



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**TAINAH DOS SANTOS CARVALHO**

**SABERES EXPERIENCIAIS NAS/COM AS CULTURAS DIGITAIS NO CURSO DE  
PEDAGOGIA**

**SÃO CRISTÓVÃO  
2023**

TAINAH DOS SANTOS CARVALHO

SABERES EXPERIENCIAIS NAS/COM AS CULTURAS DIGITAIS NO CURSO DE  
PEDAGOGIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, na área de concentração Educação, na linha de pesquisa Tecnologias, Linguagens e Educação, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

SÃO CRISTÓVÃO  
2023

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

C331s Carvalho, Tainah dos Santos  
Saberes experienciais nas/com as culturas digitais no curso de  
Pedagogia / Tainah dos Santos Carvalho ; orientadora Simone de  
Lucena Ferreira. – São Cristóvão, SE, 2023.  
144 f. : il.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal  
de Sergipe, 2023

1. Educação - Estudo e ensino. 2. Tecnologias educacional. 3.  
Ensino – Meios auxiliares. 4. Professores - Formação. 5. Prática de  
ensino. I. Ferreira, Simone de Lucena, orient. II. Título.

CDU 37.091.33:004



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



TAINAH DOS SANTOS CARVALHO

“SABERES EXPERIENCIAIS NAS/COM AS CULTURAS DIGITAIS NO CURSO DE  
PEDAGOGIA”

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe e aprovada pela Banca Examinadora.

Aprovada em 27.07.2023

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Simone de Lucena Ferreira (Orientadora)  
Programa de Pós-Graduação em Educação / UFS

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Anne Alilma Silva Souza Ferrete  
Programa de Pós-Graduação em Educação / UFS

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sandra Virgínia Correia de Andrade Santos  
Secretaria Municipal de Educação de Aracaju / Semed

---

Prof. Dr. Alexandre Meneses Chagas  
Universidade Tiradentes / UNIT

**À minha mãe, sinônimo de alegria, força e fé e  
ao meu pai, minha inspiração de inteligência.**

## AGRADECIMENTOS

Durante a nossa trajetória de vida, muitas pessoas atravessam o nosso caminho. Algumas chegadas são breves e impactantes, outras são calmas e constantes, mas todas exerceram algum impacto e influência em determinados momentos da minha existência. Quando decidi me dedicar à educação e me tornar pesquisadora, vivenciei (trans)formações e construí saberes que impactaram na minha vida de maneira irreversível, mas compreendi que no decorrer do caminho, sempre tive pessoas especiais que me sustentaram, me acolheram e me ensinaram.

Agradeço, em primeiro lugar, às divindades espirituais que me deram força e coragem para prosseguir, atendendo aos pedidos da minha mãe. Sou grata pela dádiva da vida e pelo privilégio da educação. Aos meus pais, Valdir Valdemar e Maria de Lourdes (*in memoriam*), por sempre valorizarem a educação, por ter orgulho de mim e não medirem esforços para que eu pudesse comprar livros, participar de eventos e ter um local para estudar, isso fez/faz toda a diferença na minha formação. Vocês são minha fonte de amor e inspiração, esta conquista é nossa!

Agradeço à minha família, em especial a minha avó Raimunda Josefa e a minha tia Gidelma Carvalho, por sempre entenderem as minhas ausências, por torcerem por mim e me receberem sempre de braços abertos. Dedico um agradecimento especial ao meu irmão Winícios Waldemar, pelas partilhas e discussões sobre a pesquisa, sobre a vida e pela ajuda quando preciso, e à minha irmã Valéria Pereira por mostrar que é alguém que eu posso sempre contar, mesmo com a distância.

Agradeço à Thays Cavalcante, minha namorada/ amiga/companheira, por durante esses quase cinco anos ter me inspirado a ser o melhor de mim, por me acalmar, por cuidar de mim, por entender meus estresses, ausências, dificuldades e, acima de tudo, por sempre permanecer ao meu lado.

Sou grata à minha orientadora, Profa. Simone Lucena, por todo cuidado, leveza e paciência com que me conduziu no caminho da pesquisa, além do respeito, carinho, empatia e acolhimento que sempre demonstrou durante todo esse período. Sua trajetória na pesquisa e na educação me inspiram a buscar ser melhor a cada dia.

Agradeço aos alunos(as) do curso de Pedagogia da UFS (Campus Prof. Alberto Carvalho), que embarcaram comigo nesta pesquisa, acolheram as minhas ideias e compartilharam comigo as experiências do seu processo formativo. Obrigada pelo comprometimento!

Minha gratidão aos membros do ECult por toda parceria e aprendizado, pelas contribuições e por serem sempre solícitos e comprometidos com a educação. Agradeço, em especial, à Bruna Oliveira, pelo acolhimento e a convivência diária, conversas, dúvidas e desabafos compartilhados e à Cheila Raiane, pela amizade, conversas e parceria desde a graduação.

Agradeço também aos membros do Grupo de Pesquisa em Educação, Comunicação e Tecnologias (GEC/UFBA/CNPq), que me receberam de braços abertos durante o período de mobilidade acadêmica realizado em Salvador-BA. Foram dias especiais de muita aprendizagem, partilhas e alegria. Às professoras Maria Helena Bonilla e Salete Noro Cordeiro, que contribuíram de forma muito significativa com o desenvolvimento desta pesquisa, trazendo novas perspectivas e direcionamentos.

Gratidão aos membros da banca examinadora, Profa. Anne Alilma Ferrete, Profa. Sandra Virgínia e Prof. Alexandre Chagas, que acompanharam a minha pesquisa durante a banca de qualificação e de defesa, e deram valiosos direcionamentos para a melhoria da qualidade do trabalho com observações bem pertinentes, trazendo contribuições importantes para a minha pesquisa e formação.

Sou grata à Fundação de Apoio à Pesquisa e à Inovação Tecnológica do Estado de Sergipe (Fapitec) e a Secretaria de Educação, Cultura e Esporte do estado de Sergipe (Seduc/SE), que me permitiram, na condição de bolsista, dedicar-me à pesquisa, à ciência e à educação. Assim, agradeço aos participantes do projeto financiado pela Fapitec por tantas experiências de formação compartilhadas, em especial à Camila Gomes, pela parceria, conversas, partilhas e aventuras acadêmicas e à Sandra Virgínia, por ter contribuído de forma valiosa com a minha pesquisa desde o início, além do cuidado e amizade que sempre demonstrou.

Dedico um agradecimento especial aos meus professores(as) da graduação: Prof. José Batista, que foi essencial para o início da minha trajetória como pesquisadora e sempre me incentivou a prosseguir neste caminho, à Profa. Elissandra Santos, professora-pesquisadora que sempre me inspira a dar o meu melhor e à Profa. Daniele Santana, por todos os ensinamentos, pela força e amizade.

Agradeço, por fim, à UFS e ao PPGED, bem como aos docentes que foram essenciais para que eu me tornasse Mestre em Educação. Sou grata à minha família e aos amigos, colegas e professores que sempre torceram por mim. Vocês foram/são essenciais para tornar a jornada mais leve, tranquila e cheia de emoções e aprendizados. Gratidão!

*Ela sempre estivera lá. Não importava o quanto eu parecesse ter mudado, o quanto minha educação fosse ilustre, quão alterada fosse minha aparência, eu ainda era ela. No máximo, eu era duas pessoas, uma mente cindida. [...] Naquela noite, eu a chamei e ela não respondeu. Havia me deixado. Ficou no espelho. As decisões que tomei depois daquele momento não foram as que ela teria tomado. Foram decisões de uma pessoa mudada, um novo eu. Essa mudança do eu pode ser chamada de muitas coisas. Transformação. Metamorfose. Falsidade. Traição. **Eu chamo de Educação.***

Tara Westover (2018)

## RESUMO

Diante de uma sociedade imersa nas culturas digitais, é importante que os(as) profissionais da educação reflitam e compreendam sobre a presença dos dispositivos, dos aplicativos e das interfaces digitais na educação, por isso, torna-se fundamental que os cursos de formação inicial de professores(as) promovam experiências envolvendo as tecnologias digitais com o intuito de estimular a construção de saberes. Esta pesquisa teve como objetivo compreender os saberes experienciais construídos e mobilizados pelos(as) estudantes de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe nos processos formativos nas/com as culturas digitais. É uma pesquisa de natureza qualitativa, pois trata das subjetividades e singularidades dos atores/atrizes sociais, na perspectiva de um rigor outro para as pesquisas em educação. Está pautada no campo epistemológico da multirreferencialidade (ARDOINO, 1998) e o tipo de pesquisa utilizado é a etnopesquisa crítica (MACEDO, 2010). O local de pesquisa foi o Campus Prof. Alberto Carvalho da Universidade Federal de Sergipe, localizado em Itabaiana, Sergipe. Os atores/atrizes sociais da pesquisa são nove estudantes do curso de licenciatura em Pedagogia. Os dispositivos de produção de dados foram as rodas de com-versa, realizadas de forma presencial e on-line e um mural de memórias, produzido no aplicativo Padlet. Os achados da pesquisa foram sistematizados e interpretados por meio das operações cognitivas (MACEDO, 2010; 2021). Nesse processo de interpretação emergiram as seguintes noções subsunçoras: (Trans)formações: as tecnologias digitais no curso de Pedagogia e Culturas digitais e a construção de saberes experienciais na formação inicial, sendo que esta última se desdobra em duas subnoções, a saber: Etnométrodos com as tecnologias digitais no processo formativo e Construção do ser professor(a) com as culturas digitais. A partir da análise dos dados, constatou-se que os(as) atores/atrizes sociais da pesquisa estão imersos nas culturas digitais antes mesmo de iniciarem a graduação e as atividades do curso, como também, o ensino não-presencial, ocorrido durante a pandemia da covid-19, ampliou o contato desses estudantes com as diversas tecnologias, promovendo experiências que potencializaram e (trans)formaram o processo de aprenderensinar. Portanto, o contato com as tecnologias digitais culminou na construção de saberes experienciais, na produção coletiva e colaborativa, no desenvolvimento dos etnométrodos e na reflexão na e sobre a prática docente.

**Palavras-chave:** culturas digitais; formação inicial docente; Pedagogia; saberes experienciais; tecnologias digitais.

## ABSTRACT

Faced with a society immersed in digital cultures, it is important for education professionals to reflect on and understand the presence of digital devices, applications and interfaces in education, which is why it is essential for initial teacher training courses to promote experiences involving digital technologies in order to stimulate the construction of knowledge. The aim of this research was to understand the experiential knowledge built and mobilized by Pedagogy students at the Federal University of Sergipe in training processes in/with digital cultures. It is a qualitative study, as it deals with the subjectivities and singularities of the social actors/actresses, from the perspective of a different kind of rigor for educational research. It is based on the epistemological field of multi-referentiality (ARDOINO, 1998) and the type of research used is critical ethno-research (MACEDO, 2010). The research site was the Prof. Alberto Carvalho Campus of the Federal University of Sergipe, located in Itabaiana, Sergipe. The social actors/actresses of the research were nine students on the Pedagogy degree course. The devices used to produce the data were conversation circles, held in person and online, and a memory wall, produced using the Padlet application. The research findings were systematized and interpreted using cognitive operations (MACEDO, 2010; 2021). In this process of interpretation, the following subsuming notions emerged: (Trans)formations: digital technologies in the Pedagogy course and Digital cultures and the construction of experiential knowledge in initial training, the latter of which is broken down into two sub-notions, namely: Ethnomethods with digital technologies in the training process and Construction of being a teacher with digital cultures. Based on the analysis of the data, it was found that the social actors/actresses in the research have been immersed in digital cultures even before they started their undergraduate studies and course activities, and that non-presential teaching, which took place during the COVID-19 pandemic, broadened these students' contact with various technologies, promoting experiences that enhanced and (trans)formed the learning-teaching process. Therefore, contact with digital technologies culminated in the construction of experiential knowledge, collective and collaborative production, the development of ethnomethods and reflection on and in teaching practice.

**Keywords:** digital cultures; initial teacher training; Pedagogy; experiential knowledge; digital technologies.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> — Contexto da pesquisa.....	25
<b>Figura 2</b> — Termos do universo multirreferencial .....	31
<b>Figura 3</b> — Alguns princípios da Etnopesquisa Crítica.....	33
<b>Figura 4</b> — Entrada da cidade de Itabaiana – SE.....	35
<b>Figura 5</b> — Registro fotográfico da UFS (Campus Prof. Alberto Carvalho) .....	37
<b>Figura 6</b> — Card de divulgação da roda de com-versa presencial .....	39
<b>Figura 7</b> — Dispositivo Mural de Memórias no Padlet .....	40
<b>Figura 8</b> — Saberes docentes .....	56
<b>Figura 9</b> – Concepção de culturas digitais dos(as) atores/atrizes sociais da pesquisa .....	66
<b>Figura 10</b> — Movimento das culturas digitais .....	67
<b>Figura 11</b> — Operações cognitivas para análise e interpretação dos dados .....	71
<b>Figura 12</b> — Noções subsunçoras .....	72
<b>Figura 13</b> — Relação com as tecnologias digitais (Estrela e Daniele) .....	75
<b>Figura 14</b> — Relação com as tecnologias digitais (Ana).....	77
<b>Figura 15</b> — Relação com as tecnologias digitais (Mariana e Laysa).....	78
<b>Figura 16</b> — Nuvem de palavras sobre interfaces/aplicativos/dispositivos.....	79
<b>Figura 17</b> — Falas dos(as) atores/atrizes sociais sobre antes do ensino não-presencial .....	81
<b>Figura 18</b> — Falas dos(as) atores/atrizes sociais sobre as aulas durante o ensino não-presencial.....	83
<b>Figura 19</b> — Falas dos(as) atores/atrizes sociais sobre as aulas após o ensino não-presencial.....	84
<b>Figura 20</b> — Fala do estudante Jonas sobre aprendizados durante a pandemia.....	90
<b>Figura 21</b> — Trecho escrito por Estrela sobre a experiência com criação de site.....	91
<b>Figura 22</b> — Fala de Josy sobre colaboração durante o percurso formativo .....	92
<b>Figura 23</b> — Reflexão de Sarah sobre o processo formativo .....	94
<b>Figura 24</b> — Fala do Jonas sobre as culturas digitais.....	97
<b>Figura 25</b> — Fala da Mariana sobre as culturas digitais.....	98
<b>Figura 26</b> — Trecho da participação de Sarah no mural de memórias.....	100

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> — Trabalhos encontrados na BDTD e SciELO (2018-2022).....	21
<b>Quadro 2</b> — Organização das rodas de com-versa realizadas .....	41
<b>Quadro 3</b> — Informações sobre os estudantes que compõem a pesquisa .....	43
<b>Quadro 4</b> — Diferentes perspectivas de cultura, por Kroeber e Kluckhohn (BODLEY, 1994) .....	63
<b>Quadro 5</b> — Quais saberes foram construídos a partir da sua experiência com as tecnologias digitais? .....	100

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> — Dispositivos usados pelos(as) atores/atrizes sociais para acessar as aulas e atividades do curso.....	44
<b>Gráfico 2</b> — Média salarial dos(as) atores/atrizes sociais da pesquisa.....	46

## LISTA DE SIGLAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNC	Base Nacional Comum
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEDI	Departamento de Educação
EC	Estado do Conhecimento
ECult	Grupo de Pesquisa em Educação e Culturas Digitais
FAPITEC	Fundação de apoio à Pesquisa e à Inovação Tecnológica do Estado de Sergipe
GEC	Grupo de Pesquisa em Educação, Comunicação e Tecnologias
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIFE	Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores
NIPPEC	Núcleo Integrado de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação e Ciência
PPGED	Programa de Pós Graduação em Educação
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SE	Sergipe
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura
SIGAA	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFS	Universidade Federal de Sergipe

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO: itinerâncias formativas</b> .....	16
<b>2</b>	<b>CAMINHOS DA PESQUISA: escolhas teórico-metodológicas</b> .....	29
2.1	CONTEXTO: o local, os(as) atores/atrizes sociais e os dispositivos de pesquisa.....	35
2.1.1	Os dispositivos de produção de dados.....	38
2.1.2	Perfil dos(as) atores/atrizes sociais da pesquisa.....	42
<b>3</b>	<b>FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: saberes docentes e culturas digitais</b>	48
3.1	EXPERIÊNCIAS E CONSTRUÇÃO DE SABERES NA FORMAÇÃO INICIAL .....	54
3.2	CULTURAS DIGITAIS E SUAS CONCEPÇÕES TEÓRICAS .....	60
<b>4</b>	<b>EXPERIÊNCIAS ENTRETECIDAS NOS ACHADOS DA PESQUISA</b> .....	70
4.1	(TRANS)FORMAÇÕES: as tecnologias digitais no curso de Pedagogia .....	73
4.2	CULTURAS DIGITAIS E A CONSTRUÇÃO DE SABERES EXPERIENCIAIS NA FORMAÇÃO INICIAL .....	86
4.2.1	Etnométrodos com as tecnologias digitais no processo formativo .....	87
4.2.2	Construção do ser professor(a) com as Culturas digitais .....	95
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES (NEM SEMPRE) FINAIS</b> .....	104
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	109

# **INTRODUÇÃO:**

## **itinerâncias formativas**



## 1 INTRODUÇÃO: itinerâncias formativas

O papel da formação é permitir aos indivíduos que transformem o seu vivido em experiência e sua experiência em saberes.

Bertrand Schwartz

Depois de um período de incertezas, de medo, do isolamento físico<sup>1</sup> e dos desafios enfrentados na educação durante a pandemia da Covid-19<sup>2</sup>, ficou evidente o quanto as tecnologias digitais são essenciais para a sociedade. Nesse sentido, desenvolver pesquisas sobre a formação docente atrelada às culturas digitais continua sendo importante, principalmente quando se trata da formação inicial. A graduação é um espaço em que se constrói a base da prática profissional do professor e os seus efeitos são refletidos na educação e na sociedade. Assim, compreender as experiências, os saberes e a relação dos(as) estudantes de licenciatura com as culturas digitais é uma temática necessária para as pesquisas em educação.

Diante disso, esta pesquisa intitulada “Saberes experienciais nas/com as culturas digitais no curso de Pedagogia”, está inserida no contexto da formação inicial docente e tem como objeto de estudo os saberes experienciais nas/com as culturas digitais dos(as) estudantes de Pedagogia. O lócus em que se inserem os atores/atrizes sociais<sup>3</sup> da pesquisa é a cidade de Itabaiana, no interior do estado de Sergipe (SE), onde fica localizada a Universidade Federal de Sergipe (UFS), Campus Prof. Alberto Carvalho, que também acolhe alunos(as) de outras cidades circunvizinhas.

A pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), da UFS (Campus São Cristóvão), na área de concentração Educação, na linha de pesquisa Tecnologias, Linguagens e Educação. Integra a linha de formação docente e tecnologias digitais, no Grupo de Pesquisa Educação e Culturas Digitais (ECult/UFS/CNPq), sendo

---

<sup>1</sup> Estivemos desde o início da pandemia separados fisicamente, mas conectados em rede por meio de interfaces e dispositivos digitais, ou seja, a interação social continua acontecendo no espaço virtual. Lemos (2021) afirma que as tecnologias digitais, de alguma forma, contribuíram para a manutenção do vínculo coletivo.

<sup>2</sup> Doença causada pelo vírus SARS-CoV-2 que teve seu primeiro surto em dezembro de 2019, na província de Wuhan, na China e, posteriormente, pelo seu potencial de contaminação, atingiu todo o mundo, ocasionando uma pandemia a partir de março de 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 8 maio 2022

<sup>3</sup> Baseio-me em Ardoino (1998) e Macedo (2010; 2015; 2021), que são os autores utilizados como referencial epistemológico, para construir a ideia de atores sociais como aqueles que estão implicados nos processos formativos. Utilizo este termo em toda a pesquisa para referir-me aos(as) estudantes de Pedagogia, uma vez que os termos “sujeitos” e “participantes” não contemplam o papel exercido por eles/elas na pesquisa que foi de construção, colaboração e implicação com a pesquisadora. Para contemplar todos(as) estudantes que participaram da pesquisa, faço a opção por atores/atrizes sociais, demarcando também o gênero feminino.

financiada pela Fundação de apoio à Pesquisa e à Inovação Tecnológica do Estado de Sergipe (FAPITEC/SE) com apoio da Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura (SEDUC/SE), por meio do edital FAPITEC/SE/SEDUC n.º 9/2021. Esta pesquisa faz parte do projeto guarda-chuva intitulado “Práticas pedagógicas e de gestão educacional: um estudo sobre as (trans)formações digitais a partir do currículo de Sergipe”, submetido e aprovado<sup>4</sup> no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFS, coordenado pela Profa. Dra. Simone Lucena.

A construção da temática desta pesquisa e a escolha dos(as) atores/atrizes sociais estão associados ao fato de a minha formação no curso de Pedagogia ter sido atravessada por situações adversas que tiveram início a partir da pandemia da Covid-19, período em que foram modificadas as formas de *aprenderensinar*<sup>5</sup> e foi pano de fundo para a realização de processos formativos envolvendo o tripé acadêmico – ensino, pesquisa e extensão – obrigando-me a estreitar os laços com as tecnologias digitais que, naquele momento, foram o principal meio para concluir a graduação.

Para entender a implicação com o tema, é necessário um movimento de lembrar a minha trajetória enquanto estudante da graduação, pois a experiência é aquilo que nos acontece, nos toca, nos forma, nos transforma e o que nos permite apropriar-nos da nossa própria vida (LARROSA, 2002). O interesse em pesquisar sobre as culturas digitais no curso de Pedagogia surgiu durante o contexto pandêmico, período em que me encontrava no último ano da graduação em Pedagogia. Pude perceber as dificuldades em relação ao uso das tecnologias digitais, algo que ficou evidente a partir dos desafios vivenciados por professores(as) formadores(as) e também pelos(as) discentes na utilização dos dispositivos e dos recursos digitais durante a pandemia.

Ressalto que até o 6º semestre do curso, antes da pandemia, foram pontuais os momentos em que fui estimulada a entender a minha relação com as culturas digitais e as potencialidades que emergem do uso de tecnologias digitais nas salas de aula. No primeiro semestre de 2020, durante as aulas da disciplina Tecnologia Educacional, única disciplina voltada diretamente para a temática no curso, fui apresentada a algumas teorias e às possibilidades de uso de aplicativos, *sites* e redes sociais nas aulas. Pude conhecer e explorar os dispositivos tecnológicos e as possibilidades de uso na prática, construir vídeos em redes sociais como Instagram, TikTok, WhatsApp, além de podcasts, murais virtuais no *Padlet* e nuvem de

---

<sup>4</sup> Projeto aprovado sob o parecer n.º 5.365.132 (anexo A).

<sup>5</sup> A junção destas palavras é uma demarcação política, inspirada em Alves (2003) e Alves, Ferraço e Gomes (2019), que indica a inseparabilidade entre os dois conceitos, bem como de outros que constituem o cotidiano escolar e não podem ser dicotomizados, a exemplo de *fazeressaberes*, *aprenderensinar*, *teoriaprática*, *praticarpensar*, *ensinoaprendizagem* etc. Por serem destoantes da escrita normativa, no texto serão apresentadas em itálico.

palavras no *Mentimeter*, o que possibilitou a apropriação de dispositivos, de interfaces<sup>6</sup> e de redes sociais que antes não tinha contato.

Outra experiência importante foi quando iniciei o segundo curso de graduação em Letras Português, no ano de 2020. Sendo um curso semipresencial, as atividades que seriam realizadas de forma presencial foram repensadas para o contexto pandêmico e, em algumas disciplinas, pude propor projetos de extensão utilizando vídeos, *podcasts* e aulas via WhatsApp. Nesse momento, as experiências anteriores foram cruciais, tanto na graduação em Pedagogia como na graduação em Letras, e a segunda me permitiu explorar o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), além dos conteúdos ofertados na disciplina Educação e Tecnologias, realizada no primeiro semestre do curso.

Durante as aulas, observei que poucos docentes ultrapassavam a linha do uso instrumental das tecnologias digitais em sala de aula, sendo comum o uso do *datashow* para a reprodução de slides. A partir do distanciamento físico, os(as) professores(as) do curso e também os(as) alunos(as) se sentiram obrigados a aprender e a utilizar outros recursos e ambientes virtuais, além de enfrentar dificuldades como o sinal precário de internet (tanto *wi-fi*, quanto rede móvel), os *smartphones* que não suportavam alguns aplicativos, a invasão da sala de aula para a “sala de casa” e de se expor gravando vídeos, *podcast* etc.

Ao vivenciar esse momento atípico e ter finalizado a graduação no final de 2020, durante o período de aulas não-presenciais<sup>7</sup>, pude viver um processo formativo diferente de muitos outros colegas que se formaram antes da pandemia. Para Macedo (2015), realçar e mobilizar a experiência na compreensão da formação é reconhecer que essa atividade acontece em um processo contínuo e intenso de transformação do mundo. Sendo assim, apesar dos pontos negativos, tive experiências de produção e de apropriação diante das tecnologias digitais que foram o ponto de partida para a proposição desta pesquisa, bem como a minha implicação na sua construção.

Nesse sentido, entendo que o período pandêmico marcou a formação inicial de muitos estudantes impondo particularidades e mudanças nos cursos. Ao discutir sobre os problemas da formação, Macedo (2011) argumenta que a educação do(a) professor(a) deve estar atrelada a um processo relacional de constituir-se com a sua itinerância, com a sua história e dos seus

---

<sup>6</sup> Segundo Lévy (2010, p. 37), o termo interfaces pode ser definido como “[...] todos os aparatos materiais que permitem a interação entre o universo da informação digital e o mundo ordinário.”

<sup>7</sup> Optei por utilizar “aulas não-presenciais” porque embora o termo “ensino remoto” tenha se popularizado na mídia, nas redes sociais e nos discursos dos governantes, a legislação vigente, nem mesmo as emitidas em razão da pandemia, não contempla conceitual e/ou procedimentalmente o ensino remoto como tipologia ou modalidade de ensino. A maioria dos documentos normativos apresenta termos como “atividades não presencias”, “regime de estudo não presencial”, “regime especial não presencial” etc. (SANTANA; SALES, 2020).

cenários de formação e de trabalho, permitindo o exercício da autorização, com o sentido de “ser autor de si próprio”, ao vivenciar processos de *alter-ação*<sup>8</sup> consigo e com o outro. Porém, historicamente, percebo um movimento contrário a isso, pois por muito tempo a formação docente era concebida como algo fechado, rígido e que deve ser desenvolvida por especialistas, ignorando os saberes experienciais e as vivências dos profissionais, o que inclusive também perpassa a formação inicial.

Sendo assim, o interesse enquanto pesquisadora se voltou para a relação dos(as) estudantes de Pedagogia com as culturas digitais, uma vez que o uso e a apropriação das tecnologias digitais têm sido requisitados nas práticas cotidianas e nas salas de aula. É necessário refletir sobre a construção das culturas digitais no curso de licenciatura em Pedagogia e como isso reverbera nos processos formativos vivenciados pelos(as) licenciandos(as) na construção da sua prática profissional.

Nesse sentido, diante da concepção tecida por Lucena (2016), as culturas digitais são as maneiras pelas quais os praticantes culturais e sociais se apropriam dos dispositivos tecnológicos, criam e adaptam as formas de utilizá-los nos diferentes *espaçotempos* on-line ou off-line. Por isso, adoto a nomenclatura “culturas digitais” de forma pluralizada, por entender que não há uma única forma de uso e de apropriação das tecnologias digitais, evidenciando como somos múltiplos e produzimos culturas no plural e que se hibridizam, coexistindo na vivência e nos saberes de cada praticante/ator social (CANCLINI, 2011; CERTEAU, 2010).

Com as (in)tensas alterações provocadas pelas tecnologias digitais, os(as) atores/atrizes sociais constroem modos de vida distintos. Assim são atribuídas operações e sentidos, resignificando e reinventando suas próprias ações. Dessa forma, é importante compreender que existem inúmeras definições de cultura, assim cada indivíduo manifesta diferentes formas de usos, de apropriações, de desejos e de autorias e isso também acontece no mundo digital, demarcando assim as culturas digitais no plural (SANTOS; SILVA; CARVALHO, 2022).

Para conhecer a realidade das pesquisas em formação de professores(as) com as culturas digitais, realizei uma busca de pesquisas na área da educação (teses, dissertações e artigos) disponíveis em repositórios no período de 2018-2022<sup>9</sup>, utilizando parte das orientações teórico-metodológicas de Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021) para realização do Estado do

---

<sup>8</sup> A escrita deste termo utilizando o hífen para dividir a palavra trata-se de uma nomeação destacada por autores como Ardoino (1998) e Macedo (2018) que evidencia o processo que ocorre a partir das ações e do contato consigo e com o outro, inclusive nas diferenças.

<sup>9</sup> O EC foi realizado na fase inicial da pesquisa, antes da qualificação, utilizando como recorte temporal os últimos cinco anos. Este recorte considera as exigências que geralmente são realizadas em relação a atualidade das referências, além da dimensão e do tempo de uma pesquisa de mestrado.

Conhecimento (EC). As autoras definem que o EC deve ser realizado em 4 etapas: bibliografia anotada, bibliografia sistematizada, bibliografia categorizada e bibliografia propositiva.

A metodologia seguida consistiu na etapa da bibliografia anotada em que é necessário definir o objetivo da busca, os repositórios a serem utilizados e o recorte temporal. Para facilitar a identificação de todos os trabalhos posteriormente, a partir da coleta e da organização dos dados de todas as pesquisas encontradas constrói-se um quadro contendo: referência bibliográfica, o ano da defesa/publicação, título e respectivo resumo. Na bibliografia sistematizada, etapa seguinte, foi realizada uma seleção dos trabalhos de forma mais refinada e delimitada, identificando os que mais se adequavam ao objetivo da busca. Nesta etapa destacam-se os seguintes itens: número de identificação do trabalho, ano de defesa, autor, título, nível da Pós-Graduação, metodologia e resultados (MOROSINI; NASCIMENTO; NEZ, 2021).

Para o propósito desta introdução realizei as duas etapas iniciais (bibliografia anotada e sistematizada), logo após apresento brevemente alguns dos resultados dos trabalhos encontrados e sua relação com a pesquisa. Assim, é importante mencionar que não segui os passos determinados nas etapas de bibliografia categorizada e propositiva, pois essas duas etapas exigiriam uma seção dedicada a uma análise de dados mais aprofundada, algo que não era a minha pretensão neste trabalho.

A partir desta metodologia, a busca realizada teve como objetivo conhecer/analisar os artigos, as teses e as dissertações publicados entre os anos de 2018-2022 acerca da formação de pedagogos/professores com as culturas digitais publicadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)<sup>10</sup>, mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e também na *Scientific Electronic Library Online* (SciELO)<sup>11</sup>. Foi realizada uma busca avançada em todos os campos em ambas as plataformas utilizando os seguintes termos: culturas digitais na formação do pedagogo e “cultura digital” na formação de professores.

Optei por colocar a palavra “cultura digital” no singular e com aspas, pois o termo no plural também não me trazia resultados, dessa forma, as aspas tiveram a função de limitar a busca às pesquisas que continham as duas palavras juntas. A equivalência feita entre os termos “formação de pedagogos” e “formação de professores” foi para ampliar os resultados, uma vez que apenas o primeiro não era suficiente, pois não aparecia nenhum trabalho. Após essas

---

<sup>10</sup> A BDTD é um repositório nacional que disponibiliza integralmente dissertações e teses de diversos programas de pós-graduação das universidades brasileiras. Disponível em: <https://bdt.d.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 01 jul. 2023.

<sup>11</sup> A SciELO é uma biblioteca eletrônica que abriga artigos científicos de diversos períodos nacionais e internacionais. Disponível em: <https://www.scielo.br/>. Acesso em: 01 jul. 2023.

decisões, tive como resultado 18 dissertações e seis teses, totalizando 24 pesquisas na BDTD e mais cinco artigos na SciELO, que foram organizadas em quadros contendo as informações principais de cada trabalho: ano, autor, título, palavras-chave e resumo, compondo a bibliografia anotada.

Posteriormente, na etapa da bibliografia sistematizada, realizei uma leitura flutuante dessas informações com o intuito de identificar os objetivos e os resultados de cada pesquisa e analisar se estavam de acordo com o objetivo inicial da busca. Do total de 29 trabalhos, quatro dissertações, uma tese e um artigo, totalizando seis trabalhos, estavam de acordo com o objetivo e compuseram esta etapa. Depois de sistematizados, observei que quatro pesquisas estavam relacionadas aos cursos de formação inicial de professores(as) em licenciaturas variadas (FERREIRA, 2020; FIGUEIREDO, 2019; PAINI, 2019; SOUZA, 2020) e dois apresentaram aspectos curriculares do curso de Pedagogia e de outras licenciaturas (RIOS, 2019; SANTA ROSA, 2019). Os trabalhos encontrados são apresentados no quadro 1 e, posteriormente, discuto sobre os resultados alcançados e a sua relação com esta pesquisa.

**Quadro 1** — Trabalhos encontrados na BDTD e SciELO (2018-2022)

AUTOR	ANO	TÍTULO	NATUREZA
FIGUEIREDO, Tiago Dziekaniak.	2019	Professores formadores e licenciandos em matemática: o Enatur sobre o uso pedagógico das tecnologias digitais em uma rede fechada de conversações	Tese
PAINI, Tarciane Dresch	2019	Tecnologias digitais e a prática docente nos cursos de licenciatura em história e matemática	Dissertação
RIOS, Miriam Benites	2019	Reavaliação crítica da pedagogia: exigências curriculares à formação de professores na cultura digital	Dissertação
SANTA ROSA, Josefa Risomar Oliveira.	2019	Formação docente frente às tecnologias digitais da informação e da comunicação: o caso dos cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Sergipe - Campus São Cristóvão	Dissertação
SOUZA, Edleuza Nere Brito de.	2020	Interações entre cultura digital e educação: uma investigação sobre TDIC na formação de professores no ensino superior de Licenciatura do IFMA	Dissertação
FERREIRA, Jacques de Lima	2020	Cultura Digital e Formação de Professores: uma análise a partir da perspectiva dos discentes da Licenciatura em Pedagogia	Artigo

**Fonte:** elaborado pela autora (2023)

Em relação à formação docente e às tecnologias digitais, Souza (2020) investigou sobre a concepção que os(as) professores(as) de licenciatura têm sobre sua atuação na formação inicial para o uso de dispositivos digitais e como eles podem contribuir no processo de *ensinoaprendizagem* de profissionais que atuarão numa sociedade imersa em culturas digitais.

Como resultado, a autora observou, na estrutura curricular da instituição que foi objeto da sua pesquisa, que não havia diretrizes relacionadas ao uso de tecnologias digitais nos processos formativos, havendo apenas menção ao uso de “novas tecnologias” e na proposta curricular uma disciplina denominada Tecnologia de Informação e Comunicação, com carga horária de 45h.

Além disso, Souza (2020) ainda afirmou que os(as) professores(as) do curso investigado tinham perfil tecnológico em suas atividades cotidianas, no entanto, na sala de aula, o uso das tecnologias digitais se resumiu à utilização de *notebook* e *datashow* para a projeção de slides em aulas expositivas. Por fim, a autora constatou que, assim como a maioria das pesquisas relacionadas às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)<sup>12</sup> na educação no âmbito público, prevalece o uso desses dispositivos apenas como “ferramentas” de apoio ou objetos auxiliares da educação e não como dispositivos de formação, como defende Pretto (2017).

Quando pensamos em inserir as tecnologias digitais na educação, é fato que a formação de professores(as) deve estar no centro das discussões acadêmicas, mas principalmente quando se trata da elaboração de legislações e políticas públicas nesse sentido. Como Lucena e Oliveira (2014) afirmam, as políticas públicas educacionais geralmente são pautadas na perspectiva de orientar o professor para lidar com detalhes operacionais, inculcando nos profissionais a ideia de um modelo de prática pedagógica instrumental.

Em consonância a isso, Figueiredo (2019), em sua tese, buscou compreender como as concepções pedagógicas “enatuam” no observar dos discursos coletivos dos professores formadores que atuam na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e dos licenciandos em Matemática que sustentam o uso das tecnologias digitais. O termo “enaturar” está associado à perspectiva de interpretar e de fazer emergir da ação. A partir da pesquisa, os licenciandos apontam para a necessidade de uma formação em que as tecnologias digitais sejam capazes de potencializar os processos de ensinar e de aprender matemática, além disso, destaca que é preciso criar uma cultura de formação de professores(as) voltada para formação de sujeitos que estão imersos em uma cultura digital.

Na pesquisa de Ferreira (2020), ao tratar da formação inicial no curso de Pedagogia, foi ressaltado que os(as) graduandos(as) geralmente cursam uma disciplina relacionada às tecnologias digitais, no entanto, o autor afirma a importância de os dispositivos digitais serem utilizados de forma transversal em um processo contínuo e processual. Nos achados da

---

<sup>12</sup> Nas pesquisas realizadas no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Culturas Digitais (ECult/UFS/CNPq), do qual faço parte, escolhemos manter a escrita do termo TIC, pois engloba todo o segmento, inclusive as tecnologias digitais e móveis.

pesquisa, foi relatado que, devido ao modelo educacional fragmentado, os(as) alunos(as) têm uma visão limitada das culturas digitais, resumindo-se somente a uma disciplina específica ou quando é possibilitada a presença das tecnologias digitais e da rede *wi-fi* na universidade (FERREIRA, 2020).

É importante ressaltar que, desde os anos 1990, são discutidas as limitações da concepção instrumental dos programas e dos projetos de formação de professores(as) destinados à inserção das tecnologias digitais nas escolas. Como pode ser observado na pesquisa de Ferreira (2020), nos cursos de formação inicial isso ainda é comum, no entanto, entendo que essa redução esvazia as características fundamentais das tecnologias digitais, que são carregadas de elementos que representam uma forma de pensar e de sentir baseada na globalidade e na integridade (PRETTO; BONILLA, 2022).

Paini (2019), ao investigar como as tecnologias digitais estão sendo articuladas à prática docente na formação dos(as) alunos(as) nos cursos de licenciatura em História e Matemática, traz como resultados que as tecnologias estão sendo inseridas na formação docente dos cursos pesquisados, no entanto a autora observa, por meio dos relatos dos discentes, uma desarticulação entre a forma como os(as) professores(as) utilizam e apresentam as tecnologias digitais na sala de aula e como os discentes articulam seu uso para potencializar a aprendizagem, sendo que ainda prevalece a utilização apenas como recurso de apoio, como por exemplo, a utilização de slides para exposição do conteúdo.

Por sua vez, Santa Rosa (2019) fez um estudo acerca das disciplinas envolvendo tecnologias digitais nos cursos de licenciatura presenciais da UFS (Campus São Cristóvão). Ao fazer uma exploração das matrizes curriculares e dos programas das disciplinas em 23 cursos, foi constatada a ausência de disciplinas voltadas para as tecnologias digitais em seis cursos e, dos 17 restantes, nove tinham disciplinas envolvendo as tecnologias digitais como optativas. A autora concluiu que a oferta não é suficiente para uma formação docente articulada às demandas atuais, principalmente a partir dos avanços dos meios de comunicação. Dessa forma, é importante entender como esse fator reflete nas salas de aula e no cotidiano dos(as) alunos(as).

Em uma reavaliação crítica das exigências curriculares para a formação de professores(as) com as culturas digitais no curso de Pedagogia, Rios (2019) examinou os documentos normativos, bem como os programas voltados para a formação de professores(as) implantados ao longo do tempo e afirmou que as interlocuções entre os referidos documentos e os cursos de formação inicial demarcam a busca de sentido nas práticas pedagógicas a partir das transformações sociais da época, mas, por outro lado, também refletem em uma emergência da virtualidade que resulta em formações aligeiradas e de cunho instrumental.

