

María Cristina Lima Paniago  
Gustavo Moura  
Organizadores



**CULTURAS DIGITAIS,  
PRÁTICAS EDUCATIVAS  
INOVADORAS E UBÍQUAS  
NA PÓS-GRADUAÇÃO LATO-SENSU  
EM CONTEXTO INTERCULTURAL:  
BRASIL – CANADÁ – INGLATERRA**

EDITORA **UEMS**



**CULTURAS DIGITAIS,  
PRÁTICAS EDUCATIVAS  
INOVADORAS E UBÍQUAS  
NA PÓS-GRADUAÇÃO LATO-SENSU  
EM CONTEXTO INTERCULTURAL:**

**BRASIL – CANADÁ – INGLATERRA**



Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

*Reitor*

*Vice-reitora*

*Pró-reitora de Extensão, Cultura  
e Assuntos Comunitários*

## UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL

Laércio Alves de Carvalho

Luciana Ferreira da Silva

Érika Kaneta Ferri



*Chefe da Divisão de Publicações  
e Designer Gráfico*

*Editora*

*Revisora*

## DIVISÃO DE PUBLICAÇÕES - EDITORA UEMS

Everson Umada Monteiro

Eliane Souza de Carvalho

Islene França de Assunção

## CONSELHO EDITORIAL

*Presidente*

*Conselheiros(as)*

Nataniel dos Santos Gomes

Alberto Adriano Cavalheiro

Beatriz do Santos Landa

Cíntia Santos Diallo

Claudia Andreia Lima Cardoso

Cristiane Marques dos Reis

Érika Kaneta Ferri

Eliane Souza de Carvalho

Islene França de Assunção

Marcos Antonio Camacho da Silva

Mirella Ferreira da Cunha Santos

Roberto Dias de Oliveira

MARIA CRISTINA LIMA PANIAGO  
GUSTAVO MOURA  
Organizadores

**CULTURAS DIGITAIS,  
PRÁTICAS EDUCATIVAS  
INOVADORAS E UBÍQUAS NA  
PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO  
SENSU EM CONTEXTO  
INTERCULTURAL:  
BRASIL - CANADÁ -  
INGLATERRA**



© 2024 by Maria Cristina Lima Paniago e Gustavo Moura.

Capa e projeto gráfico  
*Everson Umada Monteiro*

Revisão final  
*Islene França de Assunção*

---

C974

Culturas digitais, práticas educativas inovadoras e ubíquas na pós-graduação stricto sensu em contexto intercultural : Brasil - Canadá - Inglaterra / Maria Cristina Lima Paniago, Gustavo Moura, organizadores. – Dourados, MS: Editora UEMS, 2024.

183 p.

ISBN: 978-65-89374-42-8 (Digital).

1. Tecnologia educacional 2. Cultura digital 3. Práticas educativas I. Paniago, Maria Cristina Lima II. Moura, Gustavo III. Editora UEMS

CDD 23. ed. - 378

---

Ficha Catalográfica elaborada pela bibliotecária da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)  
Bruna Peruffo Vieira – CRB 1/2959

Autorizamos a reprodução parcial ou total desta obra, para fins acadêmicos,  
desde que citada a fonte. Proibido qualquer uso para fins comerciais.

Direitos reservados à

**Editora UEMS**

Bloco A - Cidade Universitária

Caixa Postal 351 - CEP 79804-970 - Dourados/MS

(67) 3902-2698

[editorauems@uems.br](mailto:editorauems@uems.br)

[www.uems.br/editora](http://www.uems.br/editora)

Editora associada à



# SUMÁRIO

**7** APRESENTAÇÃO

**21** MAPEAMENTO DE PRODUÇÕES CIENTÍFICAS NA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU (2015-2021)

**43** TESES E DISSERTAÇÕES: INVESTIGAÇÃO SOBRE TECNOLOGIA ASSISTIVA

**67** CULTURA DIGITAL E PRÁTICAS EDUCATIVAS EM CONTEXTO DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU

**85** PRÁTICAS COMUNICACIONAIS DA/NA CIBERCULTURA: APRENDER, VIVER E EXERCER A DOCÊNCIA

**107** DEVELOPING DIGITAL UNIVERSITIES FOR THE 21ST CENTURY: THE EXPERIENCE OF THE UNIVERSITY OF NORTHAMPTON, UNITED KINGDOM

**133** PRÁTICAS DIGITAIS E EDUCATIVAS NO CANADÁ: EMPATIA E INCLUSÃO SOCIAL EM CONTEXTO PANDÊMICO

**151** AFETOS NO USO DE TECNOLOGIAS: DIÁLOGOS COM SPINOZA A PARTIR DE NARRATIVAS SOBRE A PRÁTICA DE PROFESSORES DURANTE O COVID-19

**177** SOBRE OS AUTORES



# APRESENTAÇÃO

A presente proposta surge no quadro da área de tecnologias na educação e, em particular, no que se refere à cultura digital, que estabelece um forte vínculo intercultural entre três universidades com diferentes propostas de formação e práticas educativas, criando espaços dialógicos abertos e transversais. Pesquisadores das três universidades mantêm relações de pesquisa com o objetivo de discutir, problematizar e refletir questões acerca dos contextos digitais articulados aos processos formativos e experiências de membros de diferentes comunidades educativas.

Primeiramente, gostaríamos de pontuar que entendemos a formação intrinsecamente relacionada à prática educativa. Nosso entendimento por formação é aquele que transcende a visão do “[...] ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática [criando] espaços de participação, reflexão e formação” (Imbernón, 2004, p. 15). Acreditamos em uma formação por meio de redes de colaboração em que “[...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1993, p. 9).

Quando pensamos em prática educativa, estamos nos referindo àquela que propicia ao outro pensar, problematizar, refletir criticamente,

distanciando-se de ações alienantes e frágeis. Subsidiado por uma educação dialógica e reflexiva, Freire (2004) luta por uma construção de conhecimentos que transgrida as estruturas de poder e de falta de diálogo. Tal prática é permeada pela ética, na qual a discriminação não tem lugar.

Em seguida, faz-se necessário conceituar cultura digital, a qual entendemos como diferentes formas de falar, escrever, conviver, socializar, trabalhar, estudar, produzir, consumir, comunicar, relacionar, enfim, de viver, quando no contexto de inserção das tecnologias de informação e comunicação. A cultura digital trata de pluralidades que constituem “[...] uma mistura de micro, macro e megacomunidades, abrigando milhares de microcomputadores que vivem em seus interiores, usufruindo de conexão imediata, interação, comunicação ubíqua, quer dizer, em quaisquer lugares e a qualquer hora do dia ou da noite” (Santaella, 2015, p. 14).

Corroborando a ideia sobre conexões e interações, o uso de tecnologias na cultura digital propicia a emergência de novos tipos de interações e compartilhamentos (Bortolazzo, 2020; Brito; Costa, 2020). Dessa forma, entendemos cultura digital como um processo que incorpora entendimentos sociais, diferentes meios de linguagens e comunicação, variados dispositivos, e a (re)criação de espaços que também maximizam oportunidades educacionais (Brito; Costa, 2020; Lévy, 1999, 2007).

Dentro dessas oportunidades educacionais, há diferentes termos relacionados à cultura digital, embora com aproximações e distanciamentos. Como exemplo, temos a cibercultura, que, de acordo com Lemos (2002), possui outros sentidos, podendo denotar certo determinismo tecnológico a partir de seus respectivos artefatos e suas épocas históricas. Além disso, Lemos (2002) nos alerta sobre a importância de escapar de tais determinismos



e entender que a cibercultura pode representar a cultura contemporânea, reconfigurando o social e o tecnológico.

Assim, temos como pressuposto que as tecnologias necessitam ser compreendidas como elementos fundamentais das transformações que estamos vivenciando. Ou seja, a apropriação e a incorporação dessas tecnologias não podem se dar, como sugerem Pretto e Silveira (2008), meramente como ferramentas complementares, animadoras dos tradicionais processos de ensinar e de aprender.

Segundo Martín-Barbero (2003, p. 281), “[...] o estudo dos usos nos obriga, então, a deslocarmos o espaço de interesse dos meios para o lugar onde é produzido o seu sentido: os movimentos sociais e de um modo especial para aqueles que partem do bairro”. Portanto, necessitamos entender os meios de comunicação – e, mais especificamente neste trabalho, a cultura digital – a partir das carências, dos desejos e dos usos que a comunidade educativa faz dela.

Nesse sentido, compreender a inovação não como mera inclusão de tecnologias nas práticas educativas faz com que avancemos no entendimento da cultura digital. Segundo Leite (2012, p. 30), o desafio da universidade está em colocar, ao lado da inovação tecnológica, a inovação pedagógica. Para a autora, “[...] a inovação pedagógica responde ao compromisso social de formação do humano docente e do humano aluno” (Leite, 2012, p. 30). Já Forster (2012, p. 20) define inovação como “[...] rupturas paradigmáticas [...] pois exige uma subjetividade emergente, reconfiguração de saberes, novas formas de conceber o conhecimento e as relações sociais, caracterizando-se como um processo bastante complexo”.

No contexto da cultura digital, um conceito que nos é caro é o de ubiquidade. Segundo Santaella (2010, p. 19), as aprendizagens ubíquas são:

Processos de aprendizagem abertos (que) significam processos espontâneos, assistemáticos e mesmo caóticos, atualizados ao sabor das circunstâncias e de curiosidades contingentes e que são possíveis porque o acesso à informação é livre e contínuo, a qualquer hora do dia e da noite. Por meio dos dispositivos móveis, à continuidade do tempo se soma a continuidade do espaço: a informação é acessível de qualquer lugar. É para essa direção que aponta a evolução dos dispositivos móveis, atestada pelos celulares multifuncionais de última geração, a saber: tornar absolutamente ubíquos e pervasivos o acesso à informação, a comunicação e a aquisição de conhecimento.

Acreditamos que os movimentos de comunidades educativas em contextos universitários com foco na cultura digital, inovação e ubiquidade podem ser fontes de trocas de experiências, saberes e conhecimentos relacionados às práticas. Nesse sentido, optamos por uma perspectiva colaborativa que pode resultar em uma aprendizagem em conjunto, desenvolvendo um processo de sinergia. Esta pesquisa é subsidiada pela FUNDECT-MS e pela CNPQ e oportuniza o encontro de pesquisadores de três universidades em contexto intercultural. O estudo foi aprovado pelos comitês de ética em suas respectivas universidades.

Durante os três anos de desenvolvimento da pesquisa, estivemos em contato permanente, os pesquisadores junto aos colaboradores envolvidos, em encontros mensais *online*, na sua grande maioria pelo Google Meet. Enfrentamos alguns desafios em nossos encontros pelo fato de o grupo ter participantes de diferentes países, com diferentes línguas, fuso-horários e culturas (Paniago *et al.*, 2022). Em relação às diferentes línguas, utilizamos tradutores *online* e legendas, quando disponíveis, no próprio espaço virtual

de reunião. Os participantes da pesquisa foram representantes da comunidade educativa da pós-graduação *stricto sensu* de três universidades, uma do centro-oeste do Brasil, outra do centro-leste da Inglaterra e outra do centro do Canadá: professores, estudantes, gestores e funcionários.

Um critério de participação foi o aceite do convite, que foi enviado por e-mail ou pessoalmente nas próprias universidades. Isto foi possível, pois o grupo de colaboradores pesquisadores era composto por professores com acesso e conhecimento das pessoas das comunidades educativas em foco. A partir dos aceites, buscamos ter, no grupo de participantes, pelo menos, um gestor, um professor, um estudante e um funcionário representando cada universidade.

Além de mapeamentos bibliográficos, tivemos 23 entrevistados, sendo 12 brasileiros, 5 canadenses e 6 ingleses, entre professores, gestores, estudantes e funcionários. Lembramos que o número de sujeitos não precisa ser grande, pois, conforme afirmam Bauer e Gaskel (2015, p. 70-71), “[...] mais entrevistas não melhoram necessariamente a qualidade, ou levam a uma compreensão mais detalhada”. Segundo os autores, embora cada indivíduo tenha uma experiência particular, as representações das experiências são resultados de processos sociais e, portanto, “[...] as representações de um tema de interesse comum, ou de pessoas em um meio social específico são, em parte, compartilhadas” (Bauer; Gaskel, 2015, p. 71).

Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas. Utilizamos os *softwares* Iramutec, Wordcloud e WordArt para nos ajudar na organização dos dados, produzindo nuvens de palavras e análises de similitude com os dados já produzidos. Discutimos alguns problemas relacionados à escolha de algumas palavras às vezes não coincidentes em diferentes entrevistas (diferentes

vocábulo, plural, singular, masculino, feminino), fazendo variar a quantidade de vezes que apareceram nos textos transcritos das entrevistas realizadas. Por isso, a necessidade de se debruçar novamente sobre os dados, a fim de compreender o que as palavras significavam, em seus contextos distintos. Salientamos que foi uma primeira organização dos dados, para, a partir daí, iniciar uma análise mais aprofundada.

Pensando nesses aspectos, este livro está organizado em sete capítulos. O primeiro capítulo, intitulado “Culturas digitais, inovação, práticas educativas inovadoras e ubíquas: mapeamento de produções científicas na pós-graduação *stricto sensu* (2015-2021)”, aborda o mapeamento de teses, dissertações, artigos, a partir dos seguintes descritores: culturas digitais, inovação, práticas educativas inovadoras e ubíquas no contexto da pós-graduação *stricto sensu*. O objetivo de análise das produções científicas obtidas sobre os descritores citados pautou-se na pesquisa bibliográfica e documental a partir do banco de dados da Capes, do Google Acadêmico e da SciELO, em um recorte referente aos últimos anos. Os resultados apontam que a temática abordada sobre os descritores representa o acesso e a inserção, por meio das Tecnologias de Informação e Comunicação, ao ensino-aprendizagem e à formação continuada docente e discente com vistas à qualidade e à inovação.

Na sequência, o capítulo “Políticas e práticas de educação inclusivas e inovadoras: estudos sobre teses e dissertações que discutem as tecnologias assistivas na Educação Básica” está vinculado ao projeto de pesquisa “Políticas de educação inclusivas que exigem a utilização das tecnologias assistivas”, do Grupo de Pesquisa em Políticas Educacionais e Órgãos de Gestão dos Sistemas de Ensino, da Pós-Graduação em Educação, Mestrado e

Doutorado, da Universidade Católica Dom Bosco. O capítulo apresenta um segundo mapeamento das produções científicas dos programas de pós-graduação em Educação do Brasil, em especial nas dissertações e teses que investigaram as políticas e práticas de educação inclusivas para a utilização das tecnologias assistivas na Educação Básica no Brasil, defendidas e publicadas nos *sites* dos programas, entre os anos de 2015 e 2022, período que envolveu as legislaturas dos presidentes Dilma Rousseff (2010-2014 e 2015-2016), Michel Temer (2016-2019) e Jair Messias Bolsonaro (2019-2022).

Com a finalidade de acompanhar a evolução dessa temática, por meio de pesquisa bibliográfica, foram consultadas as bases de dados dos programas de pós-graduação que publicaram os referidos trabalhos, com o objetivo de construir um diálogo com outros pesquisadores, programas de pós-graduação e grupos de pesquisas que investigam o mesmo assunto, procurando perceber as problemáticas, implicações, abordagens teórico-metodológicas, inovações das pesquisas da pós-graduação importantes para serem investigadas em futuras pesquisas. Esse mapeamento resulta em um agrupamento de diferentes investigações, autores, objetos, metodologias e referencial teórico diferenciados, que permitirão a (re)construção de experiências inovadoras que, podem mostrar alternativas, possibilidades, aprofundamentos de análise e contribuições para outros autores que investigam e/ou abordam questões relacionadas às políticas e práticas de educação inclusivas inovadoras nos programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Depois dos capítulos bibliográficos, abordamos dados que trazem narrativas dos participantes de pesquisa. O terceiro capítulo, “Cultura digital e práticas educativas em contexto de pós-graduação *stricto sensu*”, é um recorte que se restringe à universidade brasileira, situada no centro-oeste do



Brasil, em um Programa de Pós-Graduação em Biotecnologia. O objetivo do trabalho apresentado é compreender as práticas educativas no contexto da cultura digital em um programa de pós-graduação *stricto sensu*. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que se utiliza de entrevistas semiestruturadas com a participação de professores, coordenadores, secretárias e estudantes da pós-graduação, cursos Mestrado e Doutorado. Discutimos alguns conceitos acerca de cultura digital e suas implicações nas práticas docentes. Como resultado, os participantes chamam a atenção para avanços e retrocessos referentes às práticas educativas no contexto da cultura digital: facilidade no acesso às informações, mas com necessidade de formações com perspectivas críticas, reflexivas e dialógicas para superar apropriações rasas e superficiais e avançar em produções sociais e culturais.

O capítulo 4, “Práticas comunicacionais da/na cibercultura: aprender, viver e exercer a docência”, tem como objetivo compreender como os professores da pós-graduação *stricto sensu* evidenciam na rede social significações de se fazer presente nas práticas comunicacionais da/na cibercultura. A pesquisa originou-se a partir da seguinte problematização: Como a rede social *Facebook* poderá ser um espaço da presença que institui modos de aprender, viver e exercer a docência? Nessa direção, recorreremos às contribuições teóricas que possibilitaram a abordagem de questões fundamentais que discutimos para compreender a cultura digital sobre perfil docente na rede social e a ação educativa numa perspectiva humanista, no sentido de praticar e viver a docência.

A pesquisa realizada adotou uma abordagem qualitativa, de cunho etnográfico virtual, com dados gerados a partir dos discursos publicados em perfis na rede social *Facebook* de professores de pós-graduação *stricto sen-*

su. Os resultados nos ajudam a compreender que, cada vez mais, as redes sociais têm impacto na interação entre pessoas, de forma calorosa, empática e significativa, garantindo-se, com isso, o enriquecimento do processo educacional sob uma perspectiva que valoriza o diálogo. Isso ocorre porque as narrativas publicadas nas redes sociais condensam em si caminhos que o estar junto do educando é um ato que envolve consentimento, reciprocidade e respeito mútuo. Diante das questões, entendemos que seria pertinente, para estudos futuros, um aprofundamento para compreender de que forma a rede social contribui na formação de um estudante crítico que sabe reconhecer, dialogar e viver com a complexidade da realidade humana.

O quinto capítulo, *“Developing digital universities for the 21<sup>st</sup> century: the experience of the University of Northampton, United Kingdom”*, aborda o desenvolvimento de universidades digitais levando em consideração os participantes do Reino Unido. Com conceitos acerca de “ser digital” e a ampliação de usos de ferramentas digitais durante a pandemia de covid-19, a autora providencia um estudo de caso que navega tensionamentos entre aspirações e a realidade de incluir a cultura digital em contextos educacionais. Em suma, os resultados propõem que mais do que estratégias de ensino – tornar-se uma universidade digital requer mais do que mudar as práticas de ensino –, as universidades precisariam adotar uma forma de inovação disruptiva cujo impacto é sentido em todas as funções da organização. Embora focada principalmente no treinamento e no desenvolvimento de acadêmicos e equipe de suporte voltada para o aluno, a universidade digital também precisaria desenvolver sistemas mais ágeis e arquiteturas institucionais flexíveis para poder concretizar a transformação necessária em todos os níveis.

O capítulo 6, intitulado “Práticas digitais e educativas no Canadá: empatia e inclusão social em contexto pandêmico”, explora resultados com o foco no contexto canadense. O estudo coletou dados qualitativos por meio de entrevistas, realizadas com um administrador de uma instituição de ensino superior, três professores universitários e um aluno da pós-graduação (mestrado), com o objetivo de expor as experiências desses participantes e suas perspectivas sobre práticas digitais educativas durante a pandemia decorrente da covid-19, especificamente as narrativas sobre práticas e utilizações de ferramentas digitais e o papel de tecnologias educativas em contextos diversos. As análises apresentadas abordam temas de inclusão social e inclusão digital; democracia do conhecimento e poder na cultura digital; empatia, conexão e ubiquidade; e educação crítica também na cultura digital. As discussões promovidas abordam possibilidades, potencialidades e desafios nas práticas educacionais tecnológicas de um país desenvolvido que carece de questionamentos mais críticos que permitam o rompimento de práticas hegemônicas.

Por fim, o sétimo capítulo, “Afetos no uso de tecnologias: diálogos com Spinoza a partir de narrativas sobre a prática de professores durante a pandemia de covid-19”, explora o interesse em entender os afetos que predominaram nos discursos sobre as práticas pedagógicas dos professores, nesse período. O presente capítulo é recorte de uma pesquisa maior e baseia-se na análise das narrativas dos professores participantes de uma pesquisa qualitativa que envolve pesquisadores (PIBIC, professores universitários e pós-graduandos) de três países (Brasil, Canadá e Inglaterra), com foco na cultura digital em comunidades educativas, em programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Tecendo considerações a partir do diálogo com a teoria do filósofo Spinoza (2021, 2022) sobre afetos ativos e afetos passivos e suas implicações na produção do conhecimento e de sentido nas relações, a partir das experiências pessoais de cada um, nos mobilizamos a entender como se dá, com base na prática, a produção das subjetividades dos professores nas suas experiências com uso de tecnologias digitais no contexto das aulas. A metodologia utilizada no estudo situa-se no campo da pesquisa duo-etnográfica, que apresenta um estilo de escrita acadêmica mais abstrata, personalizada e conversacional e que considera a experiência como o dado mais importante a ser analisado num processo de produção de sentido a partir das vivências e das reflexões sobre elas.

Nesse sentido, esse estudo é um exercício dialógico e reflexivo que pensa a complexidade das interações e seus desdobramentos na prática dos professores e as implicações dessas reflexões na construção de significados e tomadas de decisão sobre práticas futuras. Para Spinoza (2021, 2022), as ideias prontas, desacompanhadas de um processo crítico-reflexivo, dissociam, negam e, assim, diminuem a potência criativa de cada um. Os diálogos nesse capítulo aprofundam discussões emergentes numa perspectiva crítico-reflexiva com foco no que se sente, pensa e faz nas situações de ensino-aprendizagem mediadas por tecnologias digitais. Logo, espera-se contribuir para interações mais efetivas e afetivas para professores e alunos nas situações mediadas por tais tecnologias.

A proposta deste livro poderá fomentar conhecimentos que tragam benefícios educacionais, sociais e científicos, tanto aos professores quanto aos alunos e à comunidade acadêmica, relacionados à cultura digital no contexto da pós-graduação *stricto-sensu*. Cremos que “[...] a cibercultura

forma-se da convergência entre o social e o tecnológico, sendo através da inclusão da socialidade na prática diária da tecnologia que ela adquire seus contornos mais nítidos” (Lemos, 2002, p. 93), portanto, deveríamos estar abertos às potencialidades das tecnologias da cibercultura e atentos às suas implicações, nos apoderando dos meios sociotécnicos da cultura digital.

Nesse processo de (re)significações partilhadas, podemos utilizar as tecnologias digitais como forma de integrar nosso cotidiano e expandir nossas diferenças, promovendo um movimento contrário à homogeneização, afetando e sendo afetados. Portanto, conforme Freire (2004) chama a atenção para a importância das relações entre as culturas, não se restringindo à questão de apenas compreender a cultura do outro, mas também a relação entre as culturas, acreditamos que compreender culturas digitais é também um problema de relação, de modo que “[...] a verdade não está nem na cultura de lá e nem na minha, a verdade do ponto de vista da minha compreensão dela, está na relação entre as duas” (Freire, 2004, p. 75).

## REFERÊNCIAS

BAUER, M. W.; GASKELL, G. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho Guareschi, 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BORTOLAZZO, S. F. Das conexões entre cultura digital e educação: pensando a condição digital na sociedade contemporânea. **ETD Educação Temática Digital**, [s. l.], v. 22, n. 2, p. 369-388, 2020.

BRITO, G. D. S.; COSTA, M. L. F. Apresentação-cultura digital e educação: desafios e possibilidades. **Educar em Revista**, [s. l.], v. 36, 2020.



FORSTER, M. M. S. Escola como espaço de formação: a construção de experiências inovadoras em parceria com a universidade. *In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO*, 16., 2012, Campinas. **Anais [...]**. Campinas, SP: Unicamp, 2012.

FREIRE, P. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: UNESP, 2004.

LEITE, D. Desafios para a inovação pedagógica na universidade do século 21. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 38, p.29-39, jul./dez. 2012.

LEMO, A. **Cibercultura: tecnologia e vida social contemporânea**. Porto Alegre: Sulina, 2002.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: 34, 1999.

LÉVY, P. Abrir o espaço semântico em prol da inteligência coletiva. **Revista Eletrônica de Comunicação Informação & Inovação em Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, jan. /jun.2007

MARTÍN-BARBERO, J. **Dos meios às mediações**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2003.

PANIAGO, M. C. L.; MOURA, G.; ARGUELHO, M. B. Os bastidores de uma pesquisa durante a pandemia: uma triotenografia com diálogos colaborativos. **Periferia**, [s. l.], v. 14, n. 3, p. 265-289, 2022.

PRETTO, N.; SILVEIRA, S. A. (org.) **Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder**. Salvador: EDUFBA, 2008.

SANTAELLA, L. Aprendizagem ubíqua substitui a educação formal? **Revista de Computação e Tecnologia**, São Paulo, v. 2, n. 1, 2010.

SANTAELLA, L. Flusser ressignificado pela cultura digital. *In*: HANKER, M.; RICARTE, É. R. (org.). **Do conceito a imagem**: a cultura da mídia pós. Natal: EDUFRN, 2015. p. 11-24.

SPINOZA, B. **Ética**. Tradução: Tomaz Tadeu. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SPINOZA, B. **Tratado da Emenda do Intelecto**. Tradução: Cristiano Novaes de Rezende. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2022.

# CAPÍTULO 1

## MAPEAMENTO DE PRODUÇÕES CIENTÍFICAS NA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU (2015-2021)

Arlinda Cantero Dorsa | Milene Barbosa Salazar

### INTRODUÇÃO

Este capítulo apresenta um mapeamento de teses e dissertações relacionadas aos descritores tecnologias, inovação, ubiquidade e práticas educativas, no período de 2015 a 2021, na área das Ciências Humanas, Educação, em uma universidade confessional do Centro-Oeste. Para a escolha, os trabalhos deveriam conter pelo menos um descritor no título, no resumo ou nas palavras-chave. Foram selecionadas sete teses e cinco dissertações.

Todos os trabalhos relacionam-se a um grupo de estudos e pesquisas que discutem as questões das tecnologias educacionais e educação a distância, cujos componentes são professores-pesquisadores-acadêmicos da Graduação e do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação e Desenvolvimento Local.

É importante enfatizar que a comunidade acadêmica é repleta de trabalhos com referência e, na contemporaneidade, tem procurado cumprir algumas de suas principais funções, que é a inovação e o acesso à informação. Nesse sentido, cabe levar o leitor ao questionamento sobre qual instrumento a população científica tem utilizado para alcançar tais objetivos e esclarecer que o desenvolvimento dos trabalhos de inúmeros pesquisadores, só foi

possível após o advento da divulgação científica, sobretudo dos meios que a sociedade tecnológica emprega para impulsioná-la.

Para a realização desse trabalho com abordagem qualitativa, foi feita pesquisa bibliográfica a partir do banco de dados da Capes, no período de 2015 a 2021. A pesquisa objetivou, de forma geral, analisar as concepções da comunidade educativa da pós-graduação *stricto sensu* sobre inovação e ubiquidade, práticas educativas e culturas digitais em uma universidade do Centro-Oeste do país, e de forma específica: mapear as produções científicas relacionadas a tecnologias, inovação, ubiquidade e práticas desenvolvidas; organizar o mapeamento decorrente da pesquisa de teses, dissertações e artigos científicos, com abordagem qualitativa, levando em consideração o panorama da produção científica por grande área, área de concentração, programas, instituições, região e suas respectivas temáticas; analisar as produções científicas mapeadas relativas aos descritores utilizados quanto aos conceitos dos autores referendados, assim como as articulações e dissonâncias encontradas; e, finalmente, demonstrar as práticas educativas da comunidade educativa da pós-graduação *stricto sensu* relacionada à inovação, à ubiquidade e/ou às tecnologias.

Para a consecução dos objetivos, este capítulo foi organizado nas seguintes seções: i) A importância dos programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil; ii) Culturas digitais: inovação, ubiquidade e práticas educativas; iii) Mapeamento realizado: análises quantitativas e textual com enfoque nas interfaces temáticas

## PESQUISA E FORMAÇÃO: A IMPORTÂNCIA DA PÓS-GRADUAÇÃO

As interfaces existentes entre pesquisa e formação podem ser observadas em função de serem mutuamente dependentes. Nesse sentido, questionamos se a pós-graduação tem colaborado para o fornecimento de ferramentas metodológicas e embasamentos epistemológicos necessários para a constituição de quadros de pesquisadores-docentes comprometidos com a realidade do país e a produção de conhecimentos nacionais socialmente relevantes.

Em todos os PNPG, direta ou indiretamente, a temática da formação e da qualidade constituem-se em pilares fundamentais do sistema da pós-graduação brasileira. O Sistema Nacional da Pós-Graduação (SNPG) estabelece duas metas centrais: formar competentes professores com qualidade e atender às necessidades do ensino, além de formar excelentes pesquisadores no campo das ciências básicas e das ciências aplicadas, cuja proposta era dobrar o número de doutores até o final da primeira década do segundo milênio (Freitas; Souza, 2018, p. 10).

De acordo com o pensamento de Steiner (2006, Tourinho e Bastos (2010) e Tourinho, Bastos e Yamamoto (2013), a pós-graduação compõe o topo da pirâmide do sistema de ensino em âmbito mundial, ainda que seja relativamente recente no Brasil, porém, tardio, para a construção do sistema educacional no nosso país. O sistema da pós-graduação funciona como uma alavanca importante para políticas de Estado, internas e/ou externas, seja no ideário e composição de ações no âmbito das políticas públicas, seja na contabilização da formação de recursos humanos qualificados, publicizando os conhecimentos nacionais conforme as palavras de Kuenzer e Moraes (2005).

Tal cenário está presente no Brasil desde a década de 1970, período em que houve a implantação da avaliação sistemática pela CAPES, além de um processo de visibilidade da sua produção científica, iniciado em meados da segunda década do segundo milênio, ainda que distante do *ranking* das publicações internacionais (Kuenzer; Moraes, 2005). Ampliam esta discussão Freitas e Souza (2018, p. 13), quando afirmam os efeitos das produções científicas que têm sido publicadas, pois elas favoreceram:

- a) os impactos das teses e dissertações produzidas; b) o compromisso social e as implicações éticas da utilização e da participação de grupos e de setores da sociedade nas pesquisas realizadas; c) a formação na pós-graduação que não pode se justificar por uma necessidade de autoformação, no sentido dos mestrados e doutorados terem sido também procurados com a finalidade precípua de aprimoramento dos estudos.

Frente a esses posicionamentos autorais, é importante preocupar-se com a consolidação da pós-graduação *stricto sensu* no campo das ciências humanas e sociais, tanto no desenvolvimento de pesquisa como na efetiva colaboração referente à formação de novos investigadores consistentes e regulares, na produção de conhecimento relevante.

