Identidade cultural e diáspora. *In*: **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**. Rio de Janeiro, IPHAN, 1996, p. 68-75. Disponível em <<http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=reviphan&pagfis=8697>>. Acesso em 27 dez 2021.

HOWE, N., & STRAUSS, W. (2000). **Millennials Rising: The Next Great Generation**. In R. J. Matson (Ed.), *Cartoons*. New York: Vintage Books.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do Ensino e formação do professorado: uma mudança necessária**. São Paulo: Cortez, 2016.

\_\_\_\_\_. **Inovar o ensino e a aprendizagem na universidade**. São Paulo: Cortez, 2012.

\_\_\_\_\_. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9ªed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **Formação permanente do professorado: novas tendência**. São Paulo: Cortez, 2009.

INTERNATIONAL CERTIFICATION OF DIGITAL LITERACY (ICDL Europa). **The fallacy of the ‘digital native’**. 2014. Disponível em: <<https://www.icdleurope.org/policy-and-publications/the-fallacy-of-the-digital-native/>>. Acesso 15 nov 2021.

INÁCIO FILHO, Geraldo. **A monografia na universidade**. 5ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

JENAL, Sabine; VITURI, Dagmar Willamowius; EZAÍAS, Gabriela Machado. Et Al. **Processo de revisão por pares: uma revisão integrativa de literatura**. Acta Paul Enferm. 2012. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/ape/a/w4WkMwdcFw9qnhxPp3x35wz/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 09 mar 2022.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias: O novo ritmo da Informação**. 8ª Ed. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LIMA FILHO, Luiz Medeiros de Araújo. **Amostragem**. Universidade Federal da Paraíba. 33 slides. Acompanha texto. Disponível em< <http://www.de.ufpb.br/~luiz/Adm/Aula9.pdf>>. Acesso em 15 mar 2021.

LOPES, Yuna Lélis Beleza; RIVAS, Noeli Prestes Padilha. Base Comum Nacional ou Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da educação básica: A quem interessa a inversão da nomenclatura?. **Formação em Movimento**. v.3, i.1, n.5, p. 71-91, jan./jun. 2021.

LÜDKE, Menga; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CUNHA, Maria Isabel da. **Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores**. Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, dezembro/99. Disponível em [www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a14v2068.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a14v2068.pdf). Acesso em 02 out 2020.

MARTINS, Lígia Márcia. O legado do século XX para a formação de professores. *In*. MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (orgs). **Formação de professores: Limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010 a.

MATOS, Ecivaldo de Souza; CAMBRAIA, Adão Caron; LEMOS, André Souza; et. Al. Licenciatura em Computação. *In*: ZORZO, A. F.; NUNES, D.; MATOS, E.; STEINMACHER, I.; LEITE, J.; Araújo, R. M.; CORREIA, R.; MARTINS, S. **Referenciais de Formação para os Cursos de Graduação em Computação**. Sociedade Brasileira de Computação (SBC). 153p, 2017. ISBN 978-85-7669-424-3.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria. **Revoluções Tecnológicas e Transformações Subjetivas**. *Psic.: Teor. e Pesq.*, Brasília, Mai-Ago 2002, Vol. 18 n. 2, pp. 193-202. Disponível em <<https://www.scielo.br/pdf/ptp/v18n2/a09v18n2.pdf>>. Acesso em 20 nov 2020.

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

\_\_\_\_\_. (Org.) **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 2000.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, 1999.

PALFREY, John; GASSER, Urs. **Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração dos nativos digitais**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

PDI UFOPA. **Plano de Desenvolvimento Institucional Ufopa**. 2019 – 2023. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/pdi/>. Acesso em: 25 maio 2022.

PELEMBI, Adelino antónio Ulamba. Andragogia no Ensino Superior: Pressupostos metodológicos. **Revista Sol Nascente**. Vol. 10, Nº1, jan – jun, 2021, p. 131 – 149. Disponível em: <https://www.revista.ispsn.org/index.php/rsn/article/view/50/49>. Acesso em 26 ago 2022.

PIMENTA, Selma Garrido; PINTO, Umberto de Andrade; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. **A Pedagogia como locus de formação profissional de educadores(a): desafios epistemológicos e curriculares**. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, e2015528, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15528/209209213361> Acesso em 12 fev 2022.

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 7. ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Cortez, 2013.

\_\_\_\_\_. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PRENSKY, Marc. **Nativos Digitais, Imigrantes Digitais - Part. 1**. Tradução de Roberta de Moraes Jesus de Souza. On The Horizon – Estados Unidos – NCB University Press, v.9, n.5, Oct, 2001. Título Original: Digital natives, digital immigrants.

\_\_\_\_\_. In. GUIMARÃES, Camila. **Marc Prensky: “O aluno virou o especialista”**. Revista Época. 08 jul 2010. Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI153918-15224,00-MARC+PRENSKY+O+ALUNO+VIROU+O+ESPECIALISTA.html>. Acesso em 12 fev 2022.

PRETTO, Nelson De Luca; ASSIS, Alessandra. Ensaio: cultura digital e educação: redes já! In PRETTO, NL., and SILVEIRA, SA., orgs. **Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder**. [online]. Salvador: EDUFBA, 2008. pp. 75-83. Disponível em: < <https://books.scielo.org/id/22qtc/pdf/pretto-9788523208899-06.pdf>>. Acesso em 21 mar 2022.

QUARESMA, Edilan Sant’Ana. **Amostragem**. In. Estatística e Pesquisa em Educação (Aula 4). 32 slides, color. Acompanha texto. Out 2020.

RODRIGUES, Denise Simões. **Revolução cabana e construção da identidade amazônica**. Belém: EDUEPA, 2009.

ROSA, Luciane oliveira da; FERREIRA, Valéria Silva. A Rede do Movimento Pela Base e sua influência na Base Nacional Comum Curricular Brasileira. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 21, n.2, p. 115-130, Maio/Agosto 2018. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/45391/pdf>>. Acesso em 07 fev 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Desafios do conhecimento em tempos de pandemia**. 2020. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=x85T\\_qBfLls&pbjreload=101](https://www.youtube.com/watch?v=x85T_qBfLls&pbjreload=101). Acesso em 10 dez 2020.

SANTOS, Valdenildo Bino dos. **A defesa da Identidade Santarena em “Flor de Aguapé” de Walmir Pacheco**. Revista Moara – Edição 45 – jan - jun 2016, Estudos Linguísticos. Disponível em: < <https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/2192>>. Acesso em 04 fev 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 40. Jan/abr, 2009.

SCHLECHTY, Phillip C. **Leading for learning: How to transform schools into learning organizations**. Jossey -Bass. San Francisco: EUA, 2009.



VALLERIUS, Daniel Mallmann. **A identidade profissional cidadã e o estágio supervisionado de professores de geografia.** 2017, 206f. Tese (Doutorado em Geografia) Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017. Disponível em <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/7533>>. Acesso em 21 nov 2021.

VEEN, Wim; VRAKKING, Ben. **Homo Zapiens: educando na era digital.** Porto Alegre: Arned, 2009. Tradução: Vinícius Figueira.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da Silva (orgs). **A Escola mudou. Que mude a formação de professores!** Campinas, SP: Papirus, 2010 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá. **Formação de professores: Um campo de possibilidades inovadoras.** In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da Silva (orgs). **A Escola mudou. Que mude a formação de professores!** Campinas, SP: Papirus, 2010.

**APÊNDICES**

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIOS AOS DOCENTES

### PESQUISA: Cultura digital e Educação na Amazônia - Estudo sobre a formação inicial de professores nativos digitais nas Licenciaturas da UFOPA.

#### RESPONDENTES:

Docentes dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Informática Educacional do Instituto de Ciências da Educação (ICED) da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA).

#### OBJETIVOS:

- Reconhecer propostas inovadoras, participativas e ativas nos contextos da educação amazônica nos planejamentos, currículos e práticas pedagógicas dos Cursos de Pedagogia e Informática Educacional e dos seus professores;
- Compreender os desafios da docência superior na formação inicial dos professores no contexto amazônico e das relações com alunos nativos digitais;
- Identificar peculiaridades no processo de ensino aprendizagem a partir da relação de sujeitos imersos na cultura digital no contexto amazônico; e
- Compreender as percepções, anseios e necessidades dos discentes amazônicas nativos digitais.