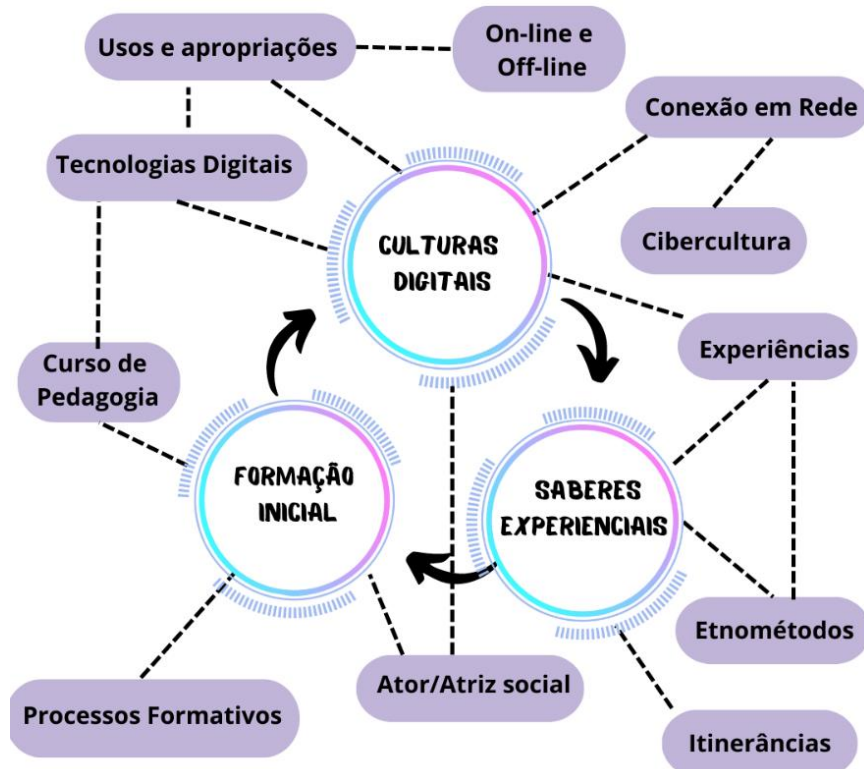
A partir dessa busca, observei a necessidade de realizar pesquisas que tenham como ponto de partida a visão e as experiências dos(as) estudantes de Pedagogia, pois é a licenciatura que forma boa parte dos profissionais que irão compor as primeiras etapas da educação básica. Além disso, esta pesquisa articula-se com as demonstradas no levantamento quando busca descrever a relação dos(as) atores/atrizes sociais com as tecnologias digitais, mas também, apresenta as experiências que eles tiveram antes, durante e após a pandemia com as culturas digitais e como isso contribuiu para a futura prática docente.

Esta dissertação apresenta contribuições em relação às pesquisas sobre a formação em Pedagogia, pois, segundo dados do Censo da Educação Superior no Brasil, o curso está em primeiro lugar no número de matrículas e de concluintes tanto entre as licenciaturas, quanto entre as graduações (INEP, 2020). Assim, os resultados podem trazer direcionamentos para a reformulação dos currículos e dos programas das disciplinas em relação ao trabalho com as tecnologias digitais.

Outro ponto importante é que a maior parte dos(as) estudantes que se formam em Pedagogia pode atuar na educação infantil e no ensino fundamental, ou seja, compõem a base do professorado da educação básica. Ao acompanhar crianças desde a sua entrada nas instituições escolares, é essencial que as profissionais estejam atentas à realidade tecnológica em que elas estão inseridas, propondo metodologias que estimulem a criação, a produção, a apropriação e a criticidade, além do envolvimento com as culturas digitais, mediando o uso das tecnologias digitais

Nesses termos, esta investigação surge não só de uma motivação pessoal, mas se articula em uma discussão mais ampla envolvendo a formação inicial docente, as culturas digitais, e os saberes experienciais construídos e mobilizados com as tecnologias digitais. São temáticas discutidas há bastante tempo por pesquisadores experientes e também em pesquisas atuais, mas ainda necessitam de outros olhares, principalmente quando se trata da graduação, pois é nesse período que os/as docentes constroem a base da sua prática pedagógica e isso implica no resultado das ações realizadas na educação básica. Na figura 1 apresento o universo desta pesquisa, bem como alguns conceitos que permeiam a sua problemática.

**Figura 1** — Contexto da pesquisa



**Fonte:** Elaborado pela autora (2023)

Na formação inicial são produzidos, (re)construídos e mobilizados diversos saberes que podem ser ressignificados no decorrer da vida profissional e potencializados pela mobilidade proporcionada pelas redes e pela imersão no uso das tecnologias digitais. O saber docente, na visão de Tardif (2014), pode ser definido como plural, sendo formado pela relação entre os saberes profissionais, curriculares, disciplinares e experienciais que se fundem, hierarquizam-se, contradizem-se e se recompõem em função da sua utilidade no ensino.

Considerando que os(as) estudantes de Pedagogia realizam modificações, apropriações e produzem saberes no seu cotidiano com as tecnologias digitais, tendo como ponto de partida as experiências durante os processos formativos na graduação, levanto o seguinte questionamento: **De que forma os saberes experienciais são construídos e mobilizados pelos(as) estudantes de Pedagogia da UFS nos processos formativos nas/com as culturas digitais?**

Para buscar resposta a essa questão, propus o seguinte objetivo geral: **Compreender os saberes experienciais construídos e mobilizados pelos(as) estudantes de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe nos processos formativos nas/com as culturas digitais.**

Para alcançar o objetivo geral, delimitarei os seguintes objetivos específicos:

- **Descrever as experiências dos(as) estudantes nas/com as culturas digitais nos processos formativos;**
- **Identificar os saberes experienciais nas/com as tecnologias digitais construídos e mobilizados pelos(as) os(as) estudantes de Pedagogia;**
- **Conhecer as contribuições das culturas digitais na/para formação dos(as) estudantes de Pedagogia.**

Para Macedo (2010; 2015), compreender é mais do que entender, pois vem do latim *praetenere*, que está associado a apreender em conjunto, a criar relações, a englobar, a integrar, a unir, a combinar e a conjugar. É um modo de atenção construído no entre-dois, entre-nós. Nesse sentido, intenciono contribuir para a formação dos(as) estudantes, no movimento de entender a relação com as tecnologias digitais a partir da construção de formas outras de apropriação, além do estímulo à visão crítica e reflexiva da sua própria formação e do seu contexto social.

Para alcançar os objetivos, metodologicamente, a pesquisa foi pautada no campo epistemológico da multirreferencialidade, na proposição de uma leitura plural dos objetos, sejam eles teóricos ou práticos, estando amparados sob diferentes pontos de vista, perspectivas e uma diversidade de ângulos que, por sua vez, acarretam em uma pluralidade de linguagens próprias para permitir a compreensão das diferentes leituras (ARDOINO, 1998).

Arelado a isso, escolhi trabalhar com a etnopesquisa crítica na perspectiva de Macedo (2010, 2021), tipo de pesquisa qualitativa que tem como centralidade compreender o processo experiencial, direcionando o interesse para as ordens socioculturais constituídas por atores/atrizes sociais implicados em aprendizagens valoradas. É importante salientar que a sua preocupação está associada aos processos que constituem o ser humano em sociedade e em cultura, pois nasce da inspiração etnográfica, mas se diferencia quando exercita uma hermenêutica de natureza sociofenomenológica e crítica.

Para a produção dos dados, o dispositivo utilizado foi um minicurso ofertado com 20 vagas no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) intitulada “Rodas de com-versa: culturas digitais no curso de Pedagogia”. O público alvo foram licenciandos(as) de Pedagogia da UFS (Campus Prof. Alberto Carvalho), que teve todas as vagas preenchidas. Foram realizadas cinco rodas de com-versa entre novembro e dezembro de 2022, sendo uma presencial (LIFE/UFS) e quatro on-line (Google Meet). A partir das rodas, os critérios para fazer parte da pesquisa foram o comparecimento em, pelo menos, dois encontros, além de

assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)<sup>13</sup>. Dessa forma, os(as) atores/atrizes sociais implicados nesta pesquisa são nove estudantes do curso de Pedagogia do campus citado, de semestres variados.

Os dados foram analisados a partir das operações cognitivas, propostas por Macedo (2010, 2021), para emergir as seguintes noções subsunçoras: **(Trans)formações: as tecnologias digitais no curso de Pedagogia e Culturas digitais e a construção de saberes experienciais na formação inicial**, sendo que esta última se desdobra em duas subnoções, a saber: **Etnométrodos com as tecnologias digitais no processo formativo e Construção do ser professor(a) com as culturas digitais**.

Em relação à estrutura da dissertação, a próxima seção que sucede esta introdução aborda os caminhos da pesquisa em suas nuances teórico-metodológicas. Nela está descrita a metodologia da pesquisa, a escolha epistemológica e o tipo de pesquisa, bem como as concepções e conceitos adotados. Em uma subseção apresento o lócus de pesquisa e o seu contexto, as características do curso de Pedagogia e o perfil dos(as) estudantes, além dos dispositivos utilizados para a produção dos dados.

A terceira seção aborda de forma teórica uma discussão sobre formação inicial docente, trazendo uma breve contextualização histórica e os documentos normativos. Em uma subseção, uma discussão sobre a experiência na construção de saberes e, em seguida, apresento a concepção de culturas digitais que embasa a pesquisa, bem como os teóricos que a sustentam, evidenciando a relação entre formação docente e as tecnologias digitais. Na quarta seção são apresentados e discutidos os achados da pesquisa, divididos em subseções para cada noção subsunçora. Por fim, na quinta e última seção, apresento as considerações finais, onde discorro sobre os principais resultados, limitações da pesquisa e novos caminhos.

---

<sup>13</sup> O modelo do TCLE assinado pelos(as) estudantes está no apêndice D.

# **CAMINHOS DA PESQUISA:**

**escolhas teórico-metodológicas**



## 2 CAMINHOS DA PESQUISA: escolhas teórico-metodológicas

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.  
Paulo Freire (1996)

Formar-se professora e pedagoga é um desafio diário que, inconscientemente, escolhi desde o primeiro momento em que entrei na sala de aula na graduação. “Formar”, na perspectiva de Freire, não é dar forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado, pois quem forma, se forma e re-forma, na consciência de que ensinar inexistente sem aprender. O que eu não sabia é que “se formar” enquanto docente era algo constante e que, movida pela curiosidade, os caminhos percorridos me levariam à pesquisa. Ensino e pesquisa estão imbricados na essência da própria prática docente, dessa forma, este trabalho se constitui em uma pesquisa *com os(as)* estudantes de Pedagogia, no sentido de se colocar como autor/ator no processo da pesquisa.

Ao pensar nas diversas dimensões da vida do ser humano e no quanto isso está inegavelmente presente nas pesquisas em ciências humanas, destaco a rigidez das pesquisas cartesianas, amparadas no Discurso do Método<sup>14</sup>, do francês René Descartes (1596-1650), que manteve uma perspectiva de fragmentação, de objetivismo e de neutralidade. Aqui temos o velho impasse: a luta entre o que é considerado como ciência “dura”, vista como consistente e objetiva, geralmente atribuído às ciências exatas e da natureza, e a ciência mais “flexível”, por muito tempo classificada dentro do rigor científico como inconsistente, errática e subjetiva, lugar onde foram inseridas as ciências humanas, incluindo a educação. Essas últimas, quando se instauraram, apoiaram-se em paradigmas consagrados pelas ciências naturais a fim de buscar o reconhecimento e a legitimidade (JAPIASSU, 1975; MACEDO; GALEFFI; PIMENTEL, 2009).

Entretanto, o paradigma cartesiano, muitas vezes, vai na contramão das/nas pesquisas em educação, pois é inconcebível desconsiderar o contexto, a vivência, o social e o cultural que se materializam na subjetividade de cada sujeito. Ao sair da caixinha imposta pelo rigor metodológico cartesiano, rejeitando a valorização da objetividade, da impessoalidade e da imparcialidade, é proposto um *rigor outro*, valorizando o subjetivo e a experiência dos sujeitos, mas sem deixar de lado o rigor científico. Para Macedo, Galeffi e Pimentel (2009), é necessário pensar o humano em suas condições existenciais individuais, sociais e ecológicas de forma simultânea, considerando-o como um todo complexo e subjetivo.

---

<sup>14</sup> Publicado em 1637, em Leiden, Holanda.

Ao criticar o modo como é concebido o conhecimento baseado em princípios de disjunção, de redução e de abstração, Morin (2005) destaca que ao separar o “sujeito pensante” da “coisa entendida”, incorre-se na redução do complexo ao simples, denominado como “paradigma da simplificação”. Por muito tempo, o pensamento científico esteve preso a esses padrões formulados a partir das ideias de Descartes, no entanto,

[...] os modos simplificadores de conhecimento mutilam mais do que exprimem as realidades ou os fenômenos de que tratam, torna-se evidente que eles produzem mais cegueira do que elucidação, então surge o problema: como considerar a complexidade de modo não simplificador? (MORIN, 2005, p. 5).

Para entender essa questão, é importante evidenciar que o termo complexidade vem de *complexus*, significando “aquilo que é tecido junto”. Logo, em um primeiro momento, a complexidade se caracteriza como o tecido em que o uno e o múltiplo coexistem a partir de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas. Em um segundo momento, ela é efetivamente o tecido dos emaranhados de acontecimentos, de ações, de reações, de determinações e dos acasos que sustentam o mundo fenomênico (MORIN, 2005).

Ao romper com o paradigma da simplicidade, Morin (2005) propõe o pensamento complexo que, segundo Oliveira e Almeida (2019, p. 3), tenciona, à sua maneira, “uma versão de um conhecimento integrado, que siga uma frente oposta à simplificação”. Segundo os autores, Morin reconhece a importância do autor do Discurso do Método, mas refuta a ideia de que a especialização disciplinar possa trazer frutos relevantes para o momento em que estamos vivendo com a exigência de uma visão integradora, portanto, o filósofo ressalta a necessidade de religar os saberes, pois para ele “[...] um pensamento mutilador conduz necessariamente a ações mutilantes.” (MORIN, 2005, p. 15).

Nesse sentido, nas pesquisas em educação é necessário pensar em uma forma de construção do conhecimento que esteja pautada em uma leitura plural dos objetos práticos ou teóricos, além de considerar diferentes pontos de vista, o que é o caso da multirreferencialidade. Essa epistemologia implica tanto em visões específicas, quanto no uso de linguagens apropriadas às descrições exigidas, o que suscita uma pluralidade de olhares, de linguagens e de sistemas referenciais distintos, necessários à compreensão da complexidade do objeto, ou dos(as) atores/atrizes sociais (ARDOINO, 1998). Na figura 2 estão exemplificados alguns termos que compõem o universo multirreferencial.

**Figura 2**— Termos do universo multirreferencial



**Fonte:** Elaborado pela autora com base em Ardoino (1998) e Macedo (2021)

Essa epistemologia se aproxima da noção do pensamento complexo, uma vez que para Morin (2005), assim como para Ardoino (1998), a complexidade não está no objeto, mas no olhar utilizado pelo pesquisador para estudá-lo e a maneira como ele aborda os fenômenos (MARTINS, 2004). Em suma, a multirreferencialidade

[...] na sua origem, é um assunto de pesquisadores e de práticos também. É uma resposta à constatação da complexidade das práticas sociais e, num segundo tempo, o esforço para dar conta, de um modo um pouco mais rigoroso, desta mesma complexidade, diversidade e pluralidade (ARDOINO, 1998, p. 205).

Ao trabalhar sob essa perspectiva, é fundamental não utilizar uma única linguagem de referência. No processo, línguas disciplinares diferentes são acionadas a cada vez (ARDOINO, 1998). Dessa forma, múltiplos olhares são considerados dentro da pesquisa, principalmente o conhecimento que se realiza entre o sujeito e o objeto, ou seja, a relação intersubjetiva, lugar ignorado pela ciência cartesiana e positivista (MARTINS, 2004).

Dentro dessa abordagem, algumas noções são consideradas importantes para a construção da pesquisa e a relação com os sujeitos: a negatividade, a alteração e a autorização. A negatividade envolve a capacidade que o outro possui de poder dismantelar com as contra estratégias das quais ele se sente objeto (ARDOINO; BARBIER; GIUST-DESPRAIRIES, 1998). Esse conceito está ligado à habilidade de negar aquilo que é imposto, a se adaptar e a criar formas de modificar e de transformar os determinismos e os condicionamentos aos quais são submetidos ou, nas palavras de Macedo (2015, p. 32), “a condição de desjogar o jogo do outro”.

A partir da negatividade, entra em evidência o exercício da autorização, conceito importante para a compreensão das situações e das práticas educativas. Consiste na intenção e na capacidade de tornar-se seu próprio coautor, em uma reivindicação de encontrar a si mesmo na origem dos seus atos, comportamentos e decisões (ARDOINO, 1998). Nesse sentido, a autoria é um elemento fundamental, uma vez que, na visão de Barbosa e Ribeiro (2019), é resultado de um processo relacional, presente na busca incansável de todo educador multirreferencial que aciona o desejo de criação de dispositivos que contribuam para a formação na perspectiva de ser coautor de si mesmo.

Ardoino (1998) destaca ainda que o pesquisador está implicado no/com o objeto de pesquisa. A implicação, na perspectiva de Barbier (1985), pode ser entendida como o engajamento pessoal e coletivo do pesquisador em/por sua práxis científica considerando suas posições passadas e atuais nas relações de produção, de classe e de seu projeto sociopolítico. Ou seja, diferente da ideia de neutralidade, na abordagem multirreferencial é evidenciada a subjetividade e também o conhecimento já construído no decorrer da trajetória.

Na relação entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa, são vivenciados processos de alteração em que se articulam, modificam-se e influenciam-se mutuamente. Em contato com o campo de pesquisa, surgem questionamentos, desafios, interferências e modificações que afetam o rumo da pesquisa. Além disso, os sujeitos, ao mesmo tempo objeto de pesquisa, assumem uma posição de autores/atores, estabelecendo relações de imprevisibilidade mútua com o pesquisador (MARTINS, 2004).

Nessa linha de pensamento, é importante mencionar que são exercidos, em variadas situações ou simultaneamente, o papel de agente, de ator e de autor, compondo o tríptico agente-ator-autor. O papel de agente está associado ao modo determinado de agir, aquilo que cumprimos cotidianamente. A ideia de ator surge quando se acrescenta algo, ou empresta a expressão e a interpretação para o que já vem predeterminado. O autor é aquele que está na origem, que cria e recria e não somente interpreta, mas se autoriza (ARDOINO, 1998; BARBOSA; RIBEIRO, 2019).

Em um processo de autorização e autoria, os(as) atores/atrizes sociais produzem seus próprios modos de pensamento, de atitudes, além de estratégias para viver em sociedade e dar sentido às práticas cotidianas, algo que acontece em todas as áreas da nossa vida, inclusive durante a formação profissional. Harold Garfinkel, sociólogo americano e professor da Universidade da Califórnia, em sua obra *Studies in ethnomethodology* (1967), inaugura e sistematiza a Etnometodologia, um campo de pesquisa que rompe com os modos de pensamento da sociologia tradicional, voltando-se para as atividades práticas e o raciocínio

prático. Assim, debruça-se no entendimento dos métodos que os(as) atores/atrizes sociais utilizam para dar sentido e realizar suas atividades práticas todos os dias (COULON, 1995; GARFINKEL, 2018).

Enquanto seres sociais que forjam as suas experiências na coletividade, são construídos os chamados etnométodos, ou seja, os modos de proceder com os quais os sujeitos interpretam a realidade social. Os etnométodos compõem um sistema de normas e atividades sociais determinados pelos(as) atores/atrizes, uma vez que os fatos sociais são criações dos próprios membros da sociedade, ou seja, não é um dado preexistente (COULON, 1995).

Sendo assim, a partir de uma visão multirreferencial e etnometodológica, saliento que me inspirei em alguns princípios da etnopesquisa crítica proposta por Macedo (2010) para também compor a direção dos caminhos trilhados nesta pesquisa (figura 3). Esse tipo de pesquisa nasce da inspiração e da tradição etnográfica em sua base investigativa, mas se diferencia quando exercita uma hermenêutica de natureza sociofenomenológica e crítica. Além disso, para os etnopedisadores críticos, a escuta construída na sensibilidade é fundamental para compreender as experiências dos(as) atores/atrizes sociais que são forjadas em um coletivo social, o que simboliza a intersubjetividade presente nas relações entre eles(as) e a pesquisadora (MACEDO, 2000; 2010).

**Figura 3** — Alguns princípios da Etnopesquisa Crítica



**Fonte:** Elaborado pela autora com base em Macedo (2010)

No processo de construção do conhecimento, é priorizada uma interpretação dialética e dialógica da voz dos(as) atores/atrizes sociais que, diferentemente das pesquisas cartesianas, não são considerados como um produto descartável, de caráter meramente utilitário. Assim, em uma etnopesquisa crítica os(as) atores/atrizes sociais nunca devem ser percebidos como “idiotas culturais” pois são portadores e produtores de significantes e significados. Além disso, suas singularidades experienciais se constroem a partir da realidade por qual é constituído e que também constitui, tendo os etnométodos como principal subsídio (MACEDO, 2015).

A etnopesquisa crítica direciona o seu interesse para os processos que constituem o ser humano em sociedade e em cultura que transversaliza e indexaliza toda e qualquer ação humana. Descrever o processo experiencial deve ser o centro de uma etnopesquisa, uma vez que descrever para compreender é um imperativo (MACEDO, 2010; 2015). Nesse sentido, o foco desta pesquisa é a compreensão dos saberes experienciais com as tecnologias digitais produzidos nos processos formativos durante a formação inicial, o que também perpassa o campo da experiência e da convivência com outros sujeitos em formação.

Assim, são valorizados como ponto de partida os construtos de “primeira ordem”, ou seja, as subjetividades e as singularidades dos sujeitos, vistas como algo vago e ambíguo, considerados inadequados pela análise formal. Na perspectiva da etnopesquisa crítica, o que não se admite é que se destrua a própria realidade investigada em um esforço para produzir construtos de “segunda ordem”, a fim de tornar os dados produzidos cientificamente válidos e utilizáveis, adulterando os etnométodos e os conceitos utilizados pelos(as) atores/atrizes sociais no decorrer de suas vidas. Sendo assim, a voz dos sujeitos também compõe o corpus empírico, entretanto não falam pela “boca” da teoria, mas de suas próprias realidades, pois sua criticidade está na desconstrução filosófica das epistemologias normativas (MACEDO, 2010).

Portanto, é importante compreender que os estudantes que compõem e constroem esta pesquisa são atores/atrizes sociais que nascem em um determinado coletivo social. Assim, para compreender em que *espaçotempo* estão situados, é necessário conhecer as características socioculturais e socioeconômicas da cidade lócus da pesquisa; bem como da universidade, com os detalhes da estrutura e do corpo discente e docente, além da organização dos aspectos curriculares do curso de Pedagogia ao qual os sujeitos fazem parte, aspectos que são mencionados na subseção seguinte.

## 2.1 CONTEXTO: o local, os(as) atores/atrizes sociais e os dispositivos de pesquisa

Em uma pesquisa multirreferencial, é imprescindível situar os sujeitos social, cultural e fisicamente. É preciso compreender em que *espaçotempo* estão situados e as características do local, uma vez que nas pesquisas em educação não se pode desconsiderar o contexto, pois estando implicados na construção da problemática, suas referências, seus olhares e suas perspectivas terão influência também do meio em que estão inseridos.

Assim, a pesquisa foi realizada na cidade de Itabaiana<sup>15</sup>, pertencente ao agreste sergipano e fica localizada a 46 km da capital. De acordo com o censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)<sup>16</sup> de 2022, a população atual era de 103.440 habitantes. A partir do último censo, a cidade tornou-se a terceira mais populosa de Sergipe, ficando atrás apenas de Nossa Senhora do Socorro, localizada na região metropolitana de Aracaju, e da capital sergipana.

**Figura 4** — Entrada da cidade de Itabaiana – SE



**Fonte:** Portal Sergipe Turismo (2017)

Em relação ao trabalho e rendimento, em 2022, o salário médio mensal era de 1,6 salário mínimo. A cidade é forte no setor comercial e industrial, além de ser conhecida como a capital nacional do caminhoneiro, tendo, inclusive, a tradicional Festa dos Caminhoneiros. Os

<sup>15</sup> Confira a localização em: <https://goo.gl/maps/PMXrfqALCBG6uNMX6>.

<sup>16</sup> O último Censo do IBGE, de 2022, foi divulgado em 2023. As informações foram coletadas no site oficial IBGE Cidades. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/se/itabaiana/panorama>. Acesso em: 27 dez. 2023.

itabaianenses têm no setor do frete de frutas e verduras uma das principais fontes de renda, além da feira da cidade ser uma das maiores do estado.

Na área de educação, no último Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2021, o município de Itabaiana obteve 4,7 nos anos iniciais e 4,5 nos anos finais do ensino fundamental da rede pública. O município conta com 85 escolas<sup>17</sup>, sendo 11 estaduais, 54 municipais e 19 particulares, além de contar também com um campus do Instituto Federal de Sergipe (IFS).

O município tem uma relação estreita nos quesitos culturais, socioeconômicos e educacionais com outras cidades do interior de Sergipe que são circunvizinhas, como por exemplo: Lagarto (101.579 habitantes)<sup>18</sup>, Nossa Senhora Aparecida (9.232 habitantes), Nossa Senhora da Glória (41.212), Ribeirópolis (17.033 habitantes), São Domingos (10.327 habitantes) e entre outros. Nesse sentido, muitas pessoas das cidades vizinhas se deslocam até a cidade para resolver variadas demandas, e uma das mais recorrentes entre os jovens é o ingresso na universidade federal.

Por isso, o espaço de realização da pesquisa é a Universidade Federal de Sergipe (UFS), Campus Prof. Alberto Carvalho, situada na Av. Vereador Olímpio Grande, s/n, bairro Porto em Itabaiana-SE (figura 5). De acordo com informações disponíveis no portal da UFS<sup>19</sup>, o campus foi inaugurado em agosto de 2006, como resultado de uma política de expansão e interiorização das instituições federais no país. O nome foi uma homenagem ao Alberto Carvalho, primeiro professor de Itabaiana a lecionar na UFS, em 1964. A instituição contribuiu para o desenvolvimento do interior do estado, formando licenciados e bacharéis para atuarem no mercado de trabalho.

---

<sup>17</sup> Dados disponíveis em: [https://www.estadosecidades.com.br/se/itabaiana-se\\_municipal.html](https://www.estadosecidades.com.br/se/itabaiana-se_municipal.html). Acesso em: 19 ago. 2023.

<sup>18</sup> Os dados referem-se ao último Censo Demográfico do IBGE, realizado em 2022.

<sup>19</sup> Disponível em: <https://itabaiana.ufs.br/pagina/467-universidade-federal-de-sergipe-campus-de-itabaiana>. Acesso em: 27 jun. 2022.

**Figura 5**— Registro fotográfico da UFS (Campus Prof. Alberto Carvalho)



**Fonte:** Portal UFS (2021)

A estrutura física da universidade é composta por laboratórios, bibliotecas, salas de aula, espaço para os departamentos, salas para os docentes e os setores administrativos. Em 2009, foi realizada a reforma e a ampliação da estrutura que incluiu o bloco D. Foram instaladas novas salas de aula, laboratórios e blocos departamentais; e também a construção do Núcleo Integrado de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação e Ciência (NIPPEC), onde atualmente fica localizada a Secretaria de Pós-Graduação. Para contribuir nas aulas, nas atividades e nos projetos dos cursos de licenciatura, foi criado o Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores (LIFE), que conta com um amplo espaço, computadores e projetores.

A UFS Campus-Ita oferece dez cursos de graduação, sendo sete licenciaturas: Ciências Biológicas, Física, Geografia, Letras Português, Matemática, Pedagogia e Química; e três bacharelados: Administração, Ciências Contábeis e Sistemas de Informação, sendo disponibilizadas anualmente 50 vagas para cada curso. Além disso, são ofertados dois cursos de mestrado profissional, em Letras e em Matemática, e um mestrado acadêmico em Ciências Naturais. O campus tem como foco a formação inicial de professores(as), pois a maior parte dos cursos ofertados são de licenciatura e também para formação de docentes que já estão atuando e desejam ingressar nos cursos de mestrado profissional ou acadêmico.

Portanto, dentre as licenciaturas, o foco desta pesquisa foi a Pedagogia<sup>20</sup>, coordenada pelo Departamento de Educação (DEDI). De acordo com as informações do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), Em 2023 o curso tinha 266 alunos(as)

<sup>20</sup> Informações coletadas da página do curso de Pedagogia no SIGAA, referentes ao ano de 2023. Disponível em: [https://www.sigaa.ufs.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?lc=pt\\_BR&id=320227](https://www.sigaa.ufs.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?lc=pt_BR&id=320227). Acesso em: 28 jun. 2022.

ativos(as) e o DEDI possui 18 docentes. O curso faz parte da modalidade presencial, no noturno. É composto por nove semestres, com uma carga horária total mínima de 3345h, sendo 1035h práticas e 2310h teóricas. Durante os semestres, devem ser cursadas 48 disciplinas/atividades obrigatórias com carga horária variada, além de 210h de atividades complementares, que incluem palestras, seminários, eventos, projetos, etc.

### 2.1.1 Os dispositivos de produção de dados

As Rodas de Com-versa<sup>21</sup> realizadas com os estudantes foram um dos dispositivos de produção dos achados desta pesquisa, pois foi o momento em que pude me aproximar e praticar uma escuta sensível para compreender as experiências e os saberes construídos e mobilizados pelos estudantes nas atividades formativas com as tecnologias digitais durante o curso.

Para Macedo (2021), as rodas de com-versa são dispositivos que permitem uma aproximação entre os participantes a partir da pluralização das narrativas e dos diálogos sobre experiências que lhes tocaram e lhes tocam. Por ser menos estruturada que uma entrevista ou grupo focal, as rodas de com-versa priorizam a experiência das narrativas acolhendo o fluxo da com-versação a partir dos temas propostos. É importante ressaltar que embora a roda de com-versa seja mais livre, foi necessária uma mediação por parte da pesquisadora, para que os assuntos não fugissem tanto ao tema proposto.

Assim, para a realização das rodas de com-versa foi realizado o cadastro como minicurso no SIGAA, dentro das atividades da VIII Semana Acadêmica da UFS, para que estudantes de qualquer semestre de Pedagogia da UFS (Campus Prof. Alberto Carvalho) pudessem se inscrever. A justificativa para a realização ter sido durante este período foi a necessidade que os estudantes têm de cumprir os créditos extracurriculares, assim geraria um certificado de 10h. Outro ponto é que os estudantes de qualquer semestre puderam se inscrever voluntariamente a partir do seu interesse na atividade.

Foram ofertadas 20 vagas, todas preenchidas. As atividades do minicurso foram planejadas, inicialmente, com a realização de um encontro presencial e dois encontros on-line por videoconferência, em que as datas seriam acordadas com os estudantes previamente (proposta de minicurso e relatório no apêndice A e B). No entanto, devido à dificuldade dos estudantes em conciliar as datas para participar, pois estavam em finalização do semestre letivo,

---

<sup>21</sup> *Com-versações* é um termo possibilitado pela quebra da palavra para enfatizar sentidos outros na construção da pesquisa. Macedo (2018) argumenta que conversa como *com-versação* implica no acesso direto às diversas versões pelas narrativas conversadas. Assim, em uma roda de com-versa assume-se uma postura criativa, (in)tensa, autocrítica, intercrítica e intercompreensiva para mobilizar as vozes e experiências.

percebi a necessidade de realizar mais dois encontros extras para contemplar todos que manifestaram interesse e alcançar um público maior, o que totalizou cinco encontros realizados entre os meses de novembro e dezembro (quadro 2). No encontros extras segui os mesmos roteiros já criados para conduzir as rodas de com-versa on-line (Apêndice C).

O encontro presencial foi realizado no LIFE (figura 6), participaram 15 estudantes de vários semestres diferentes do curso. Nesse momento, produzimos de forma coletiva e colaborativa um mural virtual no Padlet<sup>22</sup>, intitulado de Mural de Memórias<sup>23</sup> (figura 7), outro dispositivo de produção de dados em que eles fizeram a sua apresentação pessoal e tinha como tarefa relatar as atividades formativas do curso em que eles tiveram contato com as tecnologias digitais. Ao buscar em suas memórias os momentos vivenciados na trajetória da graduação, os(as) atores/atrizes sociais puderam lembrar processos importantes do seu percurso formativo.

**Figura 6**— Card de divulgação da roda de com-versa presencial

**Roda de com-versa:**  
**Culturas Digitais no curso de**  
**Pedagogia**

**Mediadoras:**

**Tainah Santos**  
Mestranda em Educação  
(PPGED-UFS)

**Profa. Dra. Simone Lucena**  
(DEDI/PPGED/UFS)

**Público-alvo:**  
Estudantes do curso de  
Pedagogia da Universidade  
Federal de Sergipe (Campus  
Prof. Alberto Carvalho)

10 de Novembro 18h45 LIFE (UFS-Itabaiana)

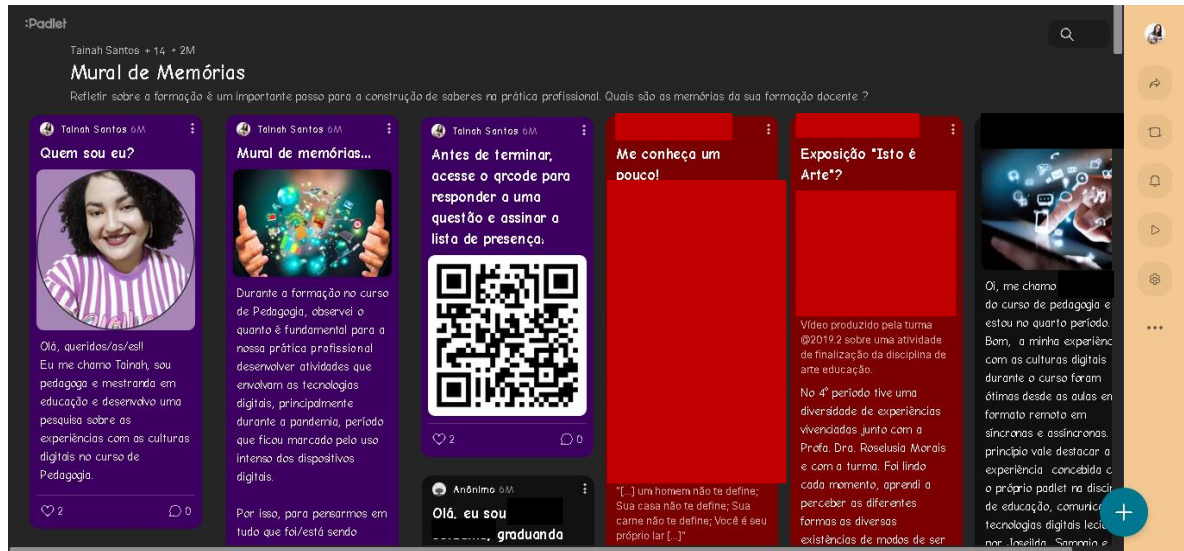
8ª SEMAC UFS PPGED PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO UFS ECULT EDUCAÇÃO E CULTURAS DIGITAIS FAPITEC/SE Fundação de Apoio à Pesquisa e à Inovação em Tecnologia da Informação em Sergipe

**Fonte:** Elaborado pela autora (2022)

<sup>22</sup> Beltrán-Martín (2019) o descreve como um mural multimídia, de utilização gratuita e que permite a interação em tempo real, tanto entre os alunos(as), quanto destes com os professores (as), contribuindo para a aprendizagem colaborativa.

<sup>23</sup> Disponível em: <https://padlet.com/tainahs/mural-de-mem-rias-2w1v1gko56oagaj7>.

**Figura 7** — Dispositivo Mural de Memórias no Padlet



**Fonte:** Dados da pesquisa (2022)

Durante o encontro presencial eu fiz uma breve apresentação sobre mim e sobre esta pesquisa, além das motivações para desenvolvê-la. Também expliquei sobre a importância da participação deles, apresentei um cronograma prévio com datas e horários para discutirmos juntos também caso houvesse a necessidade de adequação. Outro ponto comentado foi sobre o termo de consentimento livre e esclarecido, comitê de ética e o meu compromisso enquanto pesquisadora de não divulgar nenhum tipo de informação que eles não autorizassem. Ademais, destaquei que os estudantes que aceitassem fazer parte também poderiam desistir a qualquer momento.

Após o encontro presencial, foi criado um grupo no WhatsApp para acompanhamento dos estudantes que estavam participando, bem como para decidir os dias e horários dos encontros seguintes, realizados de forma on-line. Como pode ser observado no quadro 2, a quantidade de participantes nas rodas de com-versa diminuiu consideravelmente entre o encontro presencial e os encontros on-line. Um dos pontos destacados pelos(as) estudantes foi a demanda de finalização do semestre, que exigia deles(as) o cumprimento de atividades de estágio, monografia, atividades de extensão e entre outras. Por isso, como pesquisadora e mediadora das rodas de com-versa precisei também adaptar-me à realidade deles(as) naquele momento.

**Quadro 2** — Organização das rodas de com-versa realizadas

<b>PROGRAMAÇÃO</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>LOCAL</b>	<b>TOTAL DE PARTICIPANTES</b>	<b>DURAÇÃO</b>
<b>Roda de com-versa: Abertura do minicurso (construção do mural de memórias)</b>	Conhecer as atividades envolvendo as culturas digitais que fizeram parte do processo formativo dos(as) estudantes.	Presencial (LIFE Itabaiana-SE)	15 Participantes	2h
<b>Roda de com-versa sobre a relação dos estudantes com as tecnologias digitais</b>	Entender como os estudantes estão inseridos nas culturas digitais e quais aplicativos, dispositivos e interfaces eles estão imersos.	On-line (Google Meet)	3 Participantes	1h31min
<b>Roda de com-versa sobre as experiências com as culturas digitais antes, durante e depois do ensino não presencial</b>	Refletir sobre as experiências com as tecnologias digitais antes, durante e após o ensino não presencial.	On-line (Google Meet)	5 participantes	1h19min
<b>Roda de com-versa sobre a relação dos estudantes com as tecnologias digitais (encontro extra)</b>	Entender como os estudantes estão inseridos nas culturas digitais e quais aplicativos, dispositivos e interfaces eles estão imersos.	On-line (Google Meet)	5 participantes	00h43min
<b>Roda de com-versa sobre as experiências com as culturas digitais antes, durante e depois do ensino não presencial (encontro extra)</b>	Refletir sobre as experiências com as tecnologias digitais antes, durante e após o ensino não presencial.	On-line (Google Meet)	5 participantes	1h08min

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Os encontros on-line aconteceram no Google Meet, por preferência dos(as) estudantes. Utilizei questões disparadoras para nortear as conversas entre todos(as), além de também música, reportagem e memes. As diferentes mídias serviram como ponto de reflexão para relembrar as experiências sociais e educacionais antes e durante a pandemia. A dinâmica ocorria

da seguinte forma: como mediadora eu trazia uma questão para ser comentada ou discutida e os estudantes ficavam livres para participar, trazer outros assuntos, conversar comigo ou entre si. Ressalto que havia apenas o cuidado da minha parte de não interferir nas reflexões de cada um, mas também não deixar que a conversa tomasse rumos muito diferentes do proposto inicialmente.

Como pode ser observado no quadro 2, mesmo com a diminuição no número de participantes nas quatro rodas de com-versa realizadas on-line, elas mostraram-se proveitosas, com o tempo estimado entre 0h43min e 1h31min, totalizando 4h41min de áudios gravados que posteriormente foram transcritos manualmente<sup>24</sup> no google docs., finalizando com um total de 51 páginas de texto. Ressalto que na roda de com-versa presencial não houve gravação de áudio, pois os dados gerados seriam registrados na atividade no Padlet.

### 2.1.2 Perfil dos(as) atores/atrizes sociais da pesquisa

Dos 20 estudantes inscritos para participar das rodas de com-versa, nesta pesquisa foram utilizados os dados produzidos por aqueles que participaram de, pelo menos, dois encontros e que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) concordando em participar. Sendo assim, os(as) atores/atrizes sociais desta pesquisa são nove estudantes<sup>25</sup>, sendo sete do gênero feminino e dois do gênero masculino, na faixa etária entre 19 e 35 anos. Três são residentes em Itabaiana, sendo os outros seis nas cidades circunvizinhas (quadro 3).