Atualmente, a pesquisa e a pós-graduação, em franca expansão no país, enfrentam enormes desafios, entretanto, podem contribuir muito mais para o crescimento e desenvolvimento econômico e social de nossa sociedade, em seu principal objetivo, que deve ser “[...] formar mestres e doutores capazes de enfrentar novos desafios científicos com independência intelectual, contribuindo para o progresso científico, tecnológico, econômico e social do Brasil como nação independente, imersa em um mundo globalizado em rápida evolução” (Capes, 2018, p. 8).

Esses desafios poderiam ser superados se fossem transpostos os obstáculos nos vários campos disciplinares, voltados a uma visão mais interdisciplinar e, principalmente, à formação dentro da própria pós-graduação, relativos, segundo as condições de trabalho ligadas à orientação e ao desenvolvimento de pesquisas, à criação e ao fortalecimento de grupos de investigação, e aos processos relacionados à própria orientação como uma das etapas necessárias para a formação. Tais desafios referem-se a obstáculos presentes em vários campos disciplinares, cuja análise permitiria identificar dimensões que interferem no processo da investigação, assim como no da formação dentro da pós-graduação, como os relativos: a) às condições de trabalho ligadas à orientação e ao desenvolvimento de pesquisas; b) à criação e ao fortalecimento de grupos de investigação; e c) aos processos relacionados à própria orientação como uma das etapas necessárias para a formação (Freitas; Souza, 2018, p. 15).

É importante e necessário esclarecer, com amparo nas palavras de Mello e Oliveira (2018), que a universidade, apesar de ser, ela mesma, a instância de produção de conhecimento, pesquisa e experimentação, ainda carece de estudos acerca do seu fazer, do enfrentamento da docência na cibercultura, como atividade de grande complexidade, multifacetada e que tem exigido repensar estruturas, práticas e metodologias que possam convergir em formas de lidar com o conhecimento na atualidade, no uso de tecnologias diversas.



## INOVAÇÃO E UBIQUIDADE: ALGUNS DESAFIOS

O verbo “inovar” não significa apenas a inserção da tecnologia, pois vai além dos recursos tecnológicos e da infraestrutura da instituição de ensino. Cunha (2016, p. 92) afirma que “[...] muitas vezes a inovação é compreendida como a inclusão de aparatos digitais e tecnológicos nas instituições de ensino. Entretanto, essa é uma forma reducionista de abordar o tema”.

Destacam Pensin e Nikolai (2013, p. 34-35) que é preciso “[...] assumir a inovação como pressuposto orientador da prática educativa”. Nesse sentido, são necessárias mudanças nas metodologias tradicionais, para planejar metodologias inovadoras e ativas para o ensino, de acordo com o avanço da tecnologia e da modernidade, pensando nas possibilidades de estratégias para produzir o conhecimento.

No esforço de ampliar a concepção de inovação para além dos reducionismos tecnológicos, referimo-nos à inovação no ensino superior para além da realização de práticas pedagógicas inovadoras. A inovação depende de fatores que permeiam desde o apoio institucional até a formação docente sobre o conhecimento e entendimento de práticas inovadoras. Logo, a necessidade de as universidades promoverem formações para o aperfeiçoamento pedagógico e para que o docente utilize inovações pedagógicas nos contextos educacionais.

As análises de produções científicas sobre o tema “inovação” identificam, de acordo com Wiebusch e Lima (2018, p. 160), “[...] estratégias pedagógicas que possibilitam a integração de metodologias de ensino e de tecnologias no ensino superior, com o objetivo de contribuir para inovação

dos processos de ensino e aprendizagem na universidade”. Ainda segundo as autoras, é preciso “[re]significar o conceito de inovação e os fundamentos teórico-metodológicos imbricados nesse processo”, pois é complexa a tarefa da inovação, já que envolve a gestão universitária em diferentes dimensões: pedagógica, política, administrativa e financeira (Wiebusch; Lima, 2018, p. 160). Por ser um processo coletivo, ela vai além da gestão, ao implicar todos os segmentos da universidade.

Para Masetto (2012, p. 26), é preciso “[...] a flexibilização curricular que permita repensar disciplinas, conteúdos, metodologia, avaliação, tempo e espaço de aprendizagem”. A inovação envolve um novo currículo, a organização de planejamento, as estratégias de ensino, os recursos didáticos, o desenvolvimento do conteúdo, a relação teoria e prática, os propósitos do processo de ensino e aprendizagem e a forma de avaliar.

No contexto das culturas digitais, a aprendizagem ubíqua, por permitir um tipo de aprendizado aberto, que pode ser desenvolvido em diferentes circunstâncias, inaugura um fenômeno que não se confunde com nenhuma forma de aprendizagem existente até hoje, nem com a *e-learning*, que se pode traduzir por aprendizagem em ambientes virtuais.

Já a aprendizagem ubíqua, espontânea, contingente, caótica e fragmentária, segundo Santaella (2013), aproxima-se, mas não coincide nem mesmo com a educação informal e com a não-formal. Inaugura-se uma modalidade de aprendizagem que é tão contingencial, inadvertida e não deliberada, que prescinde da equação ensino-aprendizagem caracterizadora dos modelos educacionais e das formas de educar.

Equipada com um dispositivo de conexão contínua, a pessoa pode saciar a sua curiosidade sobre qualquer assunto a qualquer momento e em

qualquer lugar em que esteja emergindo um novo processo de aprendizagem sem ensino. Isto posto, cumpre indagar se essa nova forma de aprendizagem prescinde e dispensa quaisquer processos de educação formal.

## **O ESTADO DA ARTE: CAMINHOS PERCORRIDOS PARA ELABORAÇÃO DO MAPEAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES**

Várias pesquisas têm sido produzidas contemporaneamente, em várias vertentes denominadas “estado da arte” ou “estado do conhecimento”, e apresentam uma característica em comum: o mapeamento de produções científicas com o objetivo de refletir em diferentes campos do saber sobre a abrangência e relevância dos trabalhos produzidos e publicados na área da pós-graduação *stricto sensu* em diferentes áreas do conhecimento.

Por ser considerado um propulsor, o estado da arte nos envolve e nos remete aos novos desafios, a fim de que possamos enveredar por caminhos já percorridos nos mais diversos saberes, com o objetivo de buscar e produzir novos conhecimentos. De acordo com Messina (1998), o estado da arte pode ser considerado um mapa, uma possibilidade de termos a percepção de diferentes discursos e, a partir dessas possibilidades, contribuir para a teoria e a prática de uma distinta área de conhecimento.

O objetivo básico dos pesquisadores, ao trabalhar o mapeamento, é terem a possibilidade de aprofundar seus conhecimentos, clareando as pesquisas e sua relevância e as circunstâncias de suas produções. Ferreira (2002, p. 259) amplia essa discussão; para a autora, o sentimento inicial do pesquisador é o de não “[...] conhecimento acerca da totalidade de es-

tudos e pesquisas em determinada área de conhecimento que apresenta crescimento tanto quantitativo quanto qualitativo, principalmente reflexões desenvolvidas em nível de pós-graduação”.

Ainda segundo a autora, algumas produções, apesar de serem “distribuídas por inúmeros programas de pós”, não têm grande visibilidade, pois são pouco divulgadas (Ferreira, 2002, p. 259). Fica, assim, evidenciado que o estado da arte, ou seja, o conhecimento e sua compreensão, é “[...] necessário no processo de evolução da ciência, a fim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos” (Soares, 1989, p. 3), contribuindo para o início de novas formulações de ideias que podem já estar construídas ou que ainda podem vir a ser construídas a partir das pesquisas que já se apresentam.

## RESULTADOS (APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO)

Com relação ao mapeamento das teses, foi escolhido como portal de pesquisa o Banco de Dissertações e Teses da CAPES, com enfoque temático nas palavras-chave “tecnologias, inovação, ubiquidade e práticas educativas”, compreendendo os anos de 2015 a 2021. Ao filtrar os resultados, buscando selecionar e refinar as teses e dissertações com a temática descrita e defendidas na universidade pesquisada, foram realizadas as seguintes etapas:

1. Descritores: culturas digitais, inovação, práticas educativas inovadoras e ubíquas;
2. Tipo: teses e dissertações;
3. Anos selecionados: 2015-2021;

4. Grande Área do Conhecimento: Ciências Humanas, sendo 96 teses e 34 dissertações;

6. Área de Conhecimento: Educação, sendo 63 teses e 22 dissertações;

7. A última filtragem voltou-se aos trabalhos que estivessem relacionados às tecnologias digitais e que contivessem os descritores no título, no resumo ou nas palavras-chave, em uma universidade confessional do Centro-Oeste, sendo selecionadas 07 teses e 05 dissertações.

Com relação ao mapeamento das teses, segue o Quadro 1, elaborado de forma a atender às seguintes especificações:

**QUADRO 1** – Mapeamento de teses do Programa de Doutorado em Educação

ANO	TÍTULO	AUTOR	PALAVRAS-CHAVE
T1 2015	Formação continuada de professores indígenas e não indígenas: implicações e possibilidades interculturais em contexto presencial e em redes sociais	SANTOS, Rosimeire Martins Regis	formação continuada de professores; tecnologias de informação e comunicação; redes sociais; interculturalidade; professores indígenas e não indígenas
T2 2016	A formação docente a distância: uma investigação sobre o programa de formação continuada, mídias na educação e suas implicações	LIMA, Eduardo Luis Figueiredo de	formação docente; mídias na educação; TIC na educação
T3 2016	Formação de professores da educação infantil a distância e desenvolvimento profissional: uma experiência do consórcio proformar	MELIM, Ana Paula Gaspar	formação de professores; modalidade a distância (EAD); educação infantil; desenvolvimento profissional; PROFORMAR

(continua)

ANO	TÍTULO	AUTOR	PALAVRAS-CHAVE
T4 2018	O vídeo didático além das técnicas e das tecnologias na educação online na era da cibercultura	BORGATO, Joaquim Sérgio	educação online; vídeo didático; cibercultura; prática docente; formação docente
T5 2018	Aprender fazendo! Enquanto aprendia, ensinava: formação continuada de professores mediada pelo scratch. Universidade	ARGUELHO, Miriam Brum	formação continuada de professores; linguagem de programação Scratch; colaboração
T6 2019	Formação de professores online com/para a utilização de tecnologias digitais em classes hospitalares: implicações na prática pedagógica	OLIVEIRA, Adriana da Silva Ramos de	classe hospitalar; formação continuada online; tecnologias digitais
T7 2020	Entrelaçamentos humano-afetivos em processos interativos em cursos de graduação a distância em uma IES privada	SALVAGO, Blanca Martin	entrelaçamentos humano-afetivos; educação a distância; distância transacional

Fonte: Elaborado pelos autores.

Em 2015, com a tese *Formação continuada de professores indígenas e não indígenas: implicações e possibilidades interculturais em contexto presencial e em redes sociais*, a autora elaborou uma análise sobre a formação continuada de professores indígenas e não indígenas e suas implicações e possibilidades a partir do uso de redes sociais. O trabalho visou analisar as concepções dos referidos professores referentes às suas identida-

des construídas, bem como compreender as relações dialógicas estabelecidas em sua formação continuada.

Já o autor de *A formação docente a distância: uma investigação sobre o programa de formação continuada mídias na educação e suas implicações*, de 2016, nos apresenta as concepções dos professores egressos sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no Programa de Formação Continuada Mídias na Educação e suas Implicações, com enfoque na prática dos professores egressos e na análise das contribuições desse programa para as práticas docentes dos professores na utilização das TIC em suas salas de aula.

Ainda em 2016, a autora de *Formação de professores da educação infantil a distância e desenvolvimento profissional: uma experiência do consórcio PROFORMAR* analisa a parceria interinstitucional entre a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e o referido consórcio no processo formativo e no desenvolvimento profissional da educação infantil.

*O vídeo didático além das técnicas e das tecnologias na educação online na era da cibercultura*, de 2018, versa sobre o enfrentamento de novos desafios relacionados às tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) na educação *online*, na elaboração de vídeos didáticos.

Também em 2018, a autora de *Aprendi fazendo! Enquanto aprendia, ensinava: formação continuada de professores mediada pelo Scratch* discute a formação de professores gerenciadores de tecnologias educacionais e recursos midiáticos do NTE-Regional. Nessa formação, emergem as concepções, os elementos contextuais, assim como a análise das implicações da formação com e para as tecnologias na prática docente.

Em 2019, na tese intitulada *Formação de professores online com/ para a utilização de tecnologias digitais em classes hospitalares: implicações na prática pedagógica*, a autora tem como foco a área hospitalar e suas implicações na descrição de um primeiro curso *online* de extensão universitária, para formação continuada no uso de tecnologias digitais na prática dos professores atuantes em classes hospitalares, em Campo Grande - MS.

A autora da tese *Entrelaçamentos humano-afetivos em processos interativos em cursos de graduação a distância em uma IES privada*, de 2020, a partir das concepções de um grupo de professores de cursos de graduação de Administração e Ciências Contábeis de uma universidade privada, analisou as concepções sobre as mediações pedagógicas vivenciadas nos processos interativos.

Com relação aos resultados obtidos nas teses mapeadas e analisadas, pode-se perceber que algumas expressões emergem e se entrelaçam em um discurso uníssono, relacionado à formação continuada dos professores em diferentes etapas da vida escolar no uso das tecnologias em suas práticas docentes, na educação infantil, no ensino básico, no ensino médio, na educação indígena, no ensino superior. Há necessidade de que as tecnologias de informação e comunicação sejam mediadoras na formação continuada de professores, por meio de práticas inovadoras em um processo contínuo e de forma colaborativa.

O mapeamento das teses permitiu obter os resultados disponíveis no Quadro 2, que segue.



**QUADRO 2** – Resultados obtidos nas teses mapeadas

T1	A tese 1 apresenta os seguintes resultados: a formação continuada de professores e o uso das TIC e redes sociais são espaços de reflexão, escuta, diálogo, colaboração na busca do diálogo e no respeito aos saberes e maneiras de viver e sentir
T2	A tese 2 amplia a necessidade das relações em grupos colaborativos ao trazer uma concepção crítica dos egressos com relação aos ambientes virtuais de aprendizagem e à importância da formação continuada na utilização das TICs
T3	A tese 3 apresenta uma compreensão crítica a respeito da formação de professores da educação infantil, na modalidade a distância (EAD), configurada numa forma de ser e fazer a docência, em um movimento contínuo e complexo entre os saberes específicos e as ações que determinam e são determinantes na vida pessoal e profissional
T4	O vídeo didático é considerado um dos materiais didáticos que mais se identificam com a educação <i>online</i> , porém os docentes sentem-se despreparados e frustrados com os resultados obtidos, logo, a necessidade urgente de repensar a formação continuada na educação <i>online</i> em sua totalidade
T5	A formação <i>online</i> abre espaço para a utilização do Scratch, do Facebook, das narrativas digitais e da metodologia de reunião em espaço aberto. Esses espaços se tornam adequados para formação, e criam oportunidades de atribuição de sentidos, espaço de auto-organização, de estímulo à colaboração e à expressão dos professores como potencializador de formas diferenciadas de ensinar e aprender, possibilitando a prática da alteridade entre professores e alunos
T6	A importância da formação continuada como espaço de colaborações, trocas, partilhas, afetos/afetamentos, conexões/desconexões, diálogos, interações, produções coletivas entre participantes de curso de extensão
T7	Os resultados obtidos mostram a valorização da autonomia do aluno por parte dos professores, assim como a ênfase dada pelos docentes à importância da humanização como marca que deve estar presente na interação com os alunos, junto com o conhecimento e a agilidade nas devolutivas. A interação é considerada como fator importante para gerar sentimento de pertença e, assim, diminuir a distância transacional em cursos de graduação a distância

Fonte: Elaborado pelos autores.

**QUADRO 3** – Mapeamento das dissertações do Programa de Educação

ANO	TÍTULO	AUTOR	PALAVRAS-CHAVE
D1 2015	Prática docente na sala de tecnologia educacional: possibilidades e implicações em uma escola estadual de Mato Grosso do Sul - MS	SOUZA, Aparecido de	prática pedagógica; tecnologia de informação e comunicação; sala de tecnologia educacional
D2 2018	As implicações possíveis do uso do whatsapp às práticas educativas de filosofia	GARCIA, Willian Veron	práticas educativas; WhatsApp; filosofia
D3 2019	As tecnologias digitais na formação inicial: implicações na prática pedagógica dos professores	ALMEIDA, Simone Jaqueline Ferreira de	formação inicial de professores; tecnologias digitais; práticas pedagógicas
D4 2020	Planejamento colaborativo na EJA – uma experiência baseada no diálogo entre coordenação, professores e tecnologias	SCAVASSA, Giovana Barreto Nogueira	prática pedagógica; planejamento colaborativo; tecnologias
D5 2021	Ciberstalking!?! E suas implicações no espaço escolar	ELEOTERIO, Valdenia Rodrigues Fernandes	educação; <i>ciberstalking</i> ; tecnologia

Fonte: Elaborado pelos autores.

A dissertação intitulada *Prática docente na sala de tecnologia educacional: possibilidades e implicações em uma escola estadual de Mato Grosso do Sul - MS* evidencia a análise das possibilidades e implicações do uso docente das tecnologias de informação e comunicação de uma escola

pública do MS, com foco nas formações iniciais e continuadas relacionadas às TICs na prática docente.

Em *As implicações possíveis do uso do WhatsApp às práticas educativas de filosofia*, o autor analisa o uso do aplicativo nas práticas educativas de Filosofia, assim como nas relações entre as tecnologias e as práticas educativas.

Na dissertação *As tecnologias digitais na formação inicial: implicações na prática pedagógica dos professores*, o autor estuda as possibilidades e implicações nas relações entre a formação inicial e as práticas pedagógicas dos professores que fazem uso das tecnologias digitais.

A dissertação intitulada *Planejamento colaborativo na EJA – uma experiência baseada no diálogo entre coordenação, professores e tecnologias* trata do processo desenvolvido na prática do planejamento colaborativo na Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola do município de Campo Grande, Mato Grosso do Sul. Baseia-se na percepção dos docentes sobre sua prática pedagógica e no diálogo permanente com a coordenação.

Finalmente, em *Ciberstalking!? e suas implicações no espaço escolar*, o autor discute a temática e suas implicações negativas nas interações, no clima de aprendizagem dos alunos no espaço escolar, além de sensibilizar os professores para a abordagem, o combate e a prevenção.

A análise das dissertações permitiu a obtenção dos resultados mapeados no Quadro 4 a seguir.

**QUADRO 4** – A importância da formação continuada

<b>D1</b>	Investimento para aperfeiçoamento da estrutura física e material da STE, bem como a oferta de formações continuada sem conformidade com a demanda dos professores, para que a prática pedagógica contribua na construção de conhecimentos pelos alunos
<b>D2</b>	Diálogo com as características dos artefatos, como a colaboração, a interatividade, a ubiquidade e com os dispositivos móveis na construção de novos saberes, práticas capazes de romper com a lógica moderna e cartesiana de educação verticalizada para pensar a partir do outro, a fim de formar cidadãos críticos e reflexivos, capazes de promover as mudanças necessárias e a efetivação de sua cidadania
<b>D3</b>	Entre os entrevistados, apesar de alegarem a ausência de uma disciplina específica sobre as tecnologias digitais na formação inicial e de ainda não terem vivenciado as tecnologias integradas às práticas pedagógicas de seus professores na formação inicial, não foi impeditivo para que eles as utilizassem em suas práticas
<b>D4</b>	A importância do planejamento colaborativo como prática pedagógica, assim como a observação de que a participação de todos na organização dos estudos é fundamental para potencializar o trabalho, para estabelecer relações de trocas e parcerias, além da obtenção de ganhos em relação à frequência e à permanência dos alunos nas aulas
<b>D5</b>	A maioria dos docentes compreende o cyberstalking como um fenômeno social, um tipo de violência psicológica resultante da destreza dos jovens em utilizar as TIC para a cultura da superexposição da vida privada nas redes sociais, do seu espírito aventureiro, da falta de educação digital

Fonte: Elaborado pelos autores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa propiciou refletir sobre a importância da inovação, do uso de práticas ubíquas e inovadoras nas práticas de formação docente e

discente evidenciadas pelas pesquisas dos trabalhos de dissertação e teses de uma universidade confessional.

A inovação voltada ao ensino superior objetivando a formação inicial dos futuros docentes do ensino básico, médio ou universitário com relação às tecnologias depende de alguns fatores muito bem elencados nos trabalhos das dissertações e teses sobre a temática de apoio institucional na formação docente, para o aperfeiçoamento e a estimulação às práticas inovativas pedagógicas tão necessárias nas salas de aula.

Os trabalhos analisados demonstram que as estratégias pedagógicas que possam proporcionar a integração de metodologias de ensino e a interação dos alunos são frutos de uma formação docente necessária que possibilite práticas pedagógicas mais autônomas e atrativas, que sejam do interesse dos estudantes, para que tenha sentido e significado para eles.

A motivação para o aprendizado e para o engajamento no processo de aprendizagem depende do estudante, bem como de o professor desempenhar seu papel de mediador desse processo.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. J. F. **As tecnologias digitais na formação inicial: implicações na prática pedagógica dos professores.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2019.

ARGUELHO, M. B. **Aprendi fazendo! Enquanto aprendia, ensinava: formação continuada de professores mediada pelo *scratch*.** 2018. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2018.

BORGATO, J. S. **O vídeo didático além das técnicas e das tecnologias na educação online na era da cibercultura**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom, Campo Grande, 2017.

BRASIL. CAPES. **Relatório de Gestão**. Brasília, DF: CAPES, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/30042019relatoriodegestaoCAPES2018.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2022.

BRASIL. **Comissão Nacional Especial PNPG 2011-2020**. Brasília, DF: CAPES, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/12122016-relatorio-final-11-12-14-entregue-conselhos-superior-pdf>. Acesso em: 12 ago. 2022.

BUENO, M. O. B. **Cultura digital e redes sociais: incerteza e ousadia na formação de professores**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2014.

CUNHA, M. I. Inovações na educação superior: impactos na prática pedagógica e nos saberes da docência. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 97, p. 87-101, set./dez. 2016.

ELEOTERIO, V. R. F. **Ciberstalking!? E suas implicações no espaço escolar**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2021.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas estado da arte. **Educação & Sociedade**, [s. l.], ano XXIII, n. 79, ago./2002.

FREITAS, M. F. Q.; SOUZA, J. Pensar a formação e a pesquisa na pós-graduação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 9-18, set./out. 2018.

GARCIA, W. V. **As implicações possíveis do uso do whatsapp às práticas educativas de filosofia**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2018.

KUENZER, A.; MORAES, M. C. M. Temas e tramas na pós-graduação em educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1341-1362, set./dez. 2005.

LIMA, E. L. F. **A formação docente a distância: uma investigação sobre o programa de formação continuada mídias na educação e suas implicações**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2016.

MASETTO, M. T. (org.). **Inovação no Ensino Superior**. São Paulo: Loyola, 2012.

MELIM, A. P. G. **Formação de professores da educação infantil a distância e desenvolvimento profissional: uma experiência do consórcio PRO-FORMAR**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2016.

OLIVEIRA, A. S. R. **Formação de professores online com/para a utilização de tecnologias digitais em classes hospitalares: implicações na prática pedagógica**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2019.

PENSIN, D. P.; NIKOLAI, D. Inovação e a prática pedagógica no contexto da educação superior. **Unoesc & Ciência – ACHS**, Joaçaba, v. 4, n. 1, p. 31-54, jan./jun. 2013.

SALVAGO, B. M. **Entrelaçamentos humano-afetivos em processos interativos em cursos de graduação a distância em uma IES privada**. Tese

(Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2020.

SANTAELLA, L. Desafios da ubiquidade para a educação. **Revista Ensino Superior Unicamp**, Campinas, abr. 2013. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/desafios-da-ubiquidade-para-a-educacao>. Acesso em: 10 jul. 2022.

SANTOS, R. M. **Formação continuada de professores indígenas e não indígenas**: implicações e possibilidades interculturais em contexto presencial e em redes sociais. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2015.

SCARIOT, E. M. **Reflexões sobre o trabalho do docente de língua espanhola em um curso livre de idiomas *online***. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2014.

SCAVASSA, G. B. N. **Planejamento colaborativo na EJA**: uma experiência baseada no diálogo entre coordenação, professores e tecnologias. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2020.

SOUZA, A. **Prática docente na sala de tecnologia educacional**: possibilidades e implicações em uma escola estadual de Mato Grosso do Sul – MS. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2015.

STEINER, J. E. Diferenciação e classificação das instituições de ensino superior no Brasil. *In*: STEINER, J. E.; MALNIC, G. **Ensino superior**: conceito e dinâmica, São Paulo: Edusp, 2006. Disponível em: <http://www.usp.br/iea/ensinosuperior>. Acesso em: 10 ago. 2022.



TOURINHO, E. Z.; BASTOS, A. V. B. Challenges to graduate courses in psychology in Brazil. **Psicologia, Reflexão e Crítica**, [s. l.], v. 23, p. 35-46, 2010.

WIEBUSCH, A.; LIMA, V. M. do R. Inovação nas práticas pedagógicas no Ensino Superior. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 154-169, 2018.

YAMAMOTO, O. H.; MENANDRO, P. R.; TOURINHO, E. Z.; BASTOS, A. V. B. Produção científica e produtivismo: há alguma luz no fim do túnel? **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, [s. l.], p. 727-750, 2012.

# CAPÍTULO 2

## TESES E DISSERTAÇÕES: INVESTIGAÇÃO SOBRE TECNOLOGIA ASSISTIVA

Nádia Bigarella | Maira Cristiane Benites

### INTRODUÇÃO

Este texto é resultado de um movimento reflexivo das autoras sobre seus processos de construção do conhecimento, como um espaço fundamental para a relação das pesquisadoras no processo investigativo. Por isso, a construção do texto tem o objetivo de inventariar e sistematizar a produção composta por teses e dissertações produzidas por pesquisadores da área da educação entre os anos de 2015 e 2021, publicadas no Banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e que podem mostrar os movimentos das pesquisas relacionadas às tecnologias assistivas.

Com a pesquisa, busca-se contribuir para as investigações a respeito da utilização de Tecnologias Assistivas para público da educação especial por pesquisadores dos cursos de pós-graduação em Educação *stricto sensu*, uma vez que pesquisas desse tipo, parafraseando Romanowski e Ens (2006), podem contribuir para a compreensão do estado atingido pelo conhecimento dessa temática na sua intensidade, tendências teóricas e metodológicas.

Esse tipo de estudo, de acordo com Fávero e Oliveira (2012), permite sistematizar e identificar uma temática em determinado recorte temporal ou área do conhecimento, por vezes com característica interdisciplinar, que ajudará na identificação de abordagens dominantes e emergentes, bem como de lacunas e campos inexplorados abertos a pesquisas futuras.

O conceito de Tecnologia Assistiva fundamenta-se no entendimento do Comitê de Ajudas Técnicas (CAT) da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, com a finalidade de discutir Tecnologia Assistiva voltada às pessoas com deficiências, compreendida como uma

[...] área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (Brasil, 2007).

A Tecnologia Assistiva é um “[...] direito do aluno com deficiência, de modo que o mesmo possa exercer direitos fundamentais [...], dado que a ausência dessas tecnologias não poderia ser exercida como, por exemplo, o direito à comunicação, a interação, expressão autônoma do pensamento, ao aprendizado, dentre outros” (Galvão; Miranda, 2011, p. 8).

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, aumentou o número de movimentos sociais que buscam garantir o direito à educação das pessoas com deficiência. Com o desenvolvimento tecnológico, esses movimentos reivindicam o direito de ofertar os recursos da Tecnologia Assistiva a quem deles precise. A luta é para que esses produtos, recursos, metodologias, estratégias e práticas educacionais, que auxiliam o processo de ensino e aprendizagem, cheguem à escola para romper com as barreiras

sensoriais, motoras e/ou cognitivas que limitam o acesso às informações e o registro dos conhecimentos adquiridos por cada um.

A garantia à educação é um direito prescrito no texto da Constituição Federal de 1988, no Art. 205: “[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade”. No mesmo artigo, o texto constitucional explicita que o acesso visa o “[...] pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988).

Em consonância com Art. 205, como o uso dessas tecnologias está relacionado à efetivação do direito à educação, o Estado tem obrigação constitucional de ofertar o Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. Logo, é dever da União, dos estados e dos municípios criar espaços físicos dotados de recursos de Tecnologia Assistiva, mobiliário acessível, equipamentos, materiais didáticos e pedagógicos, como mesa redonda, cadeiras, *laptop*, *software* para Comunicação Alternativa e Aumentativa, teclado adaptado, impressora-braille, *scanner* com voz, lupa eletrônica e alfabeto móvel.

A disponibilização desses recursos é fundamental para a proteção dos sujeitos que deles necessitam, para a promoção da inclusão, da formação e da ampliação das habilidades funcionais de pessoas com deficiência, tornando suas vidas melhores.

## INVENTÁRIO: TESES E DISSERTAÇÕES

O inventário da produção acadêmica e científica apresentado neste capítulo centra-se nos resumos de teses e dissertações produzidas a respei-

to da temática “Tecnologia Assistiva na educação especial” publicadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e defendidas nos programas de pós-graduação em Educação (acadêmicos), no âmbito da linha de políticas educacionais, entre 2015 e 2021.

Um inventário centrado nos resumos de publicações científicas deve ser considerado como fase importante da pesquisa exploratória, ação basilar para identificar trabalhos relacionados à temática que se pretende estudar. Essa tarefa permite perceber o grau de interesse acadêmico na utilização da Tecnologia Assistiva, apontando novos caminhos, novas fontes e subtemas possíveis de investigações.

O inventário realizado envolveu os programas de pós-graduação em Educação que ofertam cursos de mestrado e doutorado acadêmico. Descartaram-se os cursos de mestrado profissional, porque, no âmbito da pós-graduação *stricto sensu* em Educação, até o momento, a maioria dos programas oferta somente o curso de mestrado.

A atenção ficou centrada nos resumos dos trabalhos produzidos no domínio das políticas públicas educacionais que abordaram a tecnologia educacional como um direito à educação pública e gratuita. A seleção dos trabalhos teve início com a procura das terminologias em seus títulos: tecnologia assistiva, políticas públicas, inclusão e inclusão educacional, sala de recursos, acessibilidade.

Concentrou-se maior atenção no processo de definição dos descritores e na categorização dos resumos. Devido aos limites impostos pela pequena quantidade de trabalhos encontrados na área da educação, optou-se por escolher descritores com temáticas mais amplas, tais como: tecnologias

assistivas na educação; tecnologias assistivas; tecnologias assistivas e aluno especial; tecnologias assistivas na educação inclusiva. Ainda assim, foram encontradas apenas duas pesquisas de mestrado e três pesquisas de doutorado.

Mesmo ampliando os descritores no processo de seleção das teses e dissertações, muitos trabalhos foram descartados por terem sido defendidos em mestrados profissionais, ou em programas de pós-graduação de outras áreas, como engenharia da computação, mecânica, saúde, ciências da computação, tecnologias entre outras, ou, ainda, por terem sido concluídos antes ou depois do período de estudo estipulado.