Saudações, Professores e Professoras!

Para dar continuidade à pesquisa vinculada ao Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da UFOPA (PPGE UFOPA), gostaria de contar com a sua colaboração respondendo ao questionário abaixo composto por 30 questões com perguntas fechadas e abertas e que deverá tomar de 10 a 15 minutos do seu tempo. A sua participação será de caráter voluntário, sem efeitos financeiros, confidencial e anônima, sendo destinada exclusivamente para fins desta pesquisa.

A aplicação deste questionário é responsabilidade de Narely Tavares Rodrigues e Melo, discente do PPGE UFOPA - Mestrado Acadêmico em Educação. Assim, qualquer informações, dúvidas, críticas e/ou sugestões poderão ser encaminhados para os e-mails: [narely.melo@discente.ufopa.edu.br](mailto:narely.melo@discente.ufopa.edu.br) ou [narelrodrigues@outlook.com](mailto:narelrodrigues@outlook.com)

Agradecemos a sua disponibilidade e participação.

Atenciosamente,

Narely Rodrigues e Melo

#### IDENTIFICAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE UFOPA

MESTRANDA: NARELY TAVARES RODRIGUES E MELO

MATRÍCULA: 2020100221

ORIENTADOR: PROF. DR. JOSÉ RICARDO E SOUZA MAFRA

LINHA DE PESQUISA: LINHA 3 - FORMAÇÃO HUMANA EM CONTEXTOS FORMAIS E NÃO FORMAIS NA AMAZÔNIA.

---

\*Obrigatório

Termo de Consentimento Livre e esclarecido (TCLE):

Antes de responder às perguntas deste questionário, acesse o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido anexado no Link:

<https://drive.google.com/file/d/1s4ht3luX5iS6L5wGRpnuwaTONpn57Ea1/view?usp=sharing>

1. CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO (ONLINE): Concordo em participar voluntariamente do presente estudo como participante. A pesquisadora me informou sobre tudo o que vai acontecer na pesquisa, o que terei que fazer, inclusive sobre os possíveis riscos e benefícios envolvidos na minha participação. A pesquisadora me garantiu que poderei sair da pesquisa a qualquer momento, sem dar nenhuma explicação, e que esta decisão não me trará nenhum tipo de penalidade ou interrupção de meu tratamento. Fui informado(a) também que devo imprimir ou gerar um arquivo em pdf do TCLE para ter a minha cópia ou que posso solicitar uma versão dele via e-mail para a pesquisadora responsável. \*

Ao clicar no botão abaixo, você concorda em participar da pesquisa nos termos do TCLE anexado no link acima. Caso não concorde em participar, apenas feche essa página no seu navegador.

*Marcar apenas uma oval.*

Declaro que CONCORDO em participar da pesquisa.

#### Cultura digital na UFOPA

Neste tópico gostaríamos de saber sobre o seu conhecimento e opinião acerca da cultura digital dos estudantes dos Cursos de licenciatura da UFOPA.

IMPORTANTE: Para esta pesquisa, consideramos a literatura que identifica os nativos digitais como sujeitos que estão desde o nascimento socializados na sociedade em rede, e apresentam familiaridade com as tecnologias (geralmente as digitais), além de atitudes, comportamentos e valores que são próprios da cultura digital. (PRENSKY, 2001); (COELHO; COSTA; MATTAR NETO, 2018).

2. 01. Você considera que há estudantes nativos digitais nos Cursos de Licenciatura da UFOPA? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não
- Não sei responder
- Prefiro não responder

3. 02. No que se refere ao perfil dos sujeitos, como você reconhece e/ou identifica um(a) \*  
estudante como nativo digital?

Marcar apenas uma oval por linha.

	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Nem discordo, nem concordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Não si responc
Possui habilidade no uso das tecnologias digitais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Está sempre conectado(a) à internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
É inseparável do seu smartphone e/ou outros equipamentos digitais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Possui diversas contas em redes sociais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
É criativo(a) e inovador(a)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aprende rapidamente a utilizar uma nova tecnologia digital ou app	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Faz várias coisas ao mesmo tempo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pesquisa qualquer coisa em sites de buscas (Google, Bing,	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Yahoo e  
outros)

Participa  
ativamente de  
atividades  
colaborativas  
propostas

Participa  
ativamente de  
atividades  
que propõe a  
resolução de  
problemas

Participa  
ativamente de  
atividades de  
pesquisa e  
extensão

Demonstra  
interesse em  
atividades  
que utilizem  
recursos  
digitais

4. 03. Caso queira acrescentar mais informações ou comentários sobre como você entende ou reconhece os estudantes nativos digitais, utilize o espaço abaixo.

---

---

---

---

---

5. 04. Qual a sua percepção sobre a cultura digital dos estudantes nativos digitais \* sendo considerados no Planejamento Institucional da UFOPA?

*Marcar apenas uma oval.*

- São considerados integralmente
- São considerados parcialmente
- Não são considerados
- Nem sim, nem não
- Não sei responder
- Prefiro não responder

6. 05. Para promover a formação inicial de estudantes nativos digitais, como você considera as seguintes ações: \*

Marcar apenas uma oval por linha.

	Irrelevante	Parcialmente relevante	Relevante	Altamente relevante	Não sei responder	Prefiro não responder
<b>Interesse por parte da gestão superior (definir e implementar políticas para atendimento da juventude com perfil de nativos digitais)</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Aumento do investimento financeiro na Universidade</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Aumento da frequência de planejamento participativo e estratégico com a gestão do Instituto de Ciência da Educação, Coordenações de Curso e os sujeitos do processo ensino-aprendizagem.</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Atualização dos recursos tecnológicos e digitais da Universidade</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Investimento na formação continuada dos docentes universitários</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Investimento em</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

formação  
continuada dos  
técnicos da  
Universidade

---

Melhoramento  
do Sistema  
Integrado de  
Gestão de  
Atividades  
Acadêmicas  
(SIGAA)

<input type="radio"/>					
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

---

Melhoramento  
da conexão de  
internet dos  
campus da  
Universidade

<input type="radio"/>					
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

---

Melhoramento  
das plataformas  
de  
webconferências  
para aulas  
remotas e  
reuniões

<input type="radio"/>					
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

---

Melhoramento  
do atendimento  
remoto das  
coordenações e  
professores

<input type="radio"/>					
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

---

Melhoramento  
dos espaços e  
equipamentos  
dos Laboratórios  
da Instituição

<input type="radio"/>					
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

---

Construção e  
Implementação  
de novos  
laboratórios  
institucionais

<input type="radio"/>					
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

---

Reestruturação  
curricular dos  
Cursos de  
graduação

<input type="radio"/>					
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

---

Aumento na  
frequência de

<input type="radio"/>					
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

8. 07. Como você considera a inclusão da cultura digital dos estudantes no Planejamento Institucional e Pedagógico das Licenciaturas da Ufopa? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Extremamente necessária
- Necessária
- Desnecessária
- Extremamente desnecessária
- Não sei responder
- Prefiro não responder

#### Docentes

Neste tópico gostaríamos de saber mais sobre o seu planejamento para atendimento dos discentes nativos digitais nos Cursos de Licenciatura da UFOPA, bem como os desafios e relações com esses sujeitos.

9. 08. Você considera importante valorizar a cultura digital dos estudantes no seu planejamento docente? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não
- Nem sim, nem não
- Não sei responder
- Prefiro não responder

10. 09. Como você analisa a sua relação com os estudantes com identidade cultural de nativos digitais? \*

Caso queira dar outra resposta ou justificá-la, clique em "Outros" e utilize o campo para comentários.

*Marque todas que se aplicam.*

- Excelente  
 Boa  
 Razoável  
 Ruim  
 Péssima  
 Não sei responder  
 Prefiro não responder  
 Outro: \_\_\_\_\_

11. 10. Como você analisa a sua comunicação com os estudantes nativos digitais? \*

Caso queira dar outra resposta ou justificá-la, clique em "Outros" e utilize o campo para comentários.

*Marque todas que se aplicam.*

- Excelente  
 Boa  
 Razoável  
 Ruim  
 Péssima  
 Não sei responder  
 Prefiro não responder  
 Outro: \_\_\_\_\_

## 12. 11. Na rotina de sala de aula: \*

Considere o contexto presencial.