Os dados dispostos nesta subseção foram produzidos por meio de um formulário online, aplicado somente aos nove estudantes após a finalização das rodas de com-versa. As informações foram expostas com autorização dos(as) estudantes, pois são importantes para traçar um perfil social e econômico em relação ao acesso às tecnologias, aos dispositivos digitais e a conexão com a internet. Apresento ainda, alguns trechos das rodas de com-versa para reforçar, a partir das falas dos(as) estudantes alguns pontos discutidos nesta subseção.

---

<sup>24</sup> A realização de transcrição manual foi uma opção pessoal da pesquisadora, pois ao mesmo tempo em que transcrevia as falas também se aprofundava nas discussões que ocorreram, fazia anotações e comentários para posterior análise.

<sup>25</sup> Os nomes utilizados para identificar os(as) estudantes na pesquisa foram escolhidos por eles(as), sendo que alguns preferiram utilizar nome fictício e outros o nome verdadeiro (quadro 3).

**Quadro 3** — Informações sobre os estudantes que compõem a pesquisa

<b>Atores/Atrizes sociais</b>	<b>Gênero</b>	<b>Idade</b>	<b>Semestre</b>	<b>Local em que reside</b>
<b>Daniele</b>	Mulher cisgênero	22 anos	4º semestre	Ribeirópolis - SE
<b>Mariana</b>	Mulher cisgênero	22 anos	4º semestre	Itabaiana - SE
<b>Estrela</b>	Mulher cisgênero	23 anos	10º semestre	Lagarto - SE
<b>Sarah</b>	Mulher cisgênero	23 anos	10º semestre	Nossa Senhora da Glória - SE
<b>Rhenan</b>	Homem cisgênero	24 anos	8º semestre	Nossa Senhora Aparecida -SE
<b>Jonas</b>	Homem cisgênero	25 anos	8º semestre	Lagarto - SE
<b>Ana</b>	Mulher cisgênero	21 anos	4º semestre	Areia Branca - SE
<b>Josy</b>	Mulher cisgênero	35 anos	8º semestre	Itabaiana - SE
<b>Laysa</b>	Mulher cisgênero	19 anos	2º semestre	Itabaiana - SE

**Fonte:** Dados da pesquisa (2022)

A composição do perfil dos(as) atores/atrizes sociais desta pesquisa englobou estudantes de variados semestres, o que permitiu uma maior diversidade de experiências formativas em relação às tecnologias, principalmente pelo fato de terem vivenciado a pandemia e o ensino não-presencial, que foi completamente mediado pelas tecnologias digitais.

Sobre o acesso à internet e aos recursos digitais durante o curso, os(as) estudantes de Pedagogia relataram uma dificuldade em acessar e manusear as tecnologias digitais, principalmente durante o ensino não-presencial na pandemia, em que eles não tinham uma rede de suporte adequada, como pode ser percebido na seguinte fala:

[...] tem a questão também das plataformas porque algumas a gente tem muita dificuldade, muitos da turma têm dificuldade de mexer, tem questão de conexão...(RHENAN, 2022)<sup>26</sup>.

Além disso, todos os estudantes da pesquisa residiam em cidades interioranas e, apesar de Itabaiana, Lagarto e Nossa Senhora da Glória terem destaque no desenvolvimento socioeconômico entre as cidades do interior de Sergipe, na fala dos(as) atores/atrizes sociais é

<sup>26</sup> As rodas de com-versa aconteceram no ano de 2022, após a qualificação desta pesquisa, por este motivo utilizei o referido ano ao lado dos nomes nas citações das falas dos(as) estudantes.

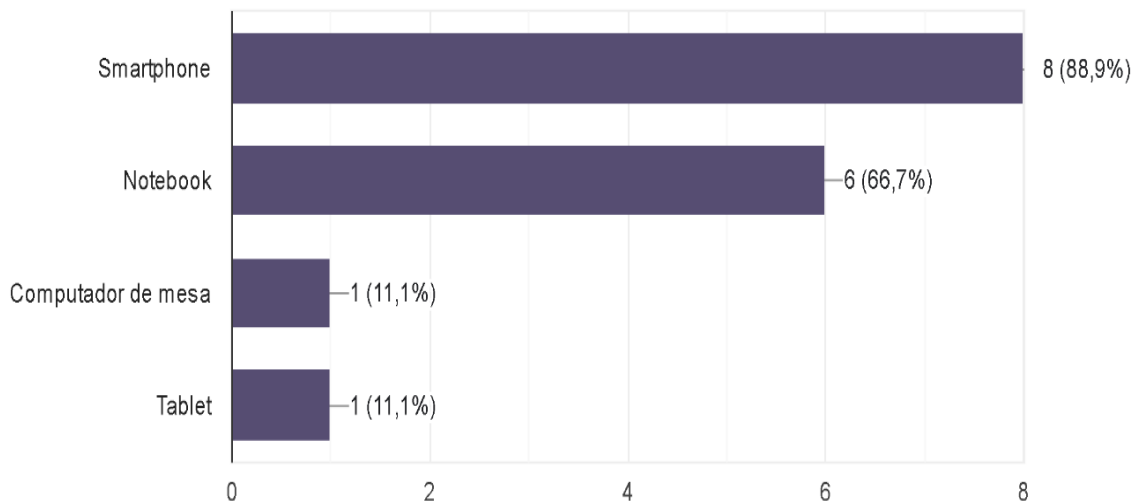
possível perceber que ainda há uma dificuldade de acesso à internet e aos dispositivos tecnológicos, como está evidenciado nas falas e no gráfico a seguir:

Uma das maiores dificuldades não posso deixar de falar sobre a internet, por causa que a internet quando ela está de bem com todo mundo você consegue fazer tudo, mas quando ela não está, principalmente nas aulas remotas que ficava caindo direto (JONAS, 2022).

[...] a internet oscilava muito, já teve muitas vezes de eu estar apresentando seminário e de repente a internet parava ali, travava e eu pensando que estava apresentando, falando e não estava (JOSY, 2022).

[...] a angústia que os professores sentiam era muito a nossa também enquanto alunos, porque a gente muitas vezes não conseguia participar das aulas porque a internet estava ruim... (SARAH, 2022).

**Gráfico 1** — Dispositivos usados pelos(as) atores/atrizes sociais para acessar as aulas e atividades do curso<sup>27</sup>



**Fonte:** Dados da pesquisa (2022)

Esses relatos corroboram com os resultados da pesquisa TIC Domicílios (2023)<sup>28</sup>, em que na região nordeste 65% dos domicílios tinham banda larga fixa, no entanto o problema é velocidade de conexão, em que apenas 19% tinham 51 mbps ou mais, refletindo na qualidade da conexão. Outro ponto interessante deste indicador é que em relação aos equipamentos tecnológicos para acessar à internet, na região nordeste apenas 27% dos domicílios tinham computador. Isso reflete também na realidade dos(as) atores/atrizes sociais desta pesquisa, pois muitos deles acessavam as aulas pelo smartphone, como pode ser observado no gráfico 1, como neste caso em relação ao período de aulas não-presenciais:

<sup>27</sup> A questão que originou este gráfico possibilitava a escolha de mais de uma alternativa.

<sup>28</sup> Esta pesquisa é realizada anualmente pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), criado em 2005, que tem a missão de monitorar a adoção das tecnologias de informação e comunicação (TIC) no Brasil. É um departamento do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br), ligado ao Comitê Gestor da Internet do Brasil (CGI.br).

[...] eu tenho duas filhas também, então era um celular dividido para nós três, porque eu tinha que estudar e elas tinha que fazer as atividades, e os professores falavam assim: “tal hora você tem que entrar na aula”, aí elas falavam “Não, mamãe, mas eu também tenho que entrar”, era no mesmo horário as duas, a tarde, então eu ficava nessa (JOSY, 2022).

Ademais, outro ponto de reflexão para entender o perfil dos(as) atores/atrizes sociais é o local em que eles residem. Como dito anteriormente, algumas cidades citadas tinham menos de 100.000 habitantes, o que implica também na disponibilidade e na qualidade dos serviços de infraestrutura da rede de telecomunicações, visto que o acesso aos dispositivos tecnológicos não é homogêneo em todo o país. De acordo com uma pesquisa realizada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI) em 2022, as disparidades territoriais, que são influenciadas pelas características dos diferentes contextos socioeconômicos, afetam a adoção ampla das tecnologias digitais.

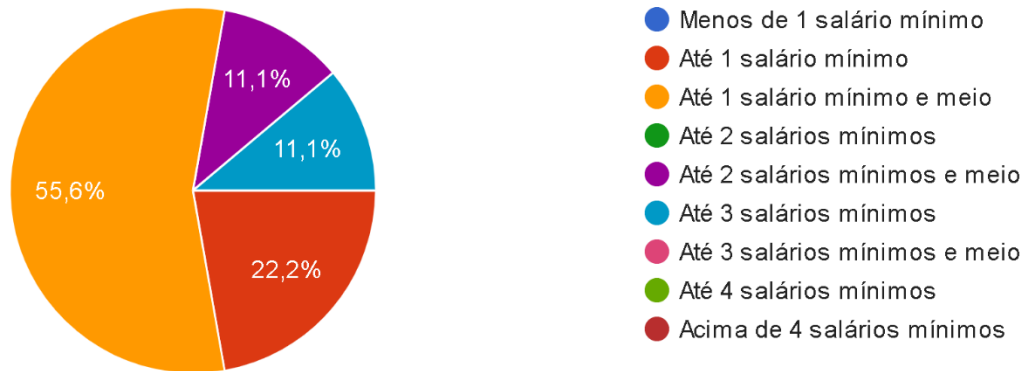
O CGI (2022) alerta que as pesquisas conduzidas pelo Cetic.br| NIC.br apontam que o percentual de usuários de internet é menor em municípios com até 20 mil habitantes, como é o caso de alguns municípios em que residem os estudantes da UFS. Neste caso, algo que também influencia é a capacidade local em relação aos provedores de internet, pois nesses municípios a oferta é feita, majoritariamente, por empresas de pequeno porte. Percebe-se, neste caso, a dificuldade de frequência, velocidade e conectividade adequadas que permitam a ubiquidade das conexões, principalmente quando falamos das cidades interioranas e zonas rurais.

Nesse sentido, entre os(as) atores/atrizes sociais da pesquisa todos relataram que utilizam internet via wi-fi, contudo, durante as aulas não-presenciais foi unânime a dificuldade de conexão com a internet, o que impossibilitou o acesso às aulas em alguns momentos, interferindo no processo formativo. Esta dificuldade está atrelada também à velocidade da conexão, que no caso dos(as) estudantes varia entre 40 e 200 megabits por segundo (mbps). Mesmo os que não souberam essa informação, ressaltaram que utilizavam o plano básico de internet, que nem sempre supria a demanda diária de todos os usuários conectados na rede, algo que se intensificou durante a pandemia.

Um ponto importante que perpassa as barreiras físicas de conexão é a capacidade socioeconômica dos estudantes, fator determinante no momento da contratação da rede de internet. A média mensal salarial nas cidades em que eles residem, de acordo com o censo do IBGE (2022), é: Areia Branca (2,4 salários mínimos), Ribeirópolis (2,0 salários mínimos); Nossa senhora da Glória (1,9 salários mínimos); Nossa Senhora Aparecida (1,6 salários mínimos); Lagarto (1,7 salários mínimos) e, como citado anteriormente, Itabaiana (1,6 salários

mínimos). No gráfico 2 evidencia-se que mais da metade dos(as) estudantes da pesquisa têm renda salarial de até 1 salário mínimo e meio, corroborando com a média das cidades citadas.

**Gráfico 2** — Média salarial dos(as) atores/atrizes sociais da pesquisa

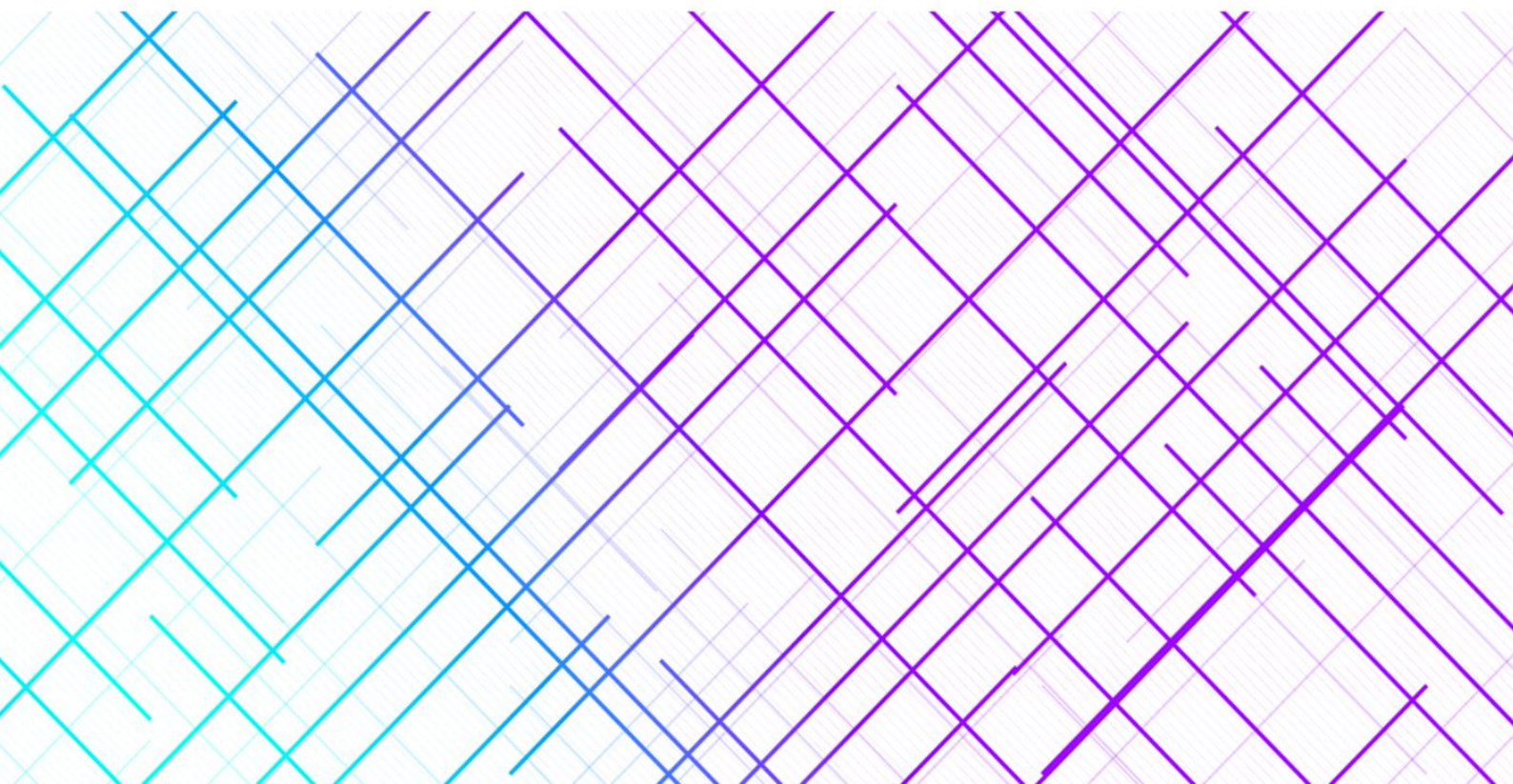


**Fonte:** Dados da pesquisa (2022)

Portanto, é perceptível que embora os(as) estudantes estejam em um perfil de faixa etária que, teoricamente, não teriam dificuldades com as tecnologias digitais, existem vários atravessamentos que ocasionam esses entraves, desde as barreiras físicas de acesso até as socioeconômicas e culturais. Ressalto que muitos(as) alunos(as) têm/tiveram acesso a uma gama maior de dispositivos tecnológicos ao adentrarem na universidade, mas com a pandemia esse acesso ficou prejudicado, o que pode refletir na formação inicial dos estudantes de Pedagogia, como será discutido também nesta pesquisa.

# **FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES:**

**saberes docentes e culturas  
digitais**



### 3 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: saberes docentes e culturas digitais

O que seria dos professores, dos experts e dos pesquisadores se lhes pedissem que dissessem o que aprenderam, o que viveram, o que pensaram, e não o que lhes foi ensinado?

Jorge Larrosa (2014)

Para iniciar as reflexões sobre a formação docente, é essencial pensar na provocação que Larrosa nos propõe: o que aprendem, o que vivem, o que pensam os(as) professores(as) para além daquilo que lhes foi ensinado? Para discutir sobre essas questões, é necessário comentar sobre o início da ideia de formação de maneira breve, pois ela é o ponto de partida para o que acontece nas salas de aula. (Re)pensar o modo como é realizada a formação docente inicial e contínua é um passo importante para a melhoria da atuação docente e, conseqüentemente, da qualidade da educação no Brasil, principalmente no que se refere às tecnologias digitais na educação.

Ao considerar o contexto sócio-histórico da formação docente no Brasil, percebe-se que no início as escolas não tinham exigência em relação à formação do professorado, pois eram destinados ao ensino das “primeiras letras”. A partir do surgimento das escolas normais, que tiveram uma trajetória de criações e extinções contínuas por serem consideradas pouco efetivas, na década de 1930, começou-se a pensar em uma formação de professores(as) mais estruturada, resultando na criação dos Institutos de Educação, inicialmente no Rio de Janeiro e em São Paulo.

Segundo Gatti *et al.* (2019), a criação dos institutos e universidades teve o intuito de superar as deficiências apresentadas pelas escolas normais. No final dos anos 1930, surgiram as licenciaturas em nível superior, visando a formação de docentes especialistas para o nível secundário, e o curso de Pedagogia, que pretendia formar profissionais da educação (bacharelado) para exercer funções mais técnicas, e professores para atuar nas escolas normais (licenciatura). Contudo, a autora ainda afirma que os institutos foram bastante criticados por promover uma formação aligeirada e de curta duração, que visava apenas a preparação para o mercado de trabalho.

Saliento que as escolas normais continuaram desempenhando um papel ativo na formação de professores(as) para a educação, mesmo após a criação dos cursos em nível superior. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de n.º 9394/96, declara, em seu art. 62, que a formação de docentes para atuar na educação básica deve ser realizada em

nível superior, em licenciatura plena. A partir disso, as escolas normais foram aos poucos sendo extintas.

Segundo Pereira (2019), ao tentar superar as dificuldades que os institutos apresentavam, as universidades foram desafiadas a pensar uma nova cultura que aliasse as práticas de formação de professores(as) com a pesquisa, o ensino e a extensão, objetivando formar um(a) docente dotado de postura investigativa, mas pouco se avançou nesse sentido, pois o modelo instrucionista e técnico continuou vigorando.

Para pensar na formação docente à nível dos documentos normativos, após a publicação da LDBEN, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio das resoluções n.º 1/2002 e n.º 2/2002, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de Professores da Educação Básica que vão organizar as instituições e os currículos dos cursos de licenciatura. Esta dispunha de um aumento na carga horária, estabelecendo 2800h, distribuídas em 400h práticas, 400h de estágio, 1800h de conteúdos curriculares e 200h de atividades acadêmico-científicas curriculares, além de inserir a noção de competências como núcleo central da formação.

Mesmo com essas mudanças, a resolução mostrou-se pouco efetiva na consolidação de uma formação docente que integra ensino-pesquisa-extensão, pois foca no desenvolvimento de competências para a reprodução do conhecimento, demonstrando um caráter tecnicista. Ademais, Pereira (2019) observou uma desintegração entre o fazer e o pensar, ou seja, a teoria e a prática, evidente na distribuição da carga horária e na desarticulação entre os conteúdos disciplinares e a realidade das salas de aulas da educação básica, tornando os cursos de formação em um aglomerado de disciplinas isoladas entre si e que não estabelecem elos com a realidade.

Em relação aos cursos de Pedagogia, em 2006, o CNE publicou a resolução n.º1/2006 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia Licenciatura, em que também são apontadas imprecisões conceituais e incoerências acerca da definição da Pedagogia e da atividade profissional dos egressos do curso. O documento em alguns momentos reduz a Pedagogia à docência, em outros determina que esses cursos devem propiciar a formação para planejamento, execução e avaliação de atividades, bem como participação na organização e gestão de sistemas escolares (LIBÂNEO, 2021).

Ao pesquisar sobre essa licenciatura, Gatti (2010) esclarece que após a publicação da resolução de 2006, a complexidade curricular exigida para o curso se intensificou, pois, a normativa define várias atribuições ao(a) pedagogo(a), mesmo tendo foco na docência nos anos iniciais da educação básica. Nesse sentido, criam-se tensões e impasses na formulação dos

currículos, pois não é uma tarefa fácil seguir todas essas orientações, especialmente nos cursos em período noturno, onde se encontra a maioria dos(as) estudantes. Assim, a fragmentação e a dificuldade de associar as áreas disciplinares com o contexto prático ainda permanece.

Percebo, nessas diretrizes, a separação entre os conteúdos específicos e a formação didática para a docência, além do acúmulo de funções destinadas ao egresso do curso de Pedagogia que, segundo o documento, deve ser capaz de dominar diversas áreas que exigem habilidades específicas, contribuindo para a fragmentação da identidade do licenciado em Pedagogia enquanto docente (GATTI *et al.*, 2019).

Além de atribuir diversas funções ao profissional que se forma em Pedagogia, é notável que a normativa também apresenta incoerência ao definir o objeto de estudo da Pedagogia, levando ao entendimento de que essa se resume à docência. Libâneo (2021, p. 748) argumenta, baseado em diversas pesquisas (PIMENTA, 1997; LIBÂNEO; PIMENTA, 1999; LIBÂNEO, 2003; FRANCO, 2003a), que

[...] a Pedagogia, obviamente, compreende a docência, pois também trata do ensino e da formação escolar de crianças e jovens, de métodos de ensino. Mas sustentam que a Pedagogia não se resume a um curso, antes, a um vasto campo de conhecimentos, cuja natureza constitutiva é a teoria e a prática da educação ou a teoria e a prática da formação humana.

A partir disso, percebe-se a necessidade de atualização das DCN de Pedagogia, pois as próprias resoluções que regulamentam a formação docente em geral foram modificadas, enquanto esta, que já tem 17 anos de publicação, continua em dissonância com as necessidades de um currículo que precisa ser desenvolvido para formar pedagogos(as) que estejam atentos em aliar a teoria e a prática, inclusive no contexto das culturas digitais. Em 2006, a dinâmica social vivenciada era bem diferente da atual, que é permeada em todos os sentidos pelas tecnologias digitais, assim, é necessário que as DCN apresentem orientações efetivas e concretas a respeito disso, e não apenas breves menções.

Alguns anos depois, em 2015, foi publicada uma resolução de n.º 2/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, substituindo as de 2002. Este documento representou avanços no campo das políticas curriculares, pois dá ênfase na articulação entre a educação básica e o ensino superior, ressaltando a importância da construção dos projetos pedagógicos institucionais e dos cursos, além de deixar de lado a ideia da resolução anterior, que tinha como foco o desenvolvimento de competências (PEREIRA, 2019).

Em relação às tecnologias digitais, o documento estabelece, em seu artigo 5º, parágrafo IV, o “uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos(das) professores(as) e estudantes (BRASIL, 2015, p. 6)”. Entretanto, mesmo mencionando que os cursos de licenciatura devem ter um projeto formativo que garanta aos(as) estudantes e egressos(as) o domínio das tecnologias e a capacidade de propor metodologias efetivas e inovadoras utilizando recursos tecnológicos, a resolução não foi suficiente para direcionar propostas sólidas para a formação de professores(as).

Um exemplo disso é que durante a pandemia, cinco anos após a publicação desta normativa, observou-se as dificuldades formativas, metodológicas e estruturais na formação inicial em relação às tecnologias digitais. Guiados por essas diretrizes, os currículos de grande parte das universidades permaneceram tratando do digital apenas em disciplinas específicas, que em muitos casos são ofertadas como optativas, sem considerar o contexto sociotécnico e as demandas atuais.

Também é preciso levar em consideração que diante de um longo percurso histórico de fragmentação entre o *pensarpraticar* na formação inicial docente, é preciso um esforço para além de estabelecer normativas. Nesse sentido, as instituições de ensino superior precisam superar a compartimentalização dos saberes em disciplinas isoladas entre si, além de considerar que o contexto digital está presente de forma transversal na educação, embora reestruturar os currículos e projetos pedagógicos leva tempo. Por outro lado, mesmo com os pontos negativos, as diretrizes foram consideradas espaço de resistência dos cursos de formação por materializarem avanços que têm sido debatidos e defendidos de forma democrática pelos educadores nas últimas décadas (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2021).

A partir da mudança de cenário político e a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sob as resoluções n.º 2/2017 (Educação infantil e Ensino fundamental) e n.º 4/2018 (Ensino médio), a educação foi alvo estratégico de reformas que foram sendo aprovadas sistematicamente por meio de medidas deliberadas sem o devido debate ou a incorporação de demandas da sociedade civil, simbolizando um retrocesso em relação à implementação das diretrizes anteriores. Foram lançadas duas resoluções que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e a Base Nacional Comum (BNC) para a formação inicial e continuada, respectivamente n.º 2/2019 (BNC-formação) e n.º 1/2020 (BNC-formação continuada), em substituição às diretrizes de 2015, que sequer havia sido completamente implementadas.

Os respectivos documentos apresentam termos como “instrução” e “transmissão”, além de determinar que a eficiência da formação deve atender ao foco no conhecimento do conteúdo, deixando explícito o caráter tecnicista e fragmentado da BNCC, documento base para a formulação das novas diretrizes. Na BNC-formação, que trata dos cursos de licenciatura, é resgatada novamente a ideia de fazer com que os(as) professores(as) desenvolvam competências para possibilitar o desenvolvimento dessas também por parte do estudante. No entanto, se essas orientações forem seguidas sem nenhuma reflexão crítica, podem dificultar as possibilidades do trabalho docente ao promover uma aprendizagem que esteja longe das vivências do cotidiano, pois reduz a educação a um suposto ensino compulsório e automático, culminando em um processo homogeneizador (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2021).

Em relação às tecnologias digitais, nenhuma das diretrizes citadas apresenta orientações específicas para além da vaga menção do termo. Com as complicações que a pandemia ocasionou nas escolas e as dificuldades enfrentadas pela maioria dos(as) professores(as) durante as aulas não presenciais, nem mesmo a BNC – formação continuada, publicada em 2020, aprofundou-se em relação a isso. Ao procurar pelo termo “cultura digital” ou “culturas digitais”, os documentos normativos não apresentam sequer menção a eles, revelando algumas pistas sobre o lugar reservado às tecnologias digitais nos cursos de formação de professores(as).

Ao realizar uma busca pelo termo “tecnologias” na BNC-formação foram encontradas cinco menções em todo o documento. É perceptível que são citadas de forma ampla e vaga, o que demonstra uma dificuldade de solidificar uma orientação em relação às tecnologias digitais nos cursos de licenciatura. Nas cinco menções, o documento traz uma diversidade de termos: “tecnologias digitais de informação e comunicação”, “tecnologias digitais”, “tecnologias” e “tecnologias da informação e comunicação”. São apresentadas quatro formas diferentes de citação nas diretrizes, o que pode demonstrar também uma inconsistência teórica e conceitual por parte dos legisladores.

Essas inconsistências teóricas e conceituais, por vezes, se caracterizam como empecilhos para a compreensão de como as universidades podem trabalhar com as tecnologias digitais na prática. Termos como colaboração, produção/criação, (co)autoria e autonomia são exemplos que permeiam uma concepção construtiva, aberta e dialógica em relação às culturas digitais na educação. Em uma das competências gerais docentes, por exemplo, é enfatizado que os(as) licenciandos (as) precisam

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como **ferramenta de**

**formação**, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens (BRASIL, 2019, p 13, grifo meu).

Embora o texto apresente alguns pontos relevantes em relação às tecnologias digitais como a compreensão, a utilização e a criação de forma crítica e reflexiva para a potencialização das aprendizagens, ainda as considera como uma ferramenta de formação. Para Pretto (2017) as instituições educacionais ainda continuam pensando as tecnologias digitais como recursos auxiliares ou animadores da educação. Desse modo, é constante a tentativa de transformá-las em tecnologias educativas ou pedagógicas, mas na sua concepção, e também na minha, elas precisam se constituir como recursos construtivos e desafiadores para potencializar o *ensinoaprendizagem*.

Para que as tecnologias digitais sejam de fato potencializadoras de práticas autorais e colaborativas nas escolas, é importante que os cursos de formação inicial oportunizem a vivência com as culturas digitais nos processos formativos, reconhecendo a transversalidade e a relação teórico-prática inerente ao digital nos currículos dos cursos. Sobre isso, Lucena, Oliveira e Santos Júnior (2017), esclarecem que embora tenha acontecido reformulações nos currículos dos cursos de formação inicial, ainda prevalece a dicotomia entre as disciplinas que apresentam conteúdos teóricos ou de fundamentos da educação e àquelas de conteúdo didático-pedagógico ou prático.

Em 2019, foi publicado outro importante documento no estado de Sergipe que orienta as práticas escolares, bem como influencia a formação de professores(as) no estado sergipano: o Currículo de Sergipe. Sendo elaborado a partir da BNCC, o documento em questão se apresenta como uma extensão da Base, contendo algumas modificações em relação às especificidades do estado. As competências são as mesmas propostas pela BNCC, nesse sentido, o currículo não apresenta mudanças significativas em relação às culturas digitais. Embora sejam apresentados termos como autoria, protagonismo e trabalho colaborativo, também podem ser encontradas palavras para se referir às tecnologias digitais como ferramentas e instrumentos, além de apresentar um distanciamento entre as competências gerais e as habilidades, uma vez que, na maioria das vezes, o que está posto não contribui para o desenvolvimento das competências.

Algo que fica explícito ao observar os documentos mencionados é a sua semelhança e padronização em relação à BNCC que, evidentemente, foi o norteador para as BNC formação, formação continuada e o Currículo de Sergipe. Ao girar em torno das competências e das habilidades, percebo a mecanização que engendra a concepção dos documentos de 2019 e 2020,

que embora apresentem alguns pontos positivos em relação às tecnologias digitais e o seu uso em sala de aula, não realizam grande avanço em relação à consolidação das práticas envolvendo as culturas digitais, que são uma realidade dentro e fora das instituições escolares.

D'Ávila (2020) enfatiza que as DCN e as BNC para a formação de professores, documentos discutidos aqui, fazem parte da consolidação de uma agenda maior, estando a serviço do neoliberalismo, que visa formar mão de obra submissa e de baixo custo. A autora tece duras críticas, uma vez que para ela “com a ideia de fazer valer os princípios e determinações da BNCC, as novas DCN se apresentam como um projeto neotecnicista de validação da ideologia política neoliberal em vigor no país” (D'ÁVILA, 2020, p. 88).

É importante ressaltar que a BNC-formação apresenta dez competências gerais docentes e, atrelada a elas, três competências específicas: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. Para Azevedo, Nascimento e Lopes (2020), o professor é um cientista social, assim, uma formação de qualidade e com acesso à pesquisa assegura a construção de conhecimentos e de saberes que não estão compreendidos somente nos limites da disciplinaridade, pois essa discussão perpassa pela formação pessoal e cultural associada à formação inicial docente.

Portanto, entendo que mesmo diante das normativas estabelecidas e das discussões teóricas em destaque atualmente, é necessário ainda entender como avançar no campo prático. Pereira (2019) argumenta que é fundamental existir uma articulação entre as instituições formadoras de professores(as) e as escolas da educação básica para desenvolver ações conjuntas, objetivando desenvolver desenhos didáticos abertos e colaborativos e fortalecer o processo formativo de licenciandos(as) que estão inseridos nas culturas digitais e podem transformar as experiências em saberes para a sua futura prática docente.

### 3.1 EXPERIÊNCIAS E CONSTRUÇÃO DE SABERES NA FORMAÇÃO INICIAL

Como discuto ao longo desta pesquisa, a formação inicial é um dos momentos em que os(as) docentes constroem saberes que balizam a sua prática profissional. A formação docente não é constituída somente por acumulação de conteúdos provenientes de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas também por meio da reflexividade sobre as práticas e a (re)construção da identidade docente, a partir da ressignificação social da profissão e do sujeito que está historicamente situado (NÓVOA, 1995; PIMENTA, 1999).

Antes de adentrar à universidade, somos constituídos por experiências e vivências ao longo da vida social e escolar que nos atravessam e influenciam. Para dialogar sobre as concepções teóricas envolvendo os saberes docentes é importante entender o conceito de “saber”, termo que tem sido estudado há muitos séculos, permeando debates filosóficos e sociológicos desde a Grécia Antiga. Podendo apresentar-se na posição de verbo e de substantivo, o Dicionário de Filosofia indica dois significados para a palavra:

A.(verbo). Conhecer (no sentido B desta palavra); (subst.) estado de espírito que conhece; relação do sujeito que pensa com um conteúdo objetivo do pensamento, formulável numa proposição, de que admite a verdade por razões intelectuais e comunicáveis. Cf. Ciência.

B. (subst.) Aquilo que se sabe. Só se diz propriamente neste sentido se os conhecimentos em questão forem suficientemente numerosos, sistematizados e elaborados por um trabalho contínuo do espírito (LALANDE, 1993, p. 971).

No Dicionário Etimológico Resumido da Língua Portuguesa, Nascentes (1966) postula que a palavra vem do latim *sapere*, que significa “ter gosto” e está associada com palavras derivadas como sabor, saborear e saboroso. Assim, saber envolve a percepção das coisas pelo sentido do gosto. Em um sentido figurado, a partir dos escritos filosóficos, passou a abranger a sensatez, a prudência, o entendimento e o conhecimento das coisas. Para Mota, Prado e Pina (2008, p. 116) “[...] saber não é só entender a ‘verdade’ das coisas desde os seus princípios, há necessidade de se conquistar realmente a posse da ‘realidade’. A posse da ‘realidade’ permite colocar o conhecimento em ação num determinado contexto, o que ocasiona a construção do saber.”

Diante disso, percebo que o conceito de saber envolve uma profundidade relacionada à significação dos conhecimentos sistematizados e elaborados ao longo do tempo em uma relação individual e coletiva de pensamento e de proposição de ideias. Assim, compreendo que a construção dos saberes envolve os sentidos, a experimentação, o pensamento, o conhecimento. O saber abrange a relação entre *pensar/fazer*, sendo que também é fundamental entender a realidade e o contexto social de determinado momento, pois as “verdades” não são e não devem ser absolutas.

No campo da educação, principalmente em relação à formação docente, diversos autores escreveram sobre os saberes necessários para a construção da identidade profissional do(a) professor(a). Nesta subseção, apresento algumas ideias que foram tecidas ao longo do tempo por autores(as) como D’Ávila e Ferreira (2019), Franco (2019), Freire (2019), Larrosa (2002; 2014), Pimenta (2002) e Tardif (2014), tendo como foco a experiência e os saberes da experiência.

Ao escrever sobre os saberes docentes, Tardif (2014) destaca que durante a sua formação, os(as) professores(as) percorrem uma trajetória desde a formação inicial. Sua trajetória no curso de licenciatura, nos cursos de formação continuada, as experiências durante a prática profissional e até mesmo suas itinerâncias pessoais, constituem os saberes: disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais. Na visão do autor, esses são relacionados, imbricados e formam uma relação de rede, como exemplificado na figura 8.

**Figura 8** — Saberes docentes



**Fonte:** Elaborado pela autora com base em Tardif (2014)

O conjunto de saberes da formação profissional são apreendidos nas instituições de formação de professores(as), como Escolas Normais, Faculdades ou Universidades. Esses conhecimentos são destinados à formação científica ou erudita dos docentes e, no plano institucional. A articulação entre esses saberes e a prática docente se estabelece durante a formação inicial ou contínua dos(as) professores(as). Como uma atividade que mobiliza diversos saberes, a prática docente concebe os saberes pedagógicos que se apresentam como doutrinas ou concepções provenientes da prática (TARDIF, 2014).

Os saberes disciplinares correspondem aos diversos campos do conhecimento na forma de disciplinas que hoje se encontram integradas nos cursos de licenciatura e se articulam à prática docente durante a formação inicial e contínua. No caso dos saberes curriculares, correspondem aos discursos, aos objetivos, aos conteúdos e aos métodos definidos pelas instituições escolares que apresentam os saberes sociais selecionados e definidos como modelos

de cultura e formação erudita, que geralmente estão nos programas escolares. No campo da experiência, temos os saberes produzidos pelos próprios docentes no exercício de suas funções e na prática de sua profissão: os saberes experienciais. Baseados no cotidiano e no conhecimento adquirido pelo meio, eles brotam da experiência e são por ela validados (TARDIF, 2014).

Ao pesquisar sobre a formação docente, Pimenta (1999) também designa alguns saberes da docência: saberes pedagógicos, do conhecimento e da experiência. Os pedagógicos são aqueles construídos pelos professores no cotidiano do seu ofício, contendo elementos importantes como a problematização, a intencionalidade, a experimentação metodológica e a didática. Já os saberes do conhecimento envolvem a compreensão da diferenciação entre conhecimento e informação, bem como a significação dos conhecimentos específicos de sua profissão para si próprio e para a sociedade.

Em relação aos saberes da experiência, Pimenta (1999) entende que se trata de saberes anteriores à docência, uma vez que durante a vida escolar somos influenciados de muitas formas pelos profissionais que conhecemos e interagimos. Então, em um primeiro nível, os saberes da experiência também são construídos na condição de aluno(a), uma vez que os(as) discentes iniciam a sua compreensão do “ser professor” na imagem dos seus próprios professores(as). Já em um segundo nível, esses saberes também se manifestam e são construídos durante a vida profissional, na condição de professor(a).

As autoras D’Ávila e Ferreira (2019) relatam que para no senso comum a ideia de que para ensinar são suficientes apenas o domínio do conteúdo e alguma competência com a comunicação, fato que contribui para a desvalorização e a precarização da profissão docente, pois o domínio dos saberes é o alicerce sobre o qual construímos a competência profissional. Ao realizarem um mapeamento sobre as pesquisas envolvendo os saberes profissionais docentes, as autoras destacam que os saberes pedagógicos

[...] são mais amplos e significam um conjunto de conhecimentos, habilidades e valores constituídos na formação profissional docente, advindos da experiência e abalizados na prática profissional. Dão sustentáculo às práticas pedagógicas: sua concepção filosófica e explicativa dos saberes didáticos. Incluem a reflexão crítica sobre a prática e suas intencionalidades (D’ÁVILA; FERREIRA, 2019, p. 40).

Diante da amplitude dos saberes pedagógicos, neles estão contidos outros saberes como os didáticos, que se referem ao ensino e os curriculares, que se relacionam com os programas e as teorias que o fundamentam (D’ÁVILA; FERREIRA, 2019). É importante ressaltar que as

experiências também são consideradas na formação docente, sendo basilares para a construção dos saberes docentes.

Segundo Franco (2019), a partir dos conhecimentos construídos e das experiências vivenciadas, é possível produzir saberes singulares que são frutos da interpretação e dos sentidos construídos a partir da nossas práticas cotidianas e da nossa própria maneira de pensar e de agir, ou seja, de dar sentido e de experienciar o mundo. Nesse sentido, Lucena e Santos (2019) relatam que a implicação e a vivência com as tecnologias e o experienciar dos acontecimentos na contemporaneidade possibilitam a construção dos saberes experienciais que podem ser instituídos em espaços híbridos e informacionais em uma comunicação móvel e ubíqua.

Para refletir sobre os saberes experienciais, é importante ater-se ao significado conceitual do termo experiência, por isso, a perspectiva adotada nesta pesquisa baseia-se na concepção de Larrosa (2002, p. 21) quando afirma que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”, sendo assim, os saberes da experiência são frutos de um campo particular, individual e subjetivo. Para o autor, ainda que duas pessoas experimentem o mesmo acontecimento, ambas terão experiências diferentes, pois não é o que acontece, mas o que *nos acontece*. Por isso, Larrosa (2002, p. 25) afirma que

[...] é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre.