Ademais, foram descartadas pesquisas que não estavam ligadas à linha de políticas educacionais. Rejeitou-se, também, pesquisas que não disponibilizaram resumos compostos de uma sequência corrente, que retratavam a problemática de forma pouco objetiva, cuja abordagem teórica-metodológica ficou inconsistente, e cujos resultados e conclusões ficaram indefinidos ou quando não apresentaram tais informações.

Com base nesse inventário, chama-se a atenção para a escassez de estudos da área de Educação (mestrado e doutorado) que discutem a Tecnologia Assistiva. Essa carência de trabalhos pode impossibilitar que outros pesquisadores localizem subsídios e possíveis contribuições para suas pesquisas nos programas de pós-graduação *stricto sensu*.

## ORGANIZAÇÃO DOS DADOS E PRIMEIRAS REFLEXÕES

O mapeamento apresentado neste capítulo refere-se a um estudo de revisão da literatura com buscas sistematizadas, análises e síntese das informações coletadas, envolvendo a produção acadêmica publicada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. A consulta na base de dados foi realizada no mês de setembro de 2022, tendo como referência os descritores (entre aspas): “tecnologias assistivas na educação”; “tecnologias assistivas na educação inclusiva”; “tecnologias assistivas e aluno especial” no entretempo 2015-2021. Foram localizados 23 trabalhos, dos quais foram descartados 17. Entre os restantes, seis trabalhos foram descartados porque foram defendidos antes do período determinado pela pesquisa; outros cinco foram descartados porque foram defendidos em mestrados profissionais; um, por se tratar de uma pesquisa do tipo estado do conhecimento, e os outros cinco, porque não estavam no âmbito da educação. Também foram excluídos os textos que não deixaram explícitos seus procedimentos e resultados.

Devido aos limites impostos pela pequena quantidade de trabalhos encontrados na área da educação, foram escolhidas três teses e duas dissertações. Optou-se por escolher descritores com temáticas mais amplas, tais como: tecnologias assistivas na educação; tecnologias assistivas e aluno especial; tecnologias assistivas na educação inclusiva.

Sem perder de perspectiva as limitações impostas pela amostra, temos que considerar a predominância de teses de doutorado defendidas entre 2020 e 2021, as duas dissertações finalizadas entre os anos de 2015 e 2017. É importante ressaltar que se faz necessário desenvolver, nos progra-

mas de pós-graduação com cursos de mestrado e doutorado, mais pesquisas que envolvam a temática. As pesquisas publicadas que movem as ciências indicam novas investigações com base nas precedentes, reafirmam, questionam e, por vezes, negam e criam outros objetos de estudo.

Para estabelecer relações entre os trabalhos selecionados, articulamos as palavras-chave como amostra delimitada, uma forma de comunicar a circunscrição de um assunto, seus conceitos principais e, até mesmo, o pensamento dos autores, ampliando as possibilidades de outros serem encontrados.

**QUADRO 1** – Palavras-chave

CURSOS	PALAVRAS-CHAVE
Mestrado em Educação - 2015	tecnologias assistivas, políticas públicas, inclusão
Mestrado em Educação - 2017	tecnologia assistiva, tecnologia educacional, sala de recursos multifuncionais, acessibilidade, inclusão
Doutorado em Educação - 2020	tecnologia assistiva, tecnologia educacional, sala de recursos multifuncionais, acessibilidade, inclusão
Doutorado em Educação - 2021	tecnologia assistiva, apropriação, formação de professores. inclusão educacional, sala de recursos multifuncionais
Doutorado em Educação - 2021	tecnologias assistivas, sala de recursos multifuncionais, formação de professores, inclusão educacional, tecnologias assistivas

Fonte: Elaborado pelos autores.



As pesquisas em destaque repetiram uma ou mais palavras-chave que já constam em seus títulos, reduzindo a possibilidade de seus trabalhos serem localizados. A seleção de palavras-chave, conforme Garcia, Gattaz e Gattaz (2019, p.1), visa descomplicar a localização eficiente da temática de um texto para os leitores: “Além disso, por serem ferramentas fundamentais para a indexação nas bases de dados, elas atuam como porta de acesso ao texto”; para que isso não aconteça, é preciso fazer “[...] um exercício de identificação e listagem de palavras e conceitos utilizados em seu artigo, destacando o tópico principal, as técnicas e metodologias utilizadas”.

Destaca-se a importância de um trabalho científico escolher um título bem elaborado, uma vez que ele é o primeiro contato que o leitor tem com os escritos de qualquer produção científica e, se não representar a temática discutida, poderá ser um desestimulador de sua leitura. O título deve “[...] veicular a informação de forma precisa, sem ambiguidades, de modo a evitar múltiplas interpretações ou confusões por parte do leitor” (Garcia; Gattaz; Gattaz, 2019, p. 4). Um título tem de representar a temática discutida para ser encontrada pelo leitor.

A redação ideal de um título gera muitos debates polêmicos entre pesquisadores: uns acreditam que os títulos mais curtos tendem a ser mais atraentes aos leitores; outros defendem que os mais longos são mais compreensíveis, aumentando a abrangência e a possibilidade de serem encontrados por sistemas de buscas. A esse respeito, concorda-se com Garcia, Gattaz e Gattaz (2019, p. 4) quando afirmam que a “[...] qualidade de um título não é medida pelo número de palavras ou caracteres que o compõem, mas pela sua capacidade de explicitar o tema ou conteúdo do trabalho divulgado”. Antes de terminar um relatório de mestrado ou doutorado, devem

ser consultadas outras produções com temáticas semelhantes para servir de referência para a construção de um título

No que concerne ao conjunto das pesquisas analisadas, percebe-se que todos os trabalhos discutem questões de direito à educação, a necessidade da inclusão do público da educação especial no âmbito da educação pública e a obrigatoriedade da disponibilização da Tecnologia Assistiva para promoção à inclusão escolar.

#### QUADRO 2 – Informações dos trabalhos analisados

CARVALHO, Nely Monteiro Dos Santos de. <b>Políticas públicas de educação inclusiva: estudo sobre acessibilidade e tecnologias assistivas Na Rede Municipal de Nova Iguaçu/RJ</b> . 2015. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2015.
RODRIGUES, Ana Paula Neves. <b>O uso da tecnologia educacional e da tecnologia assistiva na escolarização de estudantes com deficiência no Município de Corumbá (MS)</b> . 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2017.
PLAÇA, Jaqueline Santos Vargas. <b>O uso de tecnologias assistivas para subsidiar atividades no atendimento educacional especializado para alunos cegos ou baixa visão</b> . 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2020.
MELLO, Marcia Noronha de. <b>Tecnologia assistiva: vantagens, desafios e limitações para a inclusão de pessoas com surdocegueira</b> . 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2021.
REIS, Anderson de Araújo. <b>O professor da sala de recursos multifuncionais e o uso das tecnologias assistivas</b> . 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2021.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Depois do título de trabalho, o resumo é a parte mais lida pelos pesquisadores, porque deve apresentar uma síntese da produção como um todo. Para Pereira (2011), esses textos podem ser organizados nas configurações informativa e/ou indicativa. O resumo informativo, rigoroso e detalhado, reflete a pesquisa como um todo, podendo explicar com clareza e de forma sintetizada objetivos, método, resultados e conclusão, desobrigando a leitura da versão completa, porque contempla precisas e significativas informações corretamente disponibilizadas. O resumo indicativo, no que lhe concerne, é narrativo, traz os elementos principais do texto, mas não apresenta resultados da pesquisa.

É importante ressaltar que, por vezes, os resumos não permitem ao leitor perceber a qualidade do trabalho, porque não estão estruturados com coerência, clareza e exatidão, características principais de um bom resumo. Para o leitor interpretar as informações corretas escritas em um texto, o escritor precisa divulgá-las de acordo com as organizações exigidas para uma comunicação científica (Pereira, 2011).

A dissertação da autora Nely Monteiro dos Santos de Carvalho, *Políticas públicas de educação inclusiva: estudo sobre acessibilidade e tecnologias assistivas na rede municipal de Nova Iguaçu/RJ* – defendida no Mestrado em Educação, do Instituto de Educação e Instituto Multidisciplinar, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, localizada em Nova Iguaçu, Seropédica, Rio de Janeiro, em 2015 – apresentou um resumo do tipo indicativo, que exigiu a leitura da introdução e da conclusão para a obtenção das informações necessárias a este trabalho.

De acordo com o resumo, a dissertação “[...] diz respeito ao estado da inclusão escolar através da implementação/utilização das tecnologias

assistivas das escolas públicas do município de Nova Iguaçu/RJ”. Segundo a autora, a fundamentação teórica, com base na Teoria Crítica da Sociedade, de Theodor Adorno, possibilitou pensar “[...] o estado de consciência social em relação à implementação de Políticas educacionais que atendam à necessidade do público-alvo da Educação Especial [...]” (Carvalho, 2015, p. 87), em uma perspectiva inclusiva. Para ela, a escola ainda reproduz a concepção do ideal hegemônico no processo educativo que mantém o conceito de universalização para todos, mas que não se atenta às especificidades.

A pesquisa foi de caráter participativo, com cinco professores do Atendimento Educacional Especializado das Salas de Recursos Multifuncionais das escolas públicas no município de Nova Iguaçu/RJ, sob a coordenação do Observatório Nacional de Educação Especial e do Observatório de Educação Especial no Rio de Janeiro. A pesquisa concluiu o estado da acessibilidade dos estudantes públicos-alvo da educação especial e a utilização da tecnologia assistiva e a falta de formação adequada para os professores sobre o funcionamento do instrumento e a quem ele deve atender.

Conforme Carvalho (2015, p. 133), para a educação especial, é fundamental o uso das tecnologias assistivas numa perspectiva autônoma do estudante com deficiência dentro e fora da sala de aula, para tanto, os recursos precisam estar presentes

[...] nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), conforme as necessidades específicas de cada indivíduo. Hoje são disponibilizados recursos de baixo custo e construídos de forma simples, muitas vezes pelo próprio educador destinado ao público-alvo da Educação Especial. Por isso, é necessário buscar meios que atendam as dimensões de acessibilidade que contemplem os instrumentos vistos não como recursos opcionais, mas, com recursos para as pes-

soas com deficiência que tornem as coisas possíveis e para o exercício dos direitos básicos de cidadania.

Ana Paula Neves Rodrigues é autora da dissertação *O uso da tecnologia educacional e da tecnologia assistiva na escolarização de estudantes com deficiência no Município de Corumbá (MS)*, defendida em 2017, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. O objetivo geral da pesquisa foi investigar e analisar o uso da tecnologia educacional e da tecnologia assistiva na escolarização de estudantes com deficiência no município de Corumbá; já os objetivos específicos foram: identificar e analisar os tipos de tecnologias educacionais utilizadas para estudantes com deficiência nas salas de tecnologias educacionais e nas salas de recursos multifuncionais das escolas urbanas; identificar e analisar os tipos de recursos da tecnologia assistiva empregados com estudantes com deficiência nas salas de recursos multifuncionais das escolas; caracterizar a formação dos professores de sala de tecnologias educacionais e dos professores que atuam em salas de recursos multifuncionais, para a utilização das tecnologias educacionais e da tecnologia assistiva (Rodrigues, 2017).

Os dados, conforme a autora, revelaram que os principais recursos utilizados pelo professor do ensino comum nas Salas de Tecnologias Educacionais são o computador e o *data show*, mas nem sempre as atividades planejadas envolvem os estudantes com deficiência e, menos ainda, a possibilidade integração às atividades e a participação ativa no processo de ensino e aprendizagem desses estudantes.

Quanto ao município de Corumbá, a autora concluiu que o ente federado precisa fazer maiores investimentos e mais ações na formação continuada dos docentes municipais, para que se sintam confiantes para utilizar

os “[...] recursos de tecnologia assistiva e de tecnologia educacional, bem como da ampliação da disponibilidade desses recursos por parte do poder público municipal para o atendimento dos estudantes com e sem deficiência” (Rodrigues, 2017, p. 95). Contudo, segundo a autora, será necessário, antes, ofertar a “[...] formação docente voltada para o uso das tecnologias educacionais e tecnologia assistiva na escolarização de estudantes com deficiência”. Além disso, as escolas precisam começar a utilizar os “[...] recursos existentes que não são utilizados pela falta de conhecimento por parte dos professores” (Rodrigues, 2017, p. 99).

Jaqueline Santos Vargas Praça concluiu sua tese, intitulada “O uso de tecnologia assistiva como artefato cultural no atendimento educacional especializado para alunos cegos ou [de] baixa visão”, no ano de 2020, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. O objetivo da pesquisa foi “[...] realizar uma reflexão sobre o uso das Tecnologias Assistivas, como artefato cultural para auxiliar alunos cegos ou com baixa visão no atendimento educacional especializado” (Praça, 2020, p. 10).

A pesquisa qualitativa do tipo exploratório tem como base o referencial teórico-metodológico da Teoria da Objetivação e os pressupostos bakhtinianos. A teoria da objetivação, foi necessária para a realização de um levantamento da situação das salas de recursos nas escolas públicas pesquisadas, bem como para os questionários com os professores que atuam nessas salas, e as entrevistas com alunos e professores, a fim de explicitar as necessidades e desafios que vivem nos atendimentos. Para melhor entender como aconteceu a adequação da tecnologia assistiva às necessidades de aprendizagem de pessoas com baixa visão e cegas, a pesquisadora retornou às pesquisadas e fez entrevistas. Já os pressupostos bakhtinianos serviram de

base para a catalogação e a análise dos dados, os quais ocorreram por meio de um questionário com os professores que atuavam nas salas de recursos (estado e município) e alunos com necessidades nos atendimentos especializados. Os participantes fizeram uma atividade de ensino e aprendizagem com a utilização da Tecnologia Assistiva adequadas às necessidades daqueles com baixa visão e cegueira. Tal ação exigiu o uso de artefatos culturais e os dados de pesquisas anotados nas observações e estudos da Teoria da Objetivação. A observação permitiu perceber que, nos atendimentos nas salas de recursos, falta material para o uso pessoal dos alunos e de manutenção dos equipamentos, sendo, por vezes, usada como justificativa a falta de assiduidade e frequência de alguns membros do grupo observado. Além disso, os materiais disponibilizados não atendem às necessidades dos alunos (Plaça, 2020).

De acordo com a Plaça (2020) o processo de ensino e aprendizagem com o uso da Tecnologia Assistiva mostrou-se importante para romper com o estado de alienação ao qual alguns alunos com deficiência são submetidos no ambiente escolar. Mesmo assim, a pesquisa mostrou que os alunos ficam isolados, com poucas oportunidades de participar efetivamente das aulas regulares e dos espaços coletivos de convivência.

Para a autora da tese em análise, as principais dificuldades no processo de ensino-aprendizagem não são somente de responsabilidade dos governos, que não cumprem a legislação; os problemas são de toda ordem: falta motivação do corpo docente e da comunidade escolar; as famílias reclamam da escola; a escola reclama das famílias.

Tal situação pode ser ilustrada, de acordo com a autora, pelas respostas dadas por professores entrevistados: quando o assunto dizia respeito

das dificuldades sentidas por eles durante o processo de ensino-aprendizagem, a maioria mencionava “[...] a falta de comprometimento da família para que os alunos compareçam nos atendimentos e a falta do material disponível voltado para os alunos do Ensino Fundamental” (Plaça, 2020, p. 223-225).

Ainda de acordo com Plaça (2020, p. 127), a falta de comprometimento da família acarreta “[...] o abandono dos atendimentos no contraturno. Nos dias de atendimento, para facilitar a participação da família, [...] os alunos almoçam na escola e ficam o dia inteiro, pois dessa maneira os pais irão apenas uma vez buscar os filhos. Quando os alunos são mais velhos e vão sozinhos, a evasão é menor, pois eles gostam do atendimento no AEE porque podem ficar usando a internet”.

Marcia Noronha de Mello defendeu a tese *Tecnologia assistiva: vantagens, desafios e limitações para a inclusão de pessoas com surdocegueira* no Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado da Universidade Estácio de Sá, em 2021. Fez uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, tipo estado da arte, visando discutir até que ponto a produção acadêmica e científica brasileira interpela e analisa a relação entre Tecnologia Assistiva e surdocegueira. O estudo investigou o processo de inclusão desse grupo de pessoas e acerca do que seriam as vantagens, os desafios e as limitações da Tecnologia Assistiva pensada para elas (Mello, 2021).

Para tanto, buscou, por meio da metodologia proposta por Bardin (2011), realizar uma análise de produções acadêmicas publicadas entre 1999 e 2021, em português, disponibilizadas em bases de dados gratuitas e acessíveis. A pesquisa teve como tripé norteador os seguintes marcos legais: a Lei Brasileira de Inclusão (2015), o Documento do Comitê de Ajudas Téc-



nicas (2009) e a Definição Nórdica de Surdo-cegueira (2006), estabelecida pela Noruega e reconhecida internacionalmente.

A pesquisa destacou a complexidade e a invisibilidade da surdocegueira, refletidas no quantitativo de trabalhos sobre o tema, mas, principalmente, no número de pessoas participantes como sujeitos ativos e independentes como sujeito das pesquisas e/ou como pesquisadores. Diante disso, a autora ressalta a necessidade de estudos interdisciplinares no campo da Tecnologia Assistiva voltados para as especificidades da surdocegueira, especialmente o braile, visando à comunicação de pessoas em condição de perda total de visão e audição usando o tato como canal receptivo de informação, já que a comunicação é imprescindível a todos os seres humanos (Mello, 2021).

A autora concluiu os estudos, sem evidenciar as discussões, sugestões e reclamações sobre o isolamento social desses sujeitos e sobre a condição de isolamento que é presente e permanente para pessoas com surdocegueira (Mello, 2021).

Para Mello (2021, p. 163),

Falamos e reclamamos do isolamento social, como uma maldição que se abateu sobre nós, e em momento algum paramos para refletir que essa condição de isolamento é presente e permanente para pessoas com surdocegueira. E este isolamento inicialmente social, se agravou e representou para muitos uma circunstância de total impossibilidade de acesso às coisas mais básicas da existência, tais como sair para comprar alimentos, remédios, ir ao médico, uma vez que a necessidade de se evitar contato fez com que os mediadores não tivessem como chegar até eles. Lembro ainda que mesmo aqueles que possuíam telefones celulares, ficaram igualmente excluídos, tanto pelos pacotes de dados exíguos, quanto à falta de recursos de acessibilidade para que alcançassem essas mensagens. Observei que até mesmo profissionais em grupos de estudo ou trabalho com

participação de pessoas com surdocegueira esqueciam das necessidades dessas pessoas e passavam mensagens de áudio, contribuindo assim para a exclusão desse grupo.

Anderson de Araújo Reis defendeu, em 2021, a tese *O professor da sala de recursos multifuncionais e o uso das tecnologias assistivas*, na Universidade Federal de Sergipe. As possibilidades de atuação do professor na Sala de Recursos Multifuncionais são inúmeras, visto que suas atividades se diferenciam conforme os mais diversos tipos de deficiência e comprometimento. Reis elegeu como objeto de estudo os professores que atuam na Sala de Recursos Multifuncionais das escolas jurisdicionadas à Diretoria de Educação de Aracaju/SE, e teve como objetivo compreender como os professores se apropriam das Tecnologias Assistivas na Sala de Recursos Multifuncionais. O trabalho está ancorado nos pressupostos da educação inclusiva e das Tecnologias Assistivas, tendo como elo a apropriação pelos professores.

A escolha do tema foi justificada pelas possibilidades criadas na atuação do autor como Diretor do Centro de Referência em Educação Especial (CREESE) e por aquelas que uma Sala de Recursos Multifuncionais oferece para estudos e pesquisa, uma vez que, segundo o autor, suas atividades se diferenciam de acordo com os mais diversos tipos de deficiência e de comprometimento que o indivíduo apresente.

O conceito de apropriação das Tecnologias Assistivas foi referenciado em Galvão Filho (2012) como os possíveis processos fundamentais para a identificação das necessidades dos alunos e de aquisição, formação e utilização adequadas. A pesquisa foi de natureza qualitativa e teve como base teórico-metodológica a Análise de Conteúdo na perspectiva da categorização de Bardin (2011).

A coleta de dados ocorreu em duas fases: a primeira com aplicação de questionário para identificar quais professores atendiam aos critérios da pesquisa, e a segunda com entrevista com seis professores visando obter procedimentos de forma sistemática a partir das descrições de conteúdo das mensagens, o que permitiu a estruturação de eixos temáticos. “A investigação revelou que o processo de apropriação enquanto recursos de acessibilidade está aliado a diversas barreiras existentes, sendo as contradições e desconexões permeadas no contexto” (Reis, 2021, p. 9).

De acordo com Reis (2021, p. 182), foram desafiantes os caminhos observados, sobretudo porque, para romper com os desafios, “[...] o professor deve ser formado e ter o recurso de TAs na SRM, com vistas à identificação das necessidades dos alunos e de aquisição e utilização adequadas dos recursos”. Para esse fim, a administração pública tem que ter compromisso com a formação continuada dos professores.

O autor conclui que o processo de apropriação enquanto recursos de acessibilidade está aliado a diversas barreiras existentes, estando as contradições e desconexões permeadas no contexto e impossibilitando o professor de dar prosseguimento no caminho do constante aprender, por meio da utilização do arsenal de recursos de Tecnologias Assistivas, que auxiliam “[...] diretamente o processo de permanência, participação e aprendizagem do aluno com deficiência na escola” (Reis, 2021, p. 9).

## **ANÁLISE DAS TESES E DISSERTAÇÕES**

As teses e dissertações apresentadas optaram por uma abordagem de pesquisa qualitativa envolvendo observação em lócus, questionários e/ou

entrevistas. A observação buscou coletar dados sobre determinados aspectos da realidade que não são apreendidos mediante leitura de documentos. A observação também coleta dados importantes para *pesquisas* qualitativas e, por vezes, servem de base para a elaboração de entrevistas ou questionários. A entrevista, conforme Boni e Quaresma (2005), é utilizada no trabalho de campo e conceituada como processo de interação social entre duas pessoas para obtenção de informações por parte do entrevistador.

As pesquisas qualitativas focadas na área de educação sempre envolvem questões políticas, ultrapassam a ideia de conjunto de normas, diretrizes e ações. Isso ocorre porque a educação é garantida na forma da lei, um direito constitucional e importante para a prática da cidadania, haja vista que a escola proporciona aos alunos conhecimentos necessários para compreender e lutar pelos seus direitos sociais, muitos já conquistados via lutas históricas que defenderam esse direito na organização da vida urbana. Com isso, “[...] a educação básica tornou-se direito e a escola pública, instrumento de acesso à leitura e à escrita, como exigência do capital (Saviani, 2009, p. 20).

Nesse sentido, há de se considerar que as pesquisas educacionais ainda precisam ampliar esse campo investigativo, especialmente no que diz respeito às políticas e práticas da educação inclusiva e da utilização da Tecnologia Assistiva, como um recurso que tem de estar presente na vida das pessoas com deficiências. Os trabalhos trazem muitas transversalidades, e nada de surpresa, já que a educação é uma modalidade que perpassa todas as temáticas, etapas e níveis de ensino.

Nos trabalhos apresentados, a responsabilidade do Estado é ponto de partida das análises, e a Tecnologia Assistiva é entendida como uma área

do conhecimento e de investigação, pois é multidisciplinar, bem como ampara e expande a autonomia e a inclusão social dos alunos com deficiência. As preocupações com as lutas pela educação especial são históricas e necessárias para que esse aluno possa ser participante ativo do seu processo de escolarização.

As pesquisas qualitativas na Sociologia trabalham com significados, motivações, valores e crenças, e estes não podem ser simplesmente reduzidos às questões quantitativas, pois respondem a noções muito particulares. Entretanto, os dados quantitativos e os qualitativos acabam se complementando dentro de uma pesquisa (Minayo, 1996).

Os trabalhos analisados precisam ser percebidos, pelo meio acadêmico e pelos profissionais da educação, como uma forma para a proclamação dos direitos sociais e educacionais de todas as pessoas, todos os cidadãos brasileiros, sujeitos com garantias iguais perante a lei. Todas as produções enfatizam que o acesso à escola não é direito salvaguardado nem não significa inclusão, chamam a atenção para a confusão que alguns textos fazem entre a efetivação da matrícula e a concretização das garantias legais prescritas na legislação brasileira.

Antes de terminar esta análise, é importante explicar que a amostra de pesquisa reduzida não significa desinteresse por outras temáticas, mas, sim, a necessidade de fazer pesquisas voltadas para atender a avaliações impostas aos programas de pós-graduação, que, por vezes, desconsideram as realidades regionais (Lakatos, 1979).

Por fim, as teses e dissertações apresentadas demonstraram que assumiram compromissos sociais e teóricos-metodológicos nas escolhas de

seus objetos e no produto final (relatórios das pesquisas). Todos os trabalhos estudados construíram e construirão futuras pesquisas na área de educação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As teses e dissertações estudadas confirmam a importância de pesquisas que fazem mapeamentos da produção científica elaborada no âmbito dos programas de pós-graduação em Educação, em especial que discutem a Tecnologia Assistiva no processo educacional dos estudantes, público-alvo da educação especial. Tais trabalhos demonstraram que essas tecnologias contribuem para a integração, a comunicação e a aprendizagem de estudantes com deficiência. Também, chamam a atenção para a necessidade de inclusão dos estudantes da educação especial na escola comum, bem como para a construção de políticas públicas voltadas a esse público, que orientem as escolas a construir condições coletivas para atender à diversidade de seus estudantes, afirmando a necessidade do cumprimento do direito à educação para todos, salvaguardado no texto constitucional e na legislação brasileira.

Os textos analisados defendem a constituição de políticas educacionais para a ampliação de Tecnologia Assistiva como um direito de todo o estudante que dela precise, tendo em conta que, sem ela, este não conseguirá garantir o seu direito à educação, ao aprendizado, à livre expressão de ideias, opiniões, valores e concepções de mundo. Para tanto, as escolas precisam reorganizar os espaços escolares inclusivos, de participação das pessoas com deficiência, tanto no contexto escolar quanto na vida social,

dando luz e voz à democracia e à cidadania, dois aspectos importantes e imperativos para uma sociedade inclusiva.

Ao final do mapeamento, pode-se afirmar que a Tecnologia Assistiva é uma possibilidade de ajudar a escola a construir outros espaços inclusivos dentro ou fora dela, para a execução de atividades cotidianas. Por isso, os autores salientaram a necessidade de mais investimentos públicos (financiamentos) em projetos e grupos de pesquisas dos cursos de programas pós-graduação em Educação para novos estudos em Tecnologia Assistiva.

## REFERÊNCIAS

CARVALHO, N. M. S. **Políticas públicas de educação inclusiva: estudo sobre acessibilidade e tecnologias assistivas na Rede Municipal de Nova Iguaçu/RJ**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2015.

FÁVERO, A. A.; OLIVEIRA, J. **Em defesa das humanidades na formação democrática das futuras gerações**. O olhar sobre o ensino. Ijuí: Unijuí, 2012. p. 99-111.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 79, p.257-272, ago. 2002.

GARCIA, D. C. F.; GATTAZ, C. C.; GATTAZ, N. C. A relevância do título, do resumo e de palavras-chave para a escrita de artigos científicos. **Revista de Administração Contemporânea**, [s. l.], 2019.

LAKATOS, I. O falseamento e a metodologia dos programas de pesquisa científica. *In*: LAKATOS, I.; MUSGRAVE, A. (org.). **A crítica e o desenvolvimento do conhecimento**. São Paulo: Cutrix, 1979.

MELLO, M. N. **Tecnologia assistiva: vantagens, desafios e limitações para a inclusão de pessoas com surdocegueira**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2021.

OLIVEIRA, V. H. N.; VASQUES, D. G. A construção do estado do conhecimento sobre iniciação científica na educação básica. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n.3, p. 1240-1262, jul./set. 2021.

PLAÇA, J. S. V. **O uso de tecnologias assistivas para subsidiar atividades no atendimento educacional especializado para alunos cegos ou baixa visão**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal De Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2020.

REIS, A. A. **O professor da sala de recursos multifuncionais e o uso das tecnologias assistivas**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal De Sergipe, São Cristóvão, 2021.

RODRIGUES, A. P. N. **O uso da tecnologia educacional e da tecnologia assistiva na escolarização de estudantes com deficiência no Município de Corumbá (MS)**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, MS, 2017.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, [s. l.], v. 6, n. 19, p. 37-50, sep./dic, 2006.





# CAPÍTULO 3

## CULTURA DIGITAL E PRÁTICAS EDUCATIVAS EM CONTEXTO DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

Bruno Gouveia Ramos | Maria Cristina Lima Paniago

### INTRODUÇÃO

A pesquisa que dá origem a este capítulo faz parte de um projeto maior intitulado “Culturas digitais, práticas educativas inovadoras e ubíquas na Pós-Graduação *Stricto Sensu*: alguns tensionamentos e avanços” e tem por objetivo compreender e problematizar as práticas educativas em contextos de cultura digital de uma comunidade educativa na Pós-Graduação *stricto sensu* em Biotecnologia de uma universidade da América do Sul, situada no Centro-Oeste do Brasil.

O trabalho se justifica devido à inserção cada vez maior dos meios digitais nos diferentes contextos de nossas vidas, inclusive no educacional, intensificada com a pandemia e com o discurso de globalização e inovação capaz de resolver todos os nossos problemas nos processos de ensinar e de aprender, o que é preocupante, pois questionamos “globalização para quem, a partir do que e com quais intenções?”, e alertamos sobre um sistema educacional que vem sendo bombardeado com competências e habilidades voltadas para o mercado de trabalho, com conceitos de produtividade,

eficácia, excelência e eficiência, valorizando as teorias administrativas em detrimento das pedagógicas (Oliveira, 2004).

Optamos por realizar uma pesquisa qualitativa para tentar compreender o contexto educativo com foco na cultura digital. Utilizamos entrevistas semiestruturadas, pois, dessa forma, os participantes dialogaram com os pesquisadores. Os participantes são alguns professores, alunos, coordenadores e secretárias de um programa de pós-graduação *stricto sensu*. Foram enviados convites por *e-mail* aos participantes dentro de cada programa de que os pesquisadores eram oriundos. Também, houve convites orais quando os pesquisadores desta pesquisa encontraram possíveis participantes nos corredores de suas universidades. Com o aceite e a concordância em participar da pesquisa, realizamos as entrevistas que nos ajudaram a compreender nossa pergunta de pesquisa: Como se dão as práticas educativas em contextos de cultura digital na pós-graduação *stricto sensu*?

Ademais, organizamos este capítulo, dividido em quatro partes, iniciando com a fundamentação teórica que abrange a cultura digital e as práticas educativas. Em seguida, apresentamos a metodologia para mostrar como foi desenvolvida a pesquisa. Por fim, trazemos a discussão dos dados obtidos e algumas considerações finais.

## **METODOLOGIA: CAMINHOS TRILHADOS**

O presente trabalho está inserido no contexto de uma universidade privada, localizada no Centro-Oeste do Brasil. Para a produção dos dados, elaboramos alguns tópicos a serem discutidos na entrevista semiestruturada, ou seja, com perguntas abertas e passíveis de alterações. Entrevistamos

membros da comunidade educativa: professores, alunos, coordenadores e secretárias de um programa de pós-graduação *stricto sensu*. Neste capítulo, trazemos alguns participantes do Programa de Pós-Graduação de Biotecnologia para compreender o tema em foco: as práticas educativas na cultura digital na pós-graduação *stricto sensu*.