Marcar apenas uma oval por linha.

	Sim	Às vezes	Não	Nem sim, nem não	Não sei responder	Prefiro não responder
As suas disciplinas requerem o uso de tecnologias digitais educacionais?	<input type="radio"/>					
Você utiliza tecnologias digitais educacionais para suporte nas suas aulas?	<input type="radio"/>					
Você tem dificuldades no uso de recursos digitais, internet, softwares, entre outros?	<input type="radio"/>					
Você costuma solicitar ajuda dos seus discentes durante as aulas para utilizar recursos digitais?	<input type="radio"/>					
Os discentes costumam auxiliá-lo(a) para solucionar problemas na utilização de recursos digitais?	<input type="radio"/>					

---

Há trocas de  
saberes e  
experiências  
com seus  
discentes  
sobre o uso  
de recursos  
digitais,  
aplicativos ou  
dicas pra  
facilitar o  
uso?

---

13. 12. No que se refere as metodologias de ensino, avaliação e rotinas de sala de aula, quais são os utilizados por você: \*

Considere o contexto presencial e remoto.

Marcar apenas uma oval por linha.

	Utiliza	Não utiliza	Não se aplica	Não sei responder	Prefiro não responder
Dinâmicas "quebra gelo"	<input type="radio"/>				
Aulas expositivas	<input type="radio"/>				
Aulas de campo	<input type="radio"/>				
Leitura individual	<input type="radio"/>				
Leitura em grupo	<input type="radio"/>				
Atividades individuais	<input type="radio"/>				
Atividades em grupo	<input type="radio"/>				
Atividades nos laboratórios	<input type="radio"/>				
Atividades visando a resolução de problemas	<input type="radio"/>				
Seminários	<input type="radio"/>				
Debates	<input type="radio"/>				
Pesquisas	<input type="radio"/>				
Visitas técnicas	<input type="radio"/>				
Projetos de intervenção	<input type="radio"/>				
Atividade de Rotação por estações	<input type="radio"/>				
	<input type="radio"/>				

<b>Gamificação</b>	<input type="checkbox"/>				
<b>Grupo de verbalização e Grupo de observação (GVGO)</b>	<input type="checkbox"/>				
<b>Sala de aula invertida</b>	<input type="checkbox"/>				
<b>Ensino híbrido</b>	<input type="checkbox"/>				
<b>Filmes, séries e documentários</b>	<input type="checkbox"/>				
<b>Produção de fichamentos, resumos e resenhas</b>	<input type="checkbox"/>				
<b>Produção de artigos, pareceres e relatórios</b>	<input type="checkbox"/>				
<b>Exercícios de fixação e Simulados</b>	<input type="checkbox"/>				
<b>Rodas de conversa</b>	<input type="checkbox"/>				
<b>Organização de eventos</b>	<input type="checkbox"/>				
<b>Participação em eventos</b>	<input type="checkbox"/>				
<b>Submissão de trabalhos em eventos</b>	<input type="checkbox"/>				
<b>Apresentação de trabalhos em eventos</b>	<input type="checkbox"/>				

14. 13. Caso queira, adicione outras estratégias, metodologias de ensino, avaliação e/ou rotinas de sala de aula utilizadas por você.

Considere o contexto presencial e remoto.

---

---

---

---

---

## 15. 14. Com o contexto do ensino remoto emergencial: \*

Marcar apenas uma oval por linha.

	Sim	Às vezes	Não	Nem sim, nem não	Não sei responder	Prefiro não responder
<b>Você fez investimentos em recursos materiais, tecnologias digitais e/ou serviços e suportes para viabilizar as aulas remotas?</b>	<input type="radio"/>					
<b>Você passou a utilizar os produtos e serviços da Google Workspace investidos pela UFOPA?</b>	<input type="radio"/>					
<b>Você investiu em formação continuada para utilizar novas tecnologias educacionais para o ensino remoto?</b>	<input type="radio"/>					
<b>Você participou de formações continuadas oferecidas pela UFOPA?</b>	<input type="radio"/>					
<b>Você adotou outras estratégias metodológicas para o ensino?</b>	<input type="radio"/>					
<b>Você adotou</b>	<input type="radio"/>					

outras  
estratégias de  
avaliação  
somativa?

---

Você teve  
dificuldades  
de  
acessibilidade  
para conduzir  
as aulas  
remotas?

Você se  
deparou com  
dificuldades  
de  
acessibilidade  
dos discentes  
para participar  
das atividades  
remotas?

Você sentiu  
dificuldades  
na interação e  
participação  
dos discentes  
nas atividades  
síncronas e  
assíncronas  
propostas?

Você sentiu  
dificuldades  
na  
comunicação  
com os  
discentes por  
meio remoto?

---

16. 15. A UFOPA promove formação continuada com os professores focando na cultura digital dos discentes? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim  
 Não  
 Nem sim, nem não  
 Não sei responder  
 Prefiro não responder

17. 16. Como você considera a sua formação atual para a atuação com discentes nativos digitais? \*

Caso queira dar outra resposta ou justificá-la, clique em "Outros" e utilize o campo para comentários.

*Marque todas que se aplicam.*

- Extremamente suficiente  
 Suficiente  
 Razoável  
 Insuficiente  
 Extremamente insuficiente  
 Não sei responder  
 Prefiro não responder  
 Outro: \_\_\_\_\_

18. 17. Em sua opinião, qual(is) o(s) principal(is) desafio(s) e/ou obstáculos enfrentados pela docência superior com os estudantes nativos digitais?

---

---

---

---

---

19. 18. Se pudesse aconselhar os seus discentes da graduação, futuros professores, sobre os desafios, ações, atividades, avaliações ou dicas para considerar na atuação com os estudantes nativos digitais, o que você diria?

---

---

---

---

---

#### Formação acadêmica e profissional

Neste item gostaríamos de conhecer o seu processo de formação, experiências e atuação na docência.

20. 19. Qual a sua formação acadêmica no nível de Graduação?

---

---

---

---

---

21. 20. Qual a sua formação acadêmica no nível de Pós-Graduação?

---

---

---

---

---

22. 21. Há quanto tempo atua na UFOPA como docente?

---

---

---

---

---

23. 22. Qual(is) Licenciatura(s) do ICED UFOPA você está atuando?

*Marque todas que se aplicam.*

- Licenciatura Integrada em Matemática e Física
- Licenciatura em Letras - Português e Inglês
- Licenciatura em Pedagogia
- Licenciatura em Geografia
- Licenciatura em Química
- Licenciatura em História
- Licenciatura em Informática Educacional
- Licenciatura em Ciências Biológicas

24. 23. Em qual Linha de pesquisa você atua?

---

---

---

---

---

25. 24. Qual(is) grupo(s) de pesquisa você encontra-se vinculado(a)?

---

26. 25. Você desenvolve, já desenvolveu, orienta ou orientou pesquisas relacionadas a algum dos temas abaixo: \*

Caso queira dar outra resposta ou justificá-la, clique em "Outros" e utilize o campo para comentários.

*Marque todas que se aplicam.*

- Cultura digital
- Formação de Professores
- Educação na Amazônia
- Não sei responder
- Prefiro não responder
- Outro: \_\_\_\_\_

**Caracterização Sociodemográfica dos respondentes**

Para finalizar, gostaríamos que respondesse as questões abaixo, a fim de melhor caracterizar o grupo de docentes que participaram dessa pesquisa.

27. 26. Qual a sua idade? \*

\_\_\_\_\_

28. 27. Com qual gênero você se identifica? \*

\_\_\_\_\_

29. 28. Você é santareno(a)? \*

Utilize o campo "Outros" para informar a sua naturalidade, se não for santareno(a), dar outra resposta ou justificá-la.

*Marque todas que se aplicam.*

Sim

Não

Outro: \_\_\_\_\_

30. 29. Tem filhos? Quantos? \*

Utilize o campo "Outros" para informar quantos filhos tem, dar outra resposta ou justificá-la.

*Marque todas que se aplicam.*

Sim

Não

Outro: \_\_\_\_\_

31. 30. Se tem filho(s), você considera-o(s) socializado(s) na cultura digital ou com \*  
identidade cultural de nativo(s) digital(is)?