A “ex-posição” mencionada pelo autor não está no sentido de mostrar-se, mas de arriscar-se e de manifestar as vulnerabilidades. Na visão de Nóvoa (2017), para afirmar a posição docente é preciso assumir uma postura que possibilite a construção de uma atitude pessoal e profissional; desenvolver um lugar no interior da profissão docente, a partir da condição assumida; criar maneiras próprias de agir e organizar o trabalho como professor(a) e ser capaz de encontrar novas formas de atuar socialmente.

Pensando nisso, em uma sociedade cada vez mais desenvolvida tecnologicamente, é comum estar exposto ao excesso de informação, no entanto, Larrosa (2002) nos alerta que o sujeito da informação passa o seu tempo em busca de saberes, mas não no sentido de sabedoria e sim do “estar informado”, pois o que mais lhe preocupa é não ter informação: “[...] tudo o atravessa, tudo o excita, tudo o agita, tudo o choca, mas nada lhe acontece.” (*idem*, 2014, p. 22).

Como consequência, a avalanche de informações, cada vez mais rasas e vazias de significação, impedem a construção de saberes sólidos e baseados em experiências profundas. Assim, em um contexto em que somos afetados pela rapidez e pelo excesso, torna-se essencial

que os(as) docentes assumam uma postura investigativa, sensível e observadora, o que pode ser estimulado desde a entrada na universidade.

Como um território de passagem, o sujeito da experiência se configura como uma superfície sensível afetada pelos acontecimentos ao seu redor, pelos afetos, pelas marcas, pelos vestígios e pelos efeitos experimentados (LARROSA, 2002). Desse modo, para experienciar as situações na vida cotidiana, é preciso que haja identificação, pois o saber da experiência está atrelado à atribuição de sentido aos acontecimentos, ao reconhecimento da finitude da existência e da abertura para aquilo que as experiências propõem.

Para Freire (2019), ensinar exige a consciência do inacabamento, uma vez que a partir das experiências o docente experimenta-se enquanto um ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento. Por isso,

O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). Por isso, também o saber da experiência não pode beneficiar-se de qualquer alforria, quer dizer, ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria (LARROSA, 2002, p. 27).

Portanto, é importante salientar que embora a experiência aconteça de forma particular, os saberes experienciais se dão na relação entre o conhecimento e a vida humana, permeada pelas relações sociais. Durante a formação docente, vivenciar espaços de produção que considerem a subjetividade de cada indivíduo, favorece o acontecimento de experiências que nos afetam enquanto seres humanos, enquanto professores(as) e, como consequência, manifestam-se na práxis docente.

### 3.2 CULTURAS DIGITAIS E SUAS CONCEPÇÕES TEÓRICAS

[...] essa cultura ela vai movendo a maneira como vamos nos comportando, como vamos pensar, como vamos nos comunicar uns com os outros, como vamos interagindo.

Jonas (2022)

Desde o início do seu processo evolutivo, o ser humano buscou formas de facilitar a realização de tarefas básicas do seu cotidiano construindo ferramentas para auxiliar na sobrevivência. Tarefas como caçar, construir, abrigar-se, proteger-se e alimentar-se puderam ser facilitadas a partir de alguns instrumentos como lança, arco e flecha, facas e utensílios de barro. Esses e outros artefatos foram construídos e aprimorados ao longo dos séculos, dando espaço para utensílios mais refinados e sofisticados. Um grande marco para a humanidade aconteceu a partir do momento em que se desenvolveu a agricultura, possibilitando o avanço e o crescimento de grandes civilizações, uma vez que o ser humano pôde permanecer por mais tempo em um local e assim construir vínculos sociais.

A partir da intensificação das relações sociais, foram se constituindo os costumes, as crenças, os modos de fazer, as tradições etc., ou seja, foram se formando as sociedades e, a partir disso, as definições do que seria a cultura. Seguindo as divisões sociais, era comum a distinção entre cultura erudita, representada pelo gosto “refinado” das elites e pessoas abastadas, e a cultura popular ou “das massas”, que era composta pelos costumes dos menos favorecidos social e financeiramente. Nesse sentido, a cultura erudita estava apoiada em tentativas de educar o povo e refinar os seus costumes, para assim melhorar a sociedade (BAUMAN, 2013).

Sendo assim, a comunicação foi/é um fator importante para o ser humano, assim, os meios de comunicação tiveram papel central nos avanços sociais. Santaella (2003) apresenta seis formações culturais que têm como centro os meios de comunicação: a cultura oral, a cultura escrita, a cultura impressa, a cultura de massas, a cultura das mídias e a cultura digital. Para a autora, os meios de comunicação, desde o aparelho fonador até as redes digitais atuais, são capazes não só de compartilhar informações, mas de moldar o pensamento e as sensibilidades dos seres humanos, possibilitando até mesmo o surgimento de novos ambientes socioculturais.

Santaella (2003) esclarece que não há uma linearidade nas passagens de uma era cultural para outra, mas que elas coexistem e convergem simultaneamente na contemporaneidade. Das formações culturais descritas pela autora, atendo-me nas três últimas: de massas, das mídias e a digital, pois os desdobramentos das TIC, a partir desses períodos, abriram caminho para o que Castells (1999) denominou de uma “nova morfologia social” a partir do advento da internet e

do computador, momento em que as mensagens não são somente segmentadas pela vontade do emissor, mas também pela interação dos usuários.

Mas, antes da internet e da generalização das conexões de rede, o jornal e, posteriormente, o rádio, o cinema e a televisão foram os meios de comunicação que acentuaram a cultura de massas. Fazendo analogia às produções em massa da era industrial, a partir desses suportes, a difusão da informação era feita em uma só direção, de forma que nos tornamos receptores e consumidores de informação. A era televisiva teve seu auge no final dos anos 1960 e início dos anos 1970, momento em que começaram a surgir novas mídias que conviveram com a televisão, como, por exemplo: máquinas de xerox, fax, videocassete, videogames, segmentação de revistas e programas de rádio, TV a cabo etc., o que marcou o processo transitivo denominado de culturas das mídias (SANTAELLA, 2003).

Gradativamente inseridas pela cultura das mídias, as formas de interação foram se intensificando, minando os fatores de centralização, de sincronização e de padronização, característicos dos meios de massa (SANTAELLA, 2003). O computador, um divisor de águas para a configuração social, surgiu a partir de intenções militares durante a Segunda Guerra Mundial. Segundo Castells (1999), foi a partir desse período que aconteceram invenções que alavancaram o desenvolvimento tecnológico, como, por exemplo, a criação do microprocessador, em 1971, que é o computador em um único chip e com a capacidade de processar informações em qualquer lugar.

Conforme relata Santaella (2003), com a introdução dos computadores pessoais e portáteis, na década de 1980, os espectadores começaram a se tornar também usuários, mudando o sentido da comunicação que antes com a televisão era em sentido único, e com o computador passou a ser bidirecional. Assim, estabelece-se uma relação de interação entre o usuário e a rede, iniciando a era da cultura digital ou cibercultura, termos utilizados como sinônimos pela autora.

Um dos principais fatores que contribuíram para o desenvolvimento do cenário sociotécnico atual foi a digitalização da informação. Esse processo consiste em traduzir em números (0 e 1), codificando digitalmente imagens, sons, letras, formas, fotografias etc. Antes da digitalização, os suportes eram incompatíveis, mas, atualmente, o compartilhamento de informação acontece de forma multimidiática (LÉVY, 2010; SANTAELLA, 2003).

Ao discutir sobre as formações culturais, Santaella (2007) reflete sobre o modo acelerado como os ciclos culturais têm passado de um para outro. Nesse ínterim, a autora destaca a “cultura da mobilidade” que, segundo ela, está colocando a cibercultura em segundo plano. No entanto, embora a cultura da mobilidade esteja situada no mesmo paradigma digital

que a cibercultura, a primeira cria os denominados “espaços intersticiais”, em que se mistura o ciberespaço com o ambiente físico.

Dessa forma, quando refletimos sobre a mobilidade, é importante ressaltar que, a partir da conexão com a rede, é possível acessar e compartilhar simultaneamente de vários lugares, pois não só os caminhos são móveis, mas também os nós da rede. Antes os computadores e celulares estavam ancorados em lugares fixos, mas a partir das conexões móveis e contínuas, atualmente os *smartphones* representam pontos de conexões móveis, por meio da mobilidade do usuário que circula pelo espaço físico e ao mesmo tempo pelo ciberespaço (SANTAELLA, 2007).

Ao pensar nas formações que têm como centro os meios de comunicação, é importante entender as TIC como artefatos culturais, e não como simples ferramentas, pois embora a instrumentalização faça parte, as tecnologias digitais atingem e modificam as relações sociais, os modos de pensamentos e de ideais, bem como a socialização e a produção de recursos (BRUNO; COUTO, 2019). Assim, penso que para entender o papel que as culturas digitais têm na sociedade atual, é importante refletir sobre a construção do conceito de cultura e como ela se relaciona com o digital.

Conforme os estudos de Santaella (2003), a cultura em todos os seus sentidos sociais, intelectuais ou artísticos, deriva-se da palavra latina *cultura*, que significa “ação de tratar” ou “cultivar”, em seu sentido original, “cultivar o solo”. A autora relata que os sentidos conotativos da palavra não tardaram a aparecer, como por exemplo, a expressão *cultura anima*, ou cultura da alma, que já aproximava o termo da filosofia e da aprendizagem no geral.

Por ser um termo amplo, entendo que existem diversos conceitos de cultura a depender de cada área do conhecimento e do posicionamento de cada teórico, nesse sentido é importante observar a partir de um olhar multirreferencial. O quadro 4, proposto por Capelli *et al.* (2016), apresenta algumas perspectivas, baseadas em um catálogo que reunia 164 definições de cultura criado por Alfred Kroeber e Clyde Kluckhohn em 1952, divididas posteriormente por Bodley (1994) em oito perspectivas diferentes.

**Quadro 4** — Diferentes perspectivas de cultura, por Kroeber e Kluckhohn (BODLEY, 1994)

<b>PERSPECTIVA</b>	<b>DEFINIÇÃO</b>
<b>Tópica</b>	Cultura consiste em tudo em uma lista de tópicos ou categorias, como organização social, religião ou economia.
<b>Histórica</b>	Cultura é uma herança social, ou tradição que é passada para futuras gerações.
<b>Comportamental</b>	Cultura é compartilhada, comportamento humano aprendido, uma maneira de vida.
<b>Normativa</b>	Cultura é composta por ideias, valores ou regras para se viver.
<b>Funcional</b>	Cultura é a maneira pela qual os seres humanos resolvem problemas de adaptação ao ambiente ou de convivência
<b>Mental</b>	Cultura é um complexo de ideias, ou hábitos aprendidos que controlam impulsos e distinguem pessoas de animais
<b>Estrutural</b>	Cultura consiste de ideias, símbolos e comportamentos inter-relacionados e com padrões.
<b>Simbólica</b>	Cultura é baseada em significados arbitrariamente atribuídos que são compartilhados por uma sociedade

**Fonte:** Capelli *et al.* (2016, p. 8)

A partir das diferentes perspectivas, é possível perceber que a cultura era/é considerada, muitas vezes, como algo que o ser humano adquire, aprende ou absorve do ambiente em que está inserido, o que fica evidente na maioria das definições do quadro 4. No entanto, conceber a cultura como algo estável ou imutável, transmitido de geração para geração, é negar que são os seres humanos que a produzem, a inventam e determinam o que permanece e o que é modificado ou esquecido, oscilando entre essas duas formas (CERTEAU, 2010).

Além de descrever a oscilação dos processos culturais, a ideia do termo “culturas”, no plural, também é defendida por Certeau (2010) uma vez que são os atores e atrizes sociais que dão sentido às práticas sociais. Para o autor,

[...] a cultura no singular tornou-se uma mistificação política. Mais do que isso, ela é mortífera. Ameaça a própria criatividade. Sem dúvida, é atualmente um problema novo encontrar-se diante da hipótese de uma pluralidade de culturas, isto é, de sistemas de referência e de significados heterogêneos entre si (CERTEAU, 2010, p. 142)

Ao reconhecer a pluralidade cultural, Canclini (2011) também argumenta que a partir da criatividade individual e coletiva surge a hibridação entre as culturas, o que acontece não só nas artes, mas na vida cotidiana e no desenvolvimento tecnológico. Para o sociólogo argentino,

hibridação ou hibridização são os processos socioculturais em que as estruturas e as práticas, que existem de forma separada, unem-se para gerar novas manifestações culturais.

É importante salientar que ao se hibridizar, as culturas perdem a relação exclusiva com seu território, porém ganham em comunicação e em conhecimento. Essa relação de proximidade e de mistura dos acontecimentos e das práticas culturais, classificam as culturas como “de fronteira”, entretanto, ressalto que assim como toda fronteira, existem os “arames rígidos” que dificultam o compartilhamento e o acesso, reservando as singularidades, e existem os “arames caídos”, que facilitam o intercambiamento de informações, principalmente por intermédio das tecnologias digitais (CANCLINI, 2011).

Dowbor (2009) esclarece que antes as culturas tinham mais dificuldade de se movimentar e de se recombinar, porém, atualmente, a internet facilita isso, uma vez que se caracteriza como um ambiente propício para uma fusão de culturas e para a diversidade cultural, culminando na ideia de que as culturas estão sempre em movimento. Quando saímos da condição de meros consumidores para a posição de produtores, é possível perceber a formação de outras culturas que se manifestam a partir da pluralidade de artefatos, de linguagens, de mídias e de inter-relações com as tecnologias digitais (PRETTO, 2017).

Como vem sendo discutido, adotar as culturas de forma pluralizada é reconhecer não só as relações coletivas e a construção de crenças, de hábitos, de valores e de práticas sociais, mas também valorizar as singularidades e as heterogeneidades de cada praticante cultural. Para Certeau (1998), muitas das nossas práticas cotidianas como falar, ler, habitar, escrever ou acessar a internet, são táticas de praticantes, que se misturam com as “maneiras de fazer” definidas ao longo do tempo. Para o autor, táticas apresentam continuidades ou permanências e, em nossa sociedade, elas se multiplicam a partir da desestabilização social.

É possível perceber as diferentes táticas utilizadas nos usos e apropriações dos atores sociais em relação às tecnologias digitais, uma vez que cada pessoa interage, acessa, compartilha e produz de forma diferente. Costa (2003) esclarece que o termo “digital” carrega várias conotações, entre elas a possibilidade de manipulação da informação, a ampliação da comunicação e a interatividade. Segundo o autor, é o potencial de interatividade que acentua o envolvimento das pessoas com as culturas digitais. Além disso, outro aspecto mencionado é a convergência entre vários aparelhos tecnológicos, o que nos leva a uma interconexão generalizada.

Para Lévy (2010), a interatividade exige uma participação mais ativa do receptor de informações. Embora quem recebe a informação dificilmente será classificado como passivo, pois por mais simples que seja a interação, o destinatário mobiliza seu corpo e o pensamento

para decodificar as informações. Por outro lado, com as tecnologias digitais atuais, a reapropriação e a recombinação das mensagens recebidas é uma possibilidade.

Nessa linha de raciocínio, Bruno e Couto (2019) argumentam que as TIC, especialmente as digitais e em rede, redimensionam as relações *espaçotemporais*, reduzindo distâncias, articulando as múltiplas possibilidades de comunicação, de acesso, de produção e socialização da informação. Assim, os autores concordam que as transformações sociais geradas refletem em diferentes expressões culturais, não somente de forma localizada, mas “[...] cultura plural, múltipla, plástica e híbrida. Entender a cultura como híbrida potencializa a pluralização cultural.” (BRUNO; COUTO, 2019, p. 100). Sendo assim,

Com as culturas digitais, as pessoas produzem, socializam culturas, sonhos, desejos, textos, imagens, sons, e a combinação destes. Vivem, constroem e reconstróem suas vidas e relações em seus cotidianos, participam da vida política, econômica, cultural e participam em instituições públicas e privadas. Influenciam e são influenciados pelas mídias em sinergia entre o mundo presencial e digital em múltiplos tempos e espaços (LUCENA; OLIVEIRA, 2014, p. 38).

Ao considerar os múltiplos *espaçotempos* e a sinergia entre o mundo presencial e o digital, considero que as culturas digitais compreendem as relações que acontecem tanto no ciberespaço, quando estamos conectados à rede, quanto no off-line, quando estamos desplugados. Lucena, Oliveira e Santos Júnior (2017) acrescentam que as revoluções tecnológicas e científicas revelam a potencialidade das tecnologias em possibilitar formas outras de ser e de estar no mundo, seja ele virtual ou físico. Na figura 9 é possível observar, a partir da nuvem, as palavras que compõem as concepções de culturas digitais tecidas pelos(as) estudantes de Pedagogia, que são melhor detalhadas na seção dos achados.

Na figura, a centralização do verbo *estar* apresenta indícios das respostas dos(as) estudantes, sinalizando que as culturas digitais compõem o agora, o estar envolvido, interagir, moldar e ser moldado pelas tecnologias digitais. Em outras palavras, é uma relação de dependência que envolve as relações tecidas a partir da internet e da mobilidade proporcionada por ela, mas que se materializa nas nossas maneiras de pensar, de agir e no nosso modo de ser, mesmo quando estamos off-line.

**Figura 9** – Concepção de culturas digitais dos(as) atores/atrizes sociais da pesquisa<sup>29</sup>

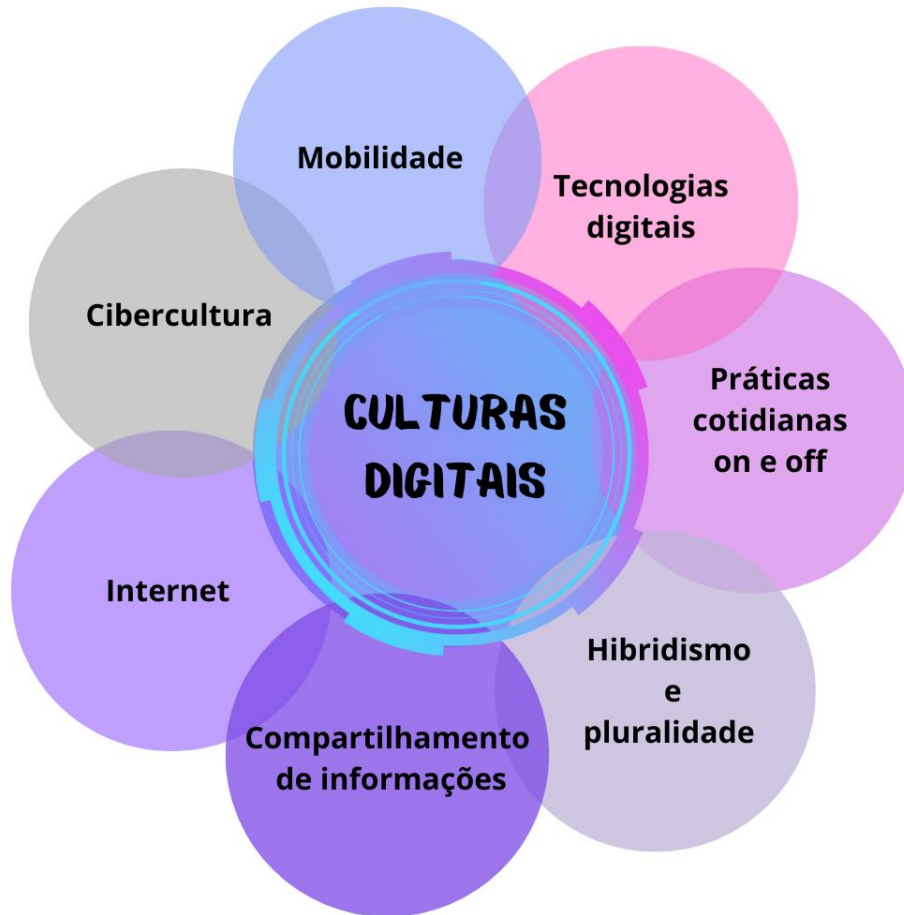


**Fonte:** Dados da pesquisa (2023)

Para corroborar com essa discussão, Santos, Silva e Carvalho (2022) afirmam que a partir da noção de culturas no plural, é legítimo falar em culturas digitais também de forma pluralizada, pois o que é vivido na contemporaneidade potencializa manifestações e tessituras múltiplas, sejam elas individuais e/ou coletivas. Assim, na visão das autoras, romper com a ideia de uma única cultura, é compreender as complexidades das concepções a partir do reconhecimento da importância que os atores sociais têm nessa construção. Na figura 10, são expostos alguns pontos que compõem as culturas digitais, que estão sempre em movimento contínuo.

<sup>29</sup> A nuvem de palavras foi gerada no software de análise de dados qualitativos Iramuteq, com base no conteúdo produzido nas rodas de conversa com os participantes a partir do questionamento: “O que você entende por culturas digitais?”.

**Figura 10** — Movimento das culturas digitais



**Fonte:** Dados da pesquisa (2023)

Nessa linha de raciocínio, é importante ressaltar que alguns pesquisadores utilizam os termos culturas digitais e cibercultura como sinônimos, entretanto, assim como Bruno e Couto (2019), compreendo a cibercultura como um fenômeno das culturas digitais e da contemporaneidade. Como foi evidenciado, as tecnologias digitais modificaram as formas de se relacionar socialmente, o que pode ter sido potencializado a partir do acesso à internet.

Santos (2019), por exemplo, não diferencia as duas, ao passo que utiliza o termo cibercultura, definindo-a como a própria cultura contemporânea. Para ela, a cibercultura revoluciona a comunicação, a produção e a circulação em rede de informações e de conhecimentos. Sendo assim, é perceptível que, na visão da autora, o pano de fundo para os fenômenos dessa cultura contemporânea é a interface entre cidade-ciberespaço, de onde emergem as novas práticas educativas.

Santaella (2007) salienta que o ciberespaço é o espaço informacional de conexões entre os computadores ao redor do mundo, de modo que, para acessá-lo, é preciso estar conectado às interfaces que nos permitem penetrar nos seus interiores e navegar por meio das linguagens

hipermidiáticas, mistas, híbridas etc. Esse espaço não existe em um lugar fixo, mas em inúmeros lugares ao mesmo tempo.

Em seu livro *Cibercultura*, Lévy (2010, p. 17) define o conceito como “[...] 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”. É importante notar que o autor associa a cibercultura ao ciberespaço, que para ele é a rede, ou o meio de comunicação que surge a partir da interconexão mundial de computadores. É ainda orientado por três princípios: a interconexão, a criação de comunidades virtuais e a inteligência coletiva.

Para Lévy (2010), a cibercultura tem como horizonte técnico a comunicação, por isso é enfático ao afirmar que este é o imperativo categórico da cibercultura: “cada computador do planeta, cada aparelho, cada máquina [...] deve possuir um endereço na internet (*idem*, p. 129)”. Assim, compreendo que a cibercultura pressupõe o acesso à rede, ou seja, o “estar on-line”, enquanto as culturas digitais abarcam tanto as relações conectadas à rede, quanto as que não são compartilhadas na internet, mas também envolvem as tecnologias digitais.

Ao trazer diferenciações sobre as culturas digitais e a cibercultura, Sampaio-S (2011) esclarece que na cibercultura as produções não se particularizam nos computadores pessoais, mas são potencializadas a partir da produção e da socialização em rede. Nesse sentido, a autora entende que a cibercultura precisa de elementos das culturas digitais para se desenvolver, uma vez que uma não se constitui sem a outra, sendo que para o crescimento e fortalecimento de tais culturas, elas precisam estar articuladas entre si.

Portanto, baseada nas concepções teóricas aqui delineadas, compreendo que existe uma diferenciação entre as culturas digitais e a cibercultura, ao passo que a última pressupõe a vivência no ciberespaço. Nesse sentido, ambas fazem parte das culturas contemporâneas e estão associadas uma à outra, em uma relação que se intensifica e se fortalece a partir da apropriação das tecnologias digitais, temática em que discuto de forma mais aprofundada na seção seguinte, a partir dos achados desta investigação.

**EXPERIÊNCIAS  
ENTRETECIDAS NOS  
ACHADOS DA  
PESQUISA**



#### 4 EXPERIÊNCIAS ENTRETECIDAS NOS ACHADOS DA PESQUISA

[...] realçar e mobilizar a experiência na compreensão da formação significa reconhecer que essa atividade se dinamiza num processo contínuo e intenso de compreensão do mundo.

Roberto Sidnei Macedo (2015)

A análise dos dados produzidos em uma etnopesquisa multirreferencial não é algo linear, assim como também não é o processo da pesquisa em si. Ao sair das caixinhas acadêmicas, vivenciei no encontro com os(as) atores/atrizes sociais da pesquisa não somente os relatos de suas próprias experiências e dos saberes experienciais construídos e mobilizados em sua formação, mas a implicação da minha própria experiência enquanto estudante do curso de Pedagogia durante a pandemia, que em muitos momentos se misturou e se identificou com a deles(as).

Pesquisar a experiência não é uma tarefa fácil. Nas experiências vivem itinerâncias, errâncias, lucidez, paradoxos, perdas, faltas que aparecem em estado de fluxo e entretécidas no contexto da pesquisa e da pesquisadora. Assim, os achados da pesquisa emergem das narrativas implicadas entre os(as) atores/atrizes sociais da pesquisa, lado a lado com as composições narrativas produzidas pela experiência da pesquisadora em sua imersão em campo e na vida (MACEDO, 2015).

Assim, no processo de análise foi necessário retomar o questionamento inicial deste estudo: De que forma os saberes experienciais são construídos e mobilizados pelos(as) estudantes de Pedagogia da UFS nos processos formativos nas/com as culturas digitais? Mas, ao mesmo tempo, foi preciso estar aberta e sensível para novas percepções, desafios, achados e sentidos que o campo poderia me revelar. Assim como na vida, os caminhos da pesquisa não são e nem precisam ser sempre iguais. Seguindo um rigor outro, cada pesquisador(a) em sua liberdade criativa e autoral, tece seu próprio movimento de ir e vir, atestando a não-linearidade da pesquisa da/com a experiência. Contudo, é necessário também compreender o processo de análise a ser seguido, visando respeitar o rigor e a ética inerentes a uma pesquisa científica.

Por isso, o método escolhido para a análise foi baseado em Macedo (2010; 2021), que elencou as operações cognitivas, sedimentando o caminho a ser construído por cada pesquisador(a) para encontrar as noções subsunçoras. O termo “subsunçor”, parte da Teoria da Aprendizagem Significativa, de Ausubel, em que os conceitos subsunçores são estruturas cognitivas específicas que se ancoram a uma nova informação, produzindo assim outros sentidos e significados a partir de conhecimentos preexistentes (MOREIRA; MASINI, 2001).

De acordo com Macedo (2010), as operações cognitivas são etapas essenciais para a sistematização do processo de análise, mas isso não é uma atividade sequencial, uma vez que a flexibilidade do método permite (re)visitar e (re)construir as significações atribuídas aos fenômenos, por isso, destaco que é um processo cíclico e não linear. As operações são as seguintes: delimitação do corpus empírico e distinção do fenômeno; exame atento e minucioso dos elementos; codificação das unidades significativas; reagrupamento em noções subsunçoras, sistematização textual e meta-análise ou nova interpretação dos achados (figura 11).

**Figura 11**— Operações cognitivas para análise e interpretação dos dados



**Fonte:** Elaborado pela autora com base em Macedo (2010) e Oliveira (2020)

Inicialmente, foi necessário *delimitar o corpus empírico* a ser analisado que, neste caso, foram as rodas de com-versa e o mural de memórias. Nesse movimento, realizei a transcrição das rodas de com-versa, que resultou em 46 páginas de texto e a organização do mural de memórias criado no Padlet. A partir disso, pude iniciar o *exame atento e minucioso dos dados*, considerando os detalhes e os acontecimentos, exercitando uma leitura interpretativa.

Diante de uma imensa colcha de informações, utilizei o mapa semântico<sup>30</sup> e fui tecendo pontos de *codificação* baseados na pergunta e nos objetivos da pesquisa, grifando com cores diferentes as falas que representavam diálogos importantes para o contexto da pesquisa. Entretanto, ressalta-se que ao codificar é preciso cuidado para não deixar passar elementos que,

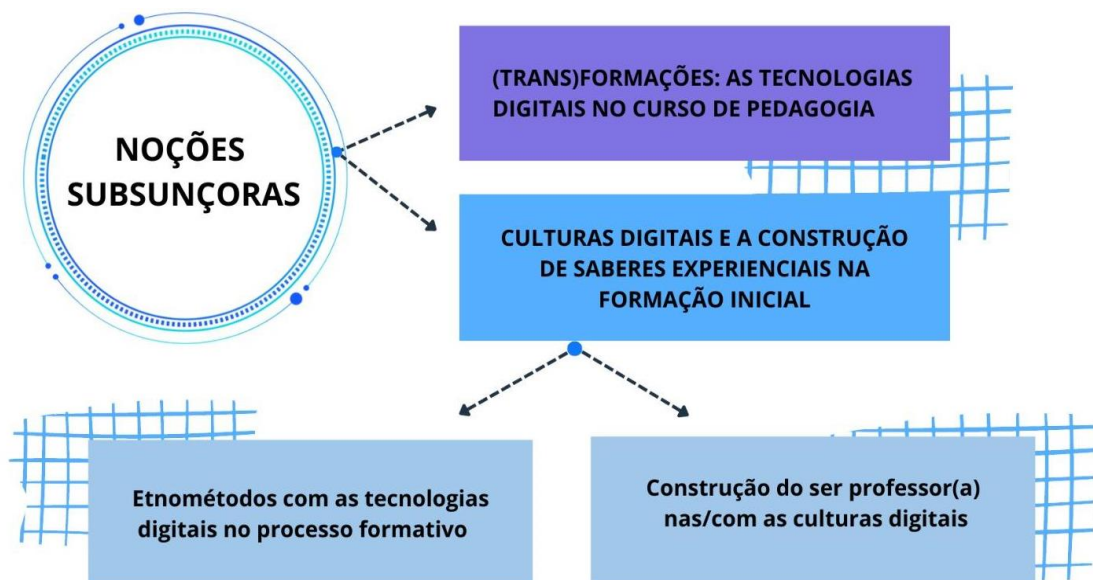
<sup>30</sup> O modelo do mapa utilizado está no apêndice E.

aparentemente, não tenham a ver com os objetivos da pesquisa, mas que podem ter emergido como inquietação dos próprios atores/atrizes sociais e do campo.

Após a *codificação*, foi preciso analisar aquilo que estava mais latente nas representações das falas dos(as) atores/atrizes sociais, organizando os elementos em grupos conceituais e semânticos próximos, para posteriormente *organizar e reorganizar o conteúdo em noções subsunçoras*. Esta etapa exige do pesquisador um conhecimento aprofundado da realidade empírica, teórica e conceitual. Santos (2021) descreve bem esse momento quando afirma que nesse movimento de ir e vir constante, o pesquisador tira a capa da observação externa para dar conta dos sentidos construídos na relação com os sujeitos, com os objetos e com o contexto real, apropriando-se da sua própria implicação, em um contexto de co(criação) de si e dos outros

Por vezes, revisei e revisei as etapas já realizadas para certificar-me de que não deixei passar nada, ao mesmo tempo em que mergulhei em minhas próprias experiências para me auxiliar na construção das noções subsunçoras, que estão dispostas na figura 12.

**Figura 12** — Noções subsunçoras



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Assim, depois de intensa análise e reflexão emergiram as seguintes noções subsunçoras: **(Trans)formações: as tecnologias digitais no curso de Pedagogia** e **Culturas digitais e a construção de saberes experienciais na formação inicial**, sendo que esta última se desdobra em duas subnoções, a saber: **Etnométrodos com as tecnologias digitais no processo formativo** e **Construção do ser professor(a) com as culturas digitais** (figura 12).

Na primeira noção, (Trans)formações: as tecnologias digitais no curso de Pedagogia, descrevo as experiências dos(as) estudantes com as tecnologias digitais no decorrer do curso,

evidenciando as transformações que ocorreram na maneira de lidar com os dispositivos e recursos digitais antes, durante e depois do ensino não-presencial. Na segunda, Culturas digitais e a construção de saberes experienciais na formação inicial, que está subdividida em Etnométodos com as tecnologias digitais no processo formativo e Construção do ser professor(a) com as culturas digitais, abordo sobre estratégias, métodos, autorias e maneiras de usar e compreender as tecnologias digitais no contexto da formação inicial, bem como destaco as contribuições das culturas digitais para a construção de saberes experienciais dos estudantes no curso de Pedagogia.

#### 4.1 (TRANS)FORMAÇÕES: as tecnologias digitais no curso de Pedagogia

No campo da educação, escrever sobre (trans)formações é sempre caminhar em uma linha tênue, principalmente depois de passarmos pela experiência de uma pandemia que nos desestruturou socialmente e escancarou as dificuldades existentes nas instituições educacionais. Nesse sentido, quando pensamos sobre as tecnologias digitais levantam-se muitos questionamentos: o que mudou depois da pandemia? As escolas e as universidades estão “mais tecnológicas” depois das aulas on-line? As metodologias mudaram?

A palavra transformação tem uma carga semântica de mudança, de alteração, de metamorfose. Ao ouvir a canção *Como uma onda (zen-surfismo)* (1983), composta por Lulu Santos e Nelson Motta, refleti sobre a célebre frase “Nada do que foi será/ De novo do jeito que já foi um dia/ Tudo passa, tudo sempre passará/ A vida vem em ondas, como um mar/ Num indo e vindo infinito”. Esse pequeno trecho, de um significado profundo, reflete o plano de incertezas em que vivemos, o ir e vir constante da vida, que também reflete na educação.

É importante enfatizar que a educação na atualidade precisa considerar o momento histórico que estamos vivendo. A forma de se relacionar com a informação, de comunicar-se e de interagir tem mudado drasticamente e, a partir disso, a dinâmica docente-discente tem se horizontalizado. Nesse sentido, é necessário que os docentes compreendam como as tecnologias digitais, associadas às redes de telecomunicações, propiciam o surgimento de novas formas de pensar e de estabelecer relações na escola e fora dela (LUCENA; SCHLEMMER; ARRUDA, 2019).

Para nomear esta noção, busquei sentidos outros ao tentar quebrar a palavra (trans)formações ao meio, utilizando o recurso dos parênteses. Este mecanismo, ao mesmo tempo em que expressa o significado inicial da palavra, também possibilita pensar que o termo -trans- como prefixo significa “além de”, “do outro lado”, na mesma medida em que se

evidencia o termo formação. Nesse sentido, reitero que as (trans)formações ocorridas a partir da relação dos(as) estudantes com as culturas digitais foram importantes na sua formação enquanto futuros docentes, estimulando uma perspectiva crítica sobre as tecnologias digitais e sobre a própria prática docente para além dos recursos pedagógicos.

Partindo disso, não busco afirmar que as tecnologias podem revolucionar a educação, nem mesmo colocá-las como salvadoras do processo formativo de licenciandos(as), contudo, saliento que elas estão presentes e propiciam (trans)formações na construção da identidade profissional desses estudantes.

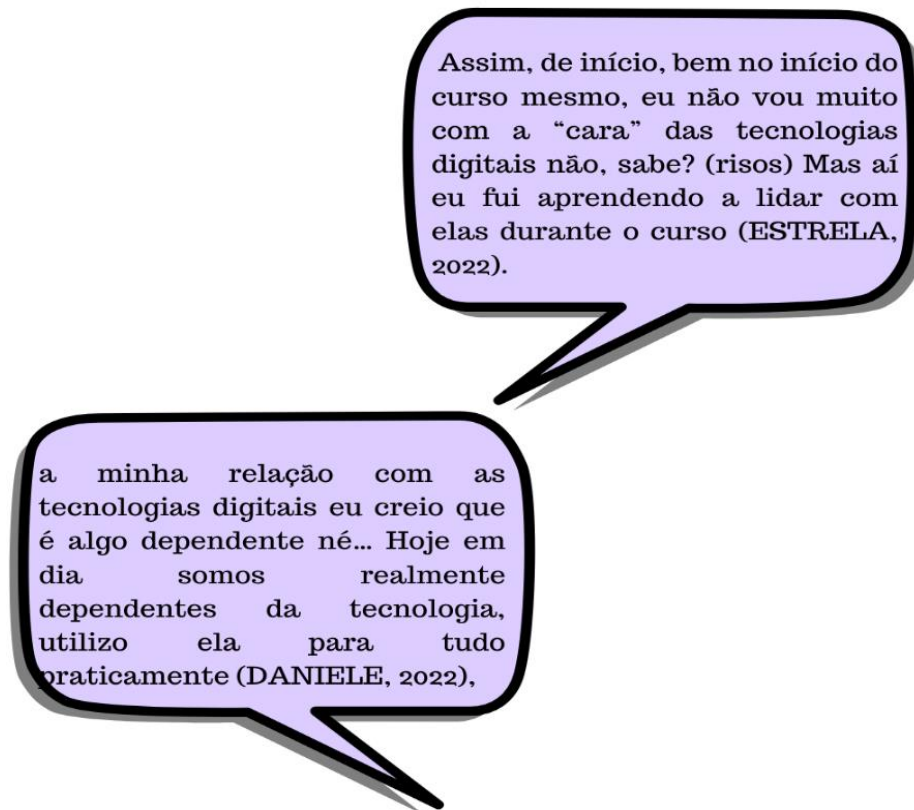
Na perspectiva de Freire (2019), formar é muito mais que um conjunto de ações predeterminadas sobre alguém que tem suas experiências, seus saberes e também constrói seus conhecimentos socialmente. Quando se trata das tecnologias digitais, há muitos desafios e caminhos a serem percorridos, pois ao mesmo tempo em que se vive a ubiquidade proporcionada pelas tecnologias móveis, também esbarra-se em questões que envolvem as desigualdades sociais e a inclusão digital.

Assim, para falar das (trans)formações atreladas às tecnologias digitais que têm ocorrido com estudantes do curso de Pedagogia é preciso descrever suas experiências com as culturas digitais nos processos formativos, pois conforme defendo nesta pesquisa, são vivenciadas culturas múltiplas e cada estudante tem suas formas de envolver-se, relacionar-se e produzir com as tecnologias digitais.

Ao serem provocados a comentar sobre a sua relação com as tecnologias digitais, os(as) atores/atrizes sociais puderam observar algumas aproximações, mas também formas outras de vivenciar o digital. Percebe-se que a questão da dependência tecnológica é algo presente na fala de Daniele (2022), exposta na figura 13, pois ela sinaliza que as utiliza em praticamente todas as áreas da vida.

No nosso cotidiano, é praticamente inviável não utilizá-las, pois como já afirmava Castells (1999), compomos uma sociedade em rede, que tece relações ubíquas, imbricando os espaços físicos com o ciberespaço. Para a estudante Daniele, sua entrada no curso de Pedagogia foi essencial para formular outras concepções sobre os recursos digitais, antes utilizados apenas para conversas e entretenimento, agora podem ser utilizados, por exemplo, para construir, de maneira colaborativa, uma atividade em grupo.

**Figura 13** — Relação com as tecnologias digitais (Estrela e Daniele)



**Fonte:** Dados da pesquisa (2022)

Estrela (2022) relatou que no início do curso não ia muito com a “cara” das tecnologias, mas que durante o percurso aprendeu a lidar com elas. Esse ponto levanta uma reflexão importante, pois quando se trata de processos formativos, tem-se uma maior resistência em trabalhar com as tecnologias, mas no dia a dia, acessamos diariamente a internet, as redes sociais digitais e outros ambientes, sem se dar conta do seu potencial formativo. Este fator pode ser indício do pensamento enraizado na educação de que os recursos digitais podem atrapalhar o andamento das aulas, algo que já é instituído desde a educação básica com a proibição do uso de *smartphones* na sala de aula em algumas escolas, por exemplo.