A pesquisa elaborada é de abordagem qualitativa, logo, tem características de cunho social. Esse tipo de abordagem preza pelo processo como um todo; cada etapa é valorizada, e não apenas o produto. Como estamos lidando com fenômenos sociais, cremos que eles

[...] apresentam diversas dimensões e interfaces e sua adequada abordagem requer, com frequência, a integração de aspectos subjetivos com determinantes estruturais ou contextuais mais abrangentes. Desta forma, podem ser interligadas perspectivas macro e microsociais de forma complementar, assim como, incorporar procedimentos mistos nas etapas da coleta, processamento ou análise dos dados (Santos, 2009, p. 130).

Para além de perspectivas reducionistas, valorizamos as diferenças e, nesse sentido, buscamos compreender as motivações objetivas e subjetivas dos participantes envolvidos na pesquisa, considerando os contextos sociais, políticos e históricos que integram suas diferentes realidades. Tentamos adotar um viés metodológico pós-crítico que busca perceber para além da fixidez, fazendo com que os pesquisadores se posicionem, se constituam enquanto pesquisadores, transformando suas maneiras de pesquisar em processos criativos individuais, ampliando seus modos de ver e (des) (re)construindo seus processos inventivos de investigação (Meyer; Paraíso, 2012).

Agrada-nos muito a metáfora do barco (Meyer; Paraíso, 2012) relacionada ao nosso processo de pesquisa. Não há um destino único e certo para se chegar e podemos entrar e sair do barco quando bem entendermos, o que consiste em perceber a riqueza das nossas escolhas ao pesquisarmos. Muito mais importante que o destino são as escolhas do caminho, pois podemos agregá-las ou desprezá-las, dependendo das águas em que estamos navegando. Assim, conforme Meyer e Paraíso (2012), pesquisar é assumir riscos, pois imprevistos podem emergir, além de o processo de investigação ser construído de acordo com as necessidades surgidas.

Vale destacar que, para compreendermos a cultura digital na pós-graduação, os participantes tiveram a oportunidade de, nas entrevistas, narrar suas crenças, concepções, ideias, conhecimentos e experiências relacionadas ao contexto da cultura digital e às práticas educativas. Para Almeida e Valente (2012, p. 63), “[...] narrar a experiência remete ao registro da memória sobre o cotidiano da vida social; ao específico do sujeito; ao coletivo de um grupo; aos significados que os sujeitos atribuem aos acontecimentos”.

Segundo Gil (2008, p. 110), a entrevista:

[...] a) não exige que a pessoa entrevistada saiba ler e escrever; b) possibilita a obtenção de maior número de respostas, posto que é mais fácil deixar de responder a um questionário do que negar-se a ser entrevistado; c) oferece flexibilidade muito maior, posto que o entrevistador pode esclarecer o significado das perguntas e adaptar-se mais facilmente às pessoas e às circunstâncias em que se desenvolve a entrevista; d) possibilita captar a expressão corporal do entrevistado, bem como a tonalidade de voz e ênfase nas respostas.

Valorizamos a flexibilidade que a entrevista traz, pois compreendemos que ela pode combinar perguntas fechadas e abertas, possibilitando

aos participantes que discorram sobre a temática em tela sem a necessidade de se prenderem a uma única questão. Além disso, na perspectiva de um diálogo, uma conversa, um espaço de interação, os participantes, inclusive o pesquisador, podem gerar um clima descontraído de trocas.

Lembramos que a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, e denominamos os participantes como P para professor(a), C para coordenador(a), E para estudante e S para secretária, acrescidos de um número cardinal, para a manutenção do anonimato. Além disso, estabelecemos o compromisso de socializar todos os dados produzidos, considerando os participantes como envolvidos, protagonistas e autores na produção dos diferentes conhecimentos.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: ALGUMAS DISCUSSÕES

Após a pandemia de covid-19, o mundo tornou-se ainda mais dependente das tecnologias digitais, que, de alguma maneira, surgiram para melhorar o desenvolvimento da humanidade em suas atividades do cotidiano. Com a inserção cada vez mais precoce das pessoas no mundo midiático, o termo “cultura digital” é estudado e conceituado por vários teóricos ao redor do mundo. Contudo, ainda carecemos de entender e aproveitar as possibilidades, potencialidades e implicações das tecnologias digitais em nossas vidas, inclusive suas implicações nas práticas educativas.

Com a intensa imersão das tecnologias digitais no mundo, as relações do cotidiano têm tido muitas mudanças. Como exemplo, temos os aplicativos digitais de bancos, que possibilitam transferências, pagamentos

e consulta de saldos, os quais podem ser realizados longe de uma agência bancária física. Além disso, os ambientes virtuais com suas salas de reuniões e encontros tornam possível participar de uma reunião com pessoas a quilômetros de distância e desenvolver e estabelecer redes de colaboração. Para Pischetola (2016, p. 50), a “cultura digital pode ser compreendida como a imersão plena nas redes”.

Quando mencionamos redes, trazemos a combinação de colaboração, autoria e experimentação, características da cultura digital que ressignificam múltiplas inteligências (Rubim; Rubim, 2017), desmaterializada pelo virtual, sem espaço ou território, e ubíqua (Santaella, 2013) mas, ainda assim, com atualizações contínuas que facilitam e reconfiguram comunicação e sociabilidade (Costa, 2021; Rubim; Rubim, 2017). Tais redes digitais “[...] não foram pensadas apenas como extensão da cultura já existente, mas como um potente componente de mudança cultural” (Rubim; Rubim, 2017, p. 230).

Antes de compreendermos um pouco da “cultura digital” nas práticas educativas, definimos o que são essas práticas. Segundo Freire (1992), são aquelas que propiciam uma reflexão crítica, que possibilitam ao outro pensar e problematizar. Para o autor, tais práticas devem distanciar-se de ações alienantes e frágeis e propiciar a construção de conhecimentos que transgridam forças de poder e ausências de diálogos. O autor nos lembra de práticas sempre permeadas pela ética, em que a discriminação não tem lugar (Freire, 1992).

Indo ao encontro de Freire, Libâneo (2008, p. 17) enxerga a educação como uma prática educativa em seu sentido amplo: “[...] compreende os processos formativos que ocorrem no meio social, nos quais estão envolvidos de modo necessário e inevitável pelo simples fato de existirem

socialmente”. Nesse sentido, pensamos em uma prática educativa voltada ao âmbito social, com ética e criticidade no agir socialmente.

Ressaltamos algumas mudanças implicadas pela “cibercultura” no contexto de ensinar e aprender. Durante a pandemia, as escolas e universidades adotaram o modo remoto como alternativa para desenvolver seus processos formativos. Também no contexto da pós-graduação *stricto sensu*, professores, alunos, coordenadores e funcionários tiveram que alterar algumas de suas práticas anteriores presenciais para um movimento mediado pelas tecnologias digitais, mantendo o afastamento físico.

Sobre o trabalho dos professores, Santos (2018, p. 154) destaca que

A docência é uma atividade complexa e desafiadora, o que exige do professor uma constante disposição para aprender, questionar e investigar sobre como e por que ensinar. Numa sociedade em constantes mudanças e infinitas incertezas, as exigências para o exercício da docência na universidade têm sido cada vez maiores.

Entendemos que muitos foram os desafios e continuam a existir quando da inserção das tecnologias digitais nas propostas educativas. Entretanto, ao nos referirmos aos professores, especificamente, devemos nos lembrar dos subsídios necessários para que tais mudanças ocorram, por exemplo, políticas educacionais que priorizem formações como espaços de criação e de autoria de professores, articulando dimensões pedagógicas, metodológicas, culturais e sociais em redes colaborativas e dialógicas.

Por um lado, há alguns benefícios advindos dos usos das tecnologias digitais no campo das pesquisas, por exemplo, como desenvolvimento de trabalhos científicos com auxílio da internet para busca de informações, socialização de material científico, estabelecimento de trocas de materiais teóricos e práticos, subsidiando a construção de outros e diferentes conhe-



cimentos e redes educativas. Por outro lado, há problemáticas enfrentadas pelos docentes e discentes nas práticas educativas imersas na cultura digital: intensificação e precarização do trabalho docente, substituição tecnológica, dificuldades de comunicação e interação do discente por falta de condições econômicas, entre outras.

Também não poderíamos deixar de trazer a ubiquidade para essa discussão. Ela possibilita que estejamos em diversos lugares ao mesmo tempo, podendo propiciar outros diálogos. Podemos acessar informações a qualquer tempo ou espaço por meio da internet e, desse modo, o contexto educacional *stricto sensu* pode usufruir dessa potencialidade para incrementar o desenvolvimento de pesquisas com criticidade e colaboração.

Santaella (2013) discute a ubiquidade trazendo reflexões sobre o processo de leitura. O leitor assume a ubiquidade conectando-se e movendo-se o tempo todo, estando presente a qualquer hora e em qualquer lugar, um leitor multitarefa, híbrido, aquele que entende a fugacidade da comunicação com textos na tela aparecendo e desaparecendo. Entretanto, a mesma ubiquidade, no contexto da cultura digital, pode provocar malefícios, como dispersões no desenvolvimento de nossas práticas educativas e intensificação do trabalho docente. De acordo com Veloso e Mill (2018, p. 114),

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) têm trazido implicações diversas ao trabalho contemporâneo. Por um lado, elas têm possibilitado benefícios aos trabalhadores, como a flexibilidade quanto aos locais e horários de trabalho – pois entendemos que esse aspecto pode ser profícuo ao trabalhador, dependendo da perspectiva de análise. Por outro, também é por meio dessas tecnologias que o capital, alicerçando-se nas tendências pós-fordistas, tende a flexibilizar os processos de produção com o objetivo perverso de aumentar a extração de mais-valia e precarizar o trabalho.

Compreendemos que a cultura digital tem afetado os contextos educativos, com possibilidades e implicações, avanços e retrocessos, necessitando de ressignificações das comunidades educativas.

## TRABALHANDO E DISCUTINDO OS DADOS: ALGUMAS PROBLEMATIZAÇÕES

Os dados obtidos e ora analisados foram produzidos nas entrevistas na modalidade *online*, com pessoas inseridas no contexto de pós-graduação *stricto sensu*, na área de biotecnologia. As perguntas formuladas foram: 1) Qual é a sua compreensão sobre a cultura digital? O que é isso para você? Poderia comentar? Dar exemplos? Falar um pouco sobre isto. 2) E agora com a pandemia? Isto altera, alterou ou irá alterar a sua prática no contexto desta cultura digital e inovação? 3) Só para a gente finalizar, a questão de formação inicial ou continuada, como pensá-la, desenvolvê-la, propiciá-la em contexto de cultura digital e inovação?

Sobre a cultura digital, os participantes trouxeram suas concepções e compreensões. Conforme a participante P1, há avanços relacionados ao acesso às informações, possibilitando produções de outros conhecimentos no contexto da pós-graduação *stricto sensu*:

Confesso que eu fui estudar para entender o que é imprescindível, consigo reconhecer a importância da cultura digital que foi muito mais ressaltado agora durante o período da pandemia. Em relação à importância de como você consegue aproximar pessoas, ter uma visibilidade maior em relação a isso, ter acesso ao conhecimento. Depois da cultura digital, está muito mais acessível hoje do que eu consigo colocar na minha época quando eu era aluna de graduação. Eu vejo em relação aos artigos, antes eu queria

ler um artigo... eu tinha que mandar um artigo... chegava impresso... para que eu pudesse ter acesso aquela leitura e às vezes demorava dois três meses para conseguir ler aquilo. Então, eu peguei essa fase. Consigo claramente ver o grande avanço que teve principalmente na minha área de formação. Hoje, com meus alunos, eles conseguem ter um leque de opções muito maior de acesso ao conhecimento.

Sabemos da importância de se ter acesso às informações, mas também da necessidade de como lê-las, articulá-las e transformá-las em conhecimentos de maneira crítica. Segundo Linhares e Linhares (2018, p. 245), “[...] Conhecimento e saber são expressões e relações entrepostas a informação devido à capacidade humana de cognitivamente armazená-la, processá-la, relacioná-la e comunicá-la”. Corroboramos com os autores quando afirmam que “[...] Conceder ao homem informação acerca das coisas, dos fenômenos e dos determinantes que envolvem a realidade social e através dela corroborar para que haja compreensão e reflexão crítica é de modo geral, possibilidade para compreender a realidade e agir sobre ela” (Linhares; Linhares, 2018, p. 246).

Em outra perspectiva, a participante P2 enxerga dificuldades na apropriação das tecnologias digitais, em específico das redes sociais, no contexto educacional. Há uma certa superficialidade em seu uso, e, com isso, falta aos educandos conceber uma análise crítica das informações obtidas e, algumas vezes, carência de reflexões e diálogos.

Então [...] eu consigo ver [...] e tem que fortalecer [...] nos meus alunos a importância de ter um estudo mais embasado porque é tudo muito raso. Os meus alunos, eles conseguem falar de todos os assuntos, mas de uma maneira muito rasa, porque geralmente o que eles conseguem ver pipocando ali na rede sociais que eles têm a todo momento (P2).

O pensamento freiriano, segundo Ramacciotti, Carvalho e Ocha (2012), de que somente a educação dialógica pode fomentar a problematização e a colaboração é uma possibilidade de enfrentar os desafios da superficialidade e de posturas acríticas. Problematizar significa exercer uma análise crítica sobre a realidade-problema. Tal é o desafio que o educador pode lançar aos educandos para que desenvolvam reflexões mais profundas e críticas sobre aspectos da realidade que não haviam percebido. Para Freire (1980, p. 82), “[...] o diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo”. Segundo o autor, no contexto de diálogos, os sujeitos falam e são ouvidos, promovendo-se a aprendizagem dos interlocutores, superando relações verticais e valorizando o viés humano.

Outra fragilidade destacada pela participante P2 é a necessidade exagerada de se publicar algo que chame a atenção no contexto digital, independentemente de sua veracidade ou pertinência, causando ansiedade nos participantes das redes sociais:

Mas vou contar um lado negativo em relação a isso, que é por exemplo, eu sou bem restrita à cultura digital... não sei se entra nesse contexto, mas por exemplo eu não tenho nenhuma rede social... então eu consigo ver isso e eu associo isso de uma maneira muito negativa nos meus alunos, porque se tornam muito ansiosos, sempre têm uma necessidade de estar publicando algo interessante. Algo que seja relevante nem sempre existe. Eu vejo isso, essa necessidade deles, tanto nos meus alunos como também tenho uma filha de 13 anos, então ela tem uma relação muito forte com o aplicativo Tik Tok.

Entendemos que, com a emergência das tecnologias digitais, com suas diferentes e múltiplas possibilidades de usos e apropriações, tornam-se

cada vez mais complexos os processos educativos, desafiando professores e estudantes para práticas educativas que tenham sentido e relevância.

Sendo assim, enxergamos a literacia informacional como necessária para podermos avançar:

Será aquela que deverá ser adotada se tivermos em conta todos os aspectos inerentes ao conceito, implicando desde as teorias de ensino/aprendizagem, geradas pelas ciências da educação, as questões cognitivas, apresentadas pela psicologia, as questões sociais, apresentadas pela sociologia através do desenvolvimento sociocultural dos contextos, onde estas práticas estão inseridas (Loureiro; Rocha, 2012, p. 2730).

Acreditamos que tal literacia pode nos propiciar uma imersão digital diferente de uma abordagem técnica, homogênea e massificadora. Pischetola (2016, p. 51) nos adverte sobre a importância de imergir nas redes digitais como geradores de culturas, para além de um uso técnico:

A cultura digital exige repensar a escola, com o fim de gerar cultura não apenas com tecnologias, mas, sobretudo, com vivências, descobertas e experiências de produção e socialização. Ou seja, mediante a imersão ativa dos participantes nos diversos espaços das redes tecnológicas que estão presentes no nosso cotidiano.

Sobre a formação de professores, os participantes P1 e P4 expressaram:

Então da formação digital, eu acredito que isso é muito peculiar. Cada professor tentou... ele da sua maneira conseguir ter essa capacitação, a instituição que eu estou inserida, deu treinamentos, cursos de capacitação demonstrou uma equipe multidisciplinar muito preocupada, até em questões emocionais de cada um dos docentes. Mas como é uma instituição extremamente tradicional também, a gente tem docentes que não se adaptaram, não conseguiram.

ram abrir a plataforma e ficavam irritados, né? Eram professores que já estavam muitos anos na casa, num sistema e que foram prejudicados em relação a isso. Porque eles ficaram esperando... realmente, é um amparo da instituição... a instituição forneceu, mas que tecnicamente não foi o suficiente. Então, de uma maneira muito rápida, foi tudo muito rápido. Eu tive colegas que não se adaptaram e infelizmente foram desligados de um processo institucional, porque não se adaptaram nesse novo conceito digital, né, que foi uma ruptura abrupta (P1).

Nós que estamos diariamente envolvidos na docência e dependemos de muitas tecnologias para gerar nossos dados. Às vezes inconscientemente você já vai absorvendo linguagem de software, você acaba absorvendo isso e você nem para pensar que você está se capacitando. Porque agora eu vou parar para fazer uma capacitação e na verdade você já está recebendo ali todo o conhecimento para usar alguma coisa específica... acho importantes essas capacitações (P4).

Nóvoa (1992, p. 4) advoga a ideia de que a formação de professores “[...] mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional”.

Nas falas dos participantes, há expressões das necessidades dos professores referentes a processos de formação continuada, considerando sua importância, principalmente em contextos de rupturas e demandas de outras e diferentes competências contemporâneas. O que questionamos é que tais adaptações deveriam ser relacionadas às concepções de ensino e de aprendizagem que a comunidade educativa tem, e não exclusivamente às tecnologias digitais por si só. A pergunta é: quem ou o que se adapta ao quê, para quê e em quais condições?

Santos (2018, p. 157) pontua que

[...] entender a formação como processo em que o docente constrói o seu caminhar, pelo seu fazer fazendo-se, se apresenta como um ato dinâmico de vivências subjetivas, percepções, opiniões e singularidades criadoras coletivas. A palavra “formação” carrega consigo uma grande variedade de significados e sentidos. Reconhecida como necessária para o exercício de uma profissão, ela também faz parte da evolução da nossa história de vida. O que é vivido por aqueles que refletem sobre o que acontece de formativo em suas vidas constitui uma via de acesso à compreensão do conceito de formação.

Acreditamos que o processo de formação para capacitação às novas demandas é necessário, mas sob uma perspectiva crítica que vá ao encontro daquilo que se entende por ensinar e aprender de maneira participativa, colaborativa, democrática e inclusiva. Tais processos formativos devem ser aliados às práticas educativas, contemplando os diferentes contextos, vivências, conhecimentos e experiências de cada envolvido. Somar os campos objetivos e subjetivos pode ser uma alternativa interessante para ensinar e aprender, entrelaçado ao contexto da cultura digital.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos dados expostos neste trabalho, é fato que a cultura digital transformou os modos de pensar e os processos de ensino e aprendizagem. Há indícios de possibilidades que propiciaram alguns avanços, mas também desafios e dificuldades que implicaram em alguns retrocessos. Podemos evidenciar a necessidade de apropriações das tecnologias digitais para produção de outros conhecimentos, auxiliando nos processos de pesquisa e de investigações. Outro aspecto emergido é a formação de professores, bastante enfatizada e com enfoque para além das questões técnicas, que

não deixam de ter importância, mas somadas às perspectivas pedagógicas e metodológicas.

A necessidade de ultrapassar a superficialidade em lidar com as informações e transformá-las em conhecimento também foi destaque entre os participantes. Para isso, faz-se necessário desenvolver uma prática educativa mais crítica, reflexiva e colaborativa, inclusive utilizando-se das potencialidades das redes e comunidades no contexto digital.

Por fim, há uma preocupação em imergir na cultura digital, mas com propriedades de gerar culturas e considerar as adaptações necessárias ao mundo contemporâneo de maneira mais crítica, inclusiva e democrática.

Ainda há muito o que se estudar, pesquisar e investigar sobre a cultura digital; inclusive, poderíamos dizer “culturas digitais”, pois estão atreladas às múltiplas vidas de diferentes pessoas participantes das comunidades educativas. Talvez, possamos compreendê-la cada vez mais a partir de lentes transversais que articulem e valorizem a educação como algo indispensável em uma sociedade digital e enredada de vidas.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, K. A. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 57-82, st./dez. 2012.

ARDOINO, J.; LOURAU, R. **As pedagogias institucionais**. São Carlos, SP: RiMa, 2003.



COSTA, E. Política e culturas digitais. *In*: RUBIM, A. A. C.; TAVARES, M. (org.). **Cultura e política no Brasil atual**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2021.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

LÉVY, P. **O que é virtual?** São Paulo: Ed. 34, 1996.

LIBÂNEO, J. C. **A Didática**. São Paulo: Cortez, 2008.

LINHARES, R. N.; LINHARES, M. C. S. Educação e comunicação na sociedade digital: luz e sombras que espelham as vias dicotômicas entre regulação e a emancipação. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 23, n. 1, p. 245-268, jan./abr. 2018.

LOUREIRO, A.; ROCHA, D. Literacia digital e literacia da informação: competências de uma era digital. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL TIC E EDUCAÇÃO, 2., 2012, Lisboa. **Anais [...]**. Lisboa: [s. n.], 2012. Disponível em: <http://ticeduca.ie.ul.pt/atas/pdf/376.pdf>. Acesso em: 29 maio 2024.

MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2012.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez., 2004.

PISCHETOLA, M. **Inclusão digital e educação**: a nova cultura da sala de aula. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2016.

RAMACCIOTTI, A.; CARVALHO, J. S.; OCHA, J. Características da educação online em uma perspectiva Freiriana. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 10, n. 3, dez. 2012.

RUBIM, A. A. C.; RUBIM, I. Políticas para culturas digitais no Brasil. **Políticas Culturais em Revista**, Salvador, v. 10, n. 1, p. 213-236, 2017.

SANTAELLA, L. **Comunicação ubíqua**: repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

SANTOS, R. A formação de formadores na cibercultura e a atuação docente universitária. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 23, n. 1, p. 153-174, jan./abr. 2018.

SANTOS, T. S. Do artesanato intelectual ao contexto virtual: ferramentas metodológicas para pesquisa social. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 11, n. 21, p. 120-156, 2009.

VELOSO, B. G.; MILL, D. Precarização do trabalho docente na educação a distância: elementos para pensar a valorização da docência virtual. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 23, n. 1, p. 111-132, jan./abr., 2018.



# CAPÍTULO 4

## PRÁTICAS COMUNICACIONAIS DA/NA CIBERCULTURA: APRENDER, VIVER E EXERCER A DOCÊNCIA

Rosimeire Martins Régis dos Santos | Francielly de Barros Brito

### INTRODUÇÃO

Enfrentamos novos cenários educacionais, em que podemos encontrar espaços predominantes de aprendizado colaborativo e interativo. Sabemos que a rede social *Facebook*, por exemplo, tem sido altamente explorada no campo educacional, especialmente em relação aos processos de ensino e aprendizagem.

O *Facebook*, lançado em fevereiro de 2004, e as outras diversas redes sociais são fruto do avanço da internet, que ocorreu no início do milênio. Essa e outras redes sociais foram fundamentais no período da pandemia, pois possibilitaram que professores e alunos pudessem se conectar mesmo com a distância, e que trocassem experiências de vivência e aprendizado.

Professores puderam usar redes sociais para promover o ensino e se aproximarem mais de seus alunos, e o *Facebook* foi essencial para facilitar essa proximidade. As redes sociais têm cada vez mais impacto na interação entre pessoas, no compartilhamento de informações, no processo de aprendizagem e no desejo de se conectar com outras pessoas ao redor do mundo para intercâmbios, facilitando a troca de saberes e aprendizagens. Já está cla-

ro que existem inúmeras possibilidades que a internet proporciona para a educação, visto que deixou, há tempos, de ser um espaço apenas de entretenimento, para passar a ser um meio de se conectar à pesquisa e à educação.

Ensinar e aprender colaborativamente na rede social é um exercício de liberdade. São muitas as informações que circulam constantemente em vários movimentos, textuais, auditivos, visuais entre outros. Possibilidades pedagógicas podem surgir por meio da rede social, a partir de interações com estudantes e professores criando alternativas para aprender, dialogar, expressar, compartilhar e colaborar uns com os outros na construção do conhecimento.

O objetivo deste capítulo é compreender como os professores da pós-graduação *stricto sensu* evidenciam na rede social significações de se fazer presente nas práticas comunicacionais da cibercultura.

A pesquisa originou-se a partir da seguinte problematização: Como a rede social *Facebook* poderá ser um espaço da presença que institui modos de aprender, viver e exercer a docência? Adota uma abordagem qualitativa de cunho etnográfico virtual, com dados gerados a partir dos discursos publicados em perfis de cinco professores de curso de pós-graduação *stricto sensu* de uma instituição comunitária localizada no estado de Mato Grosso do Sul, região Centro-Oeste do Brasil. Os perfis dos professores foram selecionados a partir de uma pesquisa sobre cultura digital, práticas educativas inovadoras e questões interculturais com acadêmicos e professores no contexto da pós-graduação *stricto sensu*, sendo aplicado um questionário, no ano de 2020, aos estudantes desse nível de ensino. Foram obtidas 84 respostas, a partir das quais selecionamos os perfis dos docentes *locus* dessa pesquisa.

Para a estratégia e critérios de amostragem, recorremos em Fragoso, Recuero e Amaral (2011, p. 79) “[...] a seleção de narrativas para o procedimento de análise ocorreu por intensidade, utilizando do procedimento que a seleção favorece os elementos em que as características que interessam à pesquisa estão presentes de forma intensa ou evidente”.

A pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética em pesquisa da Universidade Católica Dom Bosco, atendendo aos critérios sobre ética em pesquisa com seres humanos. As narrativas dos professores foram identificadas no texto em itálico e com alterações no texto por letras do alfabeto, no sentido de manter o anonimato dos participantes da pesquisa.

Hine (2000) destaca que a etnografia virtual analisa as práticas sociais na Internet e o sentido delas para os participantes. Portanto, entendemos que, por meio da etnografia virtual, é possível discutir os diálogos produzidos nas narrativas do espaço virtual. Assim, essa metodologia de pesquisa possibilita explorar as complexas relações existentes entre as pessoas e as tecnologias. Ainda concordamos com Santos (2022, p. 34) ao destacar:

Em nossa prática de pesquisa na internet, as narrativas e rastros de autoria dos praticantes culturais são analisados (visando “compreender a compreensão” do praticante cultural) sempre pela potencialidade de argumentação e conversas que podem ser desdobradas e tensionadas, para que possamos pensar e tecer operações conceituais autênticas e inclusive gerar outras perguntas de pesquisa.

Com esteio nas ideias de Santos (2022), aprendemos com a prática de pesquisa na internet a olhar a distância, ouvir a distância, intervir a distância e abraçar a distância. O estudo proposto é com base em referências de estudiosos como Lopes e Santos (2014), Lévy (1999), Hine (2000), Lemos (2022), Couto (2014) e outros que possibilitaram a abordagem de questões

fundamentais que discutimos para compreender a cultura digital sobre perfil docente na rede social e a ação educativa numa perspectiva humanista, no sentido de praticar e viver a docência.

Inicialmente, apresentamos o surgimento da rede social *Facebook* e partimos para a concepção da cultura digital, seguidos das possibilidades da rede social *Facebook* como espaço pedagógico e, no avançar da pesquisa, trazemos as experiências narrativas da rede social *Facebook* demonstrando o modo de praticar e viver à docência. Por fim, tecemos algumas considerações finais.

## **CAMINHANDO E ABRINDO CAMINHOS: CIBERCULTURA, REDE SOCIAL E CULTURA DIGITAL**

O conceito de cibercultura, do ponto de vista de Lévy (1999, p. 17), é de “[...] um conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, atitudes, modos de pensar e valores que desenvolver tudo junto com o crescimento do ciberespaço”. Além disso, além da tecnologia, “[...] a cibercultura é formada a partir da convergência social e tecnológica e, através da inclusão da socialização na prática tecnológica cotidiana, a cibercultura adquire traços mais claros” (Lemos, 2002, p. 93).

Lançado em 2004, nos Estados Unidos, o *Facebook* reúne uma série de funcionalidades que envolvem diferentes práticas sociais: recursos de comentários, marcação, convite e confirmação para eventos, formação de grupos específicos de interesse, atualizações de *status*, comentários sobre as postagens, transmissão ao vivo, entre outros (Bertucci; Nunes, 2017).

As redes sociais são fruto do avanço da internet, que ocorreu no início do milênio com a criação de diversas outras redes, muitas já extintas atualmente, e com a criação do *Facebook* inclusive, o qual vem sendo a rede social mais popular do mundo no século XXI.

Sabemos que, durante a pandemia de covid-19, a educação enfrentou diversas dificuldades de ensino com a necessária paralisação das escolas. As redes sociais foram fundamentais nesse período, pois possibilitaram que professores e alunos pudessem se conectar mesmo com a distância, e que trocassem experiências de vivência e aprendizado. Professores puderam usar redes sociais para promover o ensino e se aproximarem mais de seus alunos, e o *Facebook* foi essencial para facilitar essa proximidade.

[...] a epidemia da COVID19, dentre outras consequências, a maioria delas trágicas, impôs a todos os sujeitos da Educação a busca por estratégias que permitissem o funcionamento do sistema em condições minimamente aceitáveis do ponto de vista pedagógico e sanitário em um movimento de readaptação inédito na história da Educação (Nonato; Cavalcante, 2022, p. 21).

Por meio dessa realidade que vivemos atualmente, já distinta dos tempos do último milênio, o *Facebook* se torna cada vez mais importante para a educação e para a obtenção de conhecimento. Quando os docentes acompanham as mudanças que constantemente ocorrem na sociedade e vêm trazendo as transformações da melhor forma para dentro da educação, eles assumem um papel cada vez mais importante e diferenciado no processo de ensino e aprendizagem, possibilitando que os discentes possam utilizar o meio digital de maneira produtiva, visto que muitos já estão imersos no mundo tecnológico.



Cada vez mais as redes sociais têm impacto na interação entre pessoas, no compartilhamento de informações, no processo de aprendizagem, e o desejo de se conectar com outras pessoas ao redor do mundo para intercâmbios facilita a troca de saberes e aprendizagens. Já está claro que existem inúmeras possibilidades que a internet e suas redes sociais proporcionam para a educação. A internet já se tornou uma rede de conexões permanente na sociedade, e não pode ser deixada de lado pela área de ensino. Há tempos, ela deixou de ser apenas um espaço apenas de entretenimento e passou a ser um meio de se conectar à pesquisa e à educação. Procuramos ampliar a nossa compreensão partindo da concepção de Lucena (2014, p. 11):

Quando falamos em cultura e a ela relacionamos o termo digital, notamos a multiplicidade de espaços inter-relacionados destinados a cada vertente tecnológica, para que, neste entrecruzamento, o consumo de bens culturais se concretize. Dessa forma, a manipulação, o tratamento e a socialização de produtos e informações adquirem novas potencialidades, pois a estas tarefas quase sempre podemos atrelar o uso de dispositivos tecnológicos, especialmente os móveis, cujo crescimento tem se ampliado no mundo, modificando não somente as formas de produção, mas também sua veiculação, interpretação e distribuição. Chamamos de cultura digital essas novas formas culturais potencializadas pelas tecnologias conectadas em rede.