Caso queira dar outra resposta ou justificá-la, clique em "Outros" e utilize o campo para comentários.

Marque todas que se aplicam.

- Sim  
 Não  
 Não sei responder  
 Prefiro não responder  
 Outro: \_\_\_\_\_

Agradeço  
o seu  
tempo.

Informação, dúvida, crítica e/ou sugestão poderão ser encaminhados para os e-mails:

[narely.melo@discente.ufopa.edu.br](mailto:narely.melo@discente.ufopa.edu.br) ou

[narelrodrigues@outlook.com](mailto:narelrodrigues@outlook.com)

Att.

Narely Tavares Rodrigues e Melo

IDENTIFICAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE UFOPA

MESTRANDA: NARELLY TAVARES RODRIGUES E MELO

MATRÍCULA: 2020100221

ORIENTADOR: PROF. DR. JOSÉ RICARDO E SOUZA MAFRA

LINHA DE PESQUISA: LINHA 3 - FORMAÇÃO HUMANA EM

CONTEXTOS FORMAIS E NÃO FORMAIS NA AMAZÔNIA.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

## APÊNDICE B – QUESTIONÁRIOS AOS DISCENTES

# PESQUISA: Cultura digital e Educação na Amazônia - Estudo sobre a formação inicial de professores nativos digitais nas Licenciaturas da UFOPA.

### RESPONDENTES:

Estudantes dos Cursos de Licenciatura em Informática Educacional do Instituto de Ciências da Educação (ICED) da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA).

### OBJETIVOS:

- Reconhecer propostas inovadoras, participativas e ativas nos contextos da educação amazônica nos planejamentos, currículos e práticas pedagógicas dos Cursos de Pedagogia e Informática Educacional e dos seus professores;
- Compreender os desafios da docência superior na formação inicial dos professores no contexto amazônico e das relações com alunos nativos digitais;
- Identificar peculiaridades no processo de ensino aprendizagem a partir da relação de sujeitos imersos na cultura digital no contexto amazônico; e
- Compreender as percepções, anseios e necessidades dos discentes amazônicos nativos digitais.

Saudações, Estudantes!

Para dar continuidade à pesquisa vinculada ao Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da UFOPA (PPGE UFOPA), gostaria de contar com a sua colaboração respondendo ao questionário abaixo composto por 33 questões com perguntas fechadas e abertas e que deverá tomar de 10 a 15 minutos do seu tempo. A sua participação será de caráter voluntário, sem efeitos financeiros, confidencial e anônima, sendo destinada exclusivamente para fins desta pesquisa.

A aplicação deste questionário é responsabilidade de Narely Tavares Rodrigues e Melo, discente do PPGE UFOPA - Mestrado Acadêmico em Educação. Assim, qualquer informações, dúvidas, críticas e/ou sugestões poderão ser encaminhados para os e-mails: [narely.melo@discente.ufopa.edu.br](mailto:narely.melo@discente.ufopa.edu.br) ou [narelrodrigues@outlook.com](mailto:narelrodrigues@outlook.com)

Agradecemos a sua disponibilidade e participação.

Atenciosamente,

Narely Rodrigues e Melo

### IDENTIFICAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE UFOPA

MESTRANDA: NARELY TAVARES RODRIGUES E MELO

MATRÍCULA: 2020100221

ORIENTADOR: PROF. DR. JOSÉ RICARDO E SOUZA MAFRA

LINHA DE PESQUISA: LINHA 3 - FORMAÇÃO HUMANA EM CONTEXTOS FORMAIS E NÃO FORMAIS NA AMAZÔNIA.

**\*Obrigatório**

**Termo de Consentimento Livre e esclarecido (TCLE):**

Antes de responder às perguntas deste questionário, acesse o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido anexado no Link:

[https://drive.google.com/file/d/1K0FTujKPSJ9eocRWAgtIFHk26UKrF\\_I5/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1K0FTujKPSJ9eocRWAgtIFHk26UKrF_I5/view?usp=sharing)

1. CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO (ONLINE): Concordo em participar voluntariamente do presente estudo como participante. A pesquisadora me informou sobre tudo o que vai acontecer na pesquisa, o que terei que fazer, inclusive sobre os possíveis riscos e benefícios envolvidos na minha participação. A pesquisadora me garantiu que poderei sair da pesquisa a qualquer momento, sem dar nenhuma explicação, e que esta decisão não me trará nenhum tipo de penalidade ou interrupção de meu tratamento. Fui informado(a) também que devo imprimir ou gerar um arquivo em pdf do TCLE para ter a minha cópia ou que posso solicitar uma versão dele via e-mail para a pesquisadora responsável. \*

Ao clicar no botão abaixo, você concorda em participar da pesquisa nos termos do TCLE anexado no link acima. Caso não concorde em participar, apenas feche essa página no seu navegador.

*Marcar apenas uma oval.*

Declaro que CONCORDO em participar da pesquisa.

**Cultura digital na UFOPA**

Neste tópico gostaríamos de saber sobre o seu conhecimento e opinião acerca da cultura digital dos estudantes dos Cursos de licenciatura da UFOPA.

**IMPORTANTE:** Para esta pesquisa, consideramos a literatura que identifica os nativos digitais como sujeitos que estão desde o nascimento socializados na sociedade em rede, e apresentam familiaridade com as tecnologias (geralmente as digitais), além de atitudes, comportamentos e valores que são próprios da cultura digital. (PRENSKY, 2001); (COELHO; COSTA; MATTAR NETO, 2018).

2. 01. Você considera que há estudantes com identidade cultural de nativos digitais nos Cursos de Licenciatura da UFOPA? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não
- Não sei responder
- Prefiro não responder

3. 02. No que se refere ao perfil dos sujeitos, como você reconhece e/ou identifica um(a) \*  
estudante como nativo digital?

Marcar apenas uma oval por linha.

	Discordo parcialmente	Discordo totalmente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Não sei responder	Pre nã respc
Possui habilidade no uso das tecnologias digitais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
É inseparável do seu smartphone e/ou outras tecnologias digitais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Está sempre conectado(a) à internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Possui diversas contas em redes sociais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Demonstra interesse em atividades que utilizem recursos digitais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aprende rapidamente a utilizar uma nova tecnologia digital ou app	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pesquisa qualquer coisa em sites de buscas (Google, Bing, Yahoo e outros)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

<b>Relaciona-se ou se comunica com os outros de modo diferenciado, geralmente mediado por alguma tecnologia digital</b>	<input type="radio"/>					
<b>É criativo(a) e inovador(a)</b>	<input type="radio"/>					
<b>Faz várias coisas ao mesmo tempo</b>	<input type="radio"/>					
<b>Participa ativamente de atividades colaborativas e trabalha bem em rede</b>	<input type="radio"/>					
<b>Participa ativamente de atividades que propõe a resolução de problemas</b>	<input type="radio"/>					

---

◀  ▶

4. 03. Caso queira acrescentar mais informações ou comentários sobre como você entende ou reconhece os estudantes nativos digitais, utilize o espaço abaixo.

---

---

---

---

---

5. 04. Qual a sua percepção sobre a cultura digital dos estudantes nativos digitais \* sendo considerados no Planejamento Institucional da UFOPA?

*Marcar apenas uma oval.*

- Não são considerados
- São considerados parcialmente
- São considerados integralmente
- Não sei responder
- Prefiro não responder

6. 05. Para promover a formação inicial de estudantes nativos digitais, como você considera as seguintes ações:

\*

Marcar apenas uma oval por linha.