Em contrapartida, a experiência de Estrela após o contato com diversas interfaces, dispositivos e recursos digitais desde o início do curso, inclusive em atividades extracurriculares, como o Programa de Educação Tutorial (PET), o qual ela participa desde o 2º semestre do curso, colaborou para a compreensão da discente acerca da importância das tecnologias digitais para a sua formação:

[...] as tecnologias digitais quando bem usadas são um grande auxílio e suporte para aprendizagem [...] durante o curso eu passei a usar muito e até passar a vê-la com uma relação mais positiva né, que tipo tudo agora eu faço um vídeo ou é um podcast [...], mas as atividades sempre tem a utilização das

tecnologias digitais né, que a gente percebe que são mais atrativas porque é algo que tá mais no auge, né, do nosso contexto atualmente (ESTRELA, 2022).

Ao elencar o uso das tecnologias como atrativas, Estrela pontua que elas estão no auge no nosso contexto atual, no entanto, as tecnologias nem sempre são utilizadas de maneira que potencialize e colabore para o desenvolvimento do senso crítico dos estudantes, como ficou exposto durante a pandemia. Sobre isso, Vasconcelos, Ferrete e Santos (2022) afirmam que é preciso inserir as tecnologias digitais no âmbito da discussão acadêmica considerando não somente o “uso” ou o desenvolvimento das habilidades técnicas, mas também discutir sobre a segurança, as consequências e os riscos que permeiam os ambientes digitais.

Quando levamos em consideração o domínio das habilidades técnicas, que incluem manusear software e hardware, utilizar programas e aplicativos, é comum utilizar o termo letramento digital para especificar se alguém possui ou não essas habilidades. O termo letramento vem sendo discutido há algum tempo por autoras como Soares (2003), argumentando que letrar difere de alfabetizar, uma vez que o primeiro envolve práticas que façam sentido dentro do contexto sociocultural dos estudantes, superando a ideia da codificação e decodificação.

À medida que adjectiva-se o letramento com o termo “digital”, entra em cena além do nosso contexto e o que acontece nos espaços físicos, também a infinitude do ciberespaço e dos desafios inerentes a ele. Ampliando essa perspectiva, apoio-me em Sabillón e Bonilla (2016), que teceram uma perspectiva conceitual para o letramento digital próxima ao que vem sendo discutido e defendido nesta pesquisa em relação a apropriação das tecnologias digitais pelos estudantes dos cursos de formação inicial:

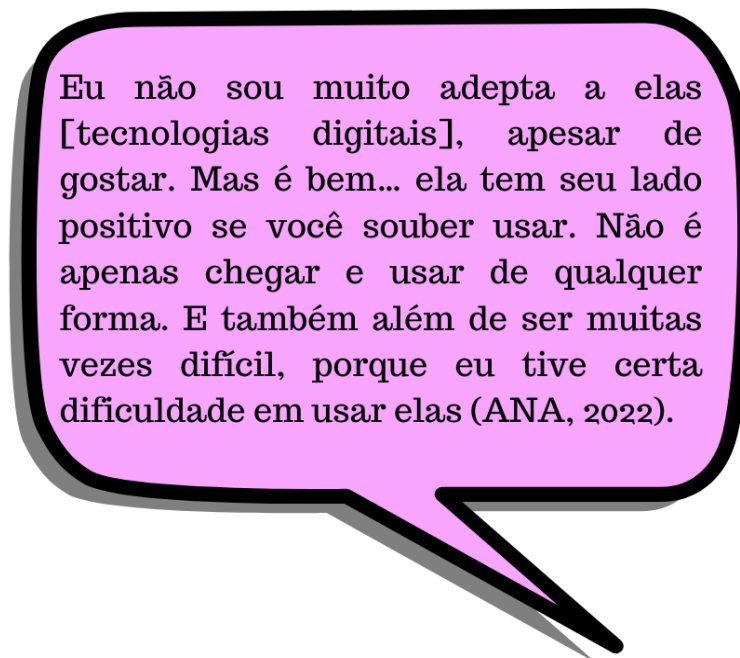
Letramento digital é um conjunto de habilidades que o indivíduo possui, com as quais ele é capaz de identificar, analisar criticamente, criar e compartilhar informações on-line e off-line, mantendo os padrões de segurança e os direitos autorais. Ele também identifica e usa diferentes softwares e aplicativos para diferentes tarefas; compreende os multiletramentos. Identifica hardwares, protocolos e diferentes dispositivos digitais na sociedade, levando essas habilidades para suas práticas sociais, que são determinadas pelas necessidades geradas pelo ambiente em que o indivíduo se desenvolve. É, portanto, mais do que apenas ler e escrever na tela!(SABILLÓN; BONILLA, 2016, p. 10, tradução minha).

Nessa linha de raciocínio, é essencial que os(as) estudantes da graduação não só compreendam as potencialidades dos recursos digitais e as possibilidades de utilização em suas aulas, mas estejam atentos(as) às discussões que permeiam esses ambientes como a segurança nas redes, a questão do plágio e dos direitos autorais, dataficação da vida e capitalismo de dados,

produtividade algorítmica, entre outros temas. Assim, é importante que a relação que os estudantes constroem com as culturas digitais envolva todas essas nuances.

Na sequência, ao descrever a sua relação com as tecnologias (figura 14), Ana (2022) logo destaca que apesar de gostar, não é muito adepta a elas quando se trata de redes sociais digitais, por exemplo. Mas, um ponto relevante é que para ela não se pode apenas chegar e utilizar de qualquer forma, como fica evidente nesta fala: “esse uso das tecnologias não pode substituir o professor e o trabalho dele. Muitas vezes chega o professor na sala de aula e quer passar um vídeo de alguém explicando o assunto, que é uma coisa que eu acredito que não pode acontecer”.

**Figura 14** — Relação com as tecnologias digitais (Ana)



**Fonte:** Dados da pesquisa (2022)

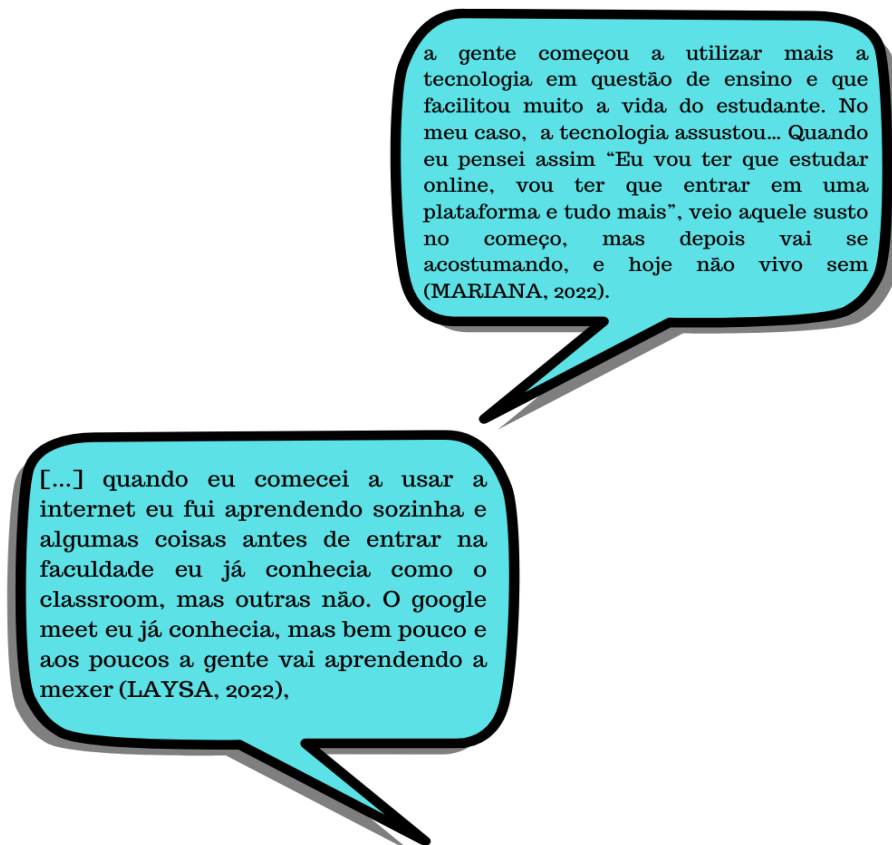
Essa perspectiva de ensino já é amplamente debatida por pesquisadores do ECult e do GEC<sup>31</sup>, por exemplo, que destacam em suas pesquisas que as tecnologias digitais não podem ser utilizadas como simples ferramentas de apoio ou como recursos que fomentem uma falsa “inclusão digital” nas instituições educacionais. Sendo assim, é necessário que os(as) professores(as) em formação tenham consciência de todas as nuances que rodeiam o cotidiano, inevitavelmente tecnológico, em que a educação está inserida, explorando seu lado positivo e não apenas as utilizem como artefatos substitutos, como enfatizou a estudante Ana.

<sup>31</sup> O Grupo de Pesquisa em Educação, Comunicação e Tecnologias (GEC/UFBA/CNPq) foi fundado em 1994, sendo liderado pelo Prof. Dr. Nelson Pretto e pela Profa. Dra. Maria Helena Bonilla, ambos professores da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA). O grupo atua pesquisando e problematizando questões relacionadas às tecnologias da informação e comunicação na educação.

Ainda sobre a relação dos(as) estudantes de Pedagogia com as tecnologias digitais percebe-se que todos estão imersos nas redes, mas ainda têm enfrentado entraves e dificuldades no âmbito técnico e na conectividade. Mariana (2022) relembra que embora as tecnologias tenham facilitado a vida do estudante e afirma que hoje não vive sem elas (figura 15), quando ingressou na universidade durante a pandemia, sentiu um impacto que causou susto e estranhamento, assim como Ana, que relatou não se sentir pertencente ao âmbito universitário.

Sobre isso, Coulon (2017) afirma que os estudantes que ingressam no ensino superior precisam aprender um “ofício de estudante”, composto por competências intelectuais e culturais que lhes permitam sentir-se parte do mundo acadêmico, como por exemplo, descobrir as rotinas, as regras e os códigos do ambiente universitário. Além disso, a interação com os(as) colegas e professores(as) é essencial para o processo adaptativo, o que durante a pandemia ficou prejudicado, pois mesmo com as aulas síncronas por videoconferência, havia resistência em ligar as câmeras e/ou falar no microfone, ficando restritos ao *chat*.

**Figura 15** — Relação com as tecnologias digitais (Mariana e Laysa)



**Fonte:** Dados da pesquisa (2022)

Laysa (2022), uma das estudantes que ingressou na universidade também no período pandêmico, relatou que vivenciou o último ano ensino médio também de forma não-



das aulas no *meet*, espaço para armazenamento no *drive* e etc., além de as empresas não serem muito transparentes quando se trata do armazenamento dos dados pessoais.

Embora esta seja uma problemática que exige uma discussão mais aprofundada que não pretendo realizar neste momento, é importante salientar que quando uma instituição pública federal, como a UFS, opta por trabalhar somente com essas plataformas, afeta diretamente a relação que os(as) licenciandos(as) constroem com as tecnologias digitais, pois concebe uma lógica de formatação de professores(as) que não querem/conseguem explorar outros recursos, ficando limitados a utilizá-las sem nenhum senso crítico ou discussão consistente. Por outro lado, para Pretto (2013, p. 106):

Os computadores e as redes nos trazem inúmeras possibilidades de produção de conhecimentos e de culturas e não apenas de consumo de informações e, se não forem aprisionadas por teorias pedagógicas estreitas e imediatistas, podem contribuir para a formação de uma geração de pessoas geniais que estarão programando as máquinas, suas vidas, e, principalmente, os destinos do planeta e da humanidade.

Na nuvem de palavras gerada também apareceram plataformas criadas a partir da lógica das tecnologias livres e da educação aberta, como por exemplo a plataforma ConferênciaWeb (Mconf)<sup>35</sup>, mantida pela Rede Nacional de Pesquisa (RNP), e o Moodle, ambiente virtual de aprendizagem com código aberto, criado por Martin Dougiamas em meados da década de 1990 e difundido mundialmente a partir dos anos 2000<sup>36</sup>. Isso evidencia que no curso de Pedagogia os(as) estudantes ainda têm contato com outras interfaces, ainda que inicialmente apresentem dificuldades e resistências por terem se habituado somente às da *Google*.

Percebe-se que os(as) atores/atrizes sociais da pesquisa estão/estiveram imersos em múltiplas plataformas, aplicativos e ambientes digitais. Sinalizo que o contato com os diversos ambientes e plataformas digitais acontecia não somente durante algumas aulas, mas também em programas de extensão em que estavam vinculados, o que foi amplamente potencializado durante a pandemia, por meio do ensino não-presencial.

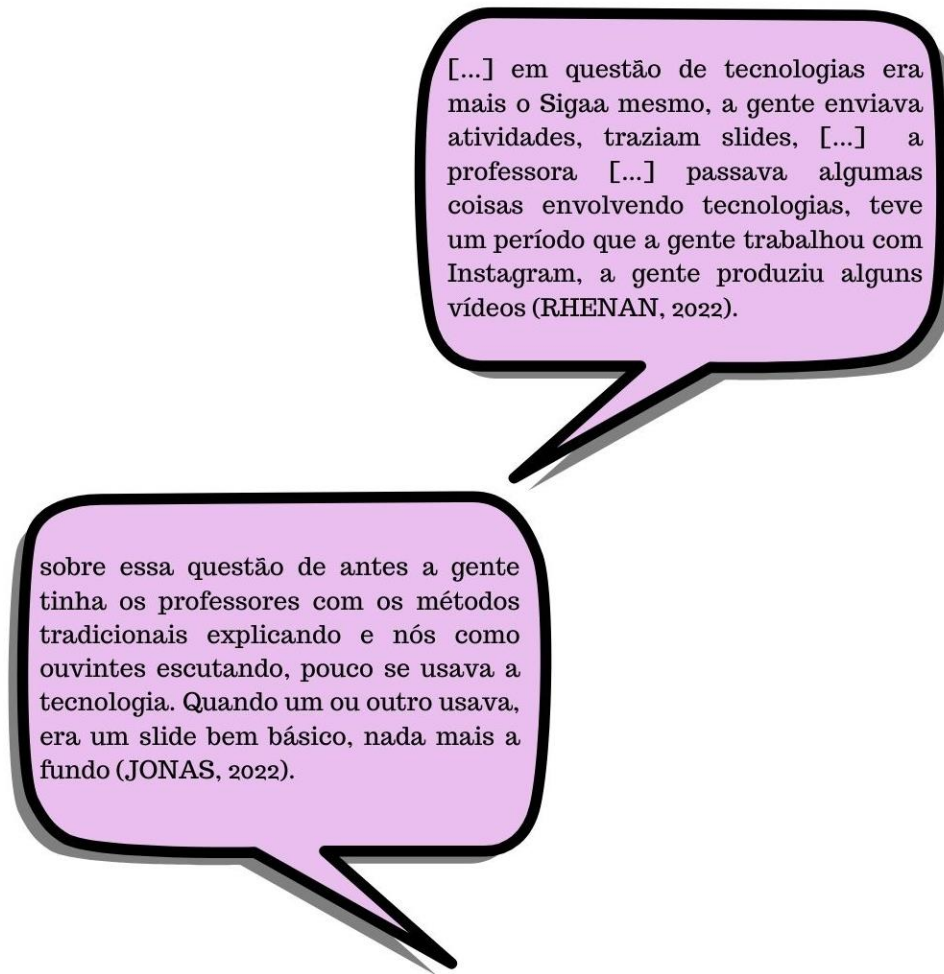
Para de fato compreender e descrever as experiências dos(as) estudantes com as culturas digitais nos processos formativos durante o curso, foi preciso também entender as suas percepções sobre a presença das tecnologias digitais antes, durante e após o ensino não-presencial. Em uma das rodas de com-versa, os(as) estudantes foram estimulados a pensar para além do período pandêmico, trazendo relatos de antes da pandemia, como pode ser observado na figura 17.

---

<sup>35</sup> Disponível em: <https://www.rnp.br/servicos/conferencia-web>. Acesso em: 12 jun. 2023.

<sup>36</sup> Conheça a história do Moodle. Disponível em: <https://moodle.com/pt-br/sobre/a-moodle-story/>. Acesso em: 12 jun. 2023.

**Figura 17** — Falas dos(as) atores/atrizes sociais sobre antes do ensino não-presencial<sup>37</sup>



**Fonte:** Dados da pesquisa (2022)

Em relação às aulas antes da pandemia, de maneira geral, foi relatado que antes era seguido o método “tradicional”<sup>38</sup>, em que o(a) docente explicava o conteúdo e os(as) alunos(as) permaneciam, a maior parte do tempo, no papel de ouvintes/consumidores de informações. Jonas (2022) enfatiza que pouco foram utilizados os recursos tecnológicos, e quando eram utilizados, era apenas para reproduzir slides. Este dado não é surpreendente, pois há alguns anos muitos pesquisadores da educação vêm apontando esse descompasso entre os avanços tecnológicos na sociedade e a configuração curricular e metodológica das escolas (MEZZAROBA, 2015; SIBÍLIA, 2012).

<sup>37</sup> Em algumas falas dos(as) participantes, como no caso desta figura, o nome dos(as) professores(as) citados foi suprimido utilizando o recurso “[...]” para preservar as identidades.

<sup>38</sup> A perspectiva de método tradicional enfatizada aqui é aquela criticada por diversos pesquisadores, a exemplo de Paulo Freire, quando escreve que alguns docentes apenas depositam ou transmitem os conteúdos de forma unidirecional, sem considerar o contexto e as experiências dos(as) estudantes e sem estimular a construção de saberes.

Por outro lado, ainda antes da pandemia, os licenciandos(as) em Pedagogia tiveram contato com diversas atividades, metodologias e práticas envolvendo os dispositivos e recursos digitais, o que foi essencial para o seu desempenho nas aulas não-presenciais, mas esse contato só se deu nas disciplinas específicas que envolviam tecnologias digitais e com algumas professoras específicas, o que pode ser percebido nessas falas:

[...] antes da pandemia eu já tinha estudado, eu estudei com [...]. acho que umas duas disciplinas antes da pandemia, presencialmente, e antes, como eu posso dizer, não era uma coisa muito comum para a gente utilizar as tecnologias se não fosse nas aulas de [...]. Não tinha outra disciplina, não era assim uma coisa que há alguma atividade para a gente fazer, não tinha (SARAH, 2022).

[...] a gente gravou um vídeo, então foi assim uma das primeiras experiências, se não me engano, na UFS que a gente gravou um vídeo assim para uma disciplina, foi com [...]. E aí, outros gravaram, criaram jogos...(SARAH, 2022).

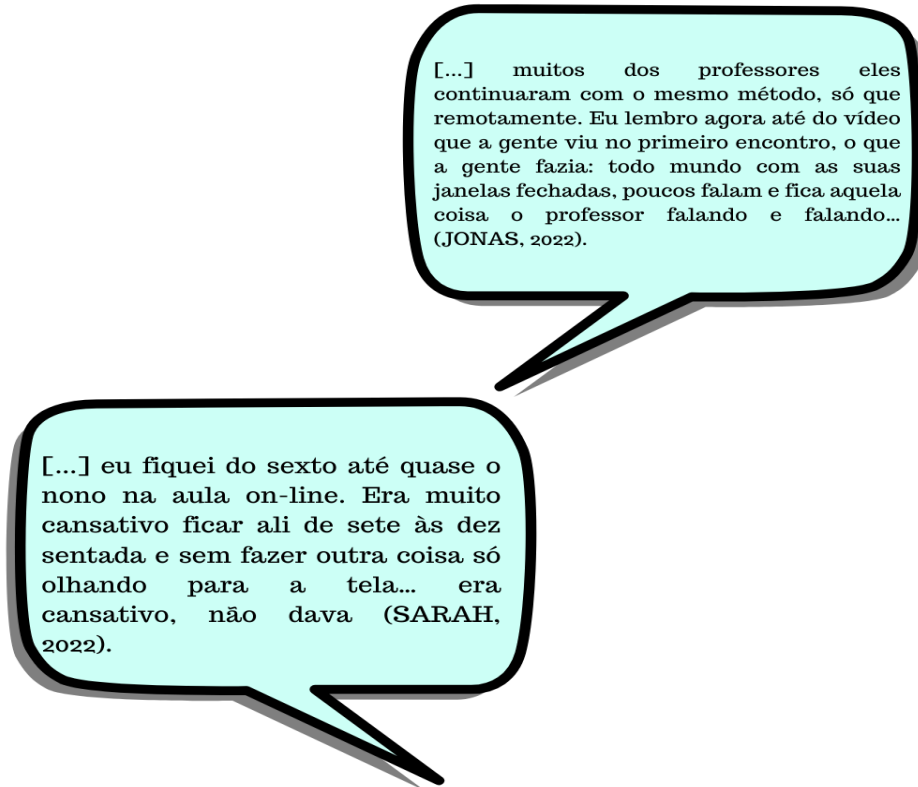
Nesse sentido, percebe-se que a relação dos(as) alunos(as) da licenciatura em Pedagogia com as tecnologias digitais estava limitada a alguns momentos específicos, pois como relatou Rhenan (2022), nos processos formativos do curso não se pensava muito nas tecnologias, pois utilizavam apenas o básico para apresentação de seminários e o sistema da universidade para o envio de atividades. Esse fator pode refletir de maneira negativa na formação inicial, pois se os(as) estudantes não foram expostos às diferentes metodologias e instigados a compreender as potencialidades do digital, como poderiam fazer diferente do “tradicional” quando estiverem exercendo a sua prática docente ?

Este questionamento permeou as aulas durante a pandemia, pois foi possível observar na prática que as instituições educacionais tiveram muita dificuldade em utilizar as tecnologias digitais. Na universidade não foi diferente, Jonas (2022) relatou uma problemática constante durante o ensino não-presencial: a mera transposição das salas de aulas presenciais para as virtuais, reproduzindo as mesmas metodologias e conteúdos (figura 18). Isso culminou na pouca participação dos estudantes, que permaneciam com as câmeras e os microfones fechados na maior parte das aulas.

Silva (2022) argumenta em suas pesquisas que durante o ensino remoto, a maioria dos(as) professores(as), das escolas e das universidades priorizaram a lógica da cultura audiovisual, valorizando a reprodução de textos, de vídeos gravados e de imagens, em detrimento do contexto das culturas digitais, em que os(as) estudantes estão amplamente inseridos. De acordo com o autor, “a docência permanece confortável no berço esplêndido da oratória do mestre que apresenta e explica conteúdos de aprendizagem. Não sabe mediar a

interlocução, a colaboração, a aprendizagem e a formação humana com base na articulação da emissão e da recepção (SILVA, 2022, p. 4)”.

**Figura 18** — Falas dos(as) atores/atrizes sociais sobre as aulas durante o ensino não-presencial



**Fonte:** Dados da pesquisa (2022)

Como já foi relatado aqui, a relação emissão-recepção tem sido prejudicada, uma vez que no processo de *ensinoaprendizagem*, os(as) estudantes ainda têm sido considerados ouvintes e receptores de informações, caracterizando a pedagogia da transmissão de conteúdos e metodologias. Assim, percebe-se que a postura docente assumida no presencial acaba sendo reproduzida também nos ambientes digitais, por isso, Silva (2022, p. 9) reflete que:

É preciso explorar agenciamentos de comunicação, autoria e colaboração a serem mobilizados pelo docente em parceria com os discentes na sala de aula presencial e online. É preciso considerar que termos do legado pedagógico do século XX como interação, dialogia e colaboração podem continuar acomodados na pedagogia da transmissão por falta de tratamento da materialidade da comunicação interativa.

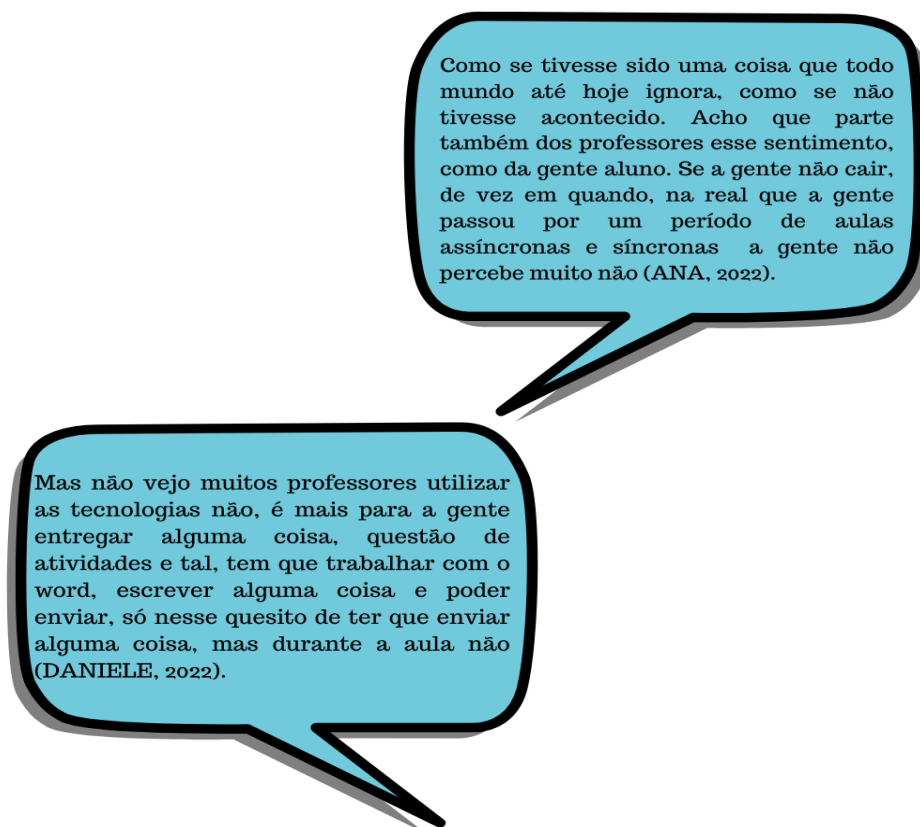
Segundo os relatos dos estudantes, as aulas na pandemia se tornaram cansativas e enfadonhas e, conseqüentemente, causavam mais distração. Sarah (2022), por exemplo, destacou que não dava para ficar em frente à tela durante toda a aula e, muitas vezes, se distraía com o celular, a televisão e outras coisas que permeavam seu cotidiano (figura 18). Durante as rodas de com-versa, os(as) estudantes relataram que o fato de não precisar abrir a câmera e/ou

microfone para interagir na aula, deixava-os mais “confortáveis” para fazer outras coisas ao mesmo tempo em que assistiam.

Por outro lado, apesar dos problemas técnicos, infraestruturais e de internet, é perceptível que durante as aulas on-line foi o período em que os estudantes mais tiveram contato com os diversos dispositivos, recursos e aplicativos digitais e construíram experiências significativas em relação ao digital. Essas experiências foram/são essenciais para construção de etnométodos tanto para lidar com as dificuldades que surgiram no percurso formativo das aulas on-line quanto posteriormente na volta para o presencial, como será evidenciado nas subseções posteriores.

Por conseguinte, ao conversar com os(as) alunos(as) sobre suas percepções em relação ao retorno para as aulas presenciais, Ana (2022) e Daniele (2022) repararam que mesmo com tudo que ocorreu durante a pandemia, todas as experiências e as vivências com o digital, no retorno para o presencial parece que tudo voltou ao que era antes (figura 19). As estudantes refletem que ao retornar para a sala de aula física, parecia que ainda estavam presos a utilizar apenas slides e word para escrita de trabalhos, ignorando todas as potencialidades descobertas na pandemia.

**Figura 19**— Falas dos(as) atores/atrizes sociais sobre as aulas após o ensino não-presencial



**Fonte:** Dados da pesquisa (2022)

Inclusive, Jonas (2022) faz uma crítica ao modelo educacional instituído, pois segundo ele, quando os(as) professores(as), por algum motivo, não podem dar aula presencialmente, mesmo com as experiências das aulas on-line, não é possível utilizar uma plataforma para realizar uma webconferência, por exemplo, ou outro tipo de atividade on-line, pois a universidade não permite, uma vez que o curso é 100% presencial, conforme ele relata:

E pós pandemia a gente volta ao método de antes, o que eu percebo é que se hoje um professor precisar não dar aula presencial, a gente não pode mais voltar ao google meet, porque a UFS é 100% presencial. Mas porque a gente não pode se adaptar se a gente já tem facilidade de fazer aulas remotas também? (JONAS, 2022).

Embora esta seja uma realidade, o fato de o curso ser presencial não deveria ser um empecilho para trabalhar com as tecnologias digitais. Santos e Lucena (2019) enfatizam a necessidade de refletir sobre o digital na educação, uma vez que as tecnologias, quando inseridas de maneira significativa, tendem a promover conexões, diálogos, trocas e colaboração, desde que não sejam utilizadas somente como ferramentas ou um meio. Dessa forma, sob outra perspectiva, apesar da observação dos(as) estudantes de que no retorno ao presencial alguns/algumas docentes voltaram ao método de antes, também relataram que foram criadas atividades e metodologias que promoveram atividades significativas com as tecnologias digitais, como foi evidenciado nas falas abaixo:

[...] alguns trabalham sim, uma professora levou a gente para a sala dos computadores e ensinou a gente a mexer no aplicativo lá, e fez a gente fazer um mapa conceitual [...] teve também um que pediu que a gente utilizasse o Instagram (LAYSA, 2022).

No décimo já foi diferente, porque teve uma professora... que a gente teve que fazer a disciplina com ela on-line porque a turma era muito grande, então a gente utilizou o Moodle do começo ao fim da disciplina. Para mim foi novo, porque eu não conhecia o Moodle, mas me adaptei super rápido a ele, não foi muito difícil. Mas teve uma professora em específico que ela tem um blog, então ela sugeriu que a gente fizesse atividades para colocar no blog dela, então teve gente que gravou um pequeno vídeo, teve pessoas que fizeram panfletos, coisas digitais mesmo, criaram um card sobre os assuntos que a gente estava tratando que era sobre educação inclusiva (SARAH, 2022).

Mesmo de volta ao presencial, foi possível perceber pelas participações das alunas Laysa (2022) e Sarah (2022) que as experiências com os dispositivos e recursos digitais continuaram acontecendo, não só nas disciplinas específicas de tecnologias digitais e com as professoras específicas dessas disciplinas, mas também com outros(as) docentes. Sobre isso, Lucena, Santos e Mota (2020) refletem que as itinerâncias formativas e as experiências com as tecnologias digitais vivenciadas pelos(as) professores(as) os colocam como sujeitos atuantes e

constituintes não só de saberes experienciais, mas de saberes múltiplos, consequentemente, reflete também na constituição de suas metodologias e na formação dos(as) licenciandos(as).

Como pesquisadora e pedagoga que também vivenciou as aulas on-line durante a formação inicial, reconheço que foram muitas as dificuldades, tanto de docentes quanto de estudantes. Tanto em questão das metodologias, da infraestrutura, da dificuldade de acesso à internet e aos dispositivos digitais, que foram questões centrais durante a pandemia e precisaram ser superadas. É preciso reconhecer que as mudanças ocorridas não foram revolucionárias ou deixaram as instituições educacionais “mais tecnológicas”, visto que essa luta tem sido travada há algum tempo e as mudanças desejadas para a educação sempre acontecem a passos lentos.

Portanto, considero que as (trans)formações de fato aconteceram no curso de Pedagogia. Como relatado nas rodas de com-versa, tanto professores(as) quanto estudantes construíram e vivenciaram práticas interativas e significativas com o digital que refletiram na construção de saberes experienciais que foram/são essenciais para o percurso formativo durante a graduação em Pedagogia, mas também fortalece a construção dos saberes docentes para a futura prática profissional. Assim, na próxima subseção, discuto sobre a construção de etnométodos com as tecnologias digitais por parte dos(as) estudantes implicados na pesquisa.

#### 4.2 CULTURAS DIGITAIS E A CONSTRUÇÃO DE SABERES EXPERIENCIAIS NA FORMAÇÃO INICIAL

Ao mergulhar na compreensão dos nossos hábitos cotidianos, percebo a construção das diversas maneiras, modos e artes de fazer que são forjadas tanto no âmbito individual quanto na convivência social e coletiva. Em uma dimensão mais poética, Cecília Meireles (1901-1964), em seu poema *Desenho*, publicado em uma edição de 2001, resume bem os “labirintos impermanentes” em que vivemos em busca de sentido: traçando perspectivas, projetando estruturas, seguindo um número, um ritmo, uma distância e uma dimensão, mas no fim, o que perdura é aquilo que vemos, sentimos e lembramos, ou seja, as experiências.

Em uma pesquisa da/com a experiência, é importante compreender os sentidos manifestados nas sucessões de acontecimentos, das ações e das práticas que embora pareçam dispersas e desorganizadas, também fazem parte do processo formativo do ser humano. Para Souza (2006), situar o lugar da experiência significa abrir-se para o outro, investir em atitudes de escuta sensível, além de partilhar os modos singulares de como são vividas e contadas para nós e para os outros as diversas formas de ser/estar no mundo.

Na atualidade, como já vem sendo evidenciado nesta pesquisa, as relações sociais estão permeadas pelas culturas digitais. À medida que somos/estamos ocupando o ciberespaço e

imbricando a vida cotidiana off-line com os ambientes virtuais, criam-se diferentes maneiras de lidar com as tecnologias digitais, o que também acontece durante o processo formativo no curso de Pedagogia.

Assim, a centralidade da discussão desta noção está nos etnométodos, que podem ser individuais e também coletivos. Durante todo o processo da pesquisa, os(as) estudantes narraram não só as suas experiências com as tecnologias, com as metodologias e as aulas no curso de Pedagogia, mas também os etnométodos construídos. Coulon (1995, p. 112) define que os etnométodos “[...] são os procedimentos que os membros de uma forma social utilizam para produzir e reconhecer seu mundo, para torná-lo familiar, ao mesmo tempo em que o vão construindo a partir das práticas cotidianas”.

Outro ponto que evidencio nesta noção é a contribuição que a imersão nas culturas digitais traz para o processo formativos dos(as) licenciandos(as) do curso de Pedagogia, a partir da reflexão realizada pelos(as) atores/atrizes sociais em virtude dos saberes construídos e mobilizados na formação inicial. Assim, para melhor detalhar e discutir os dados produzidos, esta noção está dividida em duas subnoções, apresentadas na subseção 4.2.1 e 4.2.2, respectivamente: **Etnométodos com as tecnologias digitais no processo formativo e Construção do ser professor(a) com as culturas digitais.**

#### 4.2.1 Etnométodos com as tecnologias digitais no processo formativo

Os etnométodos, como já descrito anteriormente, compreendem os inúmeros detalhes da nossa vida cotidiana. São os métodos ou procedimentos utilizados para concretizar diferentes ações e para interagir com os outros, desde uma simples atividade da vida pessoal, até discussões mais elaboradas sobre diversos assuntos e opiniões. Sendo assim, eles podem variar de um grupo ou universo social para outro, de uma cultura para outra, de uma geração para outra. O fato é que a aprendizagem humana é constituída desses etnométodos (COULON, 2017).

Para corroborar com esse pensamento, em uma das rodas de com-versa, o estudante Rhenan (2022) reflete sobre os etnométodos construídos a partir das tecnologias digitais, pois na visão dele “[...] as várias formas que a gente pode usar os recursos digitais, as dinâmicas que podem ser feitas, uso de vídeos, gravações, de plataformas... tem muita coisa que a gente pode aproveitar, sabendo utilizar pode tirar um bom proveito disso”.

Ao estar imersos nas culturas digitais, também são produzidas maneiras particulares e/ou coletivas de compreender e se apropriar das tecnologias digitais, pois a experiência vivenciada é parte constituinte dos saberes que construímos. Santos e Lucena (2019) concordam que é preciso se apropriar das culturas digitais, para assim promover redes de conhecimento de modo ativo e reflexivo, o que pode colaborar para a formação de estudantes protagonistas do seu próprio processo formacional. Nesse sentido, Estrela (2022), atriz social da pesquisa, compreende que

A gente vê que não é só as tecnologias que vão fazer aquela inovação na educação que todo mundo pensa e tal, porque é preciso também formar os professores e professoras que estão ali atuando em sala de aula. A gente sabe que quem tá na universidade depois do surgimento dessas tecnologias tem mais ideias do que possa fazer do que só apenas reproduzir o que tinha antes com essas tecnologias (ESTRELA, 2022).

Para a estudante, ao promover o contato com as tecnologias digitais, a universidade contribui para que não seja reproduzido o que já estava sendo feito antes, mas valoriza a compreensão das potencialidades dos recursos e das interfaces digitais. Além disso, noto a percepção expressa por Estrela de que as tecnologias por si só não promovem inovação, mas o ponto principal é investir na formação docente, para assim estimular a mudança nas metodologias, pois como afirma a estudante:

[...] a tecnologia e a metodologia elas têm que evoluir e construir juntas, porque não adianta continuar com uma coisa ou outra se a outra não está mudando. Como a gente vê, com a nossa sociedade a educação está o tempo todo se transformando, então elas precisam se transformar em conjunto com tudo que está acontecendo (ESTRELA, 2022).

Sendo assim, percebe-se que na formação inicial é imprescindível que os estudantes tenham contato com situações de aprendizagem que estimulem a transformação das metodologias. Na visão de Santos e Lucena (2019), para que as tecnologias digitais sejam caracterizadas como dispositivos que potencializam aprendizagens, faz-se necessário também que elas sejam experimentadas em processos reais de interação e de construção de saberes.

Nesse sentido, durante as rodas de com-versa e pelo contato com os(as) estudantes, foi possível notar que durante os processos formativos no curso de Pedagogia eles estiveram envolvidos em situações de aprendizagem que promoveram experiências essenciais não só para o seu desempenho durante a pandemia, mas após o retorno ao presencial. Embora o período pandêmico tenha sido complexo e delicado, as experiências vivenciadas desde o início do curso contribuíram para a construção dos etnométodos, como no caso de Sarah (2022), por exemplo:

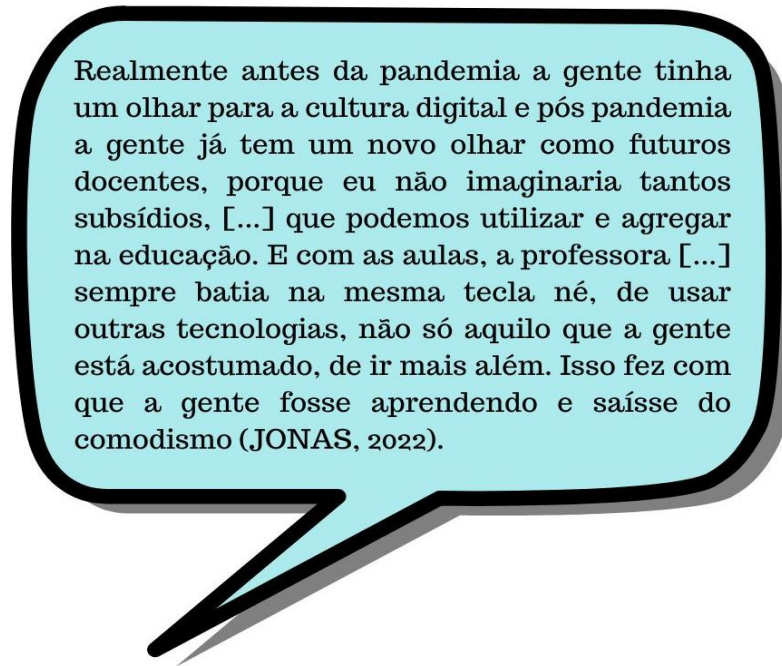
Eu também já conhecia alguns aplicativos de editar vídeos que eu já utilizava, então eu já sabia como é que mexia em alguns deles. O YouTube também, por mais que eu só assistisse, vez ou outra... inclusive quando fui fazer essa atividade de [...], né, do terceiro período, a gente utilizou, eu quem publiquei no YouTube, então tive um contato mais ou menos ali de como é que fazia. Então acho que é isso, eu tive um contato com muitos aplicativos antes da pandemia, então junto de [...] eu conheci muita coisa (SARAH, 2022).