Partimos, então, do pensamento de Paniago e Santos (2021, p. 276) de que “[...] compreender a cultura digital é entender as diferentes formas de falar, escrever, conviver, socializar, trabalhar, estudar, produzir, consumir, enfim, viver permeado por e com as tecnologias digitais”. Segundo Pretto e Silveira (2008, p. 79),

A cultura digital é um espaço aberto de vivência dessas novas formas de relação social no espaço planetário. O exercício das mais diversas atividades humanas está alterado pela transversalidade com que se produz a cultura digital. [...] atuação e produção das identidades dos sujeitos sociais, ampliando o potencial criativo do cidadão.

Diante do exposto, pode-se observar o papel fundamental da cibercultura no âmbito educacional, ao considerar seus diversos recursos tecnológicos, que podem e devem estar diretamente relacionados com a aprendizagem, constituindo um espaço pedagógico rico em modos de aprender, viver e exercer o aprendizado.

Castells (2008, p. 52, tradução nossa) aponta seis ideias para entendermos o que é cultura digital:

Existência de múltiplas modalidades de comunicação; habilidade para comunicar ou mesclar qualquer produto baseado em uma linguagem comum digital; habilidade para comunicar desde o local até o global em tempo real e vice-versa, para poder diluir o processo de interação; interconexão de todas as redes digitalizadas de bancos de dados; capacidade de reconfigurar todas as configurações, criando um novo sentido nas diferentes camadas dos processos de comunicação e constituição gradual da mente coletiva pelo trabalho em rede, mediante um conjunto de cérebros sem limite algum.

Consideramos importante acolher os diversos conceitos da cultura digital apresentados, que ampliam a nossa compreensão das potencialidades das interfaces de informação e comunicação para o fortalecimento de redes de aprendizagens. Nesse movimento em rede, tecendo diálogos, apresentamos, a seguir, as possibilidades da rede social *Facebook* como espaço de encontros e falas.

## AS POSSIBILIDADES DA REDE SOCIAL *FACEBOOK* COMO ESPAÇO PEDAGÓGICO: SOBRE ENCONTROS E FALAS

Com base em Couto (2014), ensinar e aprender colaborativamente na rede social é um exercício da liberdade. São muitas as informações que circulam constantemente em vários movimentos, textuais, auditivos, visuais, entre outros. Complementam Lopes e Santos (2014, p. 279): “As estratégias que emergem no grupo do *facebook* permitem dialogar com os membros do grupo, dando voz, ou seja, possibilitando que todos expressem sua posição quanto ao convívio na sociedade, criando alternativas próprias de aprender uns com os outros [...]”. Em conformidade com as ideias das autoras, as possibilidades pedagógicas podem surgir por meio de grupos na rede social, a partir de interações com estudantes e professores, criando alternativas para aprender, dialogar, expressar, compartilhar e colaborar uns com os outros na construção do conhecimento.

Almeida (2019, p. 54) cita Castells (2008) sobre a cultura digital que está relacionada aos comportamentos, ações e (inter)relações que se estabelecem no meio digital, promovidos pelas múltiplas possibilidades de comunicação. A conceituação de Castells (2008) caminha ao encontro da definição que Lévy (1999, p. 17) apresenta para a cibercultura, que o autor compreende como um “[...] 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”. Em complemento, podemos identificar a cultura digital como algo que re-trata a maneira como a Internet modela a forma de nos comportarmos e

pensarmos, moldando a comunicação e a comunidade. Ela se refere a todas as mudanças que ocorreram no decorrer dos anos, na vida da sociedade, por meio do mundo digital.

O recorte de um depoimento de docente registrado no *Facebook* expõe um exemplo dos benefícios da internet e da rede social, a conexão de pessoas a distância, possibilitando o compartilhamento de conhecimentos distintos, com maior facilidade:

O Grupo de Pesquisa em Políticas Educacionais e Órgãos de Gestão dos Sistemas de Ensino (GPESE), liderado pela Profa. (D), docente do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado (PPGE/UCDBoficial), da Universidade Católica Dom Bosco (@UCDB), recebeu a palestrante profa. (i), Professora da Universidad de Montevideo, pesquisadora da Linha de Pesquisa Sócioeducativa e da Unidade de Pesquisa da Facultad de Ciencias de la Educación da UDE, com a temática: Políticas Públicas para atendimento a estudantes com AH/SD na América do Sul e México.

Ferreira e Bohadan (2004, p. 256) mencionam que “[...] o *Facebook* possui vantagens e benefícios no ramo educacional, assim como uma rede de comunicação, ele pode ser visto como um lugar voltado para a pesquisa e compartilhamento de opiniões, considerada uma ferramenta fácil de ser usada, útil tanto para professores quanto para estudantes”.

As tecnologias digitais e as redes sociais avançam, possibilitando interação entre as pessoas e oportunizando formas de pensar, compartilhar e aprender. A cultura digital trouxe inúmeros avanços e contribuições para a sociedade, transformando o modo como convivemos e interagimos no mundo, e pode trazer, cada vez mais, aumento significativo nas possibilidades de diálogo e troca de informações.

## A REDE SOCIAL *FACEBOOK*: O PRATICAR E VIVER A DOCÊNCIA

Depoimento registrado na rede social *Facebook* demonstra o modo de exercer a docência de uma professora da pós-graduação *stricto sensu*: “Compartilhar os nossos grandes momentos no DL UCDB é uma forma de reviver as nossas trajetórias (professora I)”. Nesse sentido, observamos que a professora I tem o prazer de compartilhar, na rede social *Facebook*, movimentos que apresentam o orgulho da docência ao enunciar sua trajetória. Franco (2012, p. 117) define redes sociais como “[...] um processo de socialização, algum tipo de interação coletiva e social, presencial ou virtual, que pressupõe a partilha de informações, conhecimentos, desejos e interesses”. O autor chama a atenção para aspectos que, na fala da (professora I), evidenciam o desejo da interação coletiva ao compartilhar o seu orgulho de fazer parte da docência do DL, de viver a docência.

Ferreira e Bohadan (2014, p. 259), citando Mattar (2013, p. 115), destacam que “O uso do *Facebook* aproxima docente e discentes, teoricamente porque as trocas de informações pessoais estimulam a comunicação entre os dois grupos de atores e aumentam a ‘credibilidade’ dos professores junto aos alunos”. Podemos observar que o depoimento do professor C apresenta a interação do docente com aluno: “Lembrança da nossa turma do DL Mestrado de 2012 e hoje 2022 iniciaremos a nova turma de mestrado e doutorado UCDB!! O tempo passa mas a energia cada vez maior. É o DL em movimento”. Conforme Ferreira e Bohadan (2014), a aproximação de docente e discente mostra-se presente a partir do seguinte comentário de uma acadêmica: “Eu tenho uma gratidão sem fim ao DL, mudou a minha vida,

não apenas profissional, mas particularmente a minha forma de ver e participar do mundo! (1)”. Vale ressaltar que o compartilhamento da professora C na rede social estimula o diálogo entre docente e discente, aumentando a credibilidade entre ambos.

Outro exemplo claro da fala de Ferreira e Bohadan (2014, p. 259), que podemos destacar é o depoimento da professora B em sua rede social: “Linda defesa de ‘X’, sob orientação de ‘Y’ sobre ‘A institucionalização da EaD no contexto da educação profissional e tecnológica: o caso do IF goiano’! Centro-oeste com pesquisas muito potentes!!!! Parabéns”. Observa-se que a professora B ressalta ser importante o compartilhamento de opiniões a respeito do trabalho que acompanhou, passando o *feedback* positivo a respeito de um acontecimento acadêmico com um estudante conhecido.

Lopes e Santos (2014, p. 287) destacam que “[...] as redes sociais, oferecem possibilidades de transformação em nossas relações com os outros e que a conectividade que elas proporcionam é central no nosso dia a dia”. Tal conectividade pode ser notada por meio da seguinte postagem da professora B: “Quantos mimos! Obrigada ‘K’ pelo carinho! Muito sucesso no seu processo como pesquisadora! 🥰💖”, que é acompanhado da imagem do presente que ganhou de uma discente, e recebeu o seguinte comentário da pesquisadora: “Amém, ‘B’... muito obrigada 🙏 Obrigada pelo apoio e suporte ao longo desses dois anos... 🍀🥰🙏”.

O depoimento a seguir, retirado do *Facebook* da professora D, também pode ser visto como um bom exemplo do que Lopes e Santos (2014) apontaram e destacamos anteriormente:

Café da manhã, com parte dos meus Mestrandos e Doutorandos do Grupo de Pesquisa: Grupo de Pesquisa em Políticas Educacionais e Órgãos de Gestão dos Sistemas de

Ensino (GPESE) - Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Foi muito bom começar o dia junto com este grupo animadíssimo!!! Bom ano de 2022 !!!!.

Como podemos ver, o depoimento da professora D mostra como o *Facebook* aproxima ainda mais docente e discente, por meio do compartilhamento de encontros e reuniões de confraternização. Concordamos com Dorsa, Bigarella e Santos (2022, p. 98) que, “[...] quanto às relações afetivas, o estudante sente-se amado quando percebe, em seus vínculos de convivência, que é tratado com respeito e afeto, descobrindo e ampliando dessa forma suas potencialidades pessoais”.

A rede social *Facebook* vem, gradativamente, se tornando um espaço ideal para o compartilhamento de ideias e opiniões voltadas ao ensino e à educação, sendo possível a formação de um vínculo maior entre estudantes e professores, que compartilham ensinamentos, notícias e vivências diárias. Podemos observar isso por meio do seguinte compartilhamento da professora B: “Parabéns, C Mais uma doutora em Educação pelo #PPGEUCDB! Viva #GETED! Uma pesquisa comprometida com o ‘Desenvolvimento Profissional Docente do Licenciado em Computação’! Obrigada à banca: F, D, P e E”. Ressalta Castro (2015, p. 263), que “[...] o amor pela pessoa do outro cria o companheirismo: confere-lhe o senso de autoaceitação, o sentimento de ser digno, de ser amado e respeitado; isso contribui altamente para o seu crescimento”.

O *Facebook*, que primariamente funcionava com o objetivo de adicionar informações básicas, vem se tornando a cada dia ainda mais presente e essencial na vida de docentes e discentes, tanto para a comunicação quanto para o compartilhamento de opiniões pessoais e profissionais.

Um professor da pós-graduação *stricto sensu* compartilhou em seu perfil: “Paulo Freire já pontuava que ensinar não é sinônimo de transferir conhecimento, mas sim a criação de um espaço onde seja possível os educandos produzirem e construir seus conhecimentos”. Um estudante da pós-graduação registrou o seguinte comentário: “[...] a reflexão me fez lembrar quando eu cursei uma disciplina com a senhora no Mestrado, preciso retomar os autores estudados que tanto me influenciam, mas que, nas demandas do trabalho alienante, acabam sendo deixados de lado. Logo, o compartilhamento da professora parece dar vida ao olhar do estudante para o avanço nos estudos, e é dessa forma que os movimentos na rede vão sendo produzidos. Segundo Bertucci e Nunes (2017, p. 323), “[...] o comentário é o grau mais importante de envolvimento de um usuário, porque exige, além de uma navegação e leitura atentas, disposição e capacidade de contribuir para a ampliação da publicação”.

Em uma das interações na rede social *Facebook*, um estudante de doutorado compartilha, no perfil de uma docente do programa de pós-graduação *stricto sensu*, uma lembrança de foto registrada com a docente no dia do seu aniversário e comenta: “Um ABRAÇO melhora o nosso dia, alivia e alegria a nossa alma, parabéns professora!”, a docente realiza um comentário “Obrigada pela lembrança XXX, que bom que você veio nesse ambiente com toda sinergia de um abraço”. Dialogando com a narrativa, observamos que ocorreu um encontro afetivo entre professora e estudante geograficamente distantes, mas que se identificam pelo encontro, por meio de um registro fotográfico compartilhado. Vale anotar que

As redes sociais digitais devem ser vistas como ambientes privilegiados das pedagogias da cultura compartilhada, em que cada sujeito deve ser o protagonista feliz e triunfante



e, por meio das narrativas de si, promova sinergias, encontros e criativos modos de viver baseados na solidariedade, pois, nesse universo da cognição conectiva, cada um é o que compartilha (Couto, 2014, p. 63).

Acompanhando as ideias propostas por Couto (2014), as redes sociais possibilitam o protagonismo por meio da voz, da autoria, ou seja, da narrativa, e Chaves (2000, p. 87) complementa que “[...] todas as formas de narrativa assumem o interesse em construir e comunicar significado. O significado da prática, da vida”.

Estudante de um curso de Doutorado compartilha um *post* no perfil de uma professora do programa e expõe na rede social *Facebook*:

O conhecimento é assim, quanto mais se divide mais se multiplica. Na noite de ontem tivemos a contribuição presencial da professora X, do Pará e remota da professora Y, do MS, com estudantes do Paraná, Pará, Mato Grosso, Bahia, Tocantins, entre outros estados. Z registrou tudo para relatar sua experiência no nosso ppge para os companheiros de Angola. Estamos diante do modo de viver a cibercultura, por meio das narrativas de si.

Segundo Couto (2014, p. 62),

As narrativas pessoais se tornaram fecundas estratégias para produzir e compartilhar conhecimentos. Pois é justamente aqui que a pedagogia das conexões deve se inserir, para compartilhar as orientações coletivas e livres onde cada um pode se projetar, olhar, perceber, aprender em conjunto a abrir e celebrar seus caminhos.

Observamos a expansão do ciberespaço, que faz parte de um movimento internacional de seres desejosos por experimentar, de modo coletivo, formas de comunicação, diferentes das proporcionadas pelas mídias clássicas, surgindo, assim, um lugar capaz de veicular e instigar as potências de um novo sujeito ágil e informatizado (Lévy, 2014).

Desse modo, viver e praticar a docência parece apontar, orientar-se em meio a tudo o que circula e transborda no tempo do agora na rede social. Couto (2014, p. 62) acrescenta que, “[...] na era das conexões, as pessoas aprendem enquanto compartilham umas com as outras [...]”. A experiência relatada revela diversas possibilidades que envolve a cultura digital e a prática de viver a docência, o que se nota na fala “Pelo fato de utilizar, há muitos anos a rede social, aprendi e estou aprendendo com vocês outras possibilidades na educação e vamos nós para a live”. A narrativa, apresentada por uma professora, evidencia fatores de descoberta das possibilidades da rede social na educação. Kenski (2007) pontua que surgem outras maneiras de se fazer educação, pois são criados novos papéis, novas formas de relacionamento e possibilidades de aprender em rede.

O modo como nos comportamos, pensamos, aprendemos e ensinamos está acompanhando os usos que fazemos das redes sociais. Com um olhar na situação mais presente, observamos o depoimento da professora B: “Hoje tudo mudou com a pandemia covid-19, precisamos usar as tecnologias digitais e nos adaptar às inovações, benefícios, desafios e contrariedades trazidas por elas”.

As mudanças educacionais, envoltas em questões que evidenciam o processo de ensino e aprendizagem em contexto de pandemia, gerada pela covid-19 e que determinou isolamento social em todo o mundo, convocou à utilização cada vez mais intensa das tecnologias digitais, e isso abre espaço para outras reflexões sobre as práticas docentes e o processo de ensino e aprendizagem. A construção do conhecimento, que antes ocorria de forma presencial em uma sala de aula com acadêmicos, foi direcionada para a internet, as redes sociais, os ambientes virtuais de aprendizagem, e assim fo-

mos nos identificando e nos apropriando ainda mais das tecnologias digitais no processo de aprendizagem e nas relações humanas e acadêmicas.

Segundo Lima, Alonso e Echalar (2021, p. 79),

A pandemia da Covid-19 nos apresenta uma série de desafios, seja na vida pessoal, social, de trabalho e com muita repercussão na educação. Por que na educação? Por ter trazido consequências imediatas à mesma, quando do aumento das infecções da doença, seja por meio de suspensão das aulas, quer seja pelo desenvolvimento de aulas com uso de tecnologias, o então chamado Ensino Remoto Emergencial.

Para Moreira e Schlemmer (2020, p. 8),

O termo remoto significa distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico. O Ensino Remoto ou Aula Remota se configura então, como uma modalidade de ensino ou aula que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes e vem sendo adotada nos diferentes níveis de ensino, por instituições educacionais no mundo todo, em função das restrições impostas pelo COVID-19, que impossibilita a presença física de estudantes e professores nos espaços geográficos das instituições educacionais.

Cabe ressaltar, porém, que, na educação, houve mudanças tanto na forma como ensinávamos e aprendíamos quanto no que se refere à suspensão das aulas presenciais no Brasil e ao oferecimento de atividades pedagógicas remotas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A constituição da pesquisa permitiu verificar e perceber a maneira como os professores universitários da pós-graduação *stricto sensu*, a partir

dos discursos publicados na rede social *Facebook*, retratam a rede como um espaço pedagógico que institui modos de aprender, viver e exercer a docência. Com a evolução dos meios de comunicação, a implementação das redes sociais como o *Facebook*, no âmbito educacional, se mostrou necessária e de grande ajuda para o ensino. Observando as redes sociais, podemos notar que têm surgido possibilidades pedagógicas ligadas a grupos e comunidades *online*, em que, a partir de interações entre estudantes e professores, são criadas alternativas visando a busca pela aprendizagem e diálogos voltados à colaboração uns com os outros na construção do conhecimento. Dia após dia, o *Facebook* vem demonstrando grande impacto na interação com a sociedade; além de facilitar a busca pelo saber, tem auxiliado no compartilhamento de informações e no processo de ensino e aprendizagem, bem como vem aumentando o desejo de se conectar com outras pessoas ao redor do mundo em busca de ampliar conhecimentos e curiosidades.

As redes sociais possibilitam o protagonismo por meio da voz, da autoria, ou seja, da narrativa. Por meio dos depoimentos gerados no *Facebook* feitos por professores universitários da pós-graduação *stricto sensu*, pudemos observar na prática o “viver a docência” e as possibilidades do *Facebook* como espaço pedagógico e como tem aproximado ainda mais docentes e discentes mediante o compartilhamento de opiniões, ideias e vivências.

Ainda, observamos que, a partir das narrativas compartilhadas e comentadas na rede social dos professores pesquisados, há exposição de vivências, experiências, realidades e, muito mais que isso, um sentimento de pertencimento à docência, à pesquisa, que abre espaço e oportuniza aos

professores e estudantes da academia falar, ler e compartilhar suas alegrias, seja da carreira profissional, seja da vida pessoal.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. J. F. de. **As tecnologias digitais na formação inicial: implicações na prática pedagógica dos professores**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2019.

BERTUCCI, R. A.; NUNES, P. Á. Interação em rede social: das reações às características do gênero comentário. **Domínios de Lingu@gem**, [s. l.], v. 11, n. 2, p. 313-338, 2017. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/36921>. Acesso em: 02 set. 2022.

CASTELLS, M. Creatividad, innovación y cultura digital: un mapa de sus interacciones. **Revista Telos**, [s. l.], n. 77, oct./dic. 2008. Disponível em: [https://publiadmin.fundaciontelefonica.com/media/publicaciones/290/telos\\_77.pdf](https://publiadmin.fundaciontelefonica.com/media/publicaciones/290/telos_77.pdf). Acesso em: 06 jun. 2022.

CASTRO, A. **A alegria na espiritualidade de São João Bosco**. Campinas, SP: Arte Brasil, 2015.

CHAVES, I. M. A pesquisa narrativa: uma forma de evocar imagens da vida de professores. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, v. 1, n. 39, p. 86-93, 2000.

COUTO, E. S. Pedagogias das conexões: Compartilhar conhecimentos e construir subjetividades nas redes sociais digitais. In: PORTO, C.; SANTOS, E. (org.). **Facebook e educação: publicar, curtir, compartilhar**. Campina Grande, PB: EDUEPB, 2014. v. 1. p. 47-66.

DORSA, A. C.; BIGARELLA, N.; SANTOS, R. M. R. dos. O papel das tecnologias digitais e a interação comunicativa em tempos de pandemia: experiências, vivências e realidades em cursos de graduação e pós-graduação. *In*: ARGUELHO, M. B. P.; LIMA, M. C.; TONETTO, R. D. D. (org.). **Tecnologias digitais e reinvenções de práticas educativas em diferentes cenários formativos**. Campo Grande: UFMS, 2022. p. 94-113.

FERREIRA, G. M. S.; BOHADAN, E. D. B. Possibilidades e desafios do uso do Facebook na educação: três eixos temáticos. *In*: PORTO, C.; SANTOS, E. (org.). **Facebook e educação: publicar, curtir, compartilhar**. Campina Grande, PB: EDUEPB, 2014. p. 255-274. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 16 jun. 2022.

FRAGOSO, S.; RECUERO, R.; AMARAL, A. **Métodos de pesquisa para internet**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

FRANCO, I. C. M. de. Redes sociais e a EAD. *In*: FREDRIC, M.; FORMIGA, M. (org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson, 2012.

HINE, C. **Virtual ethnography**. London: SAGE Publications, 2000.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

LÉVY, P. **Cibercultura**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2014.

LEMONS, A. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre: Sulina, 2002.

LIMA, D. da C. B. P.; ALONSO, K. M.; ECHALAR, A. D. L. F. Educação a distância no Brasil: covid-19, desafios emergentes e qualidade da educação. *In: MACIEL, C. E.; GOMES, M. P.; SIQUEIRA, R. M. (org.). Políticas educacionais democráticas em tempos de resistência*. Brasília, DF: Anpae, 2021. p. 76-100.

LOPES, M. C. P.; SANTOS, R. M. R. dos. Misturar, inventar, acreditar: possibilidades de formação continuada no Facebook. *In: PORTO, C.; SANTOS, E. O. (org.) Facebook e educação: publicar, curtir, compartilhar*. Campina Grande, PB: EDUEPB, 2014. p. 275-292. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 16 jun. 2022.

LUCENA, S. *Cultura digital, jogos eletrônicos e educação*. Salvador: EDUFBA, 2014.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital online. *Revista UFG, Goiânia*, v. 20, e63438, 2020.

NONATO, E. R. S.; CAVALCANTE, T. R. Cultura digital, ensino remoto emergencial e formação continuada de professores da Educação Básica: as lições da pandemia da COVID-19. *Revista Faculdade de Educação do Estado da Bahia - Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 31, n. 65, p. 19-41, jan./mar. 2022.

PANIAGO, M. C. L.; SANTOS, R. M. R. dos. Educação a distância e cultura digital: possibilidades e desafios. *In: SANTOS, CC.atarina de A.; LIMA, D. da C. B. P.; NOGUEIRA, D. X. P. (org.). Institucionalização da educação superior a distância nas universidades federais da região Centro-Oeste: temáticas em questão*. Brasília, DF: Editora UnB, 2021. v. 1, p. 269-282.

PORTO, C.; SANTOS, E. (org.). *Facebook e educação: publicar, curtir, compartilhar*. Campina Grande, PB: EDUEPB, 2014.

PRETTO, N. de L.; SILVEIRA, S. A. da. (org.). **Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder.** Salvador: EDUFBA, 2008.

SANTOS, E. **Escrevivências ciberfeministas e ciberdocentes: narrativas de uma mulher durante a pandemia Covid-19.** São Carlos, SP: Pedro & João, 2022.





# CAPÍTULO 5

## DEVELOPING DIGITAL UNIVERSITIES FOR THE 21<sup>ST</sup> CENTURY: THE EXPERIENCE OF THE UNIVERSITY OF NORTHAMPTON, UNITED KINGDOM

Cristina Devecchi

### INTRODUCTION

Becoming digital, not only knowledgeable of how to use the technology but also how to develop it to create new services which serve the common good, is not a catchphrase any longer. Rather, it is the condition of our working and social and political lives as we move further into the 4<sup>th</sup> Industrial Revolution. The current digital transformation can have a positive impact on many of the challenges we are currently facing, such as environmental, economic and social, as outlined in the Sustainable Development Goals (SDGs) as one of the opportunities to fulfill economic, social and civil rights. However, it can also impact negatively on those without the required digital capabilities who would be left behind unable to compete in a changed working environment (WEF, 2018a). Additionally, becoming digitally competent also has societal implications as more services from banking to health become digitalized, requiring citizens to master essential digital skills.

The reality of being simultaneously digitally fluent users and critically aware citizens of the hidden dangers of technology came to the forefront during the COVID-19 pandemic. In educational terms, and specifically

to the context of higher education, the pandemic and the ensuing series of lockdowns brought to the fore the need to invest in the digital transformation of how universities provide a series of ever increasing services. Cast in the language and dominance of the discourse of innovation, universities are at the forefront of developing and implementing technological solutions able to fulfill what Goddard and Vallance (2011) described as the 'Quadruple Helix', in which universities' new goal is to contribute with knowledge, which has social and civic impact.

If the World Economic Forum's (2018b) and the SDGs 2030 Framework's (UN, 2015) vision of an inclusive, trustworthy and sustainable digital society is what we should pursue, then education has a key role to prepare, to skill and to develop both employability and citizenship capabilities for both the future generation and the current workforce. Within this educational context, universities have a major role to play in enabling current and future students to gain the digital skills, the capabilities and the knowledge they would require in the future. Such a role became crucial in the COVID-19 pandemic and the shift to online/remote teaching and learning. This shift has outlined not only the affordabilities of using technology but also a number of gaps and challenges. These range from the preparedness of universities, lecturers and students to the digital shift (both in regard to infrastructure, pedagogical strategies, professional development and digital literacy) to the acknowledgement of inequalities of access due to students' digital poverty, that is, the multidimensional deprivation of access to material resources (hardware, software and reliable and affordable internet connection) and digital skills. Furthermore, online teaching has focused mainly on innovative pedagogical strategies for the delivery of the content, but has

failed to develop socio-emotional support for lecturers and students. Even more crucial has been the uncritical adoption of technology and digital technology in particular. Research and practice have so far, as Macgilchrist (2021, p. 243) avoided asking the hard questions of ‘how emerging technologies are potentially transforming education and society’ and focusing on ‘observing emerging technologies, questioning the hype surrounding them and reflecting on their sociopolitical implications’ in a more critical way.

The Higher Education sector’s contribution to the skilling of the future workforce can take many forms. These can include new curricular contents, diverse programmes, close collaborations with industry and other forms of knowledge exchange and knowledge transfer, but the major and more pressing change should be a pedagogical one. Such a change will determine changes on the content of what is taught, but primarily on how teaching occurs. In doing this, universities will have to embed digital skills as part of how pedagogical instruction is delivered so that the acquisition of such skills becomes an integral part of the student offer. However, becoming a ‘digital’ university requires more than just a narrow instrumental focus on changing teaching practices.

The chapter reports findings from a comparative study, part of a Newton Fund mobility grant funded by the CONFAP-CNPq research agency in Brazil, between universities in the UK, Brazil and Canada. It focuses on the experience of becoming digital in one UK university. Two sections provide the UK and the case study university context followed by the methodology, the findings and a discussion.

## THE COMPLEX CASE OF TECHNOLOGY FOR TEACHING AND LEARNING: BETWEEN ASPIRATIONS AND REALITY

Technology has always been at the heart of the university teaching and research. Yet, the term ‘technology’ has acquired a distinctive connotation since computers, the information society and the digital transformation discourses have taken centre-stage. The visible aspect of the use of digital technology specifically in the higher education context has been in the area of teaching as a means to deliver content to the masses replicating, to some extent, the traditional lecture style. This has been the case of the Massive Online Open Courses (MOOCs) which heralded the promise of democratizing knowledge. This discourse, cast in the everlasting criticism of university education as elitist and in the hope that technology will render knowledge a universally available good, had some initial success, but fell prey to the marketization of education and the commercialization of technology for profit, which began as a democratic use of technology.

There is, however, also a hidden use of technology which has both positive and negative consequences. This is the process of ‘datafication’ which Pangrazio and Sefton-Green (2022, p. 1) define as ‘the process in which actions and behaviours are translated into data that can be recorded, sorted or indeed commodified by governments and private companies’. Datafication is now ubiquitous in our lives, in which our every move is surveilled, monitored, quantified and analyzed, with or without our consent in the breach of our privacy.

From a positive viewpoint, datafication of learning and other processes related to the students' experience, such as engagement and progression, enables, on one hand, students and lecturers to capture both live and historical data and address any issues in a more proactive rather than reactive manner. On the other hand, much of the surveillance takes place out of sight. This is, for example, the consequence of the 'platformization' of education, in which the digital transformation of learning is 'rained as an agent of disruption, digital technology in education, or EdTech, is imagined as an unstoppable force of nature descending upon higher education' (Mirrlees; Alvi, 2020, p. 1).

This brief outline touches only the surface of a rather complex topic in which technology needs to be seen on a continuum from the utopian positive aspirations of technology as a benevolent tool to technology as the harbinger and means towards creating a dystopian sets of multiple realities which corporations exploit for commercial purposes and to the detriment of learning as a common good.

## **POST-PANDEMIC REFLECTIONS: LESSONS LEARNED, IMAGINED LEARNING AND TEACHING DIGITAL FUTURES**

Along this continuum there is a multi-faceted political, pedagogical and economic effort to embed digitalization into university teaching and learning. The effort is not new, but has been steadily growing in the last half of the century at least (Mirrlees; Alvi, 2020). It reached an unexpected point of practical 'success' during the COVID-19 pandemic as universities

across the world moved their teaching to online classes due to lockdowns and other pandemic prevention measures. On the one hand, the need to move teaching online also brought to the fore a number of problems and challenges. These included, amongst many, the lack of investment in both the infrastructure and staff development needed to deliver online teaching; the affordability of accessing online teaching and the lack of students' digital skills. The forced online teaching, therefore, uncovered inequalities which the aspirational view of digital transformation had hid away.

On the other hand, the experience also showed the positive aspects of online teaching, such as its user-friendliness, ubiquity, and flexibility. It also dispel a number of myths, such as the idea that younger generations were already digitally-savvy, and that teaching at university was cast into an old lecture format. Rather, the pandemic made the sector realise that being digitally ready is complex and that critical digital literacy is not necessarily aligned with age. It also showed that lecturers had already embraced pedagogical innovation and that the traditional lecture was not the only mode of teaching experienced by students.

In the UK the post-pandemic reflections took some unexpected turns, but not necessarily undermining the general course towards embedding the digital transformation further into every aspect of teaching and learning. After an initial backlash and a return to the 'being on-campus' as a better pedagogical option, a number of key organisations responsible for determining policies and directing the quality of teaching, have continued supporting the need to think of the future as a digital one. Amongst them, there is the JISC, a not-for-profit organisation providing support and digital services, including training and certification, to the further and higher edu-

cation sector, and whose vision is ‘for the UK to be the most digitally-advanced higher education, further education and research nation in the world’. In doing this, JISC promotes both the acquisition of digital literacy through the Digital Capability Framework and the development and embedding of ‘digital pedagogy’. Alongside these services, JISC also promotes the use of learning analytics as tools to support students’ learning and to improve their experience.