	Irrelevante	Parcialmente relevante	Relevante	Altamente relevante	Não sei responder	Preferência não respondida
<b>Interesse por parte da gestão superior (definir e implementar políticas para atendimento da juventude com perfil de nativos digitais)</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Aumento do investimento financeiro na Universidade</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Aumento da frequência de planejamento participativo e estratégico com a gestão do Instituto de Ciência da Educação, Coordenações de Curso e os sujeitos do processo ensino-aprendizagem.</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Atualização dos recursos tecnológicos e digitais da Universidade</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Investimento na formação continuada dos docentes universitários</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Investimento em</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

formação  
continuada dos  
técnicos da  
Universidade

---

Melhoramento  
do Sistema  
Integrado de  
Gestão de  
Atividades  
Acadêmicas  
(SIGAA)

Melhoramento  
da conexão de  
internet dos  
campus da  
Universidade

Melhoramento  
das plataformas  
de  
webconferências  
para aulas  
remotas e  
reuniões

Melhoramento  
do atendimento  
remoto das  
coordenações e  
professores

Melhoramento  
dos espaços e  
equipamentos  
dos Laboratórios  
da Instituição

Construção e  
Implementação  
de novos  
laboratórios  
institucionais

Reestruturação  
curricular dos  
Cursos

Aumento na  
frequência de  
avaliações  
Institucionais,

**dos Cursos e  
dos Docente da  
Universidade**

**Concurso público docente**

**Concurso público para técnicos administrativos**

**Participação em eventos acadêmicos e científicos nacionais e internacionais**

**Participação em intercâmbios com outras IES nacionais e Internacionais**

7. 06. Qual a sua percepção sobre a cultura digital dos estudantes sendo considerada nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura da UFOPA? \*

Marcar apenas uma oval por linha.

	Não são considerados	São considerados parcialmente	Nem sim, nem não	São considerados integralmente	Não sei responder	Pref nã respo
<b>Licenciatura em Informática Educacional</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. 07. Como você considera a inclusão da cultura digital dos estudantes nativos digitais no Planejamento Institucional e Pedagógico das Licenciaturas da Ufopa? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Extremamente necessária
- Necessária
- Desnecessária
- Extremamente desnecessária
- Não sei responder
- Prefiro não responder

#### Estudantes

Neste tópico gostaríamos de saber mais sobre o atendimento aos estudantes nativos digitais nos Cursos de Licenciatura da UFOPA, bem como as suas relações com os docentes.

9. 08. Você considera importante valorizar a cultura digital dos estudantes nativos digitais no planejamento docente? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não
- Nem sim, nem não
- Não sei responder
- Prefiro não responder

10. 09. Como você analisa a relação dos docentes com os estudantes nativos digitais? \*

Caso queira dar outra resposta ou justificá-la, clique em "Outros" e utilize o campo para comentários.

*Marque todas que se aplicam.*

- Excelente
- Boa
- Razoável
- Ruim
- Péssima
- Não sei responder
- Prefiro não responder
- Outro: \_\_\_\_\_

11. 10. Como você analisa a comunicação dos docentes com os estudantes nativos digitais? \*

Caso queira dar outra resposta ou justificá-la, clique em "Outros" e utilize o campo para comentários.

*Marque todas que se aplicam.*

- Excelente
- Boa
- Razoável
- Ruim
- Péssima
- Não sei responder
- Prefiro não responder
- Outro: \_\_\_\_\_

## 12. 11. Na rotina de sala de aula: \*

Marcar apenas uma oval por linha.

	Sim	Às vezes	Não	Nem sim, nem não	Não sei responder	Prefiro não responder
Os professores utilizam tecnologias digitais educacionais para suporte nas aulas?	<input type="radio"/>					
Você percebe dificuldades dos docentes no uso de recursos digitais, internet, softwares entre outros?	<input type="radio"/>					
Os professores costumam solicitar ajuda dos estudantes para solucionar problemas na utilização de recursos digitais?	<input type="radio"/>					
Você costuma auxiliar os seus professores durante as aulas para utilizar equipamentos digitais?	<input type="radio"/>					
Há trocas de saberes e	<input type="radio"/>					

**experiências  
entre  
professores e  
estudantes  
sobre o uso  
de recursos  
digitais,  
aplicativos ou  
dicas pra  
facilitar o  
uso?**

---

13. 12. No que se refere as metodologias de ensino, avaliação e rotinas de sala de aula, quais são os utilizados pelos seus professores: \*

Marcar apenas uma oval por linha.

	Não utilizam	Poucos utilizam	A maioria utiliza	Todos utilizam	Não se aplica	Não sei responder	Prefiro não responder
<b>Dinâmicas "quebra gelo"</b>	<input type="radio"/>						
<b>Aulas expositivas</b>	<input type="radio"/>						
<b>Aulas de campo</b>	<input type="radio"/>						
<b>Leitura individual</b>	<input type="radio"/>						
<b>Leitura em grupo</b>	<input type="radio"/>						
<b>Atividades individuais</b>	<input type="radio"/>						
<b>Atividades em grupo</b>	<input type="radio"/>						
<b>Atividades nos laboratórios</b>	<input type="radio"/>						
<b>Atividades visando a resolução de problemas</b>	<input type="radio"/>						
<b>Seminários</b>	<input type="radio"/>						
<b>Debates</b>	<input type="radio"/>						
<b>Pesquisas</b>	<input type="radio"/>						
<b>Visitas técnicas</b>	<input type="radio"/>						
<b>Projetos de intervenção</b>	<input type="radio"/>						
<b>Atividade de Rotação por estações</b>	<input type="radio"/>						

<b>Gamificação</b>	<input type="radio"/>						
<b>Grupo de verbalização e Grupo de observação (GVGO)</b>	<input type="radio"/>						
<b>Sala de aula invertida</b>	<input type="radio"/>						
<b>Ensino híbrido</b>	<input type="radio"/>						
<b>Filmes, séries e documentários</b>	<input type="radio"/>						
<b>Lives ou Palestras disponíveis na web</b>	<input type="radio"/>						
<b>Podcasts</b>	<input type="radio"/>						
<b>Produção de fichamentos, resumos e resenhas</b>	<input type="radio"/>						
<b>Produção de artigos, pareceres e relatórios</b>	<input type="radio"/>						
<b>Exercícios de fixação e Simulados</b>	<input type="radio"/>						
<b>Rodas de conversa</b>	<input type="radio"/>						
<b>Organização de eventos</b>	<input type="radio"/>						
<b>Participação em eventos</b>	<input type="radio"/>						
<b>Submissão de trabalhos em eventos</b>	<input type="radio"/>						
<b>Apresentação</b>	<input type="radio"/>						

de trabalhos  
em eventos

Criação e  
produção de  
recursos  
pedagógicos

Criação e  
produção de  
recursos  
digitais  
(podcasts,  
storytelling,  
entre outros).

14. 13. Caso queira, adicione outras estratégias, metodologias de ensino, avaliação e/ou rotinas de sala de aula que seus professores utilizam.

---

---

---

---

---

15. 14. No que se refere as metodologias de ensino e rotinas de sala de aula, como você avalia o seu rendimento quando os professores propõem: \*

Marcar apenas uma oval por linha.

	Ineficaz	Mediano	Eficaz	Não se aplica	Não sei responder	Prefiro não responder
<b>Dinâmicas "quebra gelo"</b>	<input type="radio"/>					
<b>Aulas expositivas</b>	<input type="radio"/>					
<b>Aulas de campo</b>	<input type="radio"/>					
<b>Leitura individual</b>	<input type="radio"/>					
<b>Leitura em grupo</b>	<input type="radio"/>					
<b>Atividades individuais</b>	<input type="radio"/>					
<b>Atividades em grupo</b>	<input type="radio"/>					
<b>Atividades nos laboratórios</b>	<input type="radio"/>					
<b>Atividades visando a resolução de problemas</b>	<input type="radio"/>					
<b>Seminários</b>	<input type="radio"/>					
<b>Debates</b>	<input type="radio"/>					
<b>Pesquisas</b>	<input type="radio"/>					
<b>Visitas técnicas</b>	<input type="radio"/>					
<b>Projetos de intervenção</b>	<input type="radio"/>					
<b>Atividade de Rotação por estações</b>	<input type="radio"/>					

<b>Gamificação</b>	<input type="radio"/>					
<b>Grupo de verbalização e Grupo de observação (GVGO)</b>	<input type="radio"/>					
<b>Sala de aula invertida</b>	<input type="radio"/>					
<b>Ensino híbrido</b>	<input type="radio"/>					
<b>Filmes, séries e documentários</b>	<input type="radio"/>					
<b>Produção de fichamentos, resumos e resenhas</b>	<input type="radio"/>					
<b>Produção de artigos, pareceres e relatórios</b>	<input type="radio"/>					
<b>Exercícios, Simulados e Provas</b>	<input type="radio"/>					
<b>Rodas de conversa</b>	<input type="radio"/>					
<b>Organização de eventos</b>	<input type="radio"/>					
<b>Participação em eventos</b>	<input type="radio"/>					
<b>Submissão de trabalhos em eventos</b>	<input type="radio"/>					
<b>Apresentação de trabalhos em eventos</b>	<input type="radio"/>					
<b>Criação e produção de recursos pedagógicos</b>	<input type="radio"/>					

---

**Criação e produção de recursos digitais (podcasts, storytelling, entre outros).**

---

16. 15. Caso queira, adicione outras estratégias, metodologias de ensino, avaliação e/ou rotinas de sala de aula que você percebe que tem um bom rendimento.