O que eu tinha conhecido foi o Padlet, eu conheci ele com [...] e não sabia mexer. Ela disse para a gente assim “ah, tem que fazer uma atividade”, aí eu falei “Meu Deus, como é que eu vou fazer se eu não sei mexer em nada?”[...] tipo hoje em dia eu acho assim o máximo mexer lá, eu já sei mexer em muita coisa então é algo que eu quero levar né futuramente para a minha prática em sala de aula e para a pesquisa da pós graduação, provavelmente, porque também é uma coisa que eu acho que é legal e que eu não conhecia, então para mim foi uma experiência maravilhosa e que eu quero levar para frente (SARAH, 2022).

A partir dos relatos de Sarah, pode ser confirmada a importância de os(as) estudantes de licenciatura terem contato com os dispositivos e recursos digitais durante o processo formativo, uma vez que ela sinaliza a pretensão de utilizar na sua prática futura e até mesmo, em uma formação continuada na pós-graduação. Sobre isso, Josso (2004) destaca que uma experiência formadora precisa articular o *saberfazer* com os conhecimentos construídos, além das técnicas, valores e significação dentro de um *espaçotempo* que oportunize a pluralidade de ideias e de metodologias.

Ao discutir sobre a construção dos etnométodos durante o curso, não podemos ignorar que a pandemia foi um período em que os(as) estudantes mais tiveram contato com as tecnologias digitais, como foi evidenciado na subseção anterior, dessa forma, foram provocadas muitas reflexões sobre a própria formação docente. Em um *espaçotempo* diferente, os alunos(as) precisaram se (re)construir e (re)criar seus etnométodos, como relata Jonas na figura 20.

**Figura 20** — Fala do estudante Jonas sobre aprendizados durante a pandemia



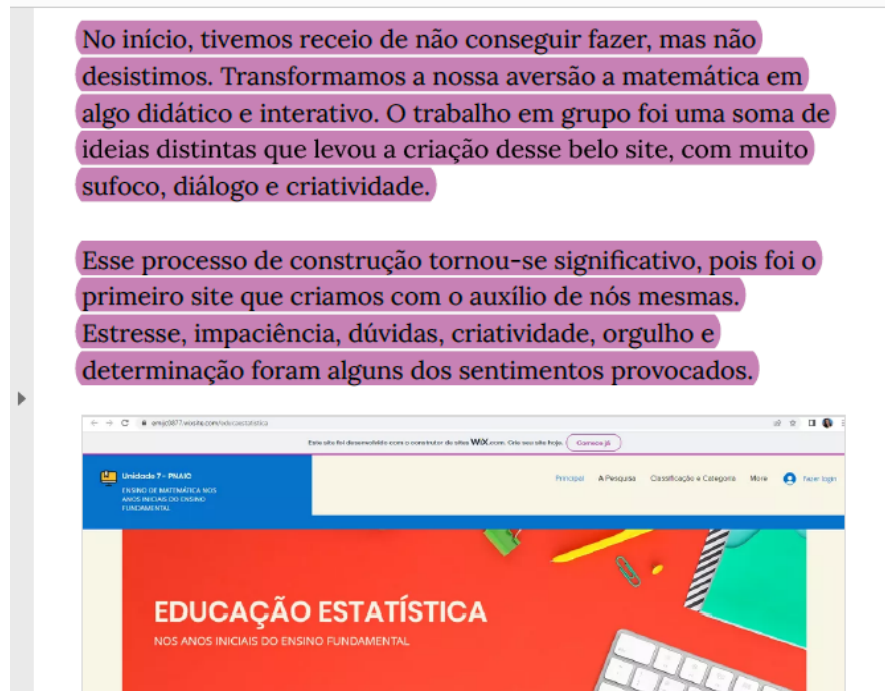
**Fonte:** Dados da pesquisa (2023)

Ao visualizar uma nova ótica em relação às culturas digitais, é possível que os(as) estudantes busquem formas outras de lidar com os recursos digitais disponíveis e, até mesmo, sair do “comodismo”, como enfatizou Jonas, de só ter contato com aquilo que já é conhecido. Essas novas formas podem culminar na construção de diferentes saberes e estratégias para a construção da identidade profissional dos futuros(as) pedagogos(as).

É fato que antes mesmo da pandemia os cursos de graduação presenciais estavam sendo desafiados pela dinâmica fluída das redes que permitem a criação de comunidades que se engajam para atender demandas variadas do processo de *ensinoaprendizagem*. Os(as) estudantes estão envoltos em uma ecologia de aprendizagem diferente, uma vez que ao estarem inseridos nas culturas digitais, os modos de aprender, de interagir e produzir são modificados (LINHARES; CHAGAS, 2015).

Cordeiro e Bonilla (2017) também percebem que a partir da popularização das múltiplas fontes de acesso à informação, os princípios e hierarquias que regiam a maneira de ser professor são questionados, uma vez que a linearidade e os ritmos dentro da educação se tensionam diante de uma geração conectada. A partir da dinâmica estabelecida durante o ensino não-presencial, até mesmo a maneira de estudar e apresentar os seminários, por exemplo, foi modificada. A estudante Estrela relatou sua felicidade e satisfação ao conseguir criar um site, como fica evidente na figura 21, trecho escrito no mural de memórias, e na citação seguinte:

**Figura 21** — Trecho escrito por Estrela sobre a experiência com criação de site



**Fonte:** Dados da pesquisa (2022)

Mesmo diante das dúvidas, do estresse e da impaciência diante de novas dinâmicas de *ensinoaprendizagem*, Estrela revela que ao concluir a atividade de forma criativa, os sentimentos provocados também foram positivos, ficando marcada no seu processo formativo.

Tinha disciplinas que a gente fez até um site<sup>39</sup>! Eu fiquei me achando porque eu fiz um site para apresentação, eu não usei mais o slide para apresentar um trabalho, eu fiz no site, e aí nesse site a gente apresentou um trabalho e a gente ficou depois tipo até impressionados com a gente mesmo tipo “meus Deus! Como a gente fez isso?”, a gente conseguiu fazer e tal, é bem legal. (ESTRELA, 2022).

Quando os(as) estudantes são expostos às diferentes atividades que exigem criatividade e autoria, é possível que eles se apropriem dos recursos digitais e repitam em outros momentos, como no caso de Sarah (2022) “eu aprendi a fazer os podcasts na pandemia, é tanto que após a pandemia eu já fiz uns dois ou três, do tanto que eu que fiquei no costume de fazer, eu gostei e continuo fazendo”.

Ao descobrir diferentes formas de lidar com as tecnologias digitais, os(as) licenciados(as) constroem seus etnométodos, produzem culturas digitais e se autorizam em uma dinâmica de ser produtores e interventores na realidade vivida, saindo do papel de ouvintes e

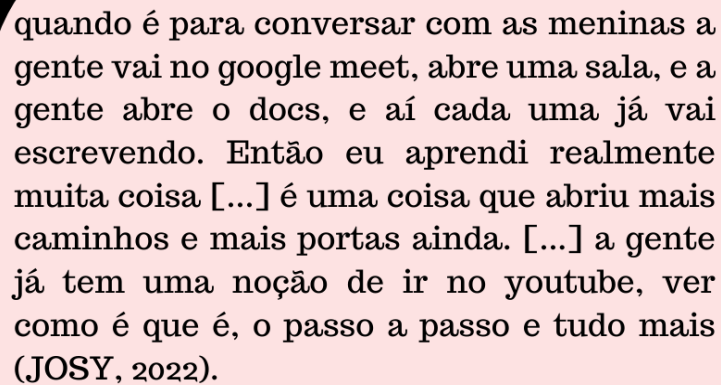
<sup>39</sup> Conheça a produção que está disponível em: <https://emijc0877.wixsite.com/educaestatistica>. Acesso em: 02 jul. 2023.

da dinâmica de *ensinoaprendizagem* centralizada no docente, o que também pode se refletir na própria prática docente futura.

Nóvoa (2004) nos confirma isso quando argumenta que o processo formativo inclui dimensões individuais e coletivas. Assim, os(as) estudantes em formação também formam a si próprios(as) quando refletem sobre os seus percursos pessoais e profissionais, realizando a *autoformação*. Além disso, ao desenvolver a consciência crítica dos saberes, das técnicas, das culturas, das artes e das tecnologias, exercitamos a *ecoformação*, habilidade essencial para o(a) futuro(a) pedagogo(a).

Outro ponto que pode ser enfatizado ainda a partir de Nóvoa (2004) é a *heteroformação*, a capacidade de formar-se na relação com os outros, em uma aprendizagem conjunta e colaborativa, uma vez que a percepção construída sobre o mundo e sobre nós mesmos se dá na relação com o outro e com a imagem que ele cria de nós (LEMOS, 2009). Por isso, saliento que os(as) estudantes que atuaram nesta pesquisa não só produziram seus próprios etnométodos na esfera individual, mas também aprenderam e construíram colaborativamente, como pode ser confirmado na fala de Josy (2022) na figura 22.

**Figura 22** — Fala de Josy sobre colaboração durante o percurso formativo



quando é para conversar com as meninas a gente vai no google meet, abre uma sala, e a gente abre o docs, e aí cada uma já vai escrevendo. Então eu aprendi realmente muita coisa [...] é uma coisa que abriu mais caminhos e mais portas ainda. [...] a gente já tem uma noção de ir no youtube, ver como é que é, o passo a passo e tudo mais (JOSY, 2022).

**Fonte:** Dados da pesquisa (2023)

Pensando para além dos recursos e dispositivos citados, percebo que Josy compreende a dinâmica do trabalho colaborativo, uma vez que ela relata que mesmo distantes geograficamente, cada integrante do grupo consegue compartilhar suas opiniões e a sua maneira

de realizar determinada tarefa. Lucena, Santos e Mota (2020) refletem que as tecnologias digitais se caracterizam como potencializadoras de movimentos colaborativos, sendo assim as aprendizagens não se restringem ao espaço físico, pois nas relações cotidianas atuais estamos diante de *espaçotempos* plurais.

Esta característica presente nos ambientes em que todos podem acessar e modificar de forma simultânea esteve muito presente durante a pandemia e após o retorno à sala de aula presencial é algo que ainda permanece, como nos relata Rhenan (2022) “eu só faço por ele [google docs.], e como a gente costuma fazer em grupo, a gente coloca todo material no google docs. e cada um vai editando a sua parte, é muito mais fácil, muito mais tranquilo, evita muito trabalho.

Além da colaboração proporcionada e potencializada pelas conexões em rede, o contato com os colegas também era essencial para sanar alguma dificuldade nas atividades ou com algum recurso/aplicativo. Muitos(as) estudantes preferiam recorrer aos colegas de turma do que os(as) professores(as), desenvolvendo uma rede de apoio para sanar dúvidas e criar tutoriais. Sobre isso, Josy (2022) ainda salienta:

Eu acho que teve também, no meu caso, muitos amigos que ajudaram [...], foi muita quebra de cabeça mesmo, e realmente foi aquilo, a gente teve que ir aprendendo, quando não sabia de uma coisa eu perguntava “meninas, como é isso?” e elas falavam “Vamos fazer assim”. E eu puxava no YouTube para saber como utilizava. Pergunto para as meninas “Eu não sei fazer isso”, elas falam assim, “ah, eu sei fazer desse jeito”, a depois eu descubro que tem outro jeito que eu aprendi mexendo e nem elas sabiam, ai fica assim aquela troca de informações, mas é bem divertido mesmo (JOSY, 2022).

Nesse sentido, os(as) estudantes teceram uma rede colaborativa e ajudavam uns aos outros a superar as dificuldades. Laysa, por exemplo, relatou que sentiu dificuldade ao ter que gravar uma apresentação de seminário pelo computador, a partir disso ressaltou que é possível ter dificuldade em uma coisa e facilidade em outra, ressaltando a importância de “se ajudar”.

Eu tive que gravar um seminário neste final de semestre com o computador, só que eu nunca tinha feito, nunca soube mexer nisso. Então eu tive que me virar, tive que mexer e... tive ajuda [...], mas eu nunca tinha feito, então foi muito difícil. É... então... essa, esse aplicativo eu tive dificuldade, mas com outros eu não tenho, então a gente precisa saber que tanto os outros tem dificuldades, como a gente, então a gente tem que sempre se ajudar (LAYSA, 2022).

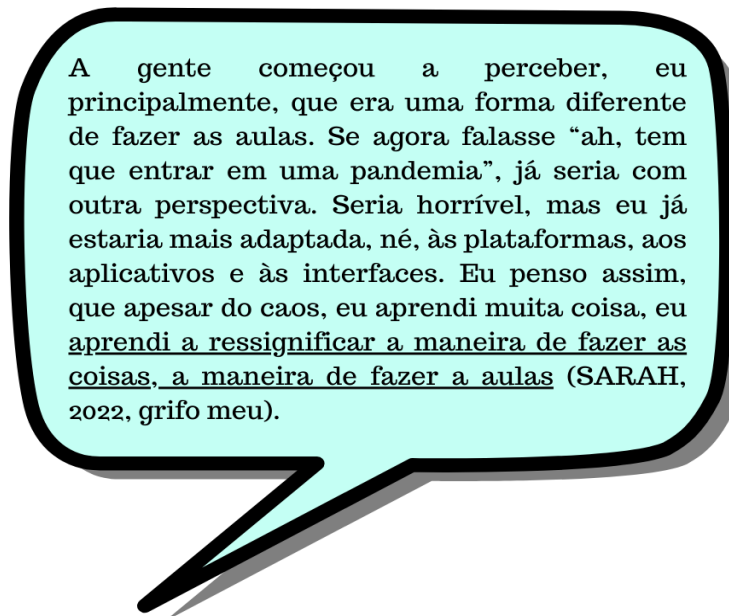
Assim, é fato que as experiências com as tecnologias digitais e os etnométodos construídos proporcionam momentos (auto)reflexivos para os(as) estudantes. Essas reflexões acontecem não só internamente, mas na relação com o outro, promovendo debate de ideias,

mudanças de concepções, de valores e de atitudes, em um intenso devir (LUCENA; SANTOS; MOTA, 2020).

Na visão de Santos (2019), apoiada em Josso (2004), é importante que os(as) licenciandos(as) tomem consciência sobre a própria formação e gestem dispositivos que promovam a reflexão sobre a experiência e na experiência, compreendendo o próprio processo formativo que envolve a construção de saberes. Nesse contexto, a estudante Daniele (2022) reconhece que atualmente não faz sentido ir para a sala de aula e não utilizar as tecnologias a favor do *ensinoaprendizagem*, principalmente depois de ter passado por uma pandemia, pois, nas palavras dela, hoje nós somos as próprias culturas digitais.

Na figura 23 também fica evidente a reflexão feita por Sarah, ressaltando que aprendeu a ressignificar o modo de fazer as coisas, apesar de ter que passar por momentos de caos. Além disso, a futura pedagoga afirma que construiu outra perspectiva em relação às plataformas e às tecnologias digitais, algo que carregará consigo nas suas futuras práticas docentes.

**Figura 23** — Reflexão de Sarah sobre o processo formativo



**Fonte:** dados da pesquisa (2022)

Diante das afirmações dos(as) estudantes e da discussão evidenciada nesta pesquisa, é importante ressaltar que as instituições de ensino superior, especialmente os cursos de licenciatura, não podem mais continuar negligenciando a potencialidade das tecnologias digitais para atuação dos futuros profissionais, como também para a construção do seu próprio conhecimento. Ao enfatizar que a formação, por definição, é experiencial ou então não é formação, Josso (2004) antecipa o pensamento expresso pela estudante Josy:

[...] as experiências que a gente vai levar realmente para a nossa atuação profissional e que, Deus nos livre, não aconteça o que aconteceu na pandemia, mas como futuros docentes, se realmente vir a acontecer, a gente já vai ter uma noção, uma experiência do que fazer, de como usar, qual caminho percorrer (JOSY, 2022).

Embora a construção do caminho e da experiência dos(as) estudantes de Pedagogia da UFS tenham como pano de fundo uma tragédia social e biológica, é fato que não era necessário passar por uma situação tão drástica para desenvolver esses saberes. Como muitos pesquisadores(as) já vem discutindo, os currículos dos cursos de formação inicial precisam realmente contemplar a realidade vivenciada com tecnologias, não somente em disciplinas específicas de maneira aligeirada, mas de forma transversal.

Na visão de Vasconcelos (2020), a apropriação das tecnologias digitais deve ser intrínseca à formação profissional do(a) pedagogo(a). Sendo assim, o primeiro passo é o contato com essas tecnologias durante a formação universitária, espaço privilegiado para construção da base profissional. Nessa dinâmica, os saberes experienciais ou vivenciais não podem ser desprezados, pois a mobilização dos saberes docentes acontece no diálogo entre a experiência e os conhecimentos construídos na formação inicial e, posteriormente, na prática profissional docente.

Assim, compreendo que a construção dos etnométodos no contexto das culturas digitais ocorreu no curso de graduação pesquisado desde antes da pandemia, sendo potencializado pela vivência do ensino não-presencial e à exposição aos diversos recursos e interfaces digitais. Como reafirmado pelas falas dos(as) estudantes, os etnométodos construídos com as tecnologias digitais fazem parte da identidade profissional e são essenciais para a atuação dos(as) futuros(as) pedagogos(as), uma vez que estar imerso nas culturas digitais contribuiu para a construção dos saberes experienciais, como será evidenciado na subseção seguinte.

#### 4.2.2 Construção do ser professor(a) com as Culturas digitais

Viver na era da informação, atualmente permeada pelas diversas tecnologias digitais, exige de nós saberes e habilidades diferentes da geração anterior. Se durante a web 1.0<sup>40</sup>, no início da popularização da internet, o foco era consumir as informações produzidas por poucos, atualmente as relações desenvolvidas na rede são mais dinâmicas e interativas, pois o foco está

---

<sup>40</sup> “O ciberespaço evolui da *web* 1.0 para a *web* 2.0. Na *web* 1.0 os *sites* são grandes repositórios de conteúdos criados por especialistas em informática para o internauta navegar, assistir e copiar. Na *web* 2.0, quando os *blogs* e as redes sociais (Facebook, YouTube, Twitter, Wiki, etc.) mobilizam maior participação e autoria social no ciberespaço, os internautas podem expressar colaboração e compartilhamento no ciberespaço (SANTOS, 2019, p. 32)”.

na bidirecionalidade existente entre produzir e consumir conteúdos a partir da nossa vivência no ciberespaço. Nesse cenário sociotécnico, os comportamentos, as opiniões e a forma de compreender o mundo na nossa vida off-line são completamente afetados.

Atualmente, levantam-se discussões a respeito do imbricamento entre o ser humano e os dispositivos tecnológicos, especialmente os móveis. Em geral, as pessoas passaram a acessar à internet utilizando o *smartphone*, *tablet* ou *notebook*, deixando principalmente para ambientes corporativos o uso do computador de mesa, ou *desktop*. O celular, especificamente, configura-se como um dispositivo indissociável desta geração, pois permite a mobilidade, a fluidez e a rapidez de acesso, integrando o cotidiano de grande parte das pessoas, inclusive dos(as) estudantes de Pedagogia (CORDEIRO; BONILLA, 2021).

Assim, como defendido nesta pesquisa, cada pessoa produz e compartilha sua cultura digital. Como discutido na seção anterior, as maneiras e os modos de interagir, de compartilhar e de produzir com as tecnologias digitais são diferentes, pois cada ator/atriz social produz seus etnométodos e compartilham em rede, gerando uma construção coletiva e plural: as culturas digitais.

Ao serem questionados sobre o que eles entendem por culturas digitais, os(as) estudantes da pesquisa refletiram sobre as influências tanto positivas quanto negativas que a imersão na rede proporciona para sua vida pessoal e profissional. De modo geral, a compreensão deles(as) se traduz na fala de Laysa (2022) “a tecnologia molda o nosso comportamento, as nossas culturas né...”. Em uma definição mais completa, Estrela e Ana afirmam que:

[...] a cultura digital é isso, envolve a gente tanto nessas tecnologias digitais que a gente não consegue mais se desvincular dela, porque ela já moldou tanto a sociedade para viver e experienciar as coisas ao redor disso e com isso, com as tecnologias digitais que a gente não se vê mais fora dela. Já se tornou natural, comum [...] hoje já se tornou tão comum que a gente não se vê mais sem a internet, sem o digital, e estamos sempre aprimorando o que ele pode fazer (ESTRELA, 2022).

Eu acho que essas culturas digitais é justamente o que a gente vinha falando no início sobre o Instagram e tal e essa disponibilidade de informação que a gente tem muito rápido e fácil. Isso acaba mudando a nossa forma de ver as coisas, nos influenciando (ANA, 2022).

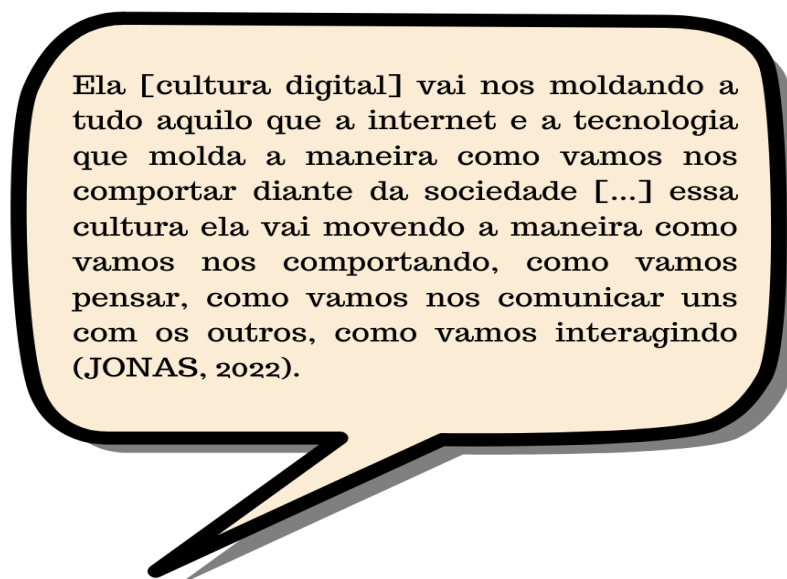
As estudantes levantam pontos importantes, pois embora as tecnologias moldem o nosso comportamento e a nossa maneira de experienciar as coisas, também somos nós que aprimoramos os recursos e delimitamos o que ela pode fazer. No entanto, conforme o tempo passa, estamos cada vez mais vinculados e moldados, principalmente quando se trata das redes sociais digitais, como o Instagram, por exemplo, e é difícil se imaginar fora deste ciclo.

Como já foi citado, atualmente a capacidade criativa e colaborativa proporcionada pelas redes vem sendo limitada por grandes empresas que elaboram modelos tecnológicos que nos deixam cada vez mais “presos na rede”, compartilhando dados pessoais. Couto (2022), inclusive, tece críticas acerca da visão mercadológica e empresarial que transforma as redes em grandes mercados comportamentais, em que os nossos dados são colhidos, armazenados, classificados e negociados, muitas vezes sem o nosso consentimento. Sobre isso, o estudante Rhenan (2022) declara

[...] quando a gente diz culturas digitais... então a gente pode se dizer que é como se fosse uma comunidade e quando a gente fala assim rede, a gente está preso sobre ela, e querendo ou não hoje em dia a gente pode se considerar como dependentes, porque a gente precisa dela para tudo. Tanto ela facilita nossas vidas, como também é uma correlação, a gente depende dela e ela depende da gente (RHENAN, 2022).

Na figura 24, concordando com os(as) colegas nas citações anteriores, Jonas salienta que a tecnologia e a internet moldam a maneira como vamos nos comportar diante da sociedade. O estudante também menciona sobre a rapidez com que somos atingidos pelas notícias e pelas informações, a depender do nosso nível de conexão com a internet. Essa disponibilidade de informações também afeta as maneiras de *ensinar/aprender*, visto que atualmente é preciso que os docentes compreendam o seu papel na mediação e curadoria de conteúdos que se encontram disponíveis na rede. Embora exista uma infinidade de conteúdos, é preciso maturidade intelectual e criticidade para discernir o que é relevante ou não e transformar isso em conhecimento.

**Figura 24** — Fala do Jonas sobre as culturas digitais

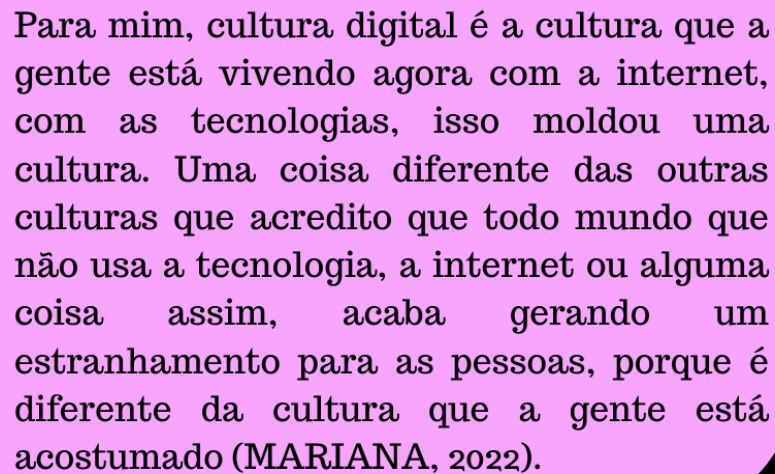


**Fonte:** Dados da pesquisa (2022)

A partir disso, Santos (2019) menciona que o foco não está mais somente no professor ou totalmente no aluno, mas na relação tecida entre o conhecimento, a colaboração, a cocriação, a remixagem e a criação de saberes em rede, proporcionada e potencializada pelas tecnologias digitais. Logo, é necessário que na formação inicial, os(as) licenciandos(as), futuros(as) docentes, compreendam o seu papel em mediar a aprendizagem em espaços físico-escolares e ciberculturais, priorizando a interatividade e a formação de redes educativas (SILVA; CHAGAS; MEZZAROBIA, 2022).

Na figura 25, Mariana expressa o seu entendimento sobre as culturas digitais, enfatizando a internet como ponte principal para a construção desta cultura. Para ela, o que molda a cultura que estamos vivendo agora é a internet. De fato, as ambiências on-line se tornaram parte estruturante da nossa vida, mas as culturas digitais também são compostas pelos sentidos e significados atribuídos por cada ator/atriz social às suas experiências com o digital, mesmo quando estamos no off-line.

**Figura 25** — Fala da Mariana sobre as culturas digitais



Para mim, cultura digital é a cultura que a gente está vivendo agora com a internet, com as tecnologias, isso moldou uma cultura. Uma coisa diferente das outras culturas que acredito que todo mundo que não usa a tecnologia, a internet ou alguma coisa assim, acaba gerando um estranhamento para as pessoas, porque é diferente da cultura que a gente está acostumado (MARIANA, 2022).

**Fonte:** Dados da pesquisa (2022)

Além disso, Mariana destaca ainda que as pessoas que não estão expostas às tecnologias ou conectadas à internet, podem sentir estranhamento ao vivenciar processos que

exigem esse contato. É evidente que estamos cada vez mais conectados, e até mesmo nas zonas mais longínquas, dificilmente não haverá um aparato tecnológico, mas o principal desafio hoje, especialmente para a educação, é se apropriar desses dispositivos de forma a promover a autonomia, a autoria e a colaboração. Em vista disso, Estrela (2022) salienta:

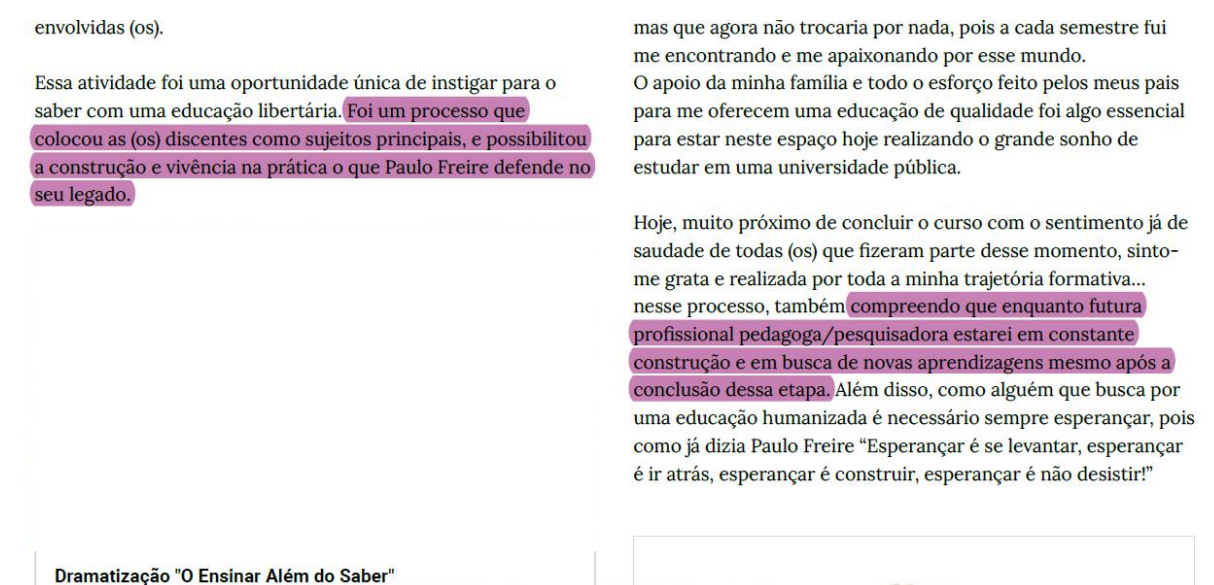
E a gente não pode esquecer que o professor e a professora tem que ter autonomia em uma sala de aula, principalmente em uma escola pública, que a gente tem direito garantido de autonomia em sala de aula e que a gente possa usar esses vários recursos metodológicos e não ficar presos apenas em um (ESTRELA, 2022).

Diante da fala de Estrela, compreendo que estar imerso nas culturas digitais e ter acesso aos diversos recursos, aplicativos e dispositivos digitais durante a formação inicial docente promove autonomia para a construção de saberes advindos da experiência, bem como para a formação da identidade profissional, contribuindo para a melhoria da educação, como afirma Jonas (2022) “como professores, precisamos criar as nossas resistências, assim como tantas outras coisas que lá na nossa sala a gente tem autonomia de fazer aquilo que a gente acredita e fazer uma educação bem melhor”.

Em *Pedagogia da Autonomia* (1996), Paulo Freire destaca sobre a importância da autonomia para a construção de saberes na prática educativa. O autor enfatiza em sua teoria que a experiência é o ponto de partida para a construção do *aprenderensinar*, do ser professor(a). Assim, acredito que os saberes da experiência não são constituídos somente durante a prática profissional, mas a partir do momento em que desenvolvemos a consciência de si e do próprio processo formativo.

Na escrita do Mural de Memórias, Sarah expressa a importância de uma produção audiovisual, que foi gravada e postada no YouTube, realizada no início do curso (figura 26). Juntamente com outras colegas de curso, a estudante pode refletir coletivamente sobre o legado de Paulo Freire, algo de fundamental relevância na formação dos(as) pedagogos(as). A atividade possibilitou a saída da condição de consumidoras passivas, praticando de forma ativa a autoria, a colaboração e o desenvolvimento da autonomia, à medida que lidavam também com detalhes como a gravação, o roteiro, a divulgação e os elementos característicos para o ambiente digital.

**Figura 26** — Trecho da participação de Sarah no mural de memórias<sup>41</sup>



**Fonte:** dados da pesquisa (2022)

Larrosa Bondía (2002, p. 27) declara que “a experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos da nossa própria vida”, assim, reitero que viver e estar imerso nas culturas digitais durante o percurso formativo na graduação é um ambiente propício para desenvolver os saberes experienciais a partir das tecnologias digitais. Como está evidenciado no quadro 5, durante as rodas de com-versa também refletimos sobre quais saberes foram construídos.

**Quadro 5** — Quais saberes foram construídos a partir da sua experiência com as tecnologias digitais?

QUAIS SABERES FORAM CONSTRUÍDOS A PARTIR DA SUA EXPERIÊNCIA COM AS TECNOLOGIAS DIGITAIS?
Aprendi a <b>lidar com os aplicativos</b> e sei que isso vai ser necessário atual e futuramente (LAYSÁ, 2022, grifo meu).
Mostra <b>novos caminhos para educação</b> , onde o ensino se torna mais interessante para os alunos, pois a tecnologia está presente no dia a dia de todos de forma direta e indireta (MARIANA, 2022, grifo meu).
[...] pude perceber o quão é importante <b>vincular as práticas pedagógicas com as tecnologias digitais</b> . Os principais saberes construídos trata-se do ato de abrir o meu campo de visão, pois percebi que é possível se aprender o assunto determinado enquanto estamos inseridos nas plataformas digitais. Como a possibilidade também de fazer mapas mentais para estudo, muito uso de word, power point para criar bons slides, mas que ainda não sei muito abusar da decoração, como também do google meet (DANIELE, 2022, grifo meu).

<sup>41</sup> A dramatização mencionada na imagem está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LV7TA2ryz9Y>. Acesso em: 04 jul. 2023.

Saber que posso usar inúmeras interfaces e ter **múltiplas formas de contribuir no ensino aprendizagem** dos meus alunos (JONAS, 2022, grifo meu).

[...] os recursos tecnológicos podem ser aproveitados em diversas formas, claro, observando a realidade do ambiente em que trabalharemos. É possível perceber que **esses recursos possibilitam uma maior acessibilidade e facilidade na vida de todos**, com uma devida orientação e treino (RHENAN, 2022, grifo meu).

Cada período/disciplina me fizeram compreender que a tecnologia era mais uma **possibilidade de se trabalhar em sala de aula**. Sempre gostei de aprender sobre cada recurso, aplicativo e plataforma, e via como uma oportunidade de tornar a aprendizagem com mais **significado e relevância** na vida dos meus/minhas futuros/as alunos/as. Vários momentos na minha formação foram de **reconstrução dos meus conhecimentos** e das aprendizagens. Quando me era dado a missão de “inovar” nas atividades, primeiro me causava estranhamente, mas não tinha sentimento mais gratificante que concluir com excelência e aprender algo novo cada vez, individual e coletivamente (SARAH, 2022, grifo meu).

A gente já participou assim de muita reunião, muita pesquisa, e eu sempre lembro das meninas falando assim: “o que a gente vai fazer se a escola é de um jeito e não tem como mudar?” Só que a partir do momento que a gente está dando aula **a gente pode inovar**, a gente pode **colocar a tecnologia a nosso favor**, a gente pode juntar o útil ao agradável (JOSY, 2022, grifo meu).

**Fonte:** Dados da pesquisa (2022)

Em suas respostas, os(as) estudantes salientam que, de fato, estar envolvidos(as) com as tecnologias digitais modificou a visão em relação às práticas pedagógicas. Esse acontecimento reflete não só na forma de aprender e na construção dos seus conhecimentos enquanto futuros docentes, mas também na experiência de vida. Nesse sentido, Laysa revela que saber lidar com os aplicativos foi/é essencial para a sua formação, bem como Daniele relata que um dos principais saberes construídos foi abrir o seu campo de visão, relatando as diversas funcionalidades que ela aprendeu e que poderá trabalhar agora e futuramente.

Mariana e Jonas compreendem como as tecnologias, os recursos e as interfaces digitais podem mostrar novos caminhos para a educação, bem como a construção de múltiplas formas de contribuir no *ensinoaprendizagem*. Além disso, como inferem Rhenan e Josy, as tecnologias digitais possibilitam acessibilidade e facilidade na vida de todos(as), então a inovação será colocá-las a nosso favor. Como afirmou Castells (1999) a integração entre as tecnologias digitais de informação e comunicação e o potencial de interatividade proporcionado por elas modificou para sempre as nossas culturas, principalmente na forma como buscamos, produzimos e nos relacionamos com o conhecimento.

A estudante Sarah ressaltou que estar imersa nas culturas digitais proporcionou a oportunidade de tornar o seu processo de aprendizagem mais significativo e relevante, além de poder trazer isso para a vida dos seus futuros(as) alunos(as). Sobre isso, Tardif (2014) menciona que as experiências vividas pelos(as) docentes no percurso de sua formação inicial e continuada

constituem os saberes docentes necessários para a construção de uma boa prática profissional. Assim, ao considerar os seus saberes experienciais construídos, Sarah enfatiza:

As experiências que eu vivenciei, se eu não tivesse vivenciado, provavelmente não teria tido é... essa visão. Se não tivesse tido a pandemia, se tivesse continuado no presencial, eu não teria visto de uma maneira diferente, eu tenho plena certeza disso, porque não teria passado por essa experiência. **Porque é a experiência que a gente vivencia que faz a gente mudar o olhar para alguma coisa**, então eu acredito que por isso, por ter passado pela pandemia, tido as aulas remotas, conhecido essas plataformas, conhecido formas diferentes de ensinar e aprender eu acho que realmente mudou meu olhar para a minha atuação profissional, independentemente de onde eu vá estar (SARAH, 2022, grifo meu).

Portanto, as experiências devem ser compreendidas na relação com o cotidiano, em que as tecnologias estão cada vez mais imbricadas com as nossas maneiras de sentir, de agir e de pensar (CORDEIRO; BONILLA, 2017). Desse modo, a frase destacada na fala de Sarah resume bem a relação dos(as) estudantes que estiveram implicados(as) nesta pesquisa com as culturas digitais, pois percebo que o contato com as tecnologias digitais promoveu experiências, que culminaram na construção de saberes experienciais, na produção coletiva e colaborativa, no desenvolvimento dos etnométodos e na reflexão na e sobre a prática docente.

# **CONSIDERAÇÕES (NEM SEMPRE) FINAIS**



## 5 CONSIDERAÇÕES (NEM SEMPRE) FINAIS

Os saberes que foram (re)construídos neste processo desenvolveram-se de maneira significativa para a minha (trans)formação e para a construção de quem sou hoje.

Estrela (2022)

Chegar ao final de uma pesquisa é sempre um momento complexo. Digo isso porque depois de dois anos de dedicação, implicação e envolvimento, é comum pensar que não é o suficiente ou que poderia ter feito mais. Porém, as pesquisas em educação são recortes de um todo, de uma realidade complexa, que está sempre em movimento, por isso, é preciso saber o momento de fechar os ciclos e abrir espaço para outras investigações.

As considerações tecidas aqui nem sempre serão finais, pois como disse Estrela: os saberes (re)construídos foram significativos para a minha (trans)formação enquanto professora, pesquisadora e estudante, para formação de quem eu sou hoje. Ao relembrar a trajetória desta investigação, que iniciou ainda no contexto pandêmico e de ensino não-presencial, destaco que a cada novo olhar trazido durante os processos formativos acadêmicos e na implicação com o campo, pude também refletir sobre a minha própria formação enquanto pedagoga.

Desde a chegada no local de pesquisa, o contato com os(as) estudantes, as escolhas teórico-metodológicas e até o delineamento da escrita final, vivenciei diversos sentimentos como frustração, medo, angústia, mas também orgulho, esperança e resiliência. Todas as vivências durante o percurso, ajudaram-me a alcançar o objetivo desta investigação: Compreender os saberes experienciais construídos e mobilizados pelos(as) estudantes de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe nos processos formativos nas/com as culturas digitais.

Para compreender os saberes experienciais foi preciso, inicialmente, descrever a relação dos(as) estudantes com as tecnologias digitais. A partir das rodas de com-versa e do contato com os(as) atores/atrizes sociais, percebi que embora eles(as) estejam em uma faixa etária (19-35 anos) que, teoricamente, não teriam dificuldades em manusear os dispositivos, aplicativos e interfaces, o contexto socioeconômico é um fator de influência quando discutimos sobre o acesso à internet e (in)apropriação dos dispositivos digitais.

Como foi evidenciado, os(as) estudantes residiam em cidades do interior de Sergipe, alguns até em área rural, onde a qualidade e velocidade da internet e, até mesmo, do sinal de telefonia é instável. Esse foi um fator que impactou bastante durante o ensino não-presencial, pois mesmo com acesso a rede wi-fi e/ou dados móveis, a conexão era limitada, o que impedia

em muitos momentos a participação nas aulas como abrir a câmera e/ou microfone ou até acessar a sala virtual, prejudicando o processo de *ensinoaprendizagem*.