A second organisation which plays a pivotal role in determining the quality of teaching is the Advance HE which, as stated on their website, is ‘a member-led, sector-owned charity that works with institutions and higher education across the world to improve higher education for staff, students and society’. It provides support to the sector for a range of areas linked to teaching, learning and student experience, and also promotes staff development through the certification of teaching quality through the UK Professional Standards Framework (UKPSF), currently under review.

Of interest for this chapter is a document published in 2020, during the pandemic and at the time of collecting evidence for the project which is the focus of this chapter, titled *Learning and teaching reimagined. A new dawn for higher education?* (Mcguire *et al.*, 2020). The document starts by acknowledging the benefits of digitally transforming the HE sector and setting the basis for a radical transformation. Based on evidence showing how the student experience of online teaching during the pandemic was both empowering but also unequal, the authors argue that there is no going back to a pre-Covid teaching. There is, rather, the need to ‘reimagine’ how we teach and support students’ learning through the lenses of a digital transformation.

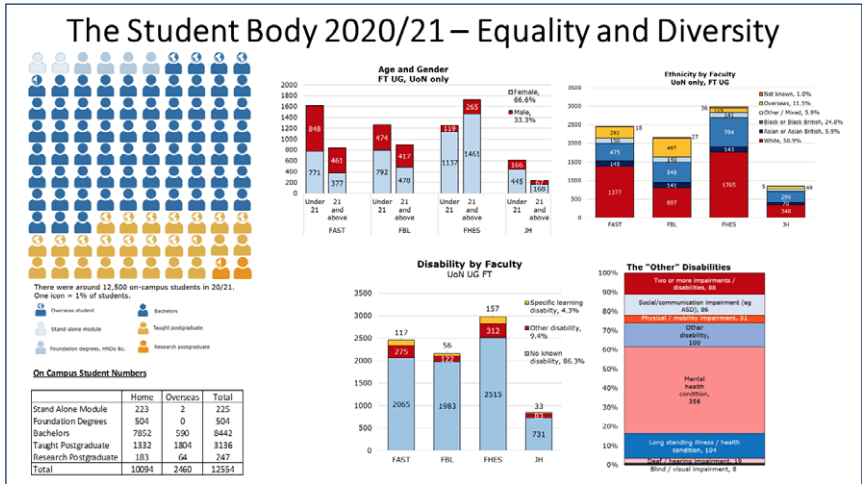


Specifically in regard to the experience of lecturers, the report highlights how not all universities in the UK had invested in either the infrastructure needed to deliver teaching online or, and even more importantly, invested in staff development and training, that is in how to use the technology, but also in the pedagogical innovation required to shift to an online mode. As a conclusion, the report puts forward 9 recommendations (p. 8), ranging from investing in the infrastructure to embedding digital learning and teaching in the institution strategy with a particular focus on staff development, inclusivity and accessibility. It is noteworthy to draw attention to the report's emphasis on 'blended learning' as the digital pedagogical best preferred option.

## **DIGITAL TRANSFORMATION AT THE UNIVERSITY OF NORTHAMPTON, UK**

The University of Northampton (UON) is a medium size university founded in 2005 and located in the heart of England. In 2019, UON relocated the previous two campuses in one campus, Waterside, and set to achieve a Future Focused strategy whose key aim is to prepare students to be digitally competent. It has achieved this by building a campus which is geared towards a technology enhanced pedagogical proposal. Unlike other universities, UON started investing towards the digital transformation through investment in the building, digital infrastructure and staff development by putting digital and technology enhanced pedagogy at the forefront of its strategic outlook.

**FIGURE 1** – Data from the Higher Education Stats Agency (HESA) about the student population



Source: UON (2021).

UON employed a total of 1597 members of staff, 908 on an academic contract, 672 support staff, and 17 senior staff (UON, 2021). After many restructures, UON now hosts three faculties. Support for teaching and learning, including technology support, staff development and strategy is now part of the Library and Learning Services. At the time of the research, support for the learning and teaching strategy and for embedding the digital transformation was carried out by the Institute of Learning and Teaching (ILT) and the Learning Technology Unit. Amongst the many objectives of the then ILT was also that to ‘To enable and support staff to deliver high quality teaching in line with Active Blended Learning and enhance the employability prospects of our students’.

The University's unique contribution is centered around the Active Blended Learning (Armellini, 2018) approach and the Changemaker Graduate Attributes Framework (Maxwell; Armellini, 2018). While the first has reshaped the pedagogical approach, the second has required all undergraduate programmes to include in their learning outcomes a range of key 21<sup>st</sup> century skills including digital skills. In both cases, digital transformation was embedded as a process of institutional change (Antunes; Armellini; Howe, 2021) in all aspects of the curriculum and all undergraduate courses had to undergo re-approval so as to embed ABL into their teaching approaches, and students' digital skills as part of the learning outcomes.

The Active Blended Learning approach is:

[...] a pedagogical approach that combines sense-making activities with focused interactions (with content, peers and tutors) in appropriate learning settings – in and outside the classroom. ABL focuses on engaging students in knowledge construction, reflection and critique, on the development of learner autonomy and of course, on the achievement of learning outcomes (UON, 2020).

In essence, it is a student-focused approach requiring students to work independently in an online environment and to use face-to-face teaching in small groups to develop a deeper understanding of the topic and to apply the learning through a learning by doing approach. In line with current pedagogical developments, ABL is based on a constructivist approach to teaching and learning which is learner-centred.

The implementation of ABL and more broadly the use of technology and digital tools have been aided by learning designers and learning technologists which have been working with faculties and lecturers in ad hoc manner when needs arise, but they are also actively involved in the curricu-

lar programme design. Unlike the claim of invisibility of learning designers (Henderson *et al.*, 2022), this collaborative approach between academics and colleagues from the professional services enabled UON to create a flexible, but also systematic approach to embedding digital tools into everyday pedagogical activities and strategies.

UON also invested heavily in a set of technologies enabling not only online teaching but also flexible on campus teaching. Further support was also provided for staff's and students' self-assessment and training as described by a member of the learning design team:

We also introduced a Discovery Tool from JISC as well which accompanies the Capability Tool Kit and the idea was that people could self-assess to see where they were at that particular time. The idea being that staff could potentially use it both for themselves [...], and for students they could use it as part of a discussion with their personal tutor about how they could actually improve their gap in where they actually were moving forward.

## METHODOLOGY

The findings presented in this chapter are part of a wider exploratory case study funded by the CONFAP-CNPq research agency in Brazil. Initially the project envisaged a mobility exchange, but the COVID-19 pandemic demanded a revised strategy. This revision meant that all interviews were conducted online, and members of the three teams of the Catholic University Dom Bosco, Mato Grosso do Sul, Brazil, the UK and the University of Manitoba, Canada met regularly online.

The comparative and exploratory case study aimed to build opportunities for the three universities to share and reflect on their online teaching practices by:

- exploring current conceptualizations and practical implications of developing digital universities for the 21<sup>st</sup> century;
- comparing the role of technology as a pedagogical tool and as essential employability skill.
- In achieving the above aims, the project team sets the following objectives:
  - reviewing and comparing institutional policies and their practical implementation;
  - seeking the views of senior management, academic and administrative staff and students on the role of technology for teaching and learning.
- A multi-method approach, flexible enough to account for the current challenging situation, included the following:
  - Institutional documentary analysis (policies);
  - Semi-structured interviews.

The data from the UK was collected through semi-structured interviews with 3 members of the senior management, 1 colleague responsible for learning technology support, and 3 academic colleagues. Given the fact that their unique role within the University will disclose their identity, their role is not disclosed in full. The interviews were carried out using the Blackboard Collaborate platform, and lasted on average one hour. Ethical approval was sought and granted previous to commencing the data collection and informed consent was gained by the participants.

The interviews engaged the participants around three key questions which, while aiming to gain their views about the way digital transformation was achievable, also gained evidence about their experience of online teaching during the pandemic. Their questions were:

1. How have we experienced online teaching and learning during the pandemic?
2. How do we see the use of technology developing in future?
3. What would the Digital University of the 21<sup>st</sup> century be like?

The findings below are reported in 2 sub-sections. The first reports what participants saw as the positive outcomes of teaching online and how they were prepared to do so. The second sub-section reports on what participants saw as future challenges, but also their imagined digital futures about the digital university of the 21<sup>st</sup> century.

## THE ‘BRIGHT’ SIDE: BEING PEDAGOGICALLY READY

Three main themes emerged in relation to the positive aspects of teaching online. The main message was that senior managers and academic and professional service colleagues felt they were ready for the challenge.

The first theme, ‘ABL ready’ stressed the fact that the university was ready to move all teaching online smoothly as soon as lockdown was declared. ‘Being ready’, as a member of the senior management explained,

[...] does involve investment. You must invest in people. The technical skills to support staff who are able and help lecturers who might be struggling with how best to, or even conceptualise something like Active Blended Learning. If you are traditional - and there is nothing wrong

with being traditional, but if you have been used to one mode of delivery, a lecture using PowerPoint slides or whatever - then suddenly asked to move quite quickly into a digital space does require help and support.'

The notion of space does not only relate to the cognitive skills and staff attitudes towards technology. Rather, as the senior manager continues, it's also required to change the physical space in which teaching and learning takes place,

What we have done at Northampton, with the move to Waterside, are two things. First we created an environment for teaching and learning very different from where we come from. Perhaps still very different from a lot of traditional universities in the fact that we didn't build big lecture theatres for 2-300 people. We kept the teaching space small. This is the 'pedagogy of space' idea that you could deliver a lot of the teaching and learning online through digital so you don't need great big, impersonal auditoriums. The second theme highlighted the readiness of staff to embrace the innovation and see the opportunities for enhancing their teaching strategies.

Being forced online also had positive consequences in relation to personal learning and satisfaction. One lecturer commented that having to teach online made him revisit all his slides, update them and, most importantly, think differently about how to teach students.

[...] to set the scene first of all, I would describe my teaching practice up until 2020 as being extremely analog in nature for a number of reasons. I was always committed to quite creative and quite participatory forms of pedagogy ... in my background research in childhood studies, youth studies using a lot kind of analog creative methods, lots of drawing, lots of whiteboard, lots of poster paper, that sort of things, making a mess with different colours, pens and post-it notes and that ... so, for me ... and I should also say,

in the context of the interview, I have never been so far in my life an early adopter of technology. I think that making transition from quite analog face-to-face teaching to digital online teaching has required me to look very carefully at all of the teaching materials that I have used, all the assessment that I have used. It has really prompted me to have a concerted look at how I have done things like many colleagues I had, i was up to some years ago, I got lecture sessions that had been unchanged for decades. I had to very drastically redesign them. It has been hard worked but actually very productive, hence the quality of them ...I have updated them and I had to radically rethink the best way of delivering this which ash been good.

A further benefit of teaching online – and no doubt as a result of the lockdown – was the opportunity to invite guest speakers from around the world and thus enhance the students’ experience and understanding of global perspectives.

A lecturer, who was already very active in the field of EdTech, provided more insights on the pedagogical aspect. She stressed the importance of creating a learning environment which fosters the active participation of students and lecturers. The same view was reiterated by another lecturer who stressed the importance of team working in the way in which they use the technology available not only to create alternative materials for teaching but also to maintain social contacts with students in lockdown in the UK and across the world. She said,

When the lockdown happened we found ourselves in a position to think about alternatives at a personal level to contact the students. So, I feel that the first thing with my team was asking them to have a clear structure on how they would contact the students, which platform would be used, and the content of the delivery. We also worked together with my team to think about ‘It is different teaching online’.



The final theme reflects participants' considerations about the benefits of using technology for online teaching and learning in terms of addressing diversity and inclusivity. In this sense technology allows students to learn flexibly, when it suits them and in the way in which it is better for them, as outlined: “[...] the thing that I listed under the challenges and benefits are ... my number one is flexibility. I think it gives us a chance ... it helps us to meet the needs of students, for whatever reason to [...] engagement, ... the speed”.

Yet more than one participant acknowledged that technology by itself cannot lead to quality teaching and learning experience because “The benefits of using technology are that it gives you another tool. It doesn't make you a good teacher”.

## **THE ‘DARKER’ SIDE OF BEING DIGITAL**

Participants also reflected on the drawbacks of teaching online and on the challenges university will face in the digitalized future. The findings are reported across three levels: the micro-level of the day-to-day experience of students and lecturers; the meso-level of the institution; and the macro-level of the higher education sector.

## **AT THE LEVEL OF THE CLASSROOM**

At the micro-level, participants, but particularly the academic colleagues, acknowledged that teaching online might have led to a poor social experience for the students and for the lecturers. Further, they acknowledged that the quality of teaching and learning varied and depended on the range

of digital skills and capabilities of both students and lecturers. There was the realisation that students were less digitally capable than expected. Teaching online also raised the issue of diversity in terms of not only digital skills, but also affordability and access to the technology. This made the participants reflect on issues of digital poverty and inequality. Finally, lecturers claimed that teaching online is not the easy option. Rather it led to an increased in workload despite the fact that lecturers had been working towards the ABL system for over a year already.

The quote below summarises many of the points raised by the participants,

[...] my first one is that technology always fails somehow. There is always a chance, you don't know when it's going to happen but it will happen at some point. Compatibility of technologies [...]. There are cyber security issues. [...]. There is cost and access, for whom it is prohibitive for all sorts of reasons; there is digital property and the consequences of that for some students during Covid who live in areas of poor bandwidth or who share devices, or in homes where multiple people are accessing broadband at the same time. There is upskilling ...

In regard to a lack of social space, a senior manager acknowledged that the lack of social interaction was felt by staff as much as by students, thus suggesting to add social moments into the planned teaching session. An academic drew attention to the loss of 'human touch' in online teaching and the need for both staff and students to learn new communication skills,

We are talking about total experience rather than just sitting and listening to words recorded or online. This is my idea that will challenge the distance delivery that in some cases we might lose the human touch, might lose the experience of teaching and learning which is which is not just about listening to someone talking. It's more than that.

## AT THE LEVEL OF THE INSTITUTION

Three key points were raised in regard to the institutional readiness for switching to online teaching. The pandemic offered the institution the opportunity to test the technology, infrastructure and the staff development they invested in. While all participants felt that the institution had coped well, this was not without its challenges. Their most concerning one was the uncertain future which at the time of the interview involved having limited reassurances about the progress of the COVID-19 pandemic. It is useful here to draw attention to three key challenges: financial, technological and cultural. Financially, and against much current views, using technology is actually more expensive in the short-term as outlined by a member of the senior management,

One of the disadvantages initially is that it is more expensive to teach without big lecture theatres, it costs you more to be innovative in this pedagogy of space. That can be a barrier and a deterrent. It's something universities looking to change delivery need to plan for. But, it's a problem; it's a challenge in the short term.

The technological challenge is that UON took the risk of using technology which was untested. This meant that there were initial issues, but the institution showed resilience because, "It's a matter of having stamina, financial stamina to be able to solve problems quickly that might need money to be thrown at them and what we have done".

The cultural challenge refers to the ability, willingness and interest in taking pedagogical risks and changing the culture of teaching and learning at an institutional scale.

There were however other challenges, mainly related with ensuring both staff and students had the right equipment and access to the Internet. Specifically to the supporting students, a participant recounted the process as follows,

From the students' perspective, obviously, we were trying to make sure they had the digital capability as necessary. That sits down at different levels. So, you look at the digital facilities, but did they have the right type of digital device in the first place? Did they have a laptop? Computer? Mobile phone? Then you look at the network connectivity, so, do they have Wi-Fi? You look at all the different problems that people had ... so, they might have been sharing the device with other [people, they might have been on a low bandwidth utilisation with a Wi-Fi provider which was not strong enough for some of the stuff that we were trying to do.

## AT THE LEVEL OF THE SECTOR

This final theme represented the fears as well the hopes and aspirations for a 'reimagined' future. A number of challenges were identified. The first one has to do with the increasing diversity of the student population. While having reached what Throw (1973) defined the stage of 'universal' higher education provision is a sign of the success of the sector, it has also brought about rapid changes which the sector was not used to deal with. The adoption of technology has further impacted on the ability of the sector to deal with the combined challenges. In view of previous comments, technology was perceived as both a solution in providing students with individually-focused learning support, and part of the problem, specifically in relation to inequalities of access and capabilities. Interestingly, a senior manager thought that technology will not bring about a pedagogical 'revolu-

tion' but an 'evolution' and that the real change and disruption will impact on professional services,

The revolution is back-office services. I think, as an analogy I use banking ... once upon a time you have to go into a bank before 3 o'clock, stand in a queue and talk to a person who would give you your money. And then we went to automatic teller machines, then telephone banking and now entirely online with a great degree of flexibility and user control, customer control. I think the back-office function of the university will go through a similar revolution. Basically, it will strip all the offices, all the people, all the queuing, all the documents and it will go almost entirely online and entirely driven by user convenience with back-end automation. [...] I think that it is the professional services that will be completely transformed by that and it means that where you have people, people are making decisions that only people can make, are having conversations that only people can have.

Related to the issue of diversity, members of the senior management were keen to point out that technology offered the opportunity to diversify the offer away from the traditional degrees. In their view, technology would enable universities to provide micro-credentials, distance learning, flexibility an innovation on a global scale.

I think that the three-year residential degree will always be there. ... But the three-year residential model, with Active Blended Learning, marks the digitally led future. ... What we'll see in addition is that digital will move to enhance the quality of teaching and learning and the delivery style, and that market will remain relatively stable. In addition to that, there are these new opportunities to use digital much more aggressively in new markets. I think what will happen is that universities will have to work more collaboratively and not so much in competition.

Yet while other senior managers were also aware that the opportunity to diversify the offer is not unique to UON, they were less optimistic about universities working collaboratively, “[...] it [online teaching] potentially changed the potential market and market competition. The market is anywhere in the world and I think it will be disruptive, and I think we will need to change the way we work to engage with that market”.

A final challenge is that of being able to sustain the innovation required to remain competitive while providing not only quality learning and teaching experience to students and lecturers but also new modes of study, such as micro-credentials, as suggested by the following participant, “We can start to look at micro-credentials, for example, so that we can start breaking down our offering in different ways and that actually might benefit people who could not engage in a full degree at the outset.”

## DISCUSSION AND CONCLUSIONS

The chapter provided an overview of the context in which universities found themselves during the COVID pandemic lockdown, and the strengths and limitations of using technology for teaching and learning. The account could not cover the number of issues related to what is by all means a rapid transformation, nor could do justice to the increased number of publications on the various aspects related to the use of technology. Yet the account of the experience at UON and the experience of colleagues who took part in the interviews chime with a number of key policies and reports in as much as online teaching brought unexpected benefits, but also challenges. In relation to institutional and sector-wise levels, the situation is still mixed

and uncertain. While some argue that there is no way back to pre-Covid teaching, others warn about the dangers of platformisation especially in regard to breach of privacy. A further danger would be the prospect of automation of many jobs, particularly in the administrative and clerical areas.

Specifically about the use of technology for teaching and learning, the following considerations can be drawn:

- More than teaching strategies - becoming a 'digital' university requires more than just changing teaching practices. It requires universities to embrace a form of disruptive innovation (Christensen; Eyring, 2011) whose impact is felt across all functions of the organisation. While primarily focused on the training and development of academics and student-facing support staff, the digital university would also need to develop more agile systems and flexible institutional architectures (Nixon *et al.*, 2021), harnessing the power of diffused leadership (Devecchi *et al.*, 2018) to be able to set forth the transformation needed at all levels. Wareing (2022) interestingly argues that 'learning and teaching will change less than often predicted, despite experiences of learning and teaching online during the COVID pandemic'. She argues that the digital transformation will occur at the level of professional services.
- An e-cology of spaces - The Digital University will need to thread between spaces (physical, virtual, geographical, socio-emotional, and cultural) and consider and reconsider time both as resources and barriers.

- Ethics and business exploitation - It should also be mindful of the shortcomings of becoming digital, such as increased surveillance and dependence on EDTech companies and their political, social, pedagogical and economic influence (Mirrlees; Alvi, 2020; Selwyn, 2016).

As we reflect on past experiences, we should forge a Digital University which fosters an inclusive approach to using technology for teaching and learning. Caldwell, Whewell, Devecchi, Quirke, and McGuckin (in press) suggest to:

- Recognise the process of active and creative social online learning leading to collective knowledge-building;
- Use technology tools that allow for multimodal responses that foster inclusivity and allow for responding and remixing to amplify learning within a community;
- Embrace a model of universal and active inclusion by creating online learning environments that intentionally address the full diversity of our student populations.

## REFERENCES

ANTUNES, V. T.; ARMELLINI, A.; HOWE, R. Beliefs and engagement in an institution-wide pedagogic shift. **Teaching in higher Education**, [s. l.], v. 28, n. 6, p. 1328-1348, 2021. DOI: 10.1080/13562517.2021.1881773.

ARMELLINI, A. Large-scale pedagogic transformation at the University of Northampton. **CCEG Social Values and Intangibles Review**, [s. l.], p. 22-23, 2018. ISSN 2398-3957.



CALDWELL, H.; WHEWELL, E.; DEVECCHI, C.; QUIRKE, M.; MC GUCKIN, C. Towards a Digital pedagogy of inclusive active distance learning. *In*: STUDENTE, S.; ELLIS, S.; DESAI, B. (ed.). **The impact of covid-19 on teaching and learning in higher education**. London: Nova Science Publishers, 2021.

CHRISTENSEN, C. M.; EYRING, H. J. **The innovative university**: changing the dna of higher education from the inside out. San Francisco, CA: Jossey-Bass. 2011.

DEVECCHI, C. From Web 1.0 to Web 5.0: the Digital University at the heart of the knowledge procurement cycle. **CCEG Social Values and Intangibles Review**, [s. l.], p. 22-23, 2018. ISSN 2398-3957.

DEVECCHI, C.; MANSOUR, H.; POTTER, J.; ALLEN, N. **Leading change together**: managing cultural change across the higher education workforce. London: AdvanceHE/Leadership Foundation for Higher Education, 2018.

GODDARD, J.; VALLANCE, P. The civic university: re-uniting the university and the city. *In*: GODDARD, J.; VALLANCE, P. **Higher education in cities and regions**: for stronger, cleaner and fairer regions. Paris: OECD. 2011.

HENDERSON, M. *et al.* Educational design and productive failure: the need for a culture of creative risk taking. *In*: SHARPE, R.; BENNETT, S.; VARGA-ATKINS, T. (ed.). **Handbook of digital higher education**. Cheltenham, Glos: Edward Elgar Publishing Ltd., 2022.

HER MAJESTY'S GOVERNMENT. **The industrial strategy**: building a Britain fit for the future. London: Crown Copyright, 2017.

MACGILCHRIST, F. What is 'critical' in critical studies of edtech? Three responses, **Learning, Media and Technology**, [s. l.], v. 46, n. 3, p. 243-249, 2021. DOI:10.1080/17439884.2021.1958843.

MAXWELL, R.; ARMELLINI, A. Identity, employability and entrepreneurship: the ChANGE framework of graduate attributes. **Higher Education, Skills and Work-Based Learning**, [s. l.], v. 9, n. 1, p. 76-91, 2018. Available in: <https://doi.org/10.1108/HESWBL-02-2018-0016>. Accessed: 20 sep. 2022.

MCGUIRE, D. *et al.* **Learning and teaching reimagined: a new dawn for higher education?** London: JISC, 2020. Available in: <https://www.jisc.ac.uk/reports/learning-and-teaching-reimagined-a-new-dawn-for-higher-education>. Accessed: 20 sep. 2022.

MIRRLEES, T.; ALVI, S. **EdTech Inc. selling, automating and globalizing higher education in the digital age.** Abingdon: Routledge, 2020.

NIXON, P. G.; DENNEN, V. P.; RAWAL, R. (ed.). **Reshaping international teaching and learning in higher education.** London: Routledge, 2021.

PANGRAZIO, L.; SETFTON-GREEN, J. Learning to live well with data. Concepts and challenges. *In*: PANGRAZIO, L.; SEFTON-GREEN, J. (ed.). **Learning to Live with datafication: educational case studies and initiatives from across the world.** Abingdon: Routledge, 2022.

SELWYN, N. Minding our language: why education and technology is ‘full of shit ...’. **Learning, Media and Technology**, [s. l.], v. 43, n. 1, p. 437-443, 2016.

THROW, M. **Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education.** Berkeley, CA: Carnegie Commission on Higher Education, 1973.

UNITED NATIONS. **Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development.** New York: United Nations. 2015. Available in: <https://sdgs.un.org/2030agenda>. Accessed: 20 sep. 2022.

UNIVERSITY OF NORTHAMPTON. **Defining active blended learning**. Northampton: UON, 2020. Available in: [www.northampton.ac.uk/ilt/current-projects/defining-abl/](http://www.northampton.ac.uk/ilt/current-projects/defining-abl/). Accessed: 20 sep. 2022.

UNIVERSITY OF NORTHAMPTON. **The student body 2020/21: equality and diversity**. Northampton: UON, 2021. Available in: <https://www.jisc.ac.uk/reports/learning-and-teaching-reimagined-a-new-dawn-for-higher-education>. Accessed: 20 sep. 2022.

UNIVERSITY OF NORTHAMPTON. **University of Northampton Equality Data: all employees in post on 31 July 2021**. Northampton: UON, 2022. Available in: <https://www.northampton.ac.uk/wp-content/uploads/2021/12/uon-all-staff-diversity-report-2021.pdf>. Accessed: 20 sep. 2022.

WAREING, S. Digital education: less change and more change than predicted. *In*: SHARPE, R.; BENNETT, S.; VARGA-ATKINS, T. (ed.). **Handbook of digital higher education**. Cheltenham, Glos: Edward Elgar Publishing Ltd., 2022.

WORLD ECONOMIC FORUM. **The future of jobs report 2018**. Geneva: WEF, 2018a.

WORLD ECONOMIC FORUM. **Our shared digital future building an inclusive, trustworthy and sustainable digital society**. Geneva: WEF, 2018b.

# CAPÍTULO 6

## PRÁTICAS DIGITAIS E EDUCATIVAS NO CANADÁ: EMPATIA E INCLUSÃO SOCIAL EM CONTEXTO PANDÊMICO

Gustavo Moura | Bruno de Oliveira Jayme

### INTRODUÇÃO

Os desafios impostos pela pandemia da covid-19 na educação refletem muitas das discussões acerca do uso de tecnologias e práticas digitais em sala de aula. Apesar de estudos mostrarem as oportunidades e desafios das tecnologias e da cultura digital na educação (Reicher, 2020; Pletsch; Oliveira; Colacique, 2020), a transição para o ensino remoto, principalmente, demonstrou desespero, despreparo e descredenciamento de educadores por parte de várias instituições de ensino superior. Com escolas e instituições superiores no Canadá aderindo ao ensino remoto emergencial, híbrido e/ou *online*, e caótico, esse capítulo tem como foco discorrer sobre potencialidades do ensino remoto e a democracia do conhecimento.

Com discussões acerca das hierarquias de poder criadas por meio da cultura digital (Gomes, 2018; Savazoni; Silveira, 2018; Carlotto, 2019), nosso objetivo vai ao encontro de uma exploração e crítica sobre o desenvolvimento e a apropriação dos conceitos de empatia e inclusão durante os anos de 2020 e 2021, em contexto de uso de tecnologias e práticas digitais. Sabe-se que o acesso às tecnologias é apenas um dos muitos pontos a serem

constantemente desconstruídos, reconstruídos e analisados, visando equidade e igualdade, além da distribuição de aparelhos e redes de internet.

No ensino superior, quando se trata de pesquisa, muitos dados são compartilhados mais criativamente por meio de dispositivos e plataformas digitais, na forma de *e-Books*, *podcasts*, *vlogs* (Jacobsen; Smith, 2022; Lam *et al.*, 2022). No entanto, pesquisadores e autores de trabalhos científicos acabam encarando problemas éticos com a inserção e a colaboração de empresas tecnológicas privadas, como a Microsoft. Consequentemente, essas empresas patenteiam direitos autorais sobre um “produto”, limitando direitos autorais intelectuais daqueles que conduziram as pesquisas (Eisenberg, 1996).

As políticas de uso e acesso digital também são importantes nesse contexto, visto que a praticidade, a flexibilidade e o acesso à informação por meio das tecnologias e da cultura digital são fluídas e mediadas por fatores dinâmicos e passíveis de diferentes interpretações (Nantes *et al.*, 2021), como classe social, geografia, idade. Em outras palavras, a ubiquidade oportunizada pelas tecnologias mediante práticas digitais, ao mesmo tempo que exerce um papel positivo na rotina de muitos educadores, sejam eles profissionais ou estudantes (Almeida, 2021), também traz provocações e a necessidade de ressignificações.

Este trabalho, por exemplo, aborda essas questões com base em experiências de um administrador de ensino superior, três professores universitários e um acadêmico da pós-graduação em diferentes universidades no Canadá. Os participantes narram suas experiências 1) com pesquisa, na tentativa de ampliar os conceitos de inclusão digital na comunidade acadêmica e não acadêmica; 2) com relatos pessoais em que é possível entender como

a cultura digital pode complementar o processo de ensino e aprendizagem; e 3) com as ferramentas digitais, explorando os benefícios e apontando os desafios de fazer parte de uma cultura digital já existente, mas imposta repentinamente como modelo.

O objetivo da análise é subsidiar estudos e discussões acerca do uso das tecnologias em processos educativos e ubíquos, dentro de um contexto digital que enaltece cidadania, agência e diversidade. Dentro de um escopo intercultural, a contribuição desta pesquisa de cunho crítico e qualitativo corrobora a compreensão múltipla e plural que complexifica nossas noções sobre a cultura digital na educação (Leite, 2012).

## ALGUNS CONCEITOS PARA INÍCIO DE CONVERSA

Como suporte de análise e lente teórica para os dados apresentados, sugerimos uma atenção a alguns conceitos importantes sobre a temática em tela: educação *online*, pedagogia remota de emergência e o contexto educacional no Canadá.

### EDUCAÇÃO *ONLINE*

Além da entrega de conteúdo *online*, diferentes emoções surgiram com a pandemia da covid-19. Administradores, professores e estudantes também passaram a aprender a aprender *online*, gerenciar e desenvolver habilidades para lidar com a nova rotina, os desafios e ansiedades que emergiram a partir da educação *online* emergencial (Carpenter; Dunn, 2020; McGinn; Alphonso, 2021; North *et al.*, 2020; Reicher, 2020). Os novos objetivos educacionais cobriam um vasto conjunto de fatores, incluindo ensino

e aprendizagem, questões de retenção de alunos nas universidades durante o aprendizado *online*, frustrações das limitações de acesso às ferramentas digitais, entre outros. Os novos tensionamentos migravam sobre abordar questões de tecnologias e custos (Bates, 2021b) a destacar os desafios de cumprimento do currículo. Muitos educadores não haviam mudado suas metas ou métodos de ensino quando os cursos migraram para o formato *online* (Bates, 2021c), criando-se, assim, uma distância grande entre as expectativas de aprendizagem e as pedagogias de ensino.