---

---

---

---

---

## 17. 16. Com o contexto do ensino remoto emergencial: \*

Marcar apenas uma oval por linha.

	Sim	Às vezes	Não	Nem sim, nem não	Não sei responder	Prefiro não responder
<b>Você fez investimentos em recursos materiais, tecnologias digitais e/ou serviços e suportes para participar das aulas remotas?</b>	<input type="radio"/>					
<b>Você utiliza os produtos e serviços da Google Workspace (Meet, Classroom, Forms, E-mail institucional) oferecidos pela UFOPA?</b>	<input type="radio"/>					
<b>Você participou de formações para uso dos recursos oferecidas pela UFOPA?</b>	<input type="radio"/>					
<b>Os docentes adotaram outras estratégias metodológicas para viabilizar o ensino remoto?</b>	<input type="radio"/>					
<b>Os docentes adotaram outras estratégias de avaliação?</b>	<input type="radio"/>					
<b>Você teve dificuldades de acessibilidade para participar das aulas remotas?</b>	<input type="radio"/>					
<b>Você se deparou com dificuldades de acessibilidade dos</b>	<input type="radio"/>					

docentes para  
conduzir as  
atividades remotas?

---

Você se deparou com  
dificuldades de  
acessibilidade dos  
seus colegas de  
turma para participar  
das atividades  
remotas?

Você participou  
ativamente,  
interagindo,  
questionando e  
colaborando com as  
atividades síncronas  
e assíncronas  
propostas?

Você sentiu  
dificuldades na  
interação e  
participação com os  
docentes nas  
atividades síncronas  
e assíncronas  
propostas?

Você sentiu  
dificuldades na  
interação e  
participação dos seus  
colegas de turma nas  
atividades síncronas  
e assíncronas?

Você sentiu  
dificuldades na  
comunicação com os  
docentes por meio  
remoto?

Você sentiu  
dificuldades na  
comunicação com os  
seus colegas de  
turma por meio  
remoto?

18. 17. A UFOPA promove formação continuada com os professores universitários \*  
focando na cultura digital dos seus alunos e alunas?

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim  
 Não  
 Nem sim, nem não  
 Não sei responder  
 Prefiro não responder

19. 18. Em sua opinião, qual(is) o(s) principal(is) desafio(s) e/ou obstáculos  
enfrentados pelos docentes com os estudantes nativos digitais?

---

---

---

---

---

20. 19. Olhando para o futuro, como você considera a sua formação inicial para a \*  
atuação com estudantes nativos digitais?

Caso queira dar outra resposta ou justificá-la, clique em "Outros" e utilize o campo para  
comentários.

*Marque todas que se aplicam.*

- Extremamente suficiente  
 Suficiente  
 Razoável  
 Insuficiente  
 Extremamente insuficiente  
 Não sei responder  
 Prefiro não responder  
 Outro: \_\_\_\_\_

21. 20. Se pudesse sugerir aos seus professores ações, atividades, avaliações ou dicas para considerar na atuação docente com os nativos digitais, o que você sugeriria?

---

---

---

---

---

#### Formação acadêmica

Neste item gostaríamos de conhecer o seu processo de formação.

22. 21. Qual o seu semestre acadêmico no Curso? \*

Caso queira dar outra resposta ou justificá-la, clique em "Outros" e utilize o campo para comentários.

*Marque todas que se aplicam.*

- 1º semestre
- 2º semestre
- 3º semestre
- 4º semestre
- 5º semestre
- 6º semestre
- 7º semestre
- 8º semestre
- Outro: \_\_\_\_\_

23. 22. Qual motivo o(a) levou a ingressar neste Curso de Licenciatura?

---

---

---

---

---

24. 23. Possui outra(s) graduação? Qual(is)?

---

---

---

---

---

25. 24. Você participa de algum grupo de pesquisa na UFOPA? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não
- Não sei responder
- Prefiro não responder

26. 25. Se a resposta à questão anterior foi "Sim", qual grupo de pesquisa você participa?

---

27. 26. Das ações indicadas abaixo, você participa ou já participou de: \*

Caso queira dar outra resposta ou justificá-la, clique em "Outros" e utilize o campo para comentários.

Marcar apenas uma oval por linha.

	Sim	Não	Não se aplica	Não sei responder	Prefiro não responder
<b>Programa de monitoria</b>	<input type="radio"/>				
<b>PRODOCÊNCIA - Programa de consolidação das Licenciaturas</b>	<input type="radio"/>				
<b>PIBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica</b>	<input type="radio"/>				
<b>PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência</b>	<input type="radio"/>				
<b>Clube de Ciências</b>	<input type="radio"/>				
<b>Projetos de extensão em andamento</b>	<input type="radio"/>				
<b>Projeto de Pesquisa em andamento</b>	<input type="radio"/>				

28. 27. Você desenvolve ou já desenvolveu pesquisas acadêmicas relacionadas a \* algum dos temas abaixo:

Caso queira dar outra resposta ou justificá-la, clique em "Outros" e utilize o campo para comentários.

*Marque todas que se aplicam.*

- Cultura digital
- Formação de Professores
- Educação na Amazônia
- Não sei responder
- Prefiro não responder
- Outro: \_\_\_\_\_

#### Caracterização Sociodemográfica dos respondentes

Para finalizar, gostaríamos que respondesse as questões abaixo, a fim de melhor caracterizar o grupo de discentes que participaram dessa pesquisa.

29. 28. Qual a sua idade? \*

\_\_\_\_\_

30. 29. Qual o gênero que você se identifica? \*

\_\_\_\_\_

31. 30. Você é santareno(a)? \*

Utilize o campo "Outros" para informar a sua naturalidade, se não for santareno(a), dar outra resposta ou justificá-la.

*Marque todas que se aplicam.*

- Sim
- Não
- Outro: \_\_\_\_\_

## 32. 31. Você trabalha? \*

Caso queira dar outra resposta ou justificá-la, clique em "Outros" e utilize o campo para comentários.

*Marque todas que se aplicam.*

Sim

Não

Outro: \_\_\_\_\_

## 33. 32. Tem filhos? Quantos? \*

Utilize o campo "Outros" para informar quantos filhos tem, dar outra resposta ou justificá-la.

*Marque todas que se aplicam.*

Sim

Não

Outro: \_\_\_\_\_

## 34. 33. Você se considera um(a) estudante com uma identidade cultural de nativo(a) digital? \*

Caso queira dar outra resposta ou justificá-la, clique em "Outros" e utilize o campo para comentários.

*Marque todas que se aplicam.*

Sim

Não

Não sei responder

Prefiro não responder

Outro: \_\_\_\_\_

Agradeço  
o seu  
tempo.

Informação, dúvida, crítica e/ou sugestão poderão ser encaminhados para os e-mails:

[narely.melo@discente.ufopa.edu.br](mailto:narely.melo@discente.ufopa.edu.br) ou

[narelrodrigues@outlook.com](mailto:narelrodrigues@outlook.com)

Att.

Narely Tavares Rodrigues e Melo

#### IDENTIFICAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE UFOPA

MESTRANDA: NARELLY TAVARES RODRIGUES E MELO

MATRÍCULA: 2020100221

ORIENTADOR: PROF. DR. JOSÉ RICARDO E SOUZA MAFRA

LINHA DE PESQUISA: LINHA 3 - FORMAÇÃO HUMANA EM

CONTEXTOS FORMAIS E NÃO FORMAIS NA AMAZÔNIA.