Sobre isso, ainda temos o fator econômico, pois dentro da média salarial e da quantidade de mbps contratados pelos(as) estudantes, os planos de internet (wi-fi ou dados móveis) são geralmente os mais básicos, não suprimindo a demanda do público conectado na rede, principalmente durante a pandemia. Além disso, foi relatado que mesmo contratando um pacote com mais velocidade de internet ainda assim não tinha a qualidade esperada.

Inclusive, a qualidade da rede wi-fi do próprio campus não é satisfatória. Durante as aulas presenciais, os(as) estudantes e professores(as) têm dificuldade de acesso à rede, que na maioria das vezes não funciona nos dispositivos ou apresenta instabilidade. Dessa forma, percebo que esta é uma problemática que afeta o trabalho com as tecnologias digitais por parte dos(as) docentes, pois é difícil construir uma dinâmica de aula utilizando dispositivos e recursos digitais quando a internet não funciona adequadamente.

O acesso aos dispositivos também é um ponto a ser salientado, uma vez que grande parte dos(as) estudantes têm acesso apenas ao smartphone e, somente após a entrada na universidade, podem experimentar outras formas de acesso às tecnologias digitais. Durante a pandemia, a UFS disponibilizou auxílio financeiro para aquisição de dispositivos, no entanto a demanda é alta e não foi completamente suprida. Por isso, embora fosse ideal que todos(as) estudantes tivessem condições de adquirir seus equipamentos, ainda é preciso que estas políticas de auxílio sejam ampliadas e se tornem permanentes para que eles tenham a garantia de acesso.

A partir disso, esta investigação destacou a importância de a universidade pública disponibilizar para os(as) estudantes subsídios que contemplem esta demanda de acesso aos dispositivos e à internet nas dependências do campus de forma efetiva. Especialmente para os cursos de licenciatura, pois uma infraestrutura adequada é o primeiro passo para formar professores(as) que estejam implicados(as) e envolvidos(as) com as culturas digitais e isso seja refletido na educação básica.

Por outro lado, ressalto que o Campus Prof. Alberto Carvalho da UFS conta com o LIFE, que oferece uma boa estrutura com computadores, projetores e espaço adaptado para o desenvolvimento de práticas educacionais que potencializam o *ensinaraprender* na formação inicial, mas ainda precisa ser melhor explorado por professores(as) e discentes.

As experiências do grupo de estudantes que estiveram implicados neste estudo perpassaram diversos *espaçostempos* de formação, sendo que o ensino não-presencial, que ocorreu durante o período pandêmico, se caracterizou como um divisor de águas na formação. Por ter investigado os relatos de estudantes que adentraram no ensino superior antes da

pandemia e durante a pandemia, pude trazer para esta pesquisa alguns pontos interessantes sobre a inserção das tecnologias digitais no curso de Pedagogia.

Foi possível constatar que antes da pandemia alguns(as) estudantes já tinham contato com diversos aplicativos, interfaces e dispositivos tecnológicos durante as aulas e até em projetos e atividades de extensão. Porém, eram experiências pontuais que permeavam o contexto de disciplinas específicas sobre as tecnologias, que logo eram “esquecidas” nos outros momentos do percurso formativo. Embora na maioria das aulas as formas de *aprenderensinar* eram mais “tradicionais”, para os(as) estudantes, ter tido o contato antes da pandemia com as tecnologias digitais em alguns momentos do curso foi essencial para lidar com os desafios que permearam o ensino não-presencial.

Assim, é fato que a pandemia representou um período muito triste e difícil da nossa história, e isso refletiu fortemente na maneira como os(as) estudantes lidaram com isso. Além da dificuldade de participar das aulas síncronas, a baixa qualidade da internet e a dificuldade enfrentada por professores(as) e alunos(as) em lidar com as tecnologias digitais nesse contexto, sentimentos como exaustão, ansiedade, esgotamento físico e mental e distração foram alguns dos problemas também apontados pelos(as) atores/atrizes sociais.

Ao refletir sobre as aulas mediadas por dispositivos tecnológicos, os(as) licenciandos(as) identificaram alguns pontos que merecem atenção. Para eles, o fato de alguns(as) professores(as) simplesmente realizarem uma “transposição” das aulas no presencial para as salas virtuais ampliou o esgotamento mental e a dificuldade de se concentrar, prejudicando a interatividade e a construção dos saberes naquele contexto. Assim, é notório que os(as) alunos(as) compreendem que os ambientes virtuais exigem dos(as) docentes outra dinâmica de aula, priorizando atividades interativas, colaborativas e que despertam a autoria discente.

Em contrapartida, também foi pontuado sobre o esforço e o comprometimento de alguns(as) docentes do curso em trazer atividades que desafiassem os(as) discentes e trouxessem envolvimento nas aulas on-line. Durante as rodas de com-versa eles(as) refletiram sobre as dificuldades, mas também salientaram que esse período foi um momento de mobilização e (re)construção dos saberes experienciais com as tecnologias digitais, algo que contribuiu de forma positiva para a sua formação da identidade profissional.

Para os(as) estudantes de Pedagogia, ter passado pelas aulas on-line durante o processo formativo contribuiu para desenvolver outra visão em relação a importância e às potencialidades que as tecnologias digitais possuem. A experiência de trabalhar com o audiovisual, construir murais no Padlet, criar sites, explorar as redes sociais digitais no contexto

educacional, construir nuvem de palavras, mapas mentais e conceituais, além de aprender a interagir nas diversas plataformas de videoconferência e também no Moodle, foi essencial para a construção dos etnométodos com as tecnologias, inclusive após o retorno às aulas presenciais.

Embora tenham relatado que após o retorno ao ensino presencial muitos docentes voltaram ao mesmo método de ensino transmissivo e unidirecional, os etnométodos construídos refletiram nas formas de *ensinaraprender* dos(as) discentes. As mudanças aconteceram nas formas de estudar, de produzir e de apresentar os trabalhos, pois hoje os(as) alunos(as) elaboram textos e apresentações colaborativos, criam sites, podcasts e etc. Nos estágios supervisionados, os(as) estudantes também utilizaram as tecnologias digitais, levando para a prática aquilo que têm aprendido durante o curso.

Assim, os(as) estudantes evidenciaram que estar imerso nas culturas digitais e compreender as potencialidades das tecnologias digitais modificou suas visões em relação às práticas pedagógicas. Ao identificar os saberes experienciais que foram construídos durante o processo formativo, percebi que as experiências individuais e coletivas culminaram não só em aprendizagens no nível técnico, de saber manusear os diversos recursos, interfaces e aplicativos já citados na pesquisa, mas sobretudo compreender como se apropriar dessas tecnologias para possibilitar metodologias relevantes e significativas para a educação, possibilitando diferentes formas de *ensinaraprender*.

Na visão dos(as) atores/atrizes sociais desta investigação, aprender a lidar com as tecnologias; mostrar novos caminhos para a educação; vincular às práticas pedagógicas com as tecnologias digitais; construir múltiplas formas de contribuir no *ensinoaprendizagem*, colaborar na reconstrução dos conhecimentos e proporcionar uma inovação para/na educação são alguns exemplos de saberes experienciais construídos, que se associam com as maneiras e estratégias de lidar com as tecnologias digitais, caracterizado pelos etnométodos.

Dessa forma, é preciso (re)conhecer as contribuições das culturas digitais na formação inicial docente, uma vez que ao mesmo tempo em que vivenciamos essas culturas, também somos produtores dela. Como os(as) estudantes concluíram, nós as moldamos e nossos comportamentos são moldados por elas também, assim, as experiências e os saberes da experiência construídos desde a formação inicial são essenciais para que durante a trajetória profissional, esses(as) licenciandos(as) possam melhor se adequar ao cotidiano dos(as) seus(as) alunos(as), investindo em metodologias inovadoras que potencializem a autoria e a colaboração.

Como foi evidenciado, ainda é necessário que a universidade compreenda o papel que a formação inicial exerce nas experiências e identidade dos profissionais da educação,

principalmente no curso de Pedagogia, que forma os(as) docentes que podem atuar na educação infantil e nas séries iniciais. A partir dos relatos, foi possível inferir que no curso estudado está sendo realizado um trabalho importante em relação às tecnologias digitais na educação desde antes da pandemia, sendo intensificado nas aulas on-line, mas apenas alguns professores(as) estão engajados(as) nesta demanda, sobretudo após o retorno às aulas presenciais.

Desse modo, considero que os(as) estudantes realmente mobilizaram os saberes já aprendidos antes da pandemia e construíram novos saberes a partir das experiências nos processos formativos, mesmo tendo que lidar com inúmeras dificuldades já mencionadas neste estudo. Assim como foi relatado, é a experiência que faz o nosso olhar para alguma coisa mudar, então estar imersos nas culturas digitais e refletir na e sobre a prática docente proporcionou aos(as) estudantes de Pedagogia um processo de aprendizagem mais potente e significativo.

É fundamental ainda salientar que como todo estudo possui suas limitações, seria ainda possível realizar uma nova pesquisa com maior abrangência no número de estudantes, pois embora tenha tentado, não foi possível uma ampla participação devido ao período de finalização do semestre e outras questões acadêmicas. Além disso, os dispositivos de produção de dados utilizados estavam alinhados para um público menor. Outro ponto importante seria entender a visão dos(as) professores(as) formadores em relação às tecnologias no curso de Pedagogia, entretanto, pela dimensão de uma dissertação de mestrado, não daria tempo para desenvolver um estudo mais aprofundado. Desse modo, esse pode até ser um novo recorte para uma pesquisa futura com questões e objetivos diferentes.

Portanto, desenvolver uma pesquisa da/com a experiência é estar em contato com as subjetividades dos(as) atores/atrizes sociais, ao mesmo tempo em que me formo e re-formo enquanto professora, pedagoga e pesquisadora, pois os desafios enfrentados pelos(as) estudantes foram também os meus. Assim, considero que a construção e a mobilização dos saberes experienciais aconteceu a partir do contato com as tecnologias digitais nos processos formativos, evidenciando a colaboração e a autoria antes, durante e depois do ensino não-presencial, na constante (trans)formação e reflexão sobre a prática docente nas/com as culturas digitais.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, N. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. **Teias**, Rio de Janeiro, ano 4, n. 7-8, p. 1-8, jan./dez. 2003. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23967/16939>. Acesso em: 27 jun. 2022.
- ALVES, N.; FERRAÇO, C. E. ; GOMES, M. A. O. Os cotidianos – espaçotempos de resistência e criação. **Currículo sem Fronteiras**, [s.l.], v. 19, n. 3, p. 1026-1038, set./dez. 2019. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss3articles/alves-ferraco-gomes.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2022.
- ARDOINO, J. Nota a propósito das relações entre a abordagem multirreferencial e a análise institucional (história ou histórias). In: BARBOSA, J. G. (org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998. p. 42-49.
- ARDOINO, J.; BARBIER, R.; GIUST-DESPRAIRIES, F. Entrevista com Cornelius Castoriadis. In: BARBOSA, J. G. (org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998. p. 50-72.
- AZEVEDO, T. H. da S.; NASCIMENTO, M. B. da C.; LOPES, J. B. da C. Formação inicial docente: sentidos e singularidades da iniciação científica como política de ciência. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 3, p. 1408-1419, set./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/14262>. Acesso em: 31 jul. 2022.
- BARBIER, R. **Pesquisa-ação na instituição educativa**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- BARBOSA, J. G. Educação para a formação de autores-cidadãos. In: BARBOSA, J. G. (org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998. p. 7-13.
- BARBOSA, J. G.; RIBEIRO, M. R. F. Abordagem multirreferencial e formação autoral. **Revista Observatório**, Palmas, v. 5, n. 1, p. 38-73, jan./mar. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2019v5n1p38>. Acesso em: 22 jun. 2022.
- BAUMAN, Z. **A cultura no mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- BELTRÁN-MARTÍN, I. Using Padlet for collaborative learning. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON HIGHER EDUCATION ADVANCES, 5., 2019, València. **Anais [...]**. Universitat Politècnica de València: València, 2019. p. 201-211. Disponível em: <https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/123998/9188-27041-1-PB.pdf?sequence=1>. Acesso em: 14 jul. 2022.
- BODLEY, J. H. **Cultural Anthropology: Tribes, States and the Global System**. Mountain View, CA: Mayfield, 1994.

BRASIL. **Lei n.º 9394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 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: 30 mar. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE n.º 1, de 15 de maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF: MEC/CNE, 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: 30 mar. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE n.º 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: MEC/CNE, 2002a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf). Acesso em: 30 mar. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE n.º 1, de 27 de outubro de 2020.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, DF: MEC/CNE, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>. Acesso em: 30 mar. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE n.º 2, de 1 de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: MEC/CNE, 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 25 maio 2022.

BRASIL. **Resolução CNE n.º 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: MEC/CNE, 2019. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resolucao-CNE-CEB-002-2019-12-20.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE n.º 2, de 19 de fevereiro de 2002.** Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, DF: MEC/CNE, 2002b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2022.

BRUNO, A. R.; COUTO, J. L. P. Culturas contemporâneas: o digital e o ciber em relação. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 43, p. 95-122, 2019. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/5848/47965986>. Acesso em: 25 jul. 2022.

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade.** 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011.

CAPELLI, C. *et al.* **Relatórios Técnicos do Departamento de Informática Aplicada da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO. n.º 0001/2016.** Disponível

em: [seer.unirio.br/index.php/monografiasppgi/article/download/5428/4923](http://seer.unirio.br/index.php/monografiasppgi/article/download/5428/4923). Acesso em: 27 jul. 2022.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CERTEAU, M. de. **A cultura no plural**. Campinas: Papirus, 2010.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

Cetic.br | NIC.br. **TIC Domicílios 2023**. Disponível em: <https://cetic.br/pesquisa/domicilios/>. Acesso em: 05 set. 2023.

CGI | NIC.br (org.). **Fronteiras da inclusão digital: dinâmicas sociais e políticas públicas de acesso à Internet em pequenos municípios brasileiros**. São Paulo, SP: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2022. Disponível em: [https://cetic.br/media/docs/publicacoes/11/20220926165821/estudo\\_frenteiras\\_da\\_inclusao\\_digital\\_2022.pdf](https://cetic.br/media/docs/publicacoes/11/20220926165821/estudo_frenteiras_da_inclusao_digital_2022.pdf). Acesso em: 05 maio. 2023.

COMO uma onda (zen-surfismo). Intérprete: Lulu Santos. Compositores: Lulu Santos e Nelson Motta. *In: O ritmo do momento*. Intérprete: Lulu Santos. [S. l.]: WEA, 1983. 1 disco vinil, lado A, faixa 4 (3min51s).

CORDEIRO, S. de F. N.; BONILLA, M. H. S. Cotidianos escolares e tecnologias digitais móveis: relações, tensões e ressignificações. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO*, 38., São Luís, 2017. **Anais [...]**. Fortaleza: Anped, 2017. Disponível em: [http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho\\_38anped\\_2017\\_GT16\\_793.pdf](http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT16_793.pdf). Acesso em 23 maio 2023.

CORDEIRO, S. de F. N.; BONILLA, M. H. S. Em tempos de redes e ubiquidade: desafios para a educação. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 46, n. 3, p. 1605–1619, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/64799>. Acesso em: 9 jun. 2023.

COSTA, R. da. **A cultura digital**. 2. ed. São Paulo: Publifolha, 2003.

COULON, A. **Etnometodologia**. Petrópolis: Vozes, 1995.

COULON, A. O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1239-1250, out./dez., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Y8zKhQs4W7NYgbCtzYRP4Tb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 jun. 2023.

COUTO, E. S. Dilemas estruturantes da educação cibercultural. *In: CHAGAS, A.; PORTO, C.; LINHARES, R. Educiber: a multiplicidade da cibercultura na educação contemporânea*. Aracaju: EDUNIT, 2022. p. 13-18.

D'ÁVILA, C. A didática nas Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica: impasses, desafios e resistências. **Revista Cocar**, Belém, edição especial, v. 8, p. 86-101, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3082>. Acesso em: 31 jul. 2022.

D'ÁVILA, C.; FERREIRA, L. G. Saberes estruturantes da prática pedagógica docente: um repertório para a sala de aula. *In*: D'ÁVILA, C.; MARIN, A. J.; FRANCO, M. A. S.; FERREIRA, L. G. **Didática: saberes estruturantes e formação de professores**. vol. 3. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 33-49.

DOWBOR, L. Qual é o impacto do digital nos processos culturais? *In*: SAVAZONI, R.; COHN, S. (org.). **Cultura digital.br**. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2009.

FERREIRA, J. de L. Cultura digital e formação de professores: uma análise a partir da perspectiva dos discentes da Licenciatura em Pedagogia. **Educar em Revista [online]**, Curitiba, v. 36, p. 1-19, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.75857>. Acesso em: 22 maio 2022.

FIGUEIREDO, T. D. **Professores formadores e licenciandos em matemática: o Enatur sobre o uso pedagógico das tecnologias digitais em uma rede fechada de conversações**. 2019. 186 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.

FRANCO, M.A.S. **Pedagogia como ciência da educação**. Campinas: Papyrus, 2003.

FRANCO, M. A. S. Saberes pedagógicos: reflexões conceituais. *In*: D'ÁVILA, C.; MARIN, A. J.; FRANCO, M. A. S.; FERREIRA, L. G. **Didática: saberes estruturantes e formação de professores**. vol. 3. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 51-70.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 58. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GARFINKEL, H. **Studies in ethnomethodologie**. New Jersey: Prentice Hall, 1976.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n.113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>. Acesso em: 23 maio 2023.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. de; ALMEIDA, P. C. A. de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília, DF: UNESCO, 2019.

IBGE. **Cidades**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em: 05 maio 2023.

IBGE. **Prévia da população calculada com base nos resultados do Censo Demográfico 2022 até 25 de dezembro de 2022**. Disponível em: [https://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo\\_Demografico\\_2022/Previa\\_da\\_Populacao/POP2022\\_Municipios.pdf](https://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2022/Previa_da_Populacao/POP2022_Municipios.pdf). Acesso em: 05 maio 2023.

INEP. **Censo da educação superior 2020: principais resultados**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2020. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2020/tabelas\\_de\\_divulgacao\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2020.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/tabelas_de_divulgacao_censo_da_educacao_superior_2020.pdf). Acesso em: 27 jun. 2022.

INEP. **Resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) 2021**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>. Acesso em: 05 maio. 2023.

JAPIASSU, H. **O mito da neutralidade científica**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

LALANDE, A. **Vocabulário Técnico e Crítica da Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141324782002000100003&lng=es&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782002000100003&lng=es&nrm=iso). Acesso em: 27 jun. 2022.

LARROSA, J. **Tremores: escritores sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

LEMOS, A. **A tecnologia é um vírus: pandemia e cultura digital**. Porto Alegre: Sulina, 2021.

LEMOS, A. Cultura da Mobilidade. **Revista Famecos**, Porto Alegre, v. 16, n. 40, p. 28–35, 2009. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/revistafamecos/article/view/6314>. Acesso em: 01 jul. 2023.

LEVY, P. **Cibercultura**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

LIBÂNIO, J. C. Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v.13, n. 31, especial, p.743-774, nov. 2021. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1189/956>. Acesso em: 25 maio. 2021.

LIBÂNIO, J. C. O debate sobre o estudo científico da educação: ciência pedagógica ou ciências da educação? **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 10, n. 2, jul./dez. 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.5335/rep.v10i2.14720>. Acesso em: 12 fev. 2023.

LIBÂNIO, J.C.; PIMENTA, S.G. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 239-77, dez. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GVJNtv6QYmQY7WFv85SdyWy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 abr. 2023.

LINHARES, R. N.; CHAGAS, A. M. Conectivismo e aprendizagem colaborativa em rede: o Facebook no ensino superior. **Revista Lusófona de Educação**, Campo Grande, v. 29, n. 29, p. 71-87, 2015. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5095>. Acesso em: 23 abr. 2023.

LUCENA, S. As tecnologias e culturas digitais na educação a distância. **Cadernos do Tempo Presente**, São Cristóvão, n. 22, p. 16-29, jan. 2016. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/tempo/article/view/5188>. Acesso em: 15 abr. 2022.

LUCENA, S.; OLIVEIRA, A. A. D. Diário online na iniciação à docência: uma experiência de pesquisa multirreferencial. **Revista Observatório**, Palmas, v. 5, n. 1, p. 158-181, jan./mar. 2019. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/6467/14695>. Acesso em: 13 jul. 2022.

LUCENA, S.; OLIVEIRA, A. A. D.; SANTOS JÚNIOR, G. P. A web 2.0 e os software sociais: outros espaçostempos multirreferenciais de formação na iniciação à docência. *In*: PORTO, C.; OLIVEIRA, K. E.; CHAGAS, A. (orgs.). **Whatsapp e educação: entre mensagens, imagens e sons** [online]. Salvador: EDUFBA;EDITUS, 2017, p. 257-274. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9788523220204.0014>. Acesso em: 30 jul. 2022.

LUCENA, S.; OLIVEIRA, J. M. A. Culturas digitais na educação do Século XXI. **Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 7, p. 35-44, 2014. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/3449>. Acesso em: 17 abr. 2022.

LUCENA, S.; SANTOS, E. App-diário na formação de pesquisadores em Programa de Pós-Graduação em Educação. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v.23, n. 4, p. 658-671, out./dez. 2019. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2019.234.04/60747434>. Acesso em: 13 jul. 2022.

LUCENA, S.; SCHLEMMER, E.; ARRUDA, E. P. A cidade como espaço de aprendizagem: educação e mobilidade na formação docente. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 11, n. 01, p. 11-24, 2019. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/10214>. Acesso em: 14 maio 2023.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MACEDO, R. S. A teoria etnoconstitutiva de currículo e a pesquisa curricular: configurações epistemológicas, metodológicas e heurístico-formativas. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.16, n.1, p. 190–212, jan./mar., 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/30198/25068>. Acesso em: 05 maio 2023.

MACEDO, R. S. **Atos de currículo formação em ato?: para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação**. Ilhéus: Editus, 2011.

MACEDO, R. S. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

MACEDO, R. S. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. 2. ed. Brasília, DF: Liber livro Editora, 2010.

MACEDO, R. S. O rigor fecundo: a etnopesquisa crítica como analítica sensível e rigorosa do processo educativo. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 5, n. 4, p. 1-18, 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2946>. Acesso em: 6 maio. 2023.

MACEDO, R. S. **Pesquisa-formação, formação-pesquisa**: criação de saberes e heurística formacional. Campinas: Pontes Editores, 2021.

MACEDO, R. S. **Pesquisar a experiência**: compreender/mediar saberes experienciais. Curitiba: Editora CRV, 2015.

MACEDO, R. S.; GALEFFI, D.; PIMENTEL, Á. **Um rigor outro**: sobre a qualidade na pesquisa qualitativa. Salvador: EDUFBA, 2009.

MARTINS, J. B. Contribuições epistemológicas da abordagem multirreferencial para a compreensão dos fenômenos educacionais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 85-94, maio /jun. /jul. /ago. 2004. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n26/n26a07.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2022.

MEIRELES, C. Desenho. In: SECCHIN, A. C. (org.). **O estudante empírico**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001. p. 1455-56

MEZZARROBA, C. Reflexões sobre a formação de professores, práticas midiáticas e mediações educativas. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 8, n. 17, p. 191-210, out. 2015. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/4523>. Acesso em: 15 jul. 2023.

MOREIRA, M. A; MASINI, E. F. S.; **Aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. 2.ed. São Paulo: Centauro, 2001.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MOROSINI, M.; KOHLS-SANTOS, P.; BITTENCOURT, Z. **Estado do Conhecimento**: teoria e prática. Curitiba: CRV, 2021.

MOROSINI, M.; NASCIMENTO, L. M. do; NEZ, E. de. Estado de conhecimento: a metodologia na prática. **Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 8, n. 55, p. 70-81, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/4946>. Acesso em: 4 jul. 2023.

MOTA, E. A. D.; PRADO, G. do V. T.; PINA, T. A. Buscando possíveis sentidos de saber e conhecimento na docência. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 30, p. 109 - 134, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i30.1761>. Acesso em: 4 jul. 2023.

NASCENTES, A. **Dicionário etimológico resumido**. Coleção dicionários especializados. Instituto Nacional do Livro: MEC, 1966.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa**, Pelotas, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: [https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/4843/pdf\\_1](https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/4843/pdf_1). Acesso em: 3 fev. 2023.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p.13-33.

NÓVOA, A. Prefácio. *In*: JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez Editora, 2004, p. 11-34.

OLIVEIRA, B. S. de. **“Aqui em casa, com o tablet e videogame, eu sempre aprendo um montão de coisas”**: atos de currículo brincantes nas práticas das culturas infantis com as tecnologias digitais. 2020. 232 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, 2020.

OLIVEIRA, J. M. da S.; ALMEIDA, R. de. As máquinas de complexidade: diálogo com Edgar Morin. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. 1-14, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/QR4ZyRMPpW5SQmNHLrnDqgC/?lang=pt>. Acesso em: 23 jun. 2022.

PAINI, T. D. **Tecnologias digitais e a prática docente nos cursos de licenciatura em história e matemática**. 2019. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2019.

PEREIRA, S. A. C. **Formação e educação online para o desenvolvimento profissional na iniciação à docência**: uma pesquisa-formação na cibercultura. 2019. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, 2019.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15 a 34.

PIMENTA, S. G. Para uma re-significação da didática: ciências da educação, Pedagogia e didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória). *In*: PIMENTA, S.G. (org.). **Didática e formação de professores**: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 1997. p. 19-76

PRETTO, N. de L. **Educações, culturas e hackers**: escritos e reflexões. Salvador: EDUFBA, 2017.

PRETTO, N. de L. **Reflexão**: ativismo, redes sociais e educação. Salvador: EDUFBA, 2013.

PRETTO, N. de L.; BONILLA, M. H. S. Tecnologias e educações: um caminho em aberto. **Em Aberto**, Brasília, v. 35, n. 113, p. 141-163, jan./abr. 2022. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/5085/4128>. Acesso em: 27 jun. 2022.

RIOS, M. B. **Reavaliação crítica da pedagogia**: exigências curriculares à formação de professores na cultura digital. 2019. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade LaSalle, Canoas, 2019.

RODRIGUES, L. Z.; PEREIRA, B.; MOHR, A. Recentes Imposições à Formação de Professores e seus Falsos Pretextos: as BNC Formação Inicial e Continuada para Controle e

Padronização da Docência. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, p. 1-39, jan./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/35617>. Acesso em: 27 jun. 2022.

SABILLÓN, C. M.; BONILLA, M. H. S. Letramento Digital: una nueva perspectiva conceptual. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE INCLUSÃO DIGITAL, 4., Pará, 2016. **Anais [...]**. Pará: UPF, 2016. Disponível em: <http://senid.upf.br/2016/images/pdf/151349.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2023.

SAMPAIO-S, J. **Cultura digital e formação de professores**: articulação entre os Projetos Irecê e Tabuleiro Digital. 2011. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

SANTA ROSA, J. R. O. **Formação docente frente às tecnologias digitais da informação e da comunicação**: o caso dos cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Sergipe – Campus São Cristóvão. 2019. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2019.

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

SANTAELLA, L. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

SANTANA, C. L. S.; SALES, K. M. B. Aula em casa: educação, tecnologias digitais e pandemia covid-19. **Interfaces Científicas Educação**, Aracaju, v. 10, n. 1, p. 75–92, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9181>. Acesso em: 11 ago. 2022.

SANTOS, E. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Teresina: EDUFPI, 2019.

SANTOS, S. V. C. de A. **Col@b formacional com as culturas digitais**: tecendo redes docentes interativas e colaborativas. 2021. 278 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2021.

SANTOS, S. V. C. de A.; LUCENA, S. Tecnologias digitais na educação: tecendo novas experiências formativas com professores da educação básica. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande, v. 24, n. 51, p. 121–141, 2019. Disponível em: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/1293>. Acesso em: 13 jun. 2023.

SANTOS, S. V. C. de A.; SILVA, C. G. S. da; CARVALHO, T. dos S. Digital Cultures: dialogues and reflections for teacher education. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 15, n. 34, p. 1-10, jul. 2022. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/17744/12879>. Acesso em: 13 jul. 2022.

SERGIPE TURISMO. 2017. **Itabaiana Sergipe**. Disponível em:

<https://www.sergipeturismo.com/itabaiana-sergipe/>. Acesso em: 05 maio 2023.

SIBILIA, Paula. A escola no mundo hiperconectado: redes em vez de muros? **Matrizes**, São Paulo/SP, ano 4, n.2, jan./jun. 2012, p.195-211. Disponível em:

<http://www.matrizes.usp.br/index.php/matrizes/article/view/269>. Acesso: 17 maio 2023.

SILVA, A. R.; CHAGAS, A. M.; MEZZAROBBA, C. O ciberespaço como ambiente de aprendizagem e o papel do professor. *In*: CHAGAS, A.; PORTO, C.; LINHARES, R. **Educiber**: a multiplicidade da cibercultura na educação contemporânea. Aracaju: EDUNIT, 2022. p. 19-34.

SILVA, M. Formação de professores para docência na sala de aula híbrida. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 31, n. 1, p. 1–17, jan./dez. 2022. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/13472>. Acesso em: 10 jun. 2023.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOUZA, E. C. de. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A editora; Salvador: UNEB, 2006.

SOUZA, E. N. B. de. **Interações entre cultura digital e educação**: uma investigação sobre TDIC na formação de professores no ensino superior de Licenciatura do IFMA. 2020. 125 f. Dissertação ( Mestrado em Cultura e Sociedade) — Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade/CCH) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2020.

TARDIFF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

UFS. **Universidade Federal de Sergipe - Campus de Itabaiana**. Disponível em: <https://itabaiana.ufs.br/pagina/467-universidade-federal-de-sergipe-campus-de-itabaiana>. Acesso em: 27 jun. 2022.

VASCONCELOS, A. D. **Trilhando caminhos da formação profissional sobre as tecnologias digitais de informação e comunicação no curso de Pedagogia da Universidade Federal De Sergipe**. 2020. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2020.

VASCONCELOS, A.; FERRETE, A. A. S. S. .; SANTOS, W. L. . Os saberes profissionais dos pedagogos e as tecnologias digitais na Universidade Federal de Sergipe. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 18, n. 49, p. e10649, 2022. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/10649>. Acesso em: 10 jun. 2023

## APÊNDICE A — Proposta de minicurso para cadastro no SIGAA

### **PROPOSTA DE MINICURSO: Roda de com-versa: culturas digitais na Pedagogia**

#### **RESUMO**

Diante dos avanços das tecnologias digitais na sociedade, é importante que os profissionais da educação conheçam e reflitam sobre a utilização dos dispositivos, dos aplicativos e das interfaces digitais. Por isso, este minicurso, intitulado Roda de com-versa: culturas digitais na Pedagogia tem como objetivo compreender as experiências dos(as) estudantes de Pedagogia da UFS (Campus Itabaiana) com as culturas digitais e a sua relação com aplicativos, dispositivos e interfaces em que estão imersos. Para isso, serão realizados três encontros, o primeiro será presencial e os seguintes de forma *online*. Os assuntos abordados estarão relacionados à experiência dos(as) estudantes com as tecnologias digitais durante a sua formação inicial, bem como às reflexões envolvendo o ensino não presencial no período pandêmico e o retorno ao presencial, além da construção de uma mural de memórias sobre a relação de cada estudante com as culturas digitais. A partir disso, espera-se que os alunos(as) reflitam sobre a importância das tecnologias digitais na sua formação e de como isso contribui para a sua prática profissional.

#### **JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA**

O desenvolvimento deste minicurso faz parte das ações de uma pesquisa de mestrado que está intitulada como “Saberes experienciais nas/com as culturas digitais no curso de Pedagogia”. A pesquisa está inserida no contexto da formação inicial docente e dos processos formativos com as culturas digitais dos(as) estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe, Campus Prof. Alberto Carvalho, localizado em Itabaiana-SE. Está vinculada ao Programa de Pós graduação em Educação (PPGED), da UFS (Campus São Cristóvão), na área de concentração Educação, na linha de pesquisa Tecnologias, Linguagens e Educação, sendo orientada pela Profª. Dra. Simone Lucena.

Na formação inicial, são mobilizados diversos saberes que serão amadurecidos no decorrer da vida profissional e potencializados pela mobilidade proporcionada pelas redes e pela imersão no uso das tecnologias digitais. Ao pensar nos saberes docentes, Tardiff (2014) ressaltou que eles não provêm de uma única fonte, mas sim de diferentes momentos da história de vida e da carreira profissional. Nesse sentido, realçar e mobilizar a experiência na

compreensão da formação é reconhecer que essa atividade acontece em um processo contínuo e intenso de transformação do mundo (MACEDO, 2015).

O período pandêmico marcou a formação inicial de muitos estudantes impondo particularidades e mudanças nos cursos. Ao discutir sobre os problemas da formação, Macedo (2011) argumenta que a educação do professor deve estar atrelada a um processo relacional de constituir-se com a sua itinerância, com a sua história e dos seus cenários de formação e de trabalho, permitindo o exercício da autorização, com o sentido de “ser autor de si próprio”, ao vivenciar processos de alter-ação consigo e com o outro. Porém, historicamente, percebo um movimento contrário a isso, pois por muito tempo a formação docente era concebida como algo fechado, rígido e que deve ser desenvolvida por especialistas, ignorando os saberes e as vivências dos profissionais, o que inclusive também perpassa a formação inicial.

Por isso, a proposta aqui delineada aborda a necessidade de entender como as culturas digitais estão inseridas no curso de licenciatura em Pedagogia e como isso reflete nos processos formativos vivenciados pelos(as) estudantes na construção da sua prática profissional. Sendo assim, o interesse enquanto pesquisadora se voltou para a relação desses(as) alunos(as) com as culturas digitais, uma vez que o uso e a apropriação das tecnologias digitais têm sido requisitados nas práticas cotidianas e nas salas de aula.

Nesse sentido, diante da concepção tecida por Lucena (2016), as culturas digitais são as maneiras pelas quais os praticantes culturais e sociais se apropriam dos dispositivos tecnológicos, criam e adaptam as formas de utilizá-los nos diferentes *espaçotempos* on-line ou off-line. Por isso, adoto a nomenclatura “culturas digitais” de forma pluralizada, por entender que não há uma única forma de uso e de apropriação das tecnologias digitais. Portanto, a realização deste minicurso é relevante pois visa compreender e valorizar as experiências vivenciadas pelos(as) estudantes incentivando-os a refletir sobre a importância da apropriação das tecnologias digitais e da sua influência na prática docente nos dias atuais.

## PROGRAMAÇÃO

Programação	Objetivos	Data / Horário	Local
Abertura do minicurso (construção do mural	Conhecer as atividades envolvendo as	10/11/22 (18h45 às 20h45)	Presencial (LIFE, Campus Itabaiana)

de memórias)	culturas digitais que fizeram parte do processo formativo dos(as) estudantes.		
Roda de com-versa sobre a relação dos estudantes com as tecnologias digitais	Entender como os(as) estudantes estão inseridos nas culturas digitais e quais aplicativos, dispositivos e interfaces eles estão imersos.	11/11/22 (18h45 às 20h45)	Online (link do google Meet será disponibilizado posteriormente)
Roda de com-versa sobre as experiências com as culturas digitais antes, durante e depois do ensino não presencial	Refletir sobre as experiências com as tecnologias digitais antes, durante e após o ensino não presencial.	14/11/22 (18h45 às 20h45)	Online (link do google Meet será disponibilizado posteriormente)

## APÊNDICE B — Relatório do minicurso

### 1. IDENTIFICAÇÃO

Minicurso: Roda de com-versa: culturas digitais na Pedagogia

Departamento de Educação – DEDI

Período de realização: 10 de novembro a 02 de dezembro de 2022.

Participantes: Alunos da graduação em Pedagogia do campus Prof. Alberto Carvalho

Número de vagas: 20

Número de inscritos/as: 20

Total de concluintes: 9

**Carga Horária total: 10h**

#### **Atividades realizadas:**

O minicurso intitulado “Roda de com-versa: culturas digitais na Pedagogia” ocorreu durante a VIII Semana Acadêmica da Universidade Federal de Sergipe (UFS) no dia 10 de novembro de 2022, de forma presencial, e nos dias 01 e 02 de dezembro de 2022, de forma online. O encontro presencial ocorreu no Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores (LIFE), enquanto os dois encontros online ocorreram na plataforma Google Meet.

O minicurso foi ministrado pela mestranda Tainah dos Santos Carvalho, aluna regular do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFS (Campus São Cristóvão) com coordenação e orientação da Profa. Dra. Simone Lucena, professora da pós-graduação e graduação lotada no departamento de educação da UFS, no campus de Itabaiana.

O objetivo do minicurso era compreender e valorizar as experiências vivenciadas pelos(as) estudantes incentivando-os a refletir sobre a importância da apropriação das tecnologias digitais e da sua influência na prática docente nos dias atuais. Para isso, no primeiro encontro criamos, de modo colaborativo, um mural virtual no Padlet, plataforma que permite criar diversos tipos de murais e anexar fotos, vídeos, áudios, cards, links e etc. Os(as) estudantes puderam acessar simultaneamente e contar um pouco da sua trajetória na universidade, sua relação com as culturas digitais e os trabalhos que já foram realizados com o auxílio de recursos, de aplicativos ou de plataformas digitais.

Nos dois encontros online foram realizadas rodas de com-versa com os(as) estudantes, momentos em que eles(as) compartilharam suas experiências, vivências e sua relação com as tecnologias digitais durante o curso de Pedagogia. No primeiro encontro a perspectiva era

entender como os(as) estudantes estão inseridos(as) nas culturas digitais e quais aplicativos, dispositivos e interfaces eles estão imersos. Já no segundo, a proposta foi refletir sobre as experiências com as tecnologias digitais antes, durante e após o ensino não presencial.

Para isso, foram elaboradas perguntas prévias e atividades disparadoras como vídeos, memes e músicas para instigar a participação. Os(as) estudantes responderam os questionamentos e interagiram entre si e com a ministrante de forma mais aberta e descontraída, compartilhando momentos difíceis durante a pandemia e como superaram os desafios, além de refletirem sobre sua prática docente futura.

**Roda de com-versa:**  
Culturas Digitais no curso de Pedagogia

**Mediadoras:**

**Tainah Santos**  
Mestranda em Educação (PPGED-UFS)

**Profa. Dra. Simone Lucena**  
(DEDI/PPGED/UFS)

**Público-alvo:**  
Estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe (Campus Prof. Alberto Carvalho)

10 de Novembro 18h45 LIFE (UFS-Itabaiana)

8ª SEMAC UFS PPGED PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO UFS ECULT EDUCAÇÃO DIGITALS FAPITEC/SE Fundação de Amparo à Pesquisa e à Inovação Universidade Federal de Sergipe

**Figura 1** – Card de divulgação do minicurso<sup>42</sup>

<sup>42</sup> Divulgação realizada no Instagram do ECult (@ecultufs), nos grupos de alunos no WhatsApp e por e-mail.