Ao analisar as diferentes estratégias desenvolvidas por administradores, professores e estudantes durante o ensino *online* na pandemia, eles precisaram começar desde o início e reaprender a engajar os diferentes indivíduos que compõem a instituição nas novas configurações de sala de aula, reuniões e tomadas de decisões (Adair-Gagnon, 2021; Nantes *et al.*, 2021; Thompson; Thompson, 2021). No Canadá, por exemplo, quando os governos provinciais ainda não tinham um plano, professores, alunos e instituições que migraram para a educação *online* encontraram maneiras de trabalhar em parceria com outros colaboradores de áreas tecnológicas. Seja por meio da mídia social ou por proximidade com profissionais das áreas de tecnologias de informação, essas parcerias desenvolveram pontos mais práticos para que educadores pudessem dar suporte aos seus alunos. Tal suporte reforçou estratégias pedagógicas remotas em um contexto de emergência, como visto abaixo.

## PEDAGOGIA REMOTA DE EMERGÊNCIA

Veletsianos (2021) identifica duas categorias de aprendizagem *online*: aprendizagem remota de emergência e aprendizagem remota pré-planejada e intencional. Em uma emergência, como uma pandemia global, os educadores não têm necessariamente tempo para explorar a literatura de pedagogia digital existente, colocando em risco a educação e o papel do professor enquanto ser crítico. Com o benefício do tempo para pré-planejar, o aprendizado remoto intencional é diferente porque os profissionais espelham-se na base sólida de educadores e acadêmicos experientes no campo da pedagogia digital.

No período de transição da sala de aula para o aprendizado remoto de emergência, alguns educadores sentiram que estavam operando o novo sistema cegamente (Adair-Gagnon, 2021; Thompson; Thompson, 2021). Pedagogicamente, eles contaram com o uso de *software online* familiar para interagir com alunos (por exemplo, e-mail e WhatsApp) e contaram até mesmo com amigos que trabalham em tecnologia da informação para ensiná-los a navegar e usar outros programas (por exemplo, Google Docs, Teams). Os professores em ensino remoto de emergência reavaliaram suas habilidades de gerenciamento de sala de aula e tiveram que completar múltiplas tarefas de uma só vez para avaliar os seus métodos de ensino (Adair-Gagnon, 2021; Thompson; Coleman, 2021) e terem as avaliações dos trabalhos dos alunos sob controle.

Para Adair-Gagnon (2021), flexibilidade, comunicação e retorno e uma atitude de mente aberta foram fundamentais para entender a dinâmica do ensino remoto emergencial. Para exemplificar, a participação e o engaja-



mento em uma aula síncrona podem significar mostrar o polegar para cima, silenciar o microfone, usar o *chat*, manter as câmeras ligadas/desligadas, o que não seria o caso em uma sala de aula presencial. Essas experiências foram fundamentais quando os governos provinciais canadenses iniciaram seus planos de aprendizado remoto para melhorar as habilidades de enfrentamento das famílias e instituições de ensino, fornecer perspectivas únicas sobre como suas vidas foram impactadas pela pandemia, para ordens e restrições de saúde e para dar aos indivíduos a chance de analisar contextos e respostas locais, nacionais e globais para a covid-19. Tendo isso em vista, compreender como o contexto educacional canadense se utilizou das tecnologias é fundamental para se analisar como as mudanças nos últimos anos refletem na ressignificação da educação inclusiva.

## O CONTEXTO EDUCACIONAL NO CANADÁ

Desde meados dos anos 2000, empresas privadas de tecnologia da educação têm buscado influência em universidades no Canadá. Essa tecnologia educacional é vendida como um sonho e uma solução econômica de modernização da sala de aula, solução que é malévola, enganosa e acrítica (Moore *et al.*, 2021). Nas últimas duas décadas, por exemplo, as salas de aula se tornaram cemitérios para dispositivos caros que deveriam revolucionar a educação, mas rapidamente se tornaram obsoletos antes mesmos de serem usados, pela própria falta de interesse ou treinamento dos professores. Educadores foram inundados com propaganda corporativa, apoiada por governos provinciais e federais sobre as mais recentes tecnologias de educação; muitas vezes, envolvem funcionários corporativos sem formação

pedagógica e tecnologias não projetadas por educadores, mas por administradores de empresas.

Assim como os livros didáticos das gerações anteriores, essas soluções padronizadas desviam fundos públicos para empresas privadas de tecnologia. Adicionalmente, essas novas ferramentas digitais também criam oportunidades para vigilância, mineração de dados e publicidade direcionada (Durrani; Alphonso, 2022). Essas formas de vigilância não são meramente ocasionadas; pelo contrário, são desenvolvidas e espalhadas intencionalmente por grandes corporações privadas, camuflam coleta de dados com o ensino e a aprendizagem (Morris, 2018). Esses elementos de desenvolvimento e distribuição de tecnologias de educação são preocupantes por vários motivos: a) há riscos para o bem-estar, a segurança e a privacidade do aluno quando as empresas conduzem tal prática; b) a tendência à vigilância e à mineração de dados afeta as relações de confiança entre alunos e professores; c) a funcionalidade das tecnologias de educação impõe e estimula uma pedagogia transmissiva e práticas avaliativas regressivas.

A pandemia no Canadá teve um impacto duplo na educação superior: 1) por necessidade, houve um aumento de interferência de grandes corporações privadas de tecnologia no ensino superior; 2) à medida que governos e administradores se voltaram cada vez mais para as corporações para oferecer soluções educacionais, aumentou a influência de empresas privadas na direção futura da educação superior no país. Os investimentos em infraestrutura eletrônica feitos durante a pandemia agora estão sendo usados para mobilizar o aprendizado *online* em todo o Canadá (Moore; Oliveira Jayme, 2022), ainda que o aprendizado *online* obrigatório enfrente

oposição em larga escala de alunos, professores e administradores (Parker, 2020).

Antes de uma pandemia global exigir que universidades em todo o Canadá passassem a ser *online*, essa modalidade de aprendizado não era imposta nas províncias nem amplamente adotada; em vez disso, na maioria das vezes, os alunos do ensino superior selecionam cursos *online* para complementar crédito-horas ou por interesse pessoal apenas. Como resultado, há uma total falta de conhecimento crítico no contexto universitário para apoiar o aumento do aprendizado a distância (Farhadi, 2019).

## METODOLOGIA

Os dados apresentados neste capítulo são de caráter de pesquisa qualitativa e narrativa (Almeida, 2021; Bogdan; Biklen, 2013). Os participantes foram envolvidos em entrevistas semiestruturadas com os pesquisadores, e compartilharam experiências profissionais e pessoais em relação ao uso das tecnologias e à inserção da cultura digital em seus processos educativos. As perguntas de pesquisa, originalmente, abordavam: 1) a discussão sobre as concepções dos participantes acerca da inovação e da ubiquidade nas práticas educacionais e culturas digitais; e 2) as reflexões sobre suas relações com tais práticas em seus cotidianos.

Para este trabalho, o foco está na participação canadense na pesquisa, e apresentamos perspectivas de cinco membros que servem ao ensino superior em diferentes capacidades: o reitor (P1-Canadá) da Faculdade de Paz e Conflito [*Faculty of Peace and Conflict*] e uma professora (P2-Canadá) da mesma faculdade, duas professoras (P3 e P4-Canadá) da Faculdade de

Educação, e um aluno de mestrado (P5-Canadá) em educação que também é professor nos ensinos fundamental e médio. Os dados coletados foram transcritos e codificados, as informações pessoais foram anonimizadas, e compartilhados de acordo com os comitês de ética das universidades brasileiras e canadense.

As análises preliminares indicam os seguintes temas de discussão: empatia e conexão por meio das tecnologias e culturas digitais; inclusão e acesso; potencialização do conhecimento por meio das tecnologias; democracia, poder e educação crítica na cultura digital. As trocas ocorridas entre os membros do grupo de pesquisa responsáveis por este estudo (Paniago; Moura; Arguelho, 2022) acentuam o rigor neste trabalho, assim como a fidelidade às narrativas dos participantes apresentadas. Assim sendo, a seguir, apresentamos questões acerca da empatia e da inclusão, problematizando esses conceitos por meio das experiências compartilhadas conosco.

## POTENCIALIZANDO EMPATIA

Seguindo os parâmetros da pedagogia da ternura (Freire, 2009; San Román; Jaime; Teixeira, 2021), abordamos a necessidade de se entender as interações dos indivíduos no/com o espaço acadêmico. A ideia central dessa pedagogia está em considerar conhecimentos populares, cuja originalidade é sinônimo de diversidade. Quando se entende que indivíduos carregam outras bagagens, as perspectivas dentro de um espaço educativo, por exemplo, são múltiplas, e, por vezes, desafiam nossos parâmetros de conhecimento local e social. Para ir além do ensino e do conhecimento institucional, desenvolver boa convivência e empatia com alunos (Rodríguez-Saltos;

Moya-Martinez; Rogríguez-Gámez, 2020) ressignifica um processo educativo e valoriza emoções, sentimentos e sensações que também fazem parte do processo de criação de tal conhecimento.

A empatia no meio educacional serve de estratégia para o desenvolvimento acadêmico e impacta o processo de ensino e aprendizagem. No contexto de cultura digital, o papel dessa conexão é mais enfatizado quando os indivíduos ainda se encontram vinculados a sentimentos e interações virtuais (Fraga; Decarli; Boll, 2021). Virtualmente, a cultura digital promove flexibilidade e expande a visão de mundo de um indivíduo. Empatia e conexão, então, resultam não somente no se colocar na posição do outro (Fraga; Decarli; Boll, 2021; San Román; Jaime; Teixeira, 2021; Rodríguez-Saltos; Moya-Martinez; Rogríguez-Gámez, 2020), mas também na conexão mais ampla entre instituição e comunidade, como o reitor aponta:

Então, estou muito interessado no poder das possibilidades dentro da tecnologia para fomentar a conexão e a empatia... tenho que dizer o que a nossa pesquisa está mostrando... publicamos o projeto, mas nós, com uma equipe de psicólogos conduziu 700 alunos no último ano, por meio do mundo virtual, para avaliar a empatia envolvida ali... Eu estou preocupado em encontrar maneiras de usar as tecnologias, dentro e fora da sala de aula, não apenas para conectar os alunos, aos corpos de conhecimento, mas para conectar a universidade à comunidade mais amplamente (P1-Canadá).

No contexto desse reitor e pesquisador, trabalhar o mundo virtual – um modo de propagar os dados da pesquisa com a ajuda de empresas tecnológicas – significou trazer à comunidade o conceito de inclusão de histórias povos indígenas no Canadá. Na sua fala, ele propõe o cuidado em se envolver com esses povos durante a pesquisa, contando com o apoio

psicológico. Contudo, na sua visão, a cultura digital, nesse caso, desempenha papel fundamental na propagação das histórias indígenas para além dos limites da universidade. Dessa forma, a inclusão é facilitada pela propagação proveniente da cultura digital (Gomes, 2018; Leite, 2012); no entanto, cabe o questionamento do quão inclusivas essas práticas se sustentam, conforme abordado a seguir.

## INCLUSÃO E CULTURA DIGITAL

Quando se fala de inclusão na cultura digital, podemos analisar esse aspecto de diferentes modos. O uso das tecnologias para se criar uma conscientização cultural, como no caso apresentado anteriormente, é um exemplo. Outro se dá em como a cultura digital, por meio do acesso às tecnologias, oportunizam suportes que um espaço físico seria limitante. Esse é caso de uma das professoras em educação:

Eu tenho uma criança com necessidades especiais e posso ver em primeira mão como o uso das tecnologias digitais a ajudam e fornecem inúmeros suportes que não seriam necessariamente possíveis de outra forma. É muito mais fácil ter tecnologias digitais ajudando na comunicação e no aprendizado. Definitivamente para inclusão (P3-Canadá).

A inclusão social no aprendizado (Reicher, 2020), principalmente nos últimos meses de pandemia, foi resultado da apropriação tecnológica e da incorporação mais acentuada da cultura digital dentro e fora das salas de aulas. Pletsch, Oliveira e Colacique (2020) complementam, no entanto, as discussões sobre inclusão quando, apesar da intenção, algumas medidas acabam distanciando ou marginalizando ainda mais determinadas comunidades. No caso do mestrando em educação, foi preciso reencontrar outras

maneiras de utilizar as ferramentas tecnológicas convencionais e padrões da província:

Eu trabalho nas comunidades do norte, onde não temos muitas conexões à internet. É muito pobre. Poucos alunos têm computadores. Então, nós éramos mais... é muito difícil descrever como diariamente conseguíamos fazer isso porque, procuramos todas as ferramentas na academia, Google sala de aula, *Seesaw* [<https://web.seesaw.me/about>], todas essas coisas tentam alcançar as crianças. Uh, e é, uma vez que estivemos nessas ferramentas, temos que mudar as coisas ou enriquecer essas ferramentas. E ainda estamos no processo de criar mais maneiras de alcançar as crianças (P5-Canadá).

Discutindo-se inclusão e acesso, a cultura digital acentua problematizações em relação a democracia, poder e educação crítica. Na democracia digital, em que todos têm sua própria voz e agência, ainda se encontram privilégios e abusos de poder (Gomes, 2018; Savazoni; Silveira, 2018; Carlotto, 2019). Gomes (2018) propõe que a democratização do conhecimento, por exemplo, acaba se tornando propriedade intelectual e internacional. Num mundo neoliberalista (Gomes, 2018; Carlotto, 2019), essa propriedade é dominada por empresas de grande capital que regem, ditam e predeterminam regras de seu uso.

Consequentemente, perante um mundo politizado e dividido, a reflexão da professora, a seguir, complementa tais teorias quando ela se refere à criticidade ao consumir informações na cultura digital:

Mas como podemos ter uma sociedade de direitos humanos e democracia se as pessoas de 21 anos têm medo de levantar a mão na aula? Com as coisas acontecendo com o Minecraft e tudo mais, sempre há muito poder, dimensões de poder. Eu realmente não sei, porque eu realmente não experimentei isso. Mas acho que existe esse potencial. O

único risco é ser um consumidor crítico de informações. Essa é a única coisa. Mas o que você provavelmente pode encontrar, estou pensando sobre isso agora, pessoas que fazem amizade em toda a divisão entre o azul e o vermelho nos Estados Unidos. Então, isso seria uma coisa interessante de se olhar ... as pessoas poderiam realmente entrar nesses espaços e, você sabe, tentar manipular os jovens politicamente. Ainda existe um risco. E eu acho que os jovens precisam ser ensinados de forma crítica, a serem consumidores críticos de informação, como navegar nesse mundo, e eles não estão conseguindo isso na escola (P2-Canadá).

A fala da professora contribui para a potencialização do conhecimento em contextos educativos. Como uma outra professora (P4-Canadá) aponta, educadores ainda se encontram moldados dentro de seus próprios paradigmas, em práticas passadas que não são mais pertinentes a questões educacionais atuais. Essa problematização nos leva a considerar que a inclusão no contexto de cultural digital, enfatizado pela COVID-19, é um termo de nuances que carecem de contextualização.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões neste capítulo são exemplos de como um trabalho acerca da cultura digital possui variáveis distintas de um local para outro. Os pontos apresentados reconfiguram a imagem do Canadá como um país desenvolvido, inclusivo e de fácil acesso. O contexto educacional canadense carece de perspectivas que reconheçam suas potencialidades, mas que lidem com questões democráticas e de poder para que a educação seja, de fato, mais inclusiva e diversa. Em tempos em que países desenvolvidos regram os padrões de ensino e aprendizagem, desvelar a cultura digital e suas



implicações no contexto educativo canadense serve para uma construção de cidadania global que rompe hegemonias inclusivas também.

Como formadores de professores, incentivamos a autonomia, a autodireção, a agência e a confiança dos futuros professores em sua identidade profissional e na tomada de decisões num contexto de cultura digital. A preparação de professores para as salas de aula deve ser resultado de um trabalho colaborativo, interdisciplinar e informativo (Adair-Gagnon, 2020; Lam *et al.*, 2022; Thomson, 2010). Durante anos, os formadores de professores ensinaram professores em formação usando suas próprias experiências em sala de aula. A covid-19, no entanto, nos ensinou a trabalhar com o inesperado, e isso significa reconhecer as vozes e preocupações dos professores, bem-estar, saúde mental e motivação para ensinar. A pandemia tem sido uma lição para que nós possamos ver que o currículo educacional não é fixo e ainda precisa ser reexaminado e readaptado para atender às necessidades e aos contextos locais atuais (Hamilton; Kaufman; Diliberti, 2020).

Para contribuir para uma estrutura de aprendizagem *online* inclusiva e empática, argumentamos que o desenvolvimento de um programa de formação de professores que considere a cultura digital de forma crítica pode beneficiar futuros professores e administradores (Carlotto, 2018; Nantais *et al.*, 2021). Idealmente, tais programas discutiriam e ampliariam conceitos de pedagogias inovadoras e *online* e forneceriam ferramentas que explorassem (des)vantagens de estilos de aprendizagem, aplicativos de aprendizagem e *software* digital. Sob o guarda-chuva do ensino e da aprendizagem digital, também é necessário que haja uma investigação sobre ensino/aprendizagem *offline* remoto alternativo, de maneira a viabilizar a inclusão de indivíduos em localidades remotas sem Internet.

Os aplicativos que não exigem acesso à Internet devem fazer parte de uma estrutura de aprendizagem *online* para incluir as famílias e os alunos com limitações na utilização de ferramentas digitais e tecnológicas. Por fim, os programas de formação de professores que optam por incluir esse tipo de aprendizado em seus currículos aprimorarão as estratégias de *feedback* formativo dos futuros professores e administradores (Fraga; Decarli; Boll, 2021), a solução de problemas de curto prazo e as habilidades digitais. Para isso, “[...] é essencial ajudar professores, funcionários e alunos a continuarem a nivelar as suas competências digitais para permitir a adoção de tecnologias digitais adequadas” (Nantais *et al.*, 2021, p. 35).

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. Narrativa das relações entre currículo e cultura digital em tempos de pandemia: uma experiência na pós-graduação. **Revista Práxis Educacional**, [s. l.], v. 17, n. 45, p. 1-29, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i45.8324>. Acesso em: 16 ago. 2021.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Qualitativa em educação**. 12. ed. Portugal: Porto, 2013.

CARLOTTO, M. C. **Acesso negado: propriedade intelectual e democracia na era digital**. São Paulo: Edições SESC, 2019.

DURRANI, T.; ALPHONSO, C. Technology used by educators in abrupt switch to online school shared kids' personal information, investigation shows. **The Globe & Mail**. [s. l.], 2022 Disponível em: <https://www.theglobeandmail.com/canada/article-online-school-kids-privacy-data> Acesso em: 16 ago. 2021.

EISENBERG, R. S. Public Research and private development: patents and technology transfer in government. **Sponsored Research**, [s. l.], v. 82, 1996.

FARHADI, B. “**The sky’s the limit**”: on the impossible promise of e-learning in the Toronto District School Board. 2019. Doctoral dissertation – University of Toronto, 2019. Disponível em: <https://tspace.library.utoronto.ca/handle/1807/9744>. Acesso em: 16 ago. 2021.

FRAGA, C. C.; DECARLI, C.; BOLL, C. I. Tutoria pedagógica em tempos de cultura digital: haverá espaço para a afetividade? **Revista Intersaberes**, [s. l.], v. 16, n. 37, p. 367-390, 2021. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/220926/001125235.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 16 ago. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

GOMES, W. **A democracia no mundo digital**: história, problemas e temas. São Paulo: SESC, 2018.

JACOBSEN, M.; SMITH, C. (ed.). Online learning and teaching from kindergarten to graduate school. **Canadian Association for Teacher Education**, [s. l.], 2022. DOI .<http://dx.doi.org/10.11575/PRISM/40509>

LAM, M.; KIRK, J.; SMITH, C.; GRONA, S.; MOURA, G. Rural remote learning (ep. 46). *In: **Leaning In & Speaking Out***. [S. l.]: BuCares Research Centre, 2022. Podcast. Disponível em: <https://www.bucares.ca/podcast/l7sv5jmozxjv1i4i7pe6h9n240iiau>. Acesso em: 06 jun. 2024.

LEITE, D. Desafios para a inovação pedagógica na universidade do século 21. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 38, p. 29-39, jul./dez. 2012.

MOORE, S. D. M.; OLIVEIRA JAYME, B. Self-checkout education: the deprofessionalizing, dehumanizing and demoralizing impacts of online education. **The Monitor**. [s. l.], 2022. Disponível em: <https://monitormag.ca/articles/self-checkout-education>. Acesso em: 16 ago. 2021.

MOORE, S. D. M.; OLIVEIRA JAYME, B.; BLACK, J. Disaster capitalism, rampant EdTech opportunism, and the advancement of online learning in the era of COVID-19. **Critical Education**, [s. l.], v. 12, n. 2, p. 1-21, 2021. DOI <https://doi.org/10.14288/ce.v12i2.186587>

MORRIS, S. M. Reading the LMS against the backdrop of critical pedagogy. *In*: MORRIS, S. M.; STOMMEL, J. (ed.). **An urgency of teachers: the work of critical digital pedagogy**. Chicago: Hybrid Pedagogy Incorporated, 2018. p. 91-101.

PANIAGO, M. C. L.; MOURA, G.; ARGUELHO, M. B. Os bastidores de uma pesquisa durante a pandemia: uma triotenografia com diálogos colaborativos. **Periferia**, [s. l.], v. 14, n. 3, p. 265-289, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/66363/44008>. Acesso em: 16 ago. 2021.

PARKER, L. Mandatory e-learning is a problem in Ontario high schools. **The Conversation**. [s. l.], 2020. Disponível em: <http://theconversation.com/mandatory-e-learning-is-a-problem-in-ontario-high-schools-133041>. Acesso em: 16 ago. 2021.

PLETSCH, M. D.; OLIVEIRA, M. C. P.; COLACIQUE, R. C. Inclusão digital e acessibilidade: Desafios da educação contemporânea. **Revista Docência e Cibercultura**, [s. l.], v. 4, n. 1, p. 13-23, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/redoc.2020.50573>. Acesso em: 20 jun. 2021.

REICHER, D. Debate: remote learning during COVID 19 for children with high functioning autism spectrum disorder. **Child and Adolescent Mental Health**, [s. l.], v. 25, n. 4, p. 263-264, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/camh.12425>. Acesso em: 02 fev. 2021.

RODRÍGUEZ-SALTOS, E. R.; MOYA-MARTINEZ, M. E.; ROGRÍGUEZ-GÁMEZ, M. Importancia de la empatía docente-estudiante como estratégia para el desarrollo académico. **Dominio de las Ciencias**, [s. l.], v. 6, n. 3, p. 23-50, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org10.23857/dc.v6i3.1205>. Acesso em: 16 ago. 2021.

SAN ROMÁN, Z. O.; JAIME, F. A.; TEIXEIRA, C. La pedagogia de la ternura y su encuentro con la pedagogia de los detalles: comprensiones necesarias para profesores de la primera infancia. **Estudios IAT**, [s. l.], v. 6, n. 1, p. 333-349, 2021. Disponível em: <http://estudiosiat.sec.ba.gov.br>. Acesso em: 16 ago. 2021.

SAVAZONI, R.; SILVEIRA, S. (org.). **O comum entre nós: da cultura digital à democracia do século XXI**. São Paulo: Edições SESC, 2018.

# CAPÍTULO 7

## AFETOS NO USO DE TECNOLOGIAS: DIÁLOGOS COM SPINOZA A PARTIR DE NARRATIVAS SOBRE A PRÁTICA DE PROFESSORES DURANTE O COVID-19

Miriam Brum Arguelho | Olga Giovanna Cardoso Bizerra

### INTRODUÇÃO

Que relações podemos estabelecer entre o uso de tecnologias digitais na prática dos professores durante a pandemia de covid-19 e os afetos ativos ou passivos a partir da teoria de Spinoza? Para entender o contexto deste escrito, é preciso situá-lo dentro de uma lógica espacial e cronológica. Referimo-nos ao ano de 2020, em que todo o planeta enfrentou uma série de medidas para proteção da vida e contenção da propagação do vírus SARS-CoV-2, responsável por milhares de mortes no Brasil e no mundo.

O contexto pandêmico impôs, além de outras medidas de proteção à saúde, a necessidade de distanciamento social, medida que alterou a dinâmica das relações humanas e sociais, ampliando e intensificando o uso de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) em espaços em que elas já estavam em uso e inserindo-as em outros espaços nos quais elas ainda não eram utilizadas de forma sistemática.

As escolas e universidades foram confrontadas pela necessidade de continuidade das aulas e atividades acadêmicas e, em muitos casos, foi necessário enfrentar realidades como a falta de preparo e formação adequada

dos professores, além de condições materiais e tecnológicas precárias. É nesse panorama que se desenha o recorte desta pesquisa, que se baseia na análise das narrativas dos professores participantes de uma pesquisa qualitativa maior, envolvendo pesquisadores (PIBIC, professores universitários e pós-graduandos) de três países – Brasil, Canadá e Inglaterra –, com foco na cultura digital em comunidades educativas, em programas de pós-graduação *stricto sensu*.

No tocante à educação, uma medida adotada em boa parte dos estados e municípios brasileiros foi a adoção do regime de ensino remoto emergencial, orientado para a Educação Superior pela Portaria MEC nº 343 e pelos pareceres CNE/CP nº 5/2020 e CNE/CP 11/2020. Esse modo de ensinar foi estabelecido como regra para garantir que as aulas presenciais fossem substituídas por aulas em meios digitais e os calendários acadêmicos se cumprissem, enquanto durasse a situação de pandemia.

Esse é o cenário em que se desdobrou a presente pesquisa, tendo como um dos instrumentos de produção de dados a realização de entrevistas semiestruturadas a professores da pós-graduação *stricto sensu*. Como recorte, direcionamos nosso olhar para duas dessas entrevistas, tendo como critério de escolha o fato de uma delas ser da primeira mulher professora participante e a outra por ser a do primeiro homem professor participante.

A metodologia usada neste texto é de abordagem duoetnográfica (Norris; Sawyer, 2012), que lida com o problema de pesquisa sob uma perspectiva diferenciada, para além de uma pesquisa solitária, sem fins de verdades definitivas e conclusivas, sendo possível ser escrita também por aqueles que a leem. Essa opção metodológica é influenciada pela possibilidade de criação de narrativas dialógicas, oferecendo várias perspectivas do fenôme-

no ao leitor, convidando-o a também entrar na conversação. Nesse sentido, o processo dialético de criação duoetnográfica é desenhada para ser transformadora tanto aos escritores quanto aos leitores.

A estrutura do texto se dá por meio de um exercício criativo de organização que entende a prática da escrita como similar à da fala, ou seja, fluida, dinâmica e espontânea. Assim, na segunda seção, intitulada “Entendendo os afetos a partir de Spinoza”, buscamos apresentar o teórico ao leitor, trazendo uma das suas mais potentes contribuições filosóficas: o conceito de afeto e sua relação na experiência prática com o conhecimento. Na seção 3, “A tecnologia como mediadora da compreensão da complexidade do real”, fazemos uma análise dos relatos dos participantes da pesquisa, dialogando com eles no texto para entender que afetos sobressaem nas situações de uso das TDICs, em suas práticas pedagógicas, no período pandêmico. A quarta seção 4, “Considerações possíveis”, traz o olhar sensível das autoras com a clareza de que pessoas diferentes experimentam o mesmo fenômeno de forma diferente e que essas diferenças fazem a riqueza da análise, como também são a riqueza da vida. Envoltas no exercício dialógico criativo, nos afetamos também, enquanto autoras, uma vez que a produção deste capítulo possibilitou a ampliação de perspectivas antes não consideradas, sendo essa uma das maiores contribuições a que nos propusemos ao desenvolver este texto.

Nessa dinâmica, reconhecemos a atitude crítico-reflexiva que perpassa a entrevista com os professores e nosso exercício duoetnográfico criativo de pesquisadoras e autoras deste texto como fundamentais para pensar a prática e sobre a prática, convertendo-se em formas potentes de aprendizagem.



Na próxima seção, iremos trazer nossas impressões da leitura de Spinoza acerca da experiência como força necessária para o aprender e os afetos enquanto condição de sentir e experimentar a concretude das ideias.

## ENTENDENDO OS AFETOS A PARTIR DE SPINOZA

As teorias que estamos habituados a estudar e aplicar nas situações de ensino e aprendizagem, sobretudo na Educação Superior, ligam-se ao emprego de análises e interpretações abstratas, especialmente no caso de conteúdos teóricos e conceitos, mas, mesmo nos casos em que nos debruçamos sobre problemas e questões práticas, tendemos a racionalizar as mediações entre o indivíduo e o objeto de conhecimento, separando razão e emoção, o pensar e o sentir, a mente e o corpo, aplicando e desenvolvendo modelos mentais separados da experiência do sentir.

De acordo com Martins (2018), baseado em Spinoza, “[...] a única maneira de percebermos o mundo e o outro, é através dos sentidos, em nós”. Nota-se, felizmente, entre os estudiosos da atualidade, um movimento no sentido de tentar aplicar outros modos de aprender e ensinar que possam se converter em práticas pedagógicas mais humanizadas e potencializadoras de aprendizagens mais efetivas e afetivas (Moreira; Schlemmer, 2020; Santos, 2019; Fantin; Ávila, 2019; Martins, 2018; Arguelho; Paniago; Riedner, 2022).

Uma das formas mais potentes de aprendizagem defendida por vários autores, com destaque para Freire (1987), assenta-se em compreender e viver experiências a partir da vida real das pessoas. Vivenciar a experiência do saber e refletir sobre ela, mas não mediante um exercício reflexivo me-

ramente racional e mental. É necessário construir sentido e, como defende Schon (1998), impregnar de sentido cada ato da vida cotidiana. Nesse entendimento, a atividade de aprender constrói-se a partir do reconhecimento de que os processos cognitivos envolvem mediação entre as experiências prévias e as marcas que cada um de nós carrega e a experiência com algo novo. Essa experiência de conhecer algo estará indiscutivelmente carregada de afetos. À guisa desse entendimento, nesta seção, iremos dialogar com Spinoza, conhecido como pensador dos afetos, no sentido de provocar outros modos de compreender e viver o ensino e a aprendizagem na educação superior.

Nosso exercício de diálogo com a teoria de Spinoza (2021, 2022), longe de ser suficiente, foi o possível e necessário para a escrita deste capítulo, uma vez que nosso olhar se volta especificamente para a questão dos afetos e para sua relação com o conhecimento, ou, usando as palavras do filósofo, modos de percepção. Assim, vários conceitos valiosos nas obras do autor serão deixados de lado, tanto pelos limites de forma e tempo do texto quanto pela nossa condição de iniciantes nos estudos spinozianos. Para iniciar o diálogo com o filósofo, remetemo-nos à obra *Tratado da Emenda do Intelecto (TIE)*, entendida como um método, ou seja, leitura obrigatória e necessária para compreender a *Ética*, sua obra mais importante, em que o filósofo trata dos afetos e da qual iremos focar nossa atenção na terceira parte, “A origem e a natureza dos afetos”.

Na obra *Tratado da Emenda do Intelecto* (2022), Spinoza apresenta um método que se fundamenta em uma nova forma de perceber o mundo e nossas relações, por meio de ideias adequadas; em tese, para Spinoza, a única possibilidade de conhecer alguma coisa ou o outro é por meio dos sentidos. Conhecer alguma coisa ou o outro só é possível, segundo o filó-

sofo, mediante a experiência individual do corpo, e, de acordo com Martins (2018, p. 59), vivemos e sentimos somente nosso corpo, e nenhum outro, senão a partir da impressão desse outro corpo no nosso.