---

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

## APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTAS AO DOCENTE E3

### ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS COM A COORDENAÇÃO DO CURSO LIE

**PESQUISA:** Cultura digital e Educação na Amazônia - Estudo sobre a formação inicial de professores nativos digitais nas Licenciaturas da UFOPA.

**PARTICIPANTES:** Docentes ou Discentes dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Informática Educacional do Instituto de Ciências da Educação (ICED) da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA).

#### OBJETIVOS:

- Reconhecer propostas inovadoras, participativas e ativas nos contextos da educação amazônica, nos planejamentos e currículos do Curso de Informática Educacional; bem como das práticas pedagógicas dos professores;
- Compreender os desafios da docência superior na formação inicial de professores com identidade cultural digital, bem como os desafios em atender as demandas da cultura digital no contexto educacional amazônica; e
- Identificar particularidades no processo de ensino-aprendizagem a partir da relação dos professores do magistério superior com os alunos amazônicos com identidade cultural digital.

#### ACOLHIDA

Saudações, participante(s)!

Para dar continuidade à pesquisa vinculada ao Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da UFOPA (PPGE UFOPA), gostaria de contar com a sua colaboração participando desta entrevista com um roteiro com questões geradoras.

Mensuramos que a participação levará em torno de 1 hora a 2 horas do tempo do(a) participante. A sua participação será de caráter voluntário, sem efeitos financeiros, confidencial e anônima, sendo destinada exclusivamente para fins desta pesquisa.

A aplicação deste instrumento de coleta de dados é responsabilidade de Narelly Tavares Rodrigues e Melo, discente do PPGE UFOPA - Mestrado Acadêmico em Educação. Assim, quaisquer informações, dúvidas, críticas e/ou sugestões poderão ser encaminhados para os e-mails: narelly.melo@discente.ufopa.edu.br ou narelrodrigues@outlook.com

Desde já, agradecemos a sua disponibilidade e participação.

#### IDENTIFICAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE UFOPA

MESTRANDA: NARELLY TAVARES RODRIGUES E MELO

MATRÍCULA: 2020100221

ORIENTADOR: PROF. DR. JOSÉ RICARDO E SOUZA MAFRA

LINHA DE PESQUISA: LINHA 3 - FORMAÇÃO HUMANA EM CONTEXTOS FORMAIS E NÃO FORMAIS NA AMAZÔNIA.

**IMPORTANTE:** Para esta pesquisa, consideramos a literatura que identifica os nativos digitais como sujeitos que estão desde o nascimento socializados na sociedade em rede, e apresentam familiaridade com as tecnologias (geralmente as digitais), além de atitudes, comportamentos e valores que são próprios da cultura digital. (PRENSKY, 2001); (COELHO; COSTA; MATTAR NETO, 2018).

### QUESTÕES GERADORAS

1. Há alguma discussão do NDE ou do colegiado do Curso sobre as questões envolvendo a nomenclatura do Curso?
2. Como você percebe essa relação dos alunos com a identidade de docente em formação no curso? Vocês têm mapeado e acompanhado os seus egressos e o que a atuação deles no mercado de trabalho diz no âmbito de uma autoavaliação ou autocrítica pro curso e para os professores, conseqüentemente?
3. Justificando o Curso, o PPC afirma: “Rever esses assuntos, sob a ótica das Tecnologias Educacionais, pode significar para muitos a oportunidade de aprender de fato aquilo que muitas vezes não foi possível estudar em um curso de magistério tradicional.” (PPC LIE, 2017, p. 23) Por isso, pergunto: Onde estão os professores da educação básica no Curso LIE?
4. Você considera importante valorizar a cultura digital dos estudantes no planejamento docente? E há desafios da sua docência na formação desses alunos, como é a relação professor aluno e a comunicação com eles? Há algum comentário sobre isso?

## APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTAS AOS DOCENTES E DISCENTES

### ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS COM DOCENTES E DISCENTES

**PESQUISA:** Cultura digital e Educação na Amazônia - Estudo sobre a formação inicial de professores nativos digitais nas Licenciaturas da UFOPA.

**PARTICIPANTES:** Docentes ou Discentes dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Informática Educacional do Instituto de Ciências da Educação (ICED) da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA).

#### OBJETIVOS:

- Reconhecer propostas inovadoras, participativas e ativas nos contextos da educação amazônica, nos planejamentos e currículos do Curso de Informática Educacional; bem como das práticas pedagógicas dos professores;
- Compreender os desafios da docência superior na formação inicial de professores com identidade cultural digital, bem como os desafios em atender as demandas da cultura digital no contexto educacional amazônica; e
- Identificar particularidades no processo de ensino-aprendizagem a partir da relação dos professores do magistério superior com os alunos amazônicos com identidade cultural digital.

#### ACOLHIDA

Saudações, participante(s)!

Para dar continuidade à pesquisa vinculada ao Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da UFOPA (PPGE UFOPA), gostaria de contar com a sua colaboração participando desta entrevista com um roteiro com questões geradoras.

As atividades estão organizadas em 3 seções: Cultura digital na UFOPA, Docentes e Discentes, e mensuramos que a participação em qualquer uma das atividades levará em torno de 1 hora a 2 horas do tempo do(a) participante. A sua participação será de caráter voluntário, sem efeitos financeiros, confidencial e anônima, sendo destinada exclusivamente para fins desta pesquisa.

A aplicação deste instrumento de coleta de dados é responsabilidade de Narely Tavares Rodrigues e Melo, discente do PPGE UFOPA - Mestrado Acadêmico em Educação. Assim, quaisquer informações, dúvidas, críticas e/ou sugestões poderão ser encaminhados para os e-mails: narely.melo@discente.ufopa.edu.br ou narelrodrigues@outlook.com

Desde já, agradecemos a sua disponibilidade e participação.

#### IDENTIFICAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE UFOPA

MESTRANDA: NARELY TAVARES RODRIGUES E MELO

MATRÍCULA: 2020100221

ORIENTADOR: PROF. DR. JOSÉ RICARDO E SOUZA MAFRA

LINHA DE PESQUISA: LINHA 3 - FORMAÇÃO HUMANA EM CONTEXTOS FORMAIS E NÃO FORMAIS NA AMAZÔNIA.

**IMPORTANTE:** Para esta pesquisa, consideramos a literatura que identifica os nativos digitais como sujeitos que estão desde o nascimento socializados na sociedade em rede, e apresentam familiaridade com as tecnologias (geralmente as digitais), além de atitudes, comportamentos e valores que são próprios da cultura digital. (PRENSKY, 2001); (COELHO; COSTA; MATTAR NETO, 2018).

## QUESTÕES GERADORAS

### SEÇÃO 1 – Cultura digital na UFOPA

1. Quais as suas percepções sobre a cultura digital dos estudantes nativos digitais sendo considerados no Planejamento Institucional da UFOPA?
2. Quais as suas percepções sobre a cultura digital dos estudantes sendo considerada nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura da UFOPA?
3. Das ações constituídas pela UFOPA a partir da Pandemia, que incluem investimento em recursos, serviços e suportes digitais, distribuição de chips com acesso a internet e chromebooks, quais você entende que atenderam/atende eficazmente os alunos nativos digitais?
4. As formações promovidas pela UFOPA são suficientes para atender os alunos na sua diversidade cultural, social e anseios profissionais?

### SEÇÃO 2 – Docentes

5. Como você(s) analisa(m) a relação dos professores com os alunos nativos digitais e vice-versa?
6. Como você(s) analisa(m) a comunicação dos professores com os alunos nativos digitais e vice-versa?
7. Em sua opinião, qual(is) o(s) principal(is) desafio(s), obstáculos e/ou dificuldades enfrentados pela docência superior com os estudantes nativos digitais?

### SEÇÃO 2 – Discentes

8. No que se refere as metodologias de ensino e rotinas de sala de aula, como você avalia o rendimento dos alunos com as atividades propostas pelos professores?
9. No que se refere ao processo avaliativo, como você avalia as opções dos professores?
10. Como os alunos podem contribuir para que as relações em sala de aula fluam entre professores e
11. (QUESTÃO EXCLUSIVA PARA OS ALUNOS) Se pudessem sugerir aos seus professores ações, atividades, avaliações ou dicas para considerar na atuação com os nativos digitais, o que vocês sugeririam?
12. (QUESTÃO EXCLUSIVA PARA A ENTREVISTA COM OS PROFESSORES) Como é possível alcançar ou transcender as demandas científicas, tecnológicas e pedagógicas para contemplar a cultura digital dos estudantes nativos digitais?