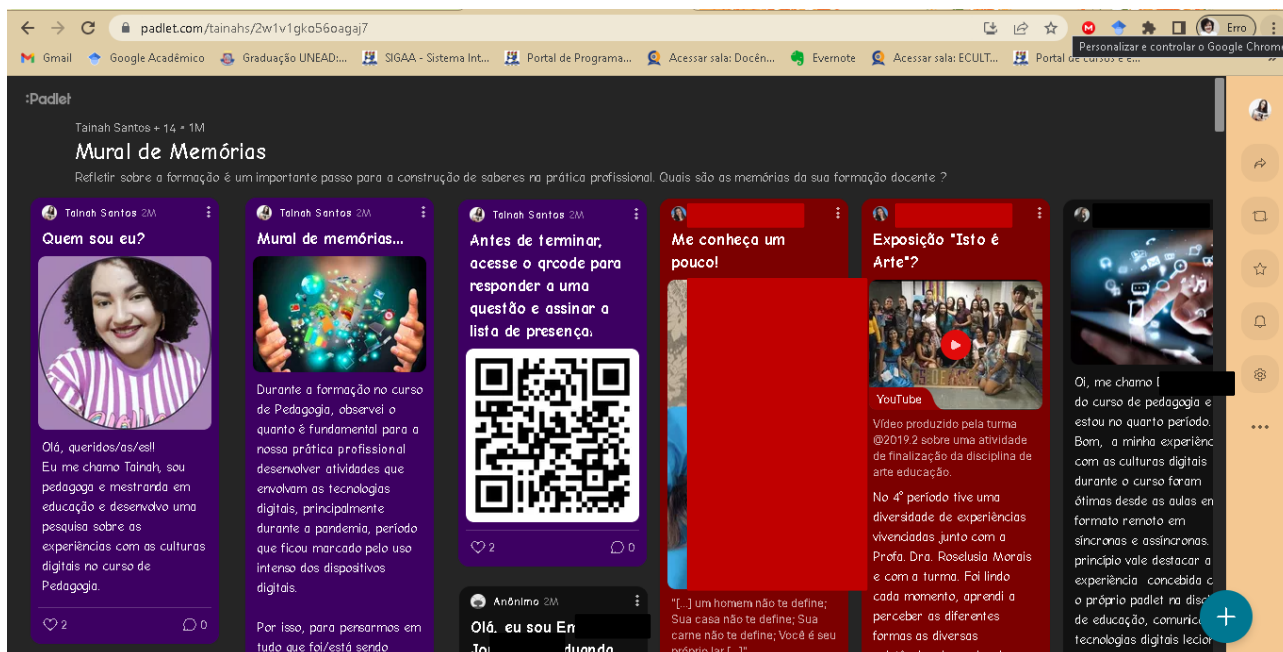


Figura 3 – Mural digital<sup>43</sup> produzido, colaborativamente, durante o minicurso.

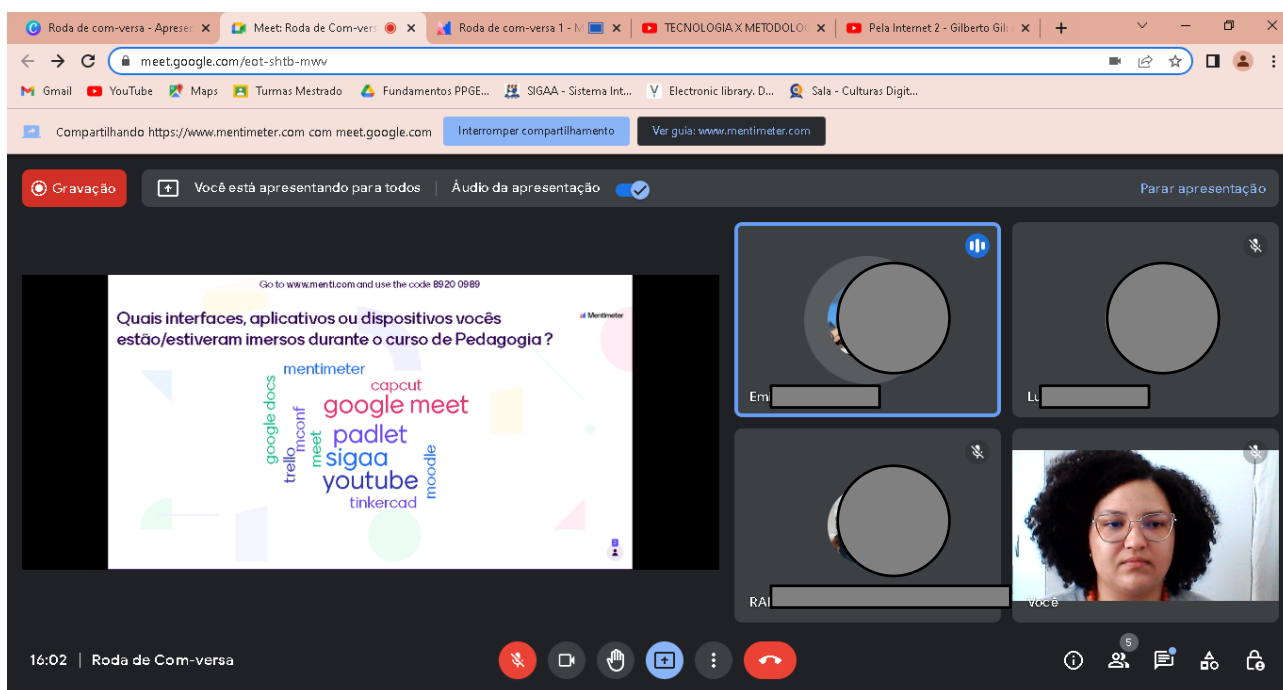
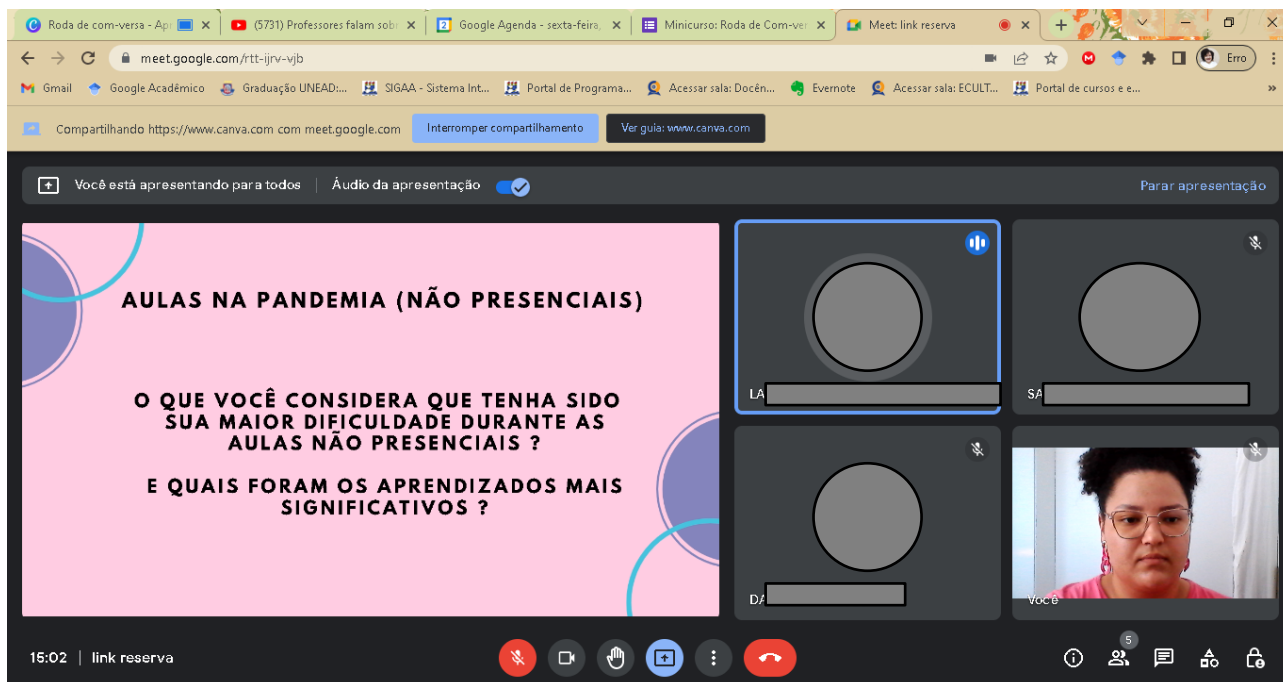


Figura 3 – Atividades realizadas no 1º encontro online.

<sup>43</sup> Disponível no link: <https://padlet.com/tainahs/2w1v1gko56oagaj7>.



**Figura 4** – Atividades realizadas no 2º encontro online.

## 2. COMISSÃO/COORDENAÇÃO

Nome	Função	Lotação
Profa. Dra. Simone de Lucena Ferreira	Coordenadora	UFS
Mestranda Tainah dos Santos Carvalho	Ministrante	UFS

### Resultados obtidos: qualitativos.

A oficina contribuiu para incentivar a reflexão e o compartilhamento de experiências com as culturas digitais no curso de Pedagogia, bem como levantar debates a acerca da formação inicial de professores durante a pandemia, momento em que vigorou o ensino não presencial na UFS. A partir das rodas de com-versa os(as) estudantes puderam compreender a importância que as tecnologias digitais tem na sua formação, além de ampliar sua visão sobre as possibilidades criação e de trabalho durante as atividades do curso como estágios, seminários, produção de trabalhos e, posteriormente, na sua vida profissional.

### Resultados obtidos: quantitativos.

Ofertamos para esse minicurso 20 vagas e obtivemos uma totalidade de 20 inscritos, porém destes apenas 09 estiveram presentes em, no mínimo, dois encontros, totalizando 75% de presença.

**Dificuldades encontradas:**

Durante o encontro presencial estiveram presentes em torno de 15 participantes, no entanto nos encontros online tivemos um número bem reduzido, mesmo divulgando por e-mail e WhatsApp e marcando as datas previamente. Por isso, em alguns momentos o número limitado de presentes e o atraso para iniciar as atividades, ao aguardar os demais inscritos, prejudicou um pouco a dinâmica e o cronograma previsto. Ademais, a internet tanto da ministrante quanto dos participantes teve oscilação, chegando até a alguns participantes ficarem sem conexão.

**Ajustes realizados durante a execução da ação de extensão:**

A oscilação de internet ocasionou alguns atrasos em que foi preciso sair da sala virtual e voltar, então foi realizado o reenvio de links e aceitação novamente na sala. Também foi feito o envio do link e ajuste do mural virtual que foi criado colaborativamente durante todo o período do minicurso.

**Outras Observações Relacionadas ao Projeto:**

Não há nenhuma outra observação a acrescentar

**Público real atingido: 19****Total de concluintes: 09**

## APÊNDICE C — Roteiros das rodas de com-versa

### RODA DE COM-VERSA 1 (presencial)

1º momento: Apresentação da pesquisa, conversa com os(as) estudantes, apresentação e explicação de como contribuir no mural de memórias no Padlet.

Link: <https://padlet.com/tainahs/mural-de-mem-rias-2w1v1gko56oagaj7>

### RODA DE COM-VERSA 2 (on-line)

**Objetivo:** entender como os(as) estudantes estão inseridos nas culturas digitais e quais aplicativos, dispositivos e interfaces eles estão imersos.

**Questões norteadoras:**

**1º momento:** Apresentação do cronograma;

Explicação do objetivo da atividade;

Apresentação da pesquisa e da mediadora;

**2º momento:**

**Questão:** qual sua relação com as tecnologias digitais?

Apresentação dos(as) estudantes e abertura para cada um(a) falar sobre a sua relação com as tecnologias digitais.

Responder nuvem de palavras: <https://www.menti.com/al3foxbmgnhu> (5 minutos)

Apresentar a nuvem e colocar o seguinte questionamento:

**Questão:** Em quais momentos do curso eles tiveram acesso e como aprenderam a utilizá-las? (aulas, estágios, atividades complementares...)

**3º momento:**

Vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=mKbEbKQZVQU>

**Questão:** qual a opinião de vocês referente ao conteúdo do vídeo ?

**Questão:** O que você entende por culturas digitais ?

Considera que na sua formação tem tido espaço para discutir sobre as culturas digitais ?

### **RODA DE COM-VERSA 3 (on-line)**

**Objetivo:** conhecer as experiências com as tecnologias digitais antes, durante e após o ensino não presencial.

**Questões norteadoras:**

#### **1º momento: antes da pandemia (aulas presenciais)**

- Como eram as aulas presenciais na universidade em relação às tecnologias digitais ? (professores)
- Durante a realização de atividades formativas, você costumava trabalhar com as tecnologias digitais ? (alunos)
- Quais aplicativos, interfaces, dispositivos e/ou plataformas você já conhecia antes da pandemia e costumava usar durante a sua formação?

#### **2º momento: na pandemia (aulas não presenciais)**

Memes sobre aulas online

- Como era a sua relação com as tecnologias digitais durante esse período e como você aprendeu a utilizá-las?
- Qual foi a sua maior dificuldade durante as aulas não presenciais ?
- Quais foram os seus maiores aprendizados durante as aulas não presenciais ?

#### **3º momento: ensino híbrido, retorno ao presencial**

Professores falam sobre os desafios das aulas online durante a pandemia de covid-19:

<https://www.youtube.com/watch?v=dYR8mKtYW4I>

- Você considera que a pandemia modificou as formas de ensinar e aprender no seu curso?
- Em relação às culturas digitais, você considera que construiu experiências para a sua atuação profissional ?

**APÊNDICE D** — Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE – UFS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO –**  
**PPGED**



**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO/CESSÃO DE**  
**DIREITOS SOBRE PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA**

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa **SABERES EXPERIENCIAIS NAS/COM AS CULTURAS DIGITAIS NO CURSO DE PEDAGOGIA**, que está sob a responsabilidade do (a) pesquisador (a) da Universidade Federal de Sergipe, **Tainah dos Santos Carvalho**, Rua Projetada, s/n, Rosa Elze, CEP: 49.100.000, São Cristóvão - SE, e-mail: santostainah70@gmail.com, celular (75) 999638950.

Todas as dúvidas podem ser esclarecidas com o responsável por esta pesquisa, nos horários comerciais do matutino e vespertino. Após todos os esclarecimentos necessários para sua compreensão sobre a pesquisa, solicitamos que rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador responsável.

Você estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

**INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:**

- **Descrição da pesquisa:** esta pesquisa tem como objetivo compreender os saberes experienciais construídos e mobilizados pelos/as estudantes de Pedagogia da UFS nos processos formativos com as culturas digitais. Intenciona-se estimular a visão crítica e reflexiva da sua própria formação, pois os saberes construídos na formação inicial serão amadurecidos no decorrer da vida profissional e potencializados pela mobilidade proporcionada pelas redes e pela imersão nas interfaces das tecnologias digitais. Metodologicamente, esta pesquisa é de natureza qualitativa, pois trata-se das subjetividades e singularidades dos sujeitos, na perspectiva de um rigor outro. A pesquisa está pautada no campo epistemológico da multirreferencialidade, que propõe uma leitura

plural dos objetos, sob diferentes pontos de vista e linguagens. O tipo de pesquisa utilizado é a etnopesquisa crítica, que direciona seu interesse em compreender as ordens socioculturais e os processos que constituem o ser humano em sociedade e cultura. Os sujeitos da pesquisa são estudantes do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe (UFS), Campus Prof. Alberto Carvalho, localizado em Itabaiana, Sergipe. Os dispositivos de produção de dados utilizados são: diário de campo da pesquisadora, mural de memórias no *Padlet* e as rodas de conversa realizadas on-line e presencialmente na UFS. As informações produzidas nesta pesquisa serão analisadas na perspectiva da interpretação hermenêutica (MACEDO, 2009) buscando encontrar as noções subsunçoras que emergirão na relação dialógica teoria-empíria.

- **Esclarecimento do período de participação do voluntário na pesquisa, início, término e número de visitas para a pesquisa.** O período de participação na pesquisa será no ano de 2022, com 03 encontros, provavelmente, cada um realizado semanalmente e de acordo com agendamento prévio. Esses encontros serão dois on-line e um presencial e terá duração de, no máximo, uma hora e meia.
- **RISCOS** Os riscos envolvidos na execução da pesquisa são: (i) discriminação e estigmatização, (ii) divulgação de dados confidenciais, (iii) divulgação de imagem, (iv) invasão de privacidade e (iv) falta de entrosamento e/ou conflitos entre os participantes da pesquisa.
- **BENEFÍCIOS** Os benefícios diretos e indiretos para os voluntários da pesquisa são: conhecer a realidade da inclusão das culturas digitais na formação inicial, no curso de Pedagogia, reflexão sobre os processos formativos vivenciados no curso e reflexão sobre a construção de saberes a partir das experiências vivenciadas.
- **PROVIDÊNCIAS E CAUTELAS** São práticas para evitar e/ou reduzir efeitos e condições adversas no desenvolvimento da pesquisa: encontros presenciais atendendo à disponibilidade de dias e horários dos participantes; seleção das imagens junto aos participantes; rigor na escrita evitando olhares negativos; diálogo com os participantes caso haja insatisfação, buscando garantir o bem estar de todos.

Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Além disso, há o compromisso de que as informações obtidas serão utilizadas somente conforme os objetivos propostos pela pesquisa (conforme prevê a Resolução CNS 510 de 2016, artigo 9º,

inciso v; artigo 17, Inciso IV). Os dados coletados nesta pesquisa (gravações, entrevistas, fotos, filmagens, etc), ficarão armazenados em (pastas de arquivo, computador pessoal), sob a responsabilidade de Tainah dos Santos Carvalho e Simone de Lucena Ferreira, pelo período de, no mínimo, 5 anos. Para preservação da identidade, serão adotados os seguintes mecanismos para anonimização dos dados: adoção de pseudônimos escolhidos pelos próprios participantes; supressão de imagens com foco nos participantes. Caso haja necessidade de imagens em que os participantes possam ser identificados, a utilização e publicação só será realizada mediante autorização expressa e a comprovação de que a imagem não represente estigmatização nem qualquer dano ao participante.

Outrossim, nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, através das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19). Não há nenhum gasto para a participação dos voluntários. Toda e qualquer despesa no percurso será de responsabilidade do pesquisador responsável.

Nesta pesquisa, compromete-se também com a divulgação dos resultados, em formato acessível aos participantes (Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 3º, Inciso IV), bem como busca-se possibilitar o retorno dos pesquisadores ao campo para orientações e benefícios diretos aos participantes da pesquisa.

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo seres humanos da Universidade Federal de Sergipe, no endereço Rua Cláudio Batista s/nº, Bairro Sanatório, Aracaju, CEP: 49.060-110, telefone (79)3194-7208, Telefone e horários para contato: (79) 3194-7208 – Segunda a Sexta-feira das 07 às 12h, e-mail: [cep@academico.ufs.br](mailto:cep@academico.ufs.br). O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) envolvendo seres humanos da Universidade Federal de Sergipe é um colegiado interdisciplinar e independente, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos (Normas e Diretrizes regulamentadoras da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos –Res. CNS 466/2012, II. 4). O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos e, portanto, de extrema importância para a realização das pesquisas, garantindo o cuidado com todos os seus participantes.

**CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)**

Eu, \_\_\_\_\_, abaixo assinado, após a leitura deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com a pesquisadora responsável, concordo em participar do estudo **SABERES EXPERIENCIAIS NAS/COM AS CULTURAS DIGITAIS NO CURSO DE PEDAGOGIA**, como voluntário (a). Fui devidamente informado(a) e esclarecido (a) pela pesquisadora sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido uma via deste TCLE e que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Desta forma, concordo em participar, com as garantias expressas neste documento:

\_\_\_\_\_, em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

---

Assinatura do participante da pesquisa

*Tainah dos Santos Carvalho.*

---

Assinatura do pesquisador(a)

**APÊNDICE E** — Exemplo de Mapa semântico utilizado no processo de análise dos dados

### MAPA SEMÂTICO

**Tema/título da pesquisa:** Saberes experienciais nas/com as culturas digitais no curso de Pedagogia

**Questão:** De que forma os saberes experienciais são construídos e mobilizados pelos(as) estudantes de Pedagogia da UFS nos processos formativos nas/com as culturas digitais?

**Objetivo geral:** Compreender os saberes experienciais construídos e mobilizados pelos(as) estudantes de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe nos processos formativos nas/com as culturas digitais

**Objetivos específicos:**

- Descrever as experiências dos(as) estudantes nas/com as culturas digitais nos processos formativos;
- Identificar os saberes experienciais nas/com as tecnologias digitais construídos e mobilizados pelos(as) os(as) estudantes de Pedagogia;
- Conhecer as contribuições das culturas digitais na/para formação dos(as) estudantes de Pedagogia.

**Identificação:** Roda de Com-versa 27/10/2022

Narrativas	Achados da Pesquisa	Noções Subsunçoras	Citações/autores

# UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE - UFS

**ANEXO A** — Parecer de aprovação do projeto no Comitê de Ética em Pesquisa da UFS

## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DE GESTÃO EDUCACIONAL: UM ESTUDO SOBRE AS (TRANS)FORMAÇÕES DIGITAIS A PARTIR DO CURRÍCULO DE SERGIPE

**Pesquisador:** Simone de Lucena Ferreira

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 53135221.5.0000.5546

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

**Patrocinador Principal:** FUNDACAO DE APOIO A PESQUISA E A INOVACAO TECNOLOGICA DO ESTADO DE SERGIPE

### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.365.132

#### **Apresentação do Projeto:**

As informações elencadas nos campos “Apresentação do Projeto”, “Objetivo da Pesquisa” e “Avaliação dos Riscos e Benefícios” foram retiradas do arquivo “Informações Básicas da Pesquisa” (PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_1855116.) e do “Projeto Detalhado / Brochura Investigador” (ProjetoCEP.pdf), postados em 22/02/2022.

#### **Introdução:**

As tecnologias digitais da informação e comunicação, nas últimas décadas, têm adentrado em vários espaços sociais e, sobretudo, nos educacionais, delineando práticas culturais múltiplas. Diante dessa realidade, por serem artefatos produzidos e utilizados em um mundo

intensamente digital, têm criado situações plurais de ensino e de aprendizagem, o que tem despertado inúmeras discussões a respeito, na tentativa de encontrar caminhos para mobilizar novas práticas entre professores e alunos e, assim, compreender melhor as culturas digitais, pois com elas, [...] as pessoas produzem, socializam culturas, sonhos, desejos, textos, imagens, sons, e a combinação destes. Vivem, constroem e reconstróem

suas vidas e relações em seus cotidianos, participam da vida política, cultural e participam em instituições públicas e privadas. Influenciam e são influenciados pelas mídias em sinergia entre o mundo presencial e digital em múltiplos tempos

## UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE - UFS

e espaços. (LUCENA; OLIVEIRA, 2014, p.38)

Continuação do Parecer: 5.365.132

Considerando que, nos diversos espaços em que circulamos, vamos tecendo nossas relações e compreensões, a escola também é esse lugar.

Nela, culturas e saberes se encontram, fomentando novos hábitos sociais e educativos. Em vista disso, potencializa-se a vivência das culturas digitais e, portanto, faz cada um imergir na cultura contemporânea, uma cultura que dispara a criação de redes e de autorias (SANTOS, 2014). É fato que as culturas digitais têm promovido essas mudanças, as quais são significativas na sociedade contemporânea, tendo em vista que o crescente avanço de seus artefatos e de sua multiplicidade, não só de tipos, mas também da dinâmica social, tem sinalizado novas formas sociotécnicas. Nesse contexto, a sociedade como um todo se encontra imersa, envolvendo-se diretamente com processos outros de interação e, portanto, de atuação social, o que tem trazido para a educação pontos de discussão importantes para a formação dos professores e estudantes, tendo em vista que a escola também é um espaço de reflexão, de análise, de posicionamento crítico diante do que o digital tem oferecido e não apenas de acolher o que lhe chega. As múltiplas linguagens, por exemplo, potencializam e estimulam novas formas de leitura e de escrita, compreendendo o ator social como participante da/em rede, revelando mais intensamente que o processo de aprender não se dá de forma transmissiva, linear, nem fixa, mas a partir de tessituras de saberes sejam eles individuais e/ou coletivos. Dessa forma, é importante destacar que a escola, ao trazer para o processo educativo a multiplicidade das mídias e linguagens vividas nas e pelas

culturas digitais, adentra em um movimento de ensino e de aprendizagem que envolve multiletramentos e hibridizações, constituindo redes de saberes que possibilitam o conhecimento em amplitude, já que, com as tecnologias digitais, é possível estabelecer uma rede de conhecimento e avançar na perspectiva de aprendizagem, saindo do linear e abraçando o fluido e acontecimental (LUCENA, 2012). Reconhecendo, portanto, que nossas relações, mediadas pelas tecnologias digitais, as quais já fazem parte do cotidiano e que, com elas, tecemos culturas, é necessário não só vivê-las, mas compreender as suas distintas nuances. Em diálogo com essa propositura, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento norteador para os currículos das instituições escolares brasileiras e aprovado em 2017, demarcou o lugar das culturas digitais na educação básica, incluindo a seguinte competência geral: Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2017, p. 9). Embora, na BNCC, haja uma competência específica para as culturas digitais, nota-se que há traços dessa cultura contemporânea em outras

# UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE - UFS

Continuação do Parecer: 5.365.132

competências e, inclusive, nas habilidades propostas pelo documento. O Currículo de Sergipe, da educação infantil e do ensino fundamental, regulamentado em 2018 pelo Parecer nº 388/2018/CEE e pela Resolução nº 04/2018/CEE, incorporou em seu texto a perspectiva das culturas digitais presente na BNCC. Com a regulamentação desse documento e com sua chegada às escolas em todo o estado de Sergipe, os professores passaram a ter o desafio de trazer para a sala de aula novas perspectivas de ensino, sobretudo, no tocante às culturas digitais, o que possivelmente demanda concepções pedagógicas e configurações educativas outras, haja vista que os modos de sociabilidade são tecidos por ações e relações complexas de comunicação e interação, portanto, de ensino também, pois a prática educativa ocorre nessas relações. Essa implantação seria um ponto de partida para uma maior e melhor integração das tecnologias digitais no cotidiano escolar, inclusive, no modo como os docentes e também a gestão escolar compreendem e utilizam esses dispositivos digitais, uma vez que sua presença ainda se mostrava incipiente, seja por questões infraestruturais, seja formativas. Contudo, pela recente elaboração e aprovação desse documento normativo, formulado a partir das novas demandas, pontuou-se que as transformações seriam tecidas à medida que o Currículo de Sergipe alcançasse as escolas estaduais, conjuntamente com as formações que foram organizadas para esse movimento. A partir da aprovação do Currículo de Sergipe, foram realizadas reuniões com as equipes gestoras para nortear os planos de curso das suas instituições de ensino, os seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e os planos de aulas dos docentes. No percurso de 2019, também foram realizados os módulos formativos iniciais para essa implantação, todos ofertados pela Secretaria de Estado da Educação de Sergipe (SEED-SE), contemplando as Diretorias Regionais de Educação (DRE) e cada município vinculado a elas. Entretanto, esse ciclo formativo foi interrompido quando, em março de 2020, a pandemia da Covid-19 surpreendeu a todos, fechando as escolas e impossibilitando a continuidade das formações que tinham se iniciado. Por “ironia do destino”, as tecnologias digitais e o acesso à internet passaram a integrar todas as práticas para garantir a manutenção e o acesso à educação escolar. Nessa nova conjuntura, incorporar as tecnologias digitais no processo de ensino e de gestão escolar tornou-se a única (pelo menos no início) possibilidade de desenvolver o processo de ensino e de aprendizagem. Por se ter vivido isso, muito se pensou que a escola não seria mais a mesma. Que o digital havia chegado às escolas provocando transformações significativas que passariam a fazer parte de sua tessitura, ao contrário do que ocorria anteriormente. Por conta disso, acredita-se que os professores, nessa relação com o digital, compreenderam suas potencialidades e

# UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE - UFS

Continuação do Parecer: 5.365.132

ressignificaram suas práticas com o digital. Do mesmo modo, a gestão escolar se deparou com outros caminhos para acompanhar e fortalecer os processos executados para a melhoria do ensino de suas unidades escolares. No entanto, esses fatos nos provocam algumas questões norteadoras: Como se deram essas práticas? Quais adaptações foram necessárias? Quais mudanças aconteceram? Essas mudanças, de fato, integraram as tecnologias digitais às práticas na escola ou apenas por serem necessárias emergencialmente? Como o Currículo de Sergipe se materializou neste processo? Quais as suas contribuições na compreensão do digital nas práticas pedagógicas e de gestão? E as formações sobre o Currículo de Sergipe fomentaram o uso das tecnologias nas práticas junto aos alunos? De que forma a tessitura dessas formações foram significativas para os professores em seu fazer docente?

Esses questionamentos nos tencionam a investigar sobre práticas pedagógicas e de gestão educacional desenvolvidas com as tecnologias digitais nas escolas estaduais no período de 2019 a 2022, buscando compreender e tecer sobre os avanços, os equívocos, as consolidações, as lacunas, os desafios, os dilemas, os quais podem encaminhar proposituras formativas no contexto das culturas digitais, de modo a subsidiar e formar práticas

pedagógicas e de gestão relevantes ao desenvolvimento das ações nas escolas estaduais, de seus alunos e dos professores. Este recorte temporal foi definido por compreender o primeiro ano do Currículo de Sergipe em vigor, no período pré-pandemia, bem como os três anos subsequentes, de modo a abranger as ações/decisões impulsionadas com as tecnologias digitais durante a pandemia e suas reverberações no período de retomada das atividades presenciais.

## Metodologia Proposta:

Esta pesquisa se configura com caráter qualitativo, tendo como abordagem metodológica a etnopesquisa crítica, uma perspectiva metodológica em que os pesquisadores mergulham no contexto próprio dos participantes, ao tempo em que compreendem os participantes enquanto atores sociais e, portanto, que são responsáveis pela construção da realidade. Assim, na etnopesquisa crítica, pesquisadores e participantes são concebidos como aqueles que, imersos em uma realidade situada, significam e ressignificam suas ações e agem cotidianamente, construindo sentidos plurais e heterogêneos. Para o alcance dos objetivos, tem-se como participantes da pesquisa os professores e a gestão escolar de dois municípios vinculados às Diretorias Regionais de Educação 02 e 03 (DRE'02 e DRE'03), contemplando, a princípio, as cidades de Simão Dias e Tobias Barreto; Itabaiana e Areia Branca. Dada a dimensão dessas Diretorias, a pesquisa pretende

# UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE - UFS

Continuação do Parecer: 5.365.132

contemplar, no mínimo, 50% das escolas desses municípios, sendo selecionadas aquelas que ofertam o Ensino Fundamental, etapa a ser investigada na pesquisa. Com a anuência da Secretaria de Estado da Educação de Sergipe (SEED-SE), os pesquisadores entrarão em contato com a equipe gestora das escolas selecionadas para agendamento da visita inicial ao estabelecimento de ensino, momento em que será realizada a apresentação da proposta de pesquisa e o convite para a participação

de todos os membros da equipe gestora e os professores do Ensino Fundamental. Nesse processo, será entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para que os participantes assinem, confirmando a participação ou não. É importante ressaltar que, nesta visita inicial, os participantes (equipe gestora e professores) terão acesso a como será realizada a pesquisa, bem como terão conhecimento sobre as garantias éticas que alicerçam a investigação da qual farão parte, inclusive da importância da submissão do projeto ao Comitê de Ética da nossa instituição. Dando continuidade aos dispositivos da pesquisa, têm-se os questionários, via formulários on-line, os quais possibilitam coletar as informações necessárias para produção de dados que ajudarão a compor a caracterização do campo e dos sujeitos, a formulação de estatísticas para levantamentos sobre o fenômeno, bem como a produção de relatórios técnicos necessários a esta pesquisa. Do mesmo modo, têm-se os documentos normativos e os planos de aula, os quais se constituem como fontes indispensáveis para conhecimento e compreensão da concepção de culturas digitais, bem como o levantamento dos usos feitos com as tecnologias digitais em contexto educativo no período que compreende a pesquisa. Ressalta-se que o acesso a esses documentos será mediante autorização das Diretorias Regionais de Educação e, quando for o caso, dos professores das escolas participantes da pesquisa, como o acesso aos planejamentos docentes, via o Sistema Integrado Administrativo Educacional (SIAE), dispositivo em que está presente a tessitura das aulas ministradas no período de 2019-2021 e que, possivelmente, se fará presente nos planos de 2022. Sendo assim, o acesso a esses documentos é de extrema relevância para a produção do que se busca investigar. Com a entrevista narrativa, tem-se um dispositivo com inspiração etnográfica que oportuniza ao sujeito narrar descrevendo e interpretando realidades, pois nesse “poderoso recurso para captar representações, os sentidos construídos pelos sujeitos assumem, para o etnopsiquisador, o caráter da própria realidade, só que do ponto de vista de quem a descreve” (MACEDO, 2006, p. 103). Para a análise dos dados construídos, será utilizada a análise de conteúdo de Bardin (2004, p. 16), “uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto em comunicação”.

# UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE - UFS

Continuação do Parecer: 5.365.132

## Critério de Inclusão:

- Professores e equipe gestora das escolas selecionadas nos municípios de Itabaiana, Areia Branca, Simão Dias e Tobias Barreto que fazem parte das Diretorias Regionais de Educação (DRE) 2 e 3, da Secretaria de Estado da Educação de Sergipe (SEED-SE);

- Professores e equipe gestora do Ensino Fundamental das escolas estaduais selecionadas; Critério de

## Exclusão:

- Professores e equipe gestora da rede municipal de ensino e da rede privada;
- Professores e equipe gestora das escolas localizadas nos demais municípios das Diretorias Regionais de Educação (DRE) 2 e 3;
- Professores e equipe gestora de outras DRE da Secretaria de Estado da Educação de Sergipe (SEED-SE);
- Professores e equipe gestora da educação infantil das redes estadual, municipal e privada;
- Professores e equipe gestora do ensino médio das redes estadual, municipal e privada.

## Metodologia de Análise de Dados:

Diante da complexidade do contexto pesquisado, para a análise dos dados construídos, será utilizada a análise de conteúdo de Bardin (2004, p. 16), “uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto em comunicação”. Para Macedo (2006, p. 149), “a análise de conteúdo passa a ter importância de peso no conjunto das técnicas praticadas pela etnopesquisa crítica.”

Neste processo de análise, serão consideradas as características, as estratégias, os dispositivos, os procedimentos e, sobretudo, os sentidos dos participantes imersos em práticas com as tecnologias digitais, buscando alcançar os objetivos traçados nesta pesquisa, contribuindo para a compreensão das mudanças, permanências, lacunas e desafios já postos ou criados.

# UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE - UFS

Continuação do Parecer: 5.365.132

## **Objetivo da Pesquisa:**

### Objetivo Primário:

Investigar as práticas pedagógicas e de gestão educacional desenvolvidas com as tecnologias digitais nas escolas estaduais de Sergipe, no período de 2019-2022, considerando a concepção das culturas digitais tecidas no Currículo de Sergipe do Ensino Fundamental e suas implicações para/na educação.

### Objetivo Secundário:

Conhecer o conceito de cultura digital definido no Currículo de Sergipe e tecido nas formações;

Mapear as metodologias, as práticas docentes e as tecnologias digitais utilizadas pelos professores e gestores educacionais do ensino fundamental no contexto de culturas digitais;

Relacionar as (trans)formações digitais nas práticas pedagógicas e de gestão educacional, no período de 2019 a 2022, a partir dos achados do mapeamento, com a proposta de culturas digitais definidas no Currículo de Sergipe;

Elaborar proposituras formativas sobre culturas digitais com base nos achados do mapeamento;

Publicizar, em forma de ebook no site do Projeto, os resultados das práticas pedagógicas e de gestão educacional desenvolvidos com as tecnologias digitais nas escolas estaduais de Sergipe no período de 2019 a 2022

## **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

### Riscos:

Os riscos envolvidos na execução da pesquisa são: (i) discriminação e estigmatização, (ii) divulgação de dados confidenciais, (iii) divulgação de imagem, (iv) invasão de privacidade e (v) falta de entrosamento e/ou conflitos entre os participantes da pesquisa.

Para minimizar o risco de desconforto ou constrangimento dos participantes, eles terão a liberdade de optar por não responder quaisquer questões em que se sentirem constrangidos durante as entrevistas narrativas, bem como ao questionário que será aplicado. Além disso, ciente de que este projeto promoverá conversas sobre as práticas dos professores, a formação proposta pela secretaria de educação e as tecnologias digitais disponíveis nas escolas, o pesquisador estará atento aos sinais verbais e não verbais de desconforto, animosidade, agressividade oral, angústia e impaciência entre os participantes, pois, conforme alerta Gatti (2019), Em situação de pesquisa, por meio de grupos de discussão, grupos operativos, grupos focais, não é incomum o surgimento de animosidades, agressividade oral, angústia, impaciência entre participantes, situações que podem provocar

# UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE - UFS

Continuação do Parecer: 5.365.132

reações e emergência de problemas para algumas pessoas, criando fortes conflitos, expressos ou não, desagregações, etc..., podendo gerar problemas pessoais para os participantes.(GATTI, 2019, p. 37). Neste sentido, para mitigar os riscos/prejuízos em decorrência de tais situações, os pesquisadores mediarão os conflitos imediatamente, garantindo o respeito entre as partes e, se necessário, suspendendo a pesquisa até sanar os conflitos entre os envolvidos. Para assegurar a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em

prejuízo aos participantes da pesquisa, todos os dados produzidos com/pelos participantes serão armazenados e terão acesso controlado pelos pesquisadores. Os pesquisadores garantirão que a identidade dos participantes e dados individuais do sejam preservados.

A divulgação de resultados contendo imagens dos participantes será realizada mediante autorização destes no Termo de Autorização de Uso de Imagem e Depoimento, de modo que não os identifique. O pesquisador garantirá ainda que os participantes da pesquisa tenham acesso aos resultados individuais e coletivos da pesquisa, bem como a retirada da autorização do uso a qualquer momento.

## Benefícios:

Os benefícios diretos e indiretos para os voluntários da pesquisa são: conhecer a realidade da inclusão das culturas digitais nas suas práticas pedagógicas e dos colegas, reflexão sobre a práxis, conhecimento sobre outras formas de ensinar, bem como contribuir para encaminhamentos de políticas públicas que direcionem recursos.

## **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Esta pesquisa se configura com caráter qualitativo, tendo como abordagem metodológica a etnopesquisa crítica. A partir dessa conjuntura, para o alcance dos objetivos, tem-se como participantes da pesquisa os professores e a gestão escolar de dois municípios vinculados às Diretorias Regionais de Educação 02 e 03 (DRE'02 e DRE'03), contemplando, a princípio, as cidades de Simão Dias e Tobias Barreto; Itabaiana e Areia Branca. Reconhecendo, portanto, toda a complexidade desta pesquisa, foram instituídos os seguintes instrumentos: o app-diário de campo, questionários (formulários on-line), entrevistas narrativas; documentos: Currículo de Sergipe, Registros das formações e Planejamento Docente

# UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE - UFS

Continuação do Parecer: 5.365.132

## Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

## Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Análise das respostas (arquivo: "Documentos\_outros.pdf" postado na Plataforma Brasil em 22/02/2022) ao Parecer Consubstanciado nº 5.174.701 emitido em 17/12/2021, não foram observados óbices éticos.

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Sergipe, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 510 de 2016, na Resolução CNS nº 466 de 2012 e na Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa proposto.

## Considerações Finais a critério do CEP:

Conforme Resolução CNS 466/2012, itens X.1.- 3.b. e XI.2.d, e Resolução CNS 510/2016, Art. 28, inc. V, os pesquisadores responsáveis deverão apresentar relatórios parcial semestral e final do projeto de pesquisa, contados a partir da data de aprovação do protocolo de pesquisa inicial.

## Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_1855116.pdf	22/02/2022 22:06:42		Aceito
Outros	Documentos_outros.pdf	22/02/2022 22:05:17	Simone de Lucena Ferreira	Aceito
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_5174701.pdf	22/02/2022 21:51:55	Simone de Lucena Ferreira	Aceito
Declaração de concordância	Autorizacao_SEDUC.PDF	22/02/2022 21:51:23	Simone de Lucena Ferreira	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termos_compromisso_pesquisadores.pdf	22/02/2022 21:49:56	Simone de Lucena Ferreira	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Plataforma_Brasil.docx	22/02/2022 21:45:38	Simone de Lucena Ferreira	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termo_de_Anuencia_e_Infraestrutura_PropONENTE_assinado.pdf	22/02/2022 21:44:37	Simone de Lucena Ferreira	Aceito

UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE SERGIPE - UFS

Continuação do Parecer: 5.365.132

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Pesquisa_Fapitec.docx	22/02/2022 21:43:38	Simone de Lucena Ferreira	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_assinada.PDF	22/02/2022 21:41:41	Simone de Lucena Ferreira	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

ARACAJU, 25 de Abril de 2022

**Assinado por: FRANCISCO DE ASSIS PEREIRA**  
(Coordenador(a))