**ANEXOS**

## ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP CONEP UFOPA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
OESTE DO PARÁ - CEP -  
UFOPA



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** CULTURA DIGITAL E EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA: ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NATIVOS DIGITAIS NAS LICENCIATURAS DE PEDAGOGIA E INFORMÁTICA EDUCACIONAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ - UFOPA.

**Pesquisador:** Narely Tavares Rodrigues e Melo

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 52035621.2.0000.0171

**Instituição Proponente:** Universidade Federal do Oeste do Pará

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.231.757

#### Apresentação do Projeto:

O projeto tem como foco o estudo da formação inicial de professores denominados nativos digitais, sendo o seu lócus as Licenciaturas em Pedagogia e Informática Educacional da Universidade Federal do Oeste do Pará. Os autores afirmam que desde o advento da internet das novas tecnologias da informação e comunicação, os sujeitos nativos digitais adentraram nos espaços e temporalidades escolares e, posteriormente, universitárias, trazendo mais desafios as propostas de ensino, aos pesquisadores em educação, à docência, aos projetos institucionais e pedagógicos, entre outros, permitindo novas compreensões de sujeitos, sociedades e educação. Nesse contexto, as Licenciaturas se depararam nos últimos anos com a responsabilidade de formar as primeiras gerações de professores nativos digitais, somando-se ainda às Licenciaturas a tarefa de conduzir formações que contemplem as questões de identidade (cultural e profissional), interesses (internos e externos), resistência (institucional e pedagógica) e aspirações (de discentes e docentes). Nesse sentido, a pesquisa propõe identificar e localizar propostas do contexto da educação amazônica que contemplem a cultura digital dos seus estudantes.

**Endereço:** Rua Vera Paz s/n - Prédio da Reitoria, Sala nº 03

**Bairro:** Salé **CEP:** 68.040-255

**UF:** PA **Município:** SANTAREM

**Telefone:** (93)2101-4924

**E-mail:** cep@ufopa.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
OESTE DO PARÁ - CEP -  
UFOPA



Continuação do Parecer: 5.231.757

**Objetivo da Pesquisa:**

O objetivo primário proposto é estudar a formação inicial dos professores nativos digitais no interior da Amazônia paraense, especificadamente nas Licenciaturas em Pedagogia e Informática Educacional da Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA.

Como objetivos secundários são propostos: a) Estudar os documentos da UFOPA, como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI); os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura (PPC) em Pedagogia e Informática Educativa, assim como os Planos de Ensino dos docentes dessas licenciaturas, a fim de compreender como as demandas da cultura digital e da singularidade e pluralidade Amazônica são valorizadas e concatenadas no planejamento institucional; b) Reconhecer propostas inovadoras, participativas e ativas nos contextos da educação amazônica nos planejamentos, currículos e práticas pedagógicas dos Cursos de Pedagogia e Informática Educacional e dos seus professores; c) Compreender os desafios da docência superior na formação inicial dos professores no contexto amazônico e das relações com alunos nativos digitais; d) Identificar peculiaridades no processo de ensino aprendizagem a partir da relação de sujeitos imersos na cultura digital no contexto amazônico; e e) Compreender as percepções, anseios e necessidades dos discentes amazônicos nativos digitais.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

São apresentados como riscos: a) cansaço ou aborrecimento ao responder os formulários, questionários e/ou participar das entrevistas ou grupos focais; b) vergonha ou constrangimentos por não ser possível responder a todos os itens que compõe os formulários, questionários e/ou questões das entrevistas ou grupos focais; c) receio por estar expondo a universidade abordada; d) insegurança ou desconfortos pela divulgação de dados; e) desaprovação e descontentamento com os resultados obtidos; f) destinar o tempo ao responder os formulários e questionário; g) receio ou medo de proximidade com o pesquisador em função da pandemia da COVID-19; h) alterações de visão de mundo, de comportamentos e relacionamentos em função de reflexões sobre formação acadêmica e profissional. O benefício apresentado refere-se a contribuição da pesquisa para melhor compreensão do tema, tanto para a comunidade científica quanto para a formação de professores na Amazônia. Especificar que esse benefício é indireto.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O projeto apresenta pertinência como objeto de pesquisa, tanto para o campo acadêmico como para o campo social. Apresenta ainda infraestrutura necessária e apta para o desenvolvimento da pesquisa.

**Endereço:** Rua Vera Paz s/n - Prédio da Reitoria, Sala nº 03  
**Bairro:** Salé **CEP:** 68.040-255  
**UF:** PA **Município:** SANTAREM  
**Telefone:** (93)2101-4924 **E-mail:** cep@ufopa.edu.br

Página 02 de 04

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
OESTE DO PARÁ - CEP -  
UFOPA**



Continuação do Parecer: 5.231.757

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

A pesquisa é vinculada à UFOPA e os documentos que comprovam a vinculação da pesquisadora com essa instituição foram encaminhados, assim como o termo de autorização/anuência da instituição.

**Recomendações:**

As pendências foram sanadas e portanto, recomenda-se aprovação do projeto.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Sem pendências.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1827004.pdf	29/01/2022 18:56:36		Aceito
Outros	AutorizacaoInstitucional_InformaticaEducacionalUfopa.pdf	29/01/2022 18:54:59	Narely Tavares Rodrigues e Melo	Aceito
Outros	AutorizacaoInstitucional_PedagogiaUfopa.pdf	29/01/2022 18:53:51	Narely Tavares Rodrigues e Melo	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_Narely_PPGEUFOPA.pdf	13/11/2021 02:10:36	Narely Tavares Rodrigues e Melo	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDePesquisa_Narely_PPGEUFOPA.pdf	13/11/2021 02:08:43	Narely Tavares Rodrigues e Melo	Aceito
Outros	Instrumento_Questoesgeradorasparagrupofocaleentrevistas_Narely_PPGEUFOPA.pdf	13/11/2021 01:38:33	Narely Tavares Rodrigues e Melo	Aceito
Outros	Instrumento_Questionariodocente_Narely_PPGEUFOPA.pdf	13/11/2021 01:38:15	Narely Tavares Rodrigues e Melo	Aceito
Outros	Instrumento_Questionariodiscente_Narely_PPGEUFOPA.pdf	13/11/2021 01:37:47	Narely Tavares Rodrigues e Melo	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_grupofocal_entrevistas_Narely_PPGEUFOPA.pdf	13/11/2021 01:36:54	Narely Tavares Rodrigues e Melo	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_questionariodocente_Narely_PPGEUFOPA.pdf	13/11/2021 01:36:31	Narely Tavares Rodrigues e Melo	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	TCLE_questionariodiscente_Narely_PPGEUFOPA.pdf	13/11/2021 01:36:15	Narely Tavares Rodrigues e Melo	Aceito

**Endereço:** Rua Vera Paz s/n - Prédio da Reitoria, Sala nº 03

**Bairro:** Salé **CEP:** 68.040-255

**UF:** PA **Município:** SANTAREM

**Telefone:** (93)2101-4924

**E-mail:** cep@ufopa.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
OESTE DO PARÁ - CEP -  
UFOPA



Continuação do Parecer: 5.231.757

Justificativa de Ausência	TCLE_questionariodiscente_Narely_PP GEUFOPA.pdf	13/11/2021 01:36:15	Narely Tavares Rodrigues e Melo	Aceito
Cronograma	Cronograma_Narely_PPGEUFOPA.pdf	13/11/2021 01:35:40	Narely Tavares Rodrigues e Melo	Aceito
Orçamento	Orcamento_Narely_PPGEUFOPA.pdf	23/09/2021 18:09:47	Narely Tavares Rodrigues e Melo	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

SANTAREM, 09 de Fevereiro de 2022

---

**Assinado por:**  
**Flavia Garcez da Silva**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Rua Vera Paz s/n - Prédio da Reitoria, Sala nº 03  
**Bairro:** Salé **CEP:** 68.040-255  
**UF:** PA **Município:** SANTAREM  
**Telefone:** (93)2101-4924 **E-mail:** cep@ufopa.edu.br