No *TIE*, Spinoza apresenta quatro formas de percepção, ou modos de perceber, descrevendo cada um e apontando os limites dos três primeiros. Para o filósofo, somente a quarta forma é segura como modo de perceber: “[19] IV. Por fim, há uma percepção em que a coisa é percebida através de sua essência tão somente, ou através do conhecimento de sua causa próxima. Conhecer algo em sua essência é então experimentar algo, por meio dos sentidos” (Spinoza, 2022, p. 37). Essa percepção não é possível fora do corpo, dado que a primeira ideia é a ideia do corpo, ou o que se vive, o que se sente, o que se experimenta: “[§22] por fim, uma coisa é percebida tão somente através de sua essência quando, pelo fato de que conheci algo, sei o que seja conhecer algo; ou pelo fato de que conheci a essência da alma, sei que ela está unida ao corpo” (Spinoza, 2022, p. 39). Martins (2017, p. 59) destaca que

[...] o conhecimento da essência é o conhecimento adequado da sensação que se sente claramente. É, portanto, uma ideia (adequada) da ideia (sentida) do corpo. A quarta forma de percepção, portanto, consiste em não só eu saber algo, mas ao saber, “saber que sei isso” (§ 22), isto é, saber que eu sei corretamente isso, pois saber algo pela essência me dá a segurança da certeza do que sei sobre aquilo.

Com base nesse entendimento, temos que a ideia (sentida) do corpo é nossa primeira experiência de percepção (ideia do corpo), ou seja, de compreender algo verdadeiramente. Portanto, é adequada toda ideia que emerge a partir dessa primeira experiência de percepção (ideia da ideia do

corpo). Em outras palavras, “Para que a ideia-da-ideia seja verdadeira, e, por conseguinte, para que seja adequada, deve ter origem na ideia do corpo (obviamente) e não se dissociar dela” (Martins, 2017, p. 61).

Para fazer a transição entre o *TIE* e a *Ética*, faremos uma última síntese sobre ideias adequadas e ideias inadequadas, a partir de Martins (2018). Sempre que percebo algo a partir da minha experiência corpórea, entendendo que meu corpo e minha mente estão interligados e são um só, compreendo algo verdadeiramente, ou seja, a ideia, que é o próprio sentir, é verdadeira. Por outro lado, se eu me basear na ideia que emerge do próprio sentir e associá-la a uma imagem a partir do que ouvi, ou vi, ou mesmo a imagens de experiências familiares, mas que não são exatamente a que se vive naquele dado momento, então essa ideia não só é inadequada, como também pode ser fictícia e falsa.

Assumindo como suficientemente clara a exposição sobre percepção (conhecer) e as formas de percepção – ideia sentida (ideia do corpo) e ideia pensada (ideias da ideia) –, a partir daqui, aproximaremos nossas lentes à terceira parte da *Ética* “A origem e a natureza dos afetos” – para entender os afetos com base em Spinoza e fazer a análise das narrativas dos entrevistados na pesquisa na próxima seção, considerando i) as Definições 3: “Por afeto compreendo as afecções do corpo, pelos quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessa afecção” (Spinoza, 2021, p. 98); ii) o Postulado 1: “O corpo humano pode ser afetado de muitas maneiras, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, enquanto outras tantas não tornam sua potência de agir nem maior, nem menor” (Spinoza, 2021, p. 99); e iii) a Proposição 1: “A nossa mente, algumas vezes age; outras, na verdade, pa-

dece. Mais especificamente, à medida que tem ideias adequadas, ela necessariamente age; à medida que tem ideias inadequadas, ela necessariamente padece” (Spinoza, 2021, p. 99).

Dizendo de outra forma, nossos afetos podem ser entendidos como tristes e, nesse caso, são passivos e diminuem a nossa potência de agir; ou podem ser entendidos como alegres e, sendo ativos, aumentam a nossa potência de agir, mas, dependendo da associação que se faça, podem ser passivos, logo, diminuem nossa potência de agir.

Compreendendo tais conceitos como iniciais e minimamente suficientes, passamos a analisar, na próxima seção, as narrativas dos participantes da pesquisa, a fim de entender que tipos de afetos podem ser identificados nos seus discursos sobre as práticas pedagógicas mediadas por TDICs no período pandêmico da covid-19.

## **A TECNOLOGIA COMO MEDIADORA DA COMPREEN- SÃO DA COMPLEXIDADE DO REAL**

O uso de tecnologias digitais se intensificou durante a pandemia, ocasionando um novo cenário que obrigou docentes de todas as etapas da educação a utilizar ferramentas e recursos digitais em suas práticas. Muitos educadores tiveram que se adaptar ao ensino remoto emergencial, que surgiu nesse contexto e impôs a necessidade de adequação e mudanças nos espaços educacionais, demandando, nesse fluxo, novas formas de aprender e ensinar. Isto posto, neste tópico, analisamos as falas dos participantes da pesquisa com o intuito de compreender quais afetos foram sentidos por

eles ao incorporar as TDICs em suas práticas pedagógicas, ao longo desse período.

Para situar o leitor sobre a dinâmica de inserção de tecnologias digitais na educação, começamos por trazer o conceito de cultura digital e como ela se caracteriza na sociedade contemporânea. Nesse sentido, para Alonso *et al.* (2014), a cultura digital nos tensiona a construir novas formas de estar, comunicar e fazer as coisas comuns da vida cotidiana que, impregnadas de um hibridismo de artefatos tecnológicos digitais, redes e conectividade, nos impõem dinâmicas que se modificam constantemente e exigem que nos tornemos compatíveis com essa lógica, uma vez que nos encontramos imersos, por vontade própria ou não, na cultura digital. Thompson (2014), a partir de sua obra, *A mídia e a modernidade*, apresenta uma teoria social da mídia em que discorre acerca das interações a que estamos sujeitos e nas quais estamos envolvidos, com destaque para as interações e mediações. O autor dedica uma seção da obra para discutir a experiência do “eu” num mundo mediado.

Silva (2010) nos fala da necessidade de apropriação dos recursos tecnológicos digitais

para professores e alunos, mas, principalmente, para o professor, que acaba por assumir a condição de excluído digital e, frequentemente, sente-se inseguro e despreparado para lidar com as TDICs no contexto da sala de aula.

Para entender as dinâmicas que se constroem nas práticas dos docentes participantes da nossa pesquisa, selecionamos as entrevistas de dois docentes, com a intenção de perceber sua compreensão sobre cultura digital e o uso das TDICs em suas práticas pedagógicas no decorrer do ensino

remoto emergencial. Os participantes da pesquisa são professores de um curso de pós-graduação *stricto sensu* em Biotecnologia de uma universidade no Brasil. Para a escrita deste estudo, foram selecionadas as entrevistas da primeira professora mulher, a quem chamaremos de participante 1, e o primeiro professor homem, a quem chamaremos de participante 2.

Ao iniciar o diálogo, questionamos os participantes a respeito de seus entendimentos sobre cultura digital. Segundo o que foi colocado pela participante 1, esse conceito aproxima pessoas e facilita o acesso ao conhecimento:

[...] consigo reconhecer a importância que se tem na cultura digital, que foi muito mais ressaltado, agora durante o período da pandemia em relação a importância de como você consegue, aproximar pessoas. Têm uma visibilidade maior em relação a isso, o acesso depois, tá muito mais acessível hoje do que eu consigo colocar na minha época quando eu era aluna, de graduação [...].

A participante 1 complementa sua fala a partir de suas experiências enquanto acadêmica, mencionando a facilidade que se tem hoje em dia, com o uso da internet e das redes sociais, para se obter informações em comparação com o tempo em que foi estudante, pois precisava esperar meses para realizar a leitura de materiais como artigos e livros, já que só eram disponibilizados de forma impressa:

Antes eu queria ler um artigo, eu tinha que mandar vir esse artigo, chegava impresso para que eu pudesse ter acesso aquela leitura, e às vezes demorava dois, três meses para conseguir ler aquilo. Então eu peguei essa fase, então consigo claramente ver o grande avanço que teve principalmente na minha área de formação. Então hoje com meus alunos, eles conseguem ter um leque de opções muito maior de acesso ao conhecimento [...].

A participante percebe as transformações trazidas pela cultura digital, que permitiram certa agilidade em relação ao alcance de diversos conteúdos disponíveis na internet e redes sociais, possibilitando esse acesso a qualquer momento e em qualquer lugar, e reconhece essa vantagem que os alunos têm, hoje, em relação ao tempo em que estudou.

Com base na *Ética* de Spinoza, na Proposição 13, quando a mente imagina aquelas coisas que diminuem ou refreiam a potência de agir do corpo, ela se esforça, tanto quanto pode, por se recordar de coisas que excluam a existência das primeiras. Disso, segue que a mente evita imaginar aquelas coisas que diminuem ou refreiam a sua potência e a do corpo. O exercício de fazer associação de uma experiência passada com a experiência presente considerando a modernização das dinâmicas de acesso aos materiais de estudo pode imprimir as marcas negativas da experiência anterior. A forma como se faz a associação dessas ideias pode desencadear afecções ativas ou passivas, podendo ser passiva quando a ideia se liga a uma memória que remete a uma experiência ruim, e isso diminui a potência de agir, ou ativa quando se valoriza mais a experiência atual do corpo do que a memória da experiência vivida no passado.

Para o participante 2, a cultura digital e as redes sociais possibilitam ampliação do alcance e da divulgação da produção científica, além de facilitar o contato entre as pessoas.

[...] a primeira vez que eu entendi o potencial dessa ferramenta digital e da cultura de troca de informação foi da National Geographic [...] eu vi uma foto e curti, eu acho que fui o terceiro, e depois de 1 hora tinha cento e cinquenta mil curtidas. Então era uma coisa assim que eu falei, isso é uma ferramenta fantástica [...] eu assumo que é a utilização dessas ferramentas



com o potencial de divulgação científica, com o potencial de contato entre as pessoas sem que necessariamente eu tenha que estar presente. [...] Eu acho que a cultura digital é uma situação de expansão para mim, onde ela permite eu quebrar fronteiras, levar conhecimento de forma diferente e atingir um número muito maior de pessoas no mundo inteiro, [...] (Participante 2).

O docente ressalta que a cultura digital representa uma possibilidade de expansão do que ele faz, uma vez que tem grande capilaridade para distribuição de informação e conteúdos, além de ser um meio de fazer contato e quebrar fronteiras, bem como de contribuir e influenciar em relação à inovação. O participante foca seu pensamento na experiência vivida e sentida, ideia do corpo, focando nos pontos positivos dessa experiência, o que, de acordo com a teoria de Spinoza, se caracteriza como um afeto ativo e aumenta a potência de agir.

Os relatos dos participantes são convergentes em relação às potencialidades de aproximação das pessoas, à disseminação da informação e à ampliação do acesso à informação possibilitada pela internet, pelas redes sociais e outras tecnologias digitais, sinalizadas como pontos positivos da cultura digital.

Nota-se, entretanto, uma diferença na forma como a participante 1 expressa sua experiência pessoal, experiência sentida, para iniciar sua analogia sobre cultura digital. Ela relata como foi sua experiência pessoal de acesso ao material de estudos na época de estudante da graduação e enfatiza o tempo de espera pela publicação de um material impresso. O tempo de espera denota a associação com uma ideia inadequada, uma vez que esperar, para um estudante, em regra, não é positivo para o sucesso nos

estudos. Essa associação a uma experiência negativa pode ser considerada como associação a uma ideia inadequada e, como tal, ainda que ela refira as vantagens da atualidade em relação ao tempo em que era estudante, essa reflexão, ou a ideia da ideia, pode gerar afetos passivos, com diminuição da potência de agir pela associação de uma ideia inadequada.

Já o participante 2 expressa sua experiência pessoal em relação à cultura digital como uma possibilidade de expansão, ao narrar sua surpresa por ser o terceiro a “curtir” uma fotografia que, uma hora depois, teria 150 mil curtidas. Ao relatar aspectos positivos da experiência, o participante 2 relata a ideia do corpo, associando a uma reflexão que denota aumento da potência de agir, viabilizada pela associação da sua ideia sentida (ideia do corpo) a uma ideia adequada. Ambos retomam suas experiências pessoais (reflexão) e o que sentiram em determinada situação (ideia do corpo) para expressar o que pensam (associação com um modo de percepção) sobre as potencialidades da cultura digital. Contudo, o relato da participante 1 retoma uma memória aparentemente negativa da sua experiência de estudante, enquanto o participante 2 relata sua surpresa com o potencial de alcance das redes sociais.

Para analisar os relatos e entender os afetos implicados, recorreremos à Proposição 18 da *Ética* de Spinoza (2022, p. 111), que diz: “O homem é afetado pela imagem de uma coisa passada ou de uma coisa futura do mesmo afeto de alegria ou de tristeza de que é afetado pela imagem de uma coisa presente”. Segundo Spinoza (2011), a memória (imagem) de uma experiência vivida no passado permanece marcada em nós e é levada em consideração numa situação presente ou futura, resultando em afetos instáveis e geralmente perturbados por imagens de outras coisas, até que nos tornemos

mais seguros da realização da coisa em questão. Essa associação pode definir os tipos de afeto que iremos sentir em cada situação, os quais poderão ser ativos ou passivos de acordo com as associações feitas por cada um.

Conforme o diálogo sobre a cultura digital progredia, a participante 1 comentou sobre o uso das redes sociais e como ela se relaciona com essas mídias, evidenciando sua opinião acerca dessas tecnologias:

[...] eu sou bem restrita à cultura digital. Não sei se entra nesse contexto, mas por exemplo, eu não tenho nenhuma rede social. Então eu consigo ver isso e eu associo isso de uma maneira muito negativa nos meus alunos, porque se tornam muito ansiosos, sempre tem uma necessidade de estar publicando algo interessante, algo que seja relevante, nem sempre existe. Então eu vejo isso, essa necessidade neles, tanto nos meus alunos como também tenho uma filha de 13 anos, então ela tem uma relação muito forte com o aplicativo Tiktok, eu não sei se isso entra dentro dessa cultura digital aí que vocês estão falando.

No relato, percebemos uma postura mais resistente em relação ao uso das redes sociais, e a participante complementa:

Então eu consigo ver e tem que fortalecer tanto nela quanto nos meus alunos a importância de ter um estudo mais embasado, porque todo mundo raso. Os meus alunos, eles conseguem falar de todos os assuntos, mas uma maneira muito rasa porque geralmente o que eles conseguem ver 'pipocando' ali nas redes sociais que eles têm a todo momento, né. Então, além dessa parte de ser um conhecimento raso que eu consigo detectar neles, essa questão também de influenciar emocionalmente. [...] e não mostrar que eu sou aquela pessoa ali, então como vou dizer, como você não tem essa aproximação, forma outra opinião ao meu respeito, né. Uma pessoa que não é acessível, [...] que é mais bloqueada, né. Então consigo romper essa barreira durante esses momentos que eles vem aqui. [...] consegui

sair por essa maneira, mas eu sofro bastante, né, porque agora com a pandemia tudo mudou.

Na análise dessa narrativa, destacamos aspectos como a preocupação com uma formação baseada em conhecimentos rasos, com a ideia, verdadeira ou não, de que, nas redes sociais, circulam principalmente informações e conhecimentos rasos, além da verbalização do desejo de não pertencer a esse universo. A Proposição 28, da *Ética* de Spinoza (2022, p. 117), explica:

Esforçamo-nos por fazer com que se realize tudo aquilo que imaginamos levar à alegria; esforçamo-nos, por outro lado, por afastar ou destruir tudo aquilo que a isso se opõe, ou seja, tudo aquilo que imaginamos levar à tristeza. O esforço da mente ou a sua potência de pensar, é, por natureza igual ou simultânea ao esforço do corpo, ou à sua potência de agir.

O participante 2 se mostra aberto ao uso das redes sociais, sente-se impactado pela amplitude de alcance que essas mídias proporcionam e relata que seu sonho era ter uma coluna no jornal, que isso, antigamente, significava muito, mas, por sua filha ter declarador quase ninguém lê jornais atualmente, ele percebe a mudança que aconteceu:

Quando eu escrevia para um jornal, eu tinha uma coluna no correio do estado. E aí minha filha falou assim: – pai, ninguém mais lê jornal. Eu pensei, não é possível porque era um sonho de infância escrever na coluna do jornal. E aí ela falou: – pai, você tem que colocar isso no Instagram, eu nem sabia o que era Instagram. Aí ela montou o Instagram e aí eu comecei a divulgar. E aí, a primeira vez que eu entendi o potencial dessa ferramenta digital, e da cultura de troca de informação foi da National Geographic, E aí eu vi uma foto e curti, eu acho que fui o terceiro, e depois de 1 hora tinha cento e cinquenta mil curtidas.

Os relatos nos mostram como cada participante “sentiu” as mudanças advindas com a pandemia. Notamos que suas percepções sobre o uso das TDICs em suas práticas foram distintas. A participante 1 relata que, com a pandemia, teve muitas dificuldades em se adaptar ao novo perfil de professora solicitado pela universidade:

Eu não consigo ser, de fazer algo que seja atrativo. Então agora eu tenho que fazer dancinhas de genética, de *Tiktok*, e que é uma demanda que vem por exemplo do coordenador. E a gente tem que ser atrativo. Você tem que chamar o público para vir. Nós estamos em uma instituição privada [...] então ela é movida pelos alunos, então você tem que fazer com que algo que seja atrativo e o que hoje, atual é atrativo é *Tiktok*, *Instagram* e eu não fui criada nisso, então para mim é uma limitação muito grande, não consigo atrair os alunos [...] então eu tenho muita vergonha de fazer isso, confesso. E eu acabo sendo prejudicada porque nossa moeda de troca é o aluno, é publicação, né.

Conseguimos perceber, a partir de sua fala, o quanto esse processo foi complicado, sendo agravado pelas circunstâncias que vivenciava com problemas de saúde no período da pandemia. Notamos uma atitude mais reativa em relação à adoção de uma nova postura para lecionar. É importante destacar a autocobrança da participante 1, que coloca sobre si o desafio de atender essa demanda, sobretudo por ser algo que não vem de seu desejo e que contraria o seu verdadeiro eu:

Então hoje nessa nova realidade e você ser atrativo por meio digital, eu tô tendo que aprender, mas eu já vi que tem uns cursos para isso, [...] tem uns cursos assim para poder ser mais desinibida, blogueirinha, né, fazer as coisas com uma linguagem diferente. [...] Agora eu preciso me reinventar novamente e conseguir aí talvez fazer umas coisas atrativas para esse público agora.

Outra dificuldade observada é a saudade ou falta da relação que possuía com seus alunos após as aulas presenciais. Para ela, a comunicação virtual não substitui esses momentos, sobretudo por não fazer uso de redes sociais; ela relata que se sentia distante deles, e esses encontros eram algo que a aproximava de seus alunos.

[...] como eu não tenho nenhuma rede social, os meus alunos, eles acham isso muito estranho. Como é que eu consigo sobreviver sem nenhuma rede social? E eu vejo que eles têm uma necessidade de me conhecer de uma maneira diferente para ver o que eu tô fazendo, enfim, essas questões que se tornaram rotina. Por causa desse acesso, então com essa necessidade deles, eu tenho a cada 15 dias um momento, durante duas horas, que eu recebo todos os alunos que querem saber o que eu fiz no final de semana (Participante 1).

A docente traz, em seus relatos, memórias do passado que justificam o quanto, para ela, é importante estabelecer uma relação mais próxima e presencial com o outro, sentimento que ela estende, nesse caso, aos alunos:

Eu e a minha família somos do interior do Maranhão. Minha vó tá com 97 anos hoje, ela faz muito isso. Muito importante. Foi assim que eu fui criada e eu gosto de fazer isso, eu vejo os alunos, eles ficam felizes esperando o dia e eles têm um monte de coisa para contar, e eu consigo ter um contato mais próximo e não mostrar que eu sou aquela pessoa ali. Então como vou dizer, como você não tem essa aproximação, forma outra opinião ao meu respeito, uma pessoa que não é acessível, uma pessoa que é mais bloqueada. Então consigo romper essa barreira durante esses momentos que eles vêm aqui. A gente conta piadas, angústias, sofrimentos, então consegui sair por essa maneira. Mas eu sofro bastante porque agora com a pandemia tudo mudou, não parece aquelas aulas [...] tive que me readaptar (Participante 1).

Já o participante 2 nos mostra uma outra perspectiva sobre estar conectado com as pessoas por meio do virtual. Enquanto a participante 1 sente falta do convívio, do contato com outro, ele coloca que, apesar da falta que ele sente da convivência, a tecnologia solucionou o que, para ele, era um problema, isto é, poder se conectar com as pessoas mesmo que elas estejam distantes foi algo realmente importante para ele.

Eu acho que, como a gente necessitou das pessoas que a gente não podia estar perto, [...] a cultura digital fez isso, ela criou pontes, isso foi importante porque ela permitiu, por exemplo, que eu visse minha mãe, [...] meu amigo que tava na Austrália, e uniu a gente de certa forma, mas ao mesmo tempo também vejo que a gente sofreu por não poder abraçar ou não poder tocar, por não poder ver [...] (Participante 2).

Com relação às mudanças em suas práticas, o participante 2 ressalta a importância das aulas presenciais, que, para ele, pelo menos as aulas práticas, precisam desses encontros por causa de equipamentos, estrutura, mas que, ainda assim, ensinar por meio das tecnologias é uma experiência construtiva e inovadora, pois permite a expansão do conhecimento e da informação para diversas pessoas e lugares.

No nosso curso tem uma parte muito prática, tem que estar presente, tem experiências que são necessárias presenciais tanto como indivíduos quanto como cientista, mas pelo outro lado, faz todo sentido do mundo, por exemplo, eu passar algumas informações via estratégia digital. Então hoje, na minha opinião, para um sucesso de um curso de biotecnologia, ele tem que ser híbrido, digital, onde eu posso deixar as pessoas tendo aulas teóricas e não precisa estar aqui. Então eu posso dar aula para o cara que tá lá, na aula para uma guria na Colômbia, outra 2 em Brasília, então pô, para atingir mais, eu nem pensando que a diver-

cidade que tem ter cliente, eu penso na informação que eu tô levando e cliente reflexo [...] (Participante 2).

Segundo o docente, o ensino remoto foi um processo complicado no início. No entanto, ele complementa ressaltando a importância de estar aberto às mudanças, as quais são constantes, além de mostrar, em suas falas, o quanto isso pode ser significativo ao expandir e ampliar o conhecimento.

Eu acho que a pós-graduação a partir do momento que ela ainda, assim a maior parte das pós-graduações, não admitiu isso, a cultura digital profundamente como uma ferramenta de transposição de conhecimento, até por causa da idade dos que estão na pós-graduação é difícil no começo. Então assim a gente tem que se adequar a uma situação, em uma velocidade muito grande [...]. Mas eu vejo que isso vai intensificar cada vez mais, até porque, ainda mais nas universidades privadas, vai ampliar uma demanda por mais cliente, mais gente [...] se a gente não entrar em linha com isso a gente não vai progredir infelizmente as coisas evoluem. Quer dizer, felizmente as coisas evoluem, mas que isso dá um trampo do caramba para gente né, porque a gente tem que ir ao rumo, aprender coisa nova e se virar. Então acho que a princípio vai aumentar ainda mais, como quebra de barreiras da pessoa. Hoje não precisa tá no Mato Grosso do Sul para ter aula comigo, pode tá na Rondônia, na Suíça, onde ela quiser (Participante 2).

Para a análise desses relatos, precisamos considerar a própria pandemia e as imposições de distanciamento e restrição por ela provocadas como causas externas que geram, quase que indiscutivelmente, afetos tristes. Para Spinoza (2022), a tristeza é sempre passiva, pois não é o sujeito quem a causa. A tristeza é provocada por uma causa externa e, portanto, o sujeito é sempre passivo em relação a ela. Entretanto, quando o sujeito, ao vivenciar e refletir sobre essa tristeza, consegue compreendê-la, há um processo de elaboração em que podem ser gerados afetos ativos e que aumen-



tam a potência de agir do sujeito. Nos relatos da participante 1, percebemos associações que diminuem sua potência de agir, atitudes mais reativas do que ativas indicando que ainda não aconteceu um processo de elaboração sobre essas práticas. Em relação ao participante 2, nota-se mais uma atitude de aumento da potência de agir, uma vez que os relatos apresentam afetos como abertura a mudanças, inovação, ampliação e expansão do conhecimento.

Nossas análises, nesta seção, são especificamente direcionadas ao exercício de diálogo entre a Teoria dos Afetos em Spinoza e os relatos narrativos dos participantes, nas experiências de práticas de ensino vivenciadas no contexto da pandemia de covid-19. Não se pretende estabelecer qualquer tipo de juízo ou de validação de atitudes, comportamentos ou ações práticas. Esperamos, por meio dessas análises, compreender melhor a teoria do filósofo Spinoza para, de alguma forma, aliar suas contribuições ao pensar e fazer educação.

## CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS

Para Paniago, Moura e Arguelho (2022), a abordagem duoetnográfica, enquanto metodologia de pesquisa sob uma perspectiva diferenciada e participativa, para além de uma pesquisa solitária, sem fins de verdades definitivas e conclusivas, viabiliza, também, a possibilidade de escrita por aqueles que a leem. No contexto do nosso capítulo, antes de mais e também, se constitui como instrumento de construção de subjetividades das pesquisadoras. Nessa perspectiva, reconhecemos que este texto, resultado das nossas interações com as narrativas dos participantes da pesquisa, com

os autores com quem dialogamos no texto e dos nossos próprios diálogos durante todo o processo, expandiu nossos conhecimentos e nos possibilitou a criação de sentidos e significados acerca das nossas próprias práticas pedagógicas e dos nossos afetos nas situações de ensino e aprendizagem com a TDICs.

Para pensar a cultura digital no contexto educacional, é necessário, como nos inspirou Freire e Schon, no início do texto, impregnar de sentido cada ato da vida cotidiana. Os processos aqui relatados e analisados são particulares a cada participante e não houve, em qualquer momento da pesquisa, o interesse ou a intenção de extrapolar resultados como acontece no caso das pesquisas quantitativas.

Os relatos duoetnográficos, que nós, autoras, adotamos como abordagem metodológica nesse exercício de pesquisas qualitativas, descrevem e dialogam com as narrativas de dois professores que experienciaram um mesmo fenômeno e construíram significados a partir de suas experiências e das suas reflexões sobre elas. A análise das narrativas com enfoque na Teoria dos Afetos de Spinoza nos possibilitou iniciar nossos estudos sobre as bases mais profundas do pensar afetos ativos e passivos, considerando, para tanto, as condições do sentir e experimentar a concretude da prática pedagógica de professores de um programa de pós-graduação *stricto sensu* mediada pelas TDICs, no período pandêmico.

Os aspectos apontados como positivos da cultura digital, particularmente sobre as redes sociais, evidenciados por ambos os participantes foram: ampliação de acesso à informação, divulgação da produção científica e facilidade de contato entre as pessoas. No tocante ao uso das TDICs na prática pedagógica dos professores, evidenciou-se a preocupação com uma

formação baseada em conhecimentos rasos, dificuldades em se adaptar a um novo perfil de professora solicitado pela universidade, bem como transpor seus conhecimentos práticos a partir das aulas remotas.

Notamos que os relatos, ao mesmo tempo, apresentam divergências de opinião e de postura prática e, em alguns momentos, se aproximam e se complementam. Ao analisarmos o que cada entrevistado comunica acerca de suas experiências com elementos que permeiam a cultura digital, percebemos que a participante 1 manifesta uma postura mais relutante sobre o uso das tecnologias digitais nas práticas, ao passo que o participante 2 enxerga aquela situação com uma perspectiva mais positiva. Percebemos que as mudanças solicitadas a partir de um contexto inesperado causou intensos sentimentos nos docentes, que provocaram ações e reações por vezes convergentes, por vezes divergentes em relação às suas práticas com as TDICs. Os avanços em relação ao uso das TDICs pelos professores são evidentes. É preciso, contudo, analisar os sentimentos dos professores em relação a esses usos.

As análises possíveis, longe de serem conclusões, nos permitem pensar que, em se tratando de afetos a partir da teoria de Spinoza, ainda temos muito a avançar nos estudos e análises das reflexões e experiências práticas na área da educação. A tendência de buscar uma situação confortável que é própria de uma suposta “normalidade - familiaridade”, que em muito se aproxima do modelo cartesiano da academia, evidencia uma idealização nas situações de ensinar e aprender, que acabam por criar um distanciamento das situações reais.

Vemos como possibilidade as contribuições da filosofia de Spinoza, que nos permite compreender a partir de uma perspectiva que não descon-

sidera a emoção ou a razão, nem mesmo as separa, nos afastando de análises reducionistas e simplificadoras. Pelo contrário, abrange diversas compreensões de razão e emoção, afeto e pensamento, nos mostrando o quanto isso pode potencializar a prática docente.

## REFERÊNCIAS

ALONSO, K.; ARAGON, R.; SILVA, D. G.; CHARCZUK, S. B. Aprender e ensinar em tempos de Cultura Digital. **Em Rede - Revista de Educação a Distância**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 152-168, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.53628/emrede.v1i1.16>. Acesso em: 28 set. 2021.

ARGUELHO, M. B.; PANIAGO, M. C. L.; RIEDNER, D. D. T. (org.). **Tecnologias digitais e reinvenções de práticas educativas em diferentes cenários formativos**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília, DF: MEC, 2020. Disponível em: <https://link.ufms.br/VoPvK>. Acesso em: 28 set. 2021.

BREAULT, R. A. Emerging issues in duoethnography. **International Journal of Qualitative Studies in Education**, Raipur, v. 29, n. 6, p. 777-794, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/09518398.2016.1162866>. Acesso em: 23 set. 2022.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CP nº 5/2020**. Brasília, DF: CNE, 2020a. Disponível em: <https://link.ufms.br/YFIe0>. Acesso em: 03 jun. 2021.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CP nº 11/2020.**

Brasília, DF: CNE, 2020b. Disponível em: <https://link.ufms.br/Dt9zg>. Acesso em: 24 set. 2022.

FANTIN, M.; ÁVILA, S. de L. Aprendizagem móvel, movimento maker e ecologia de mobilidades: conceitos e reflexões. *In*: SANTOS, E.; PORTO, C. **App-education: fundamentos, contextos e práticas educativas luso-brasileiras na cibercultura.** Salvador: Editora UFBA, 2019. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/17sa3K\\_rXjPyXgVaXE6wnvjqrc2OCCud/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/17sa3K_rXjPyXgVaXE6wnvjqrc2OCCud/view?usp=sharing). Acesso em: 23 set. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, M. **Educar para um outro mundo possível.** São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

MARTINS, A. A primeira ideia verdadeira no TIE: ideia do corpo e ideia-da-ideia. **Revista Trágica: estudos de filosofia da imanência**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, p. 58-71, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/tragica/article/view/27184#:~:text=O%20presente%20trabalho%20tem%20como,corpo%20e%20ideia%20da%20ideia>. Acesso em: 02 out. 2022.

MARTINS, A. A grande identidade Spinoza-Winnicott ou a força vital da imanência. **Revista Trágica: estudos de filosofia da imanência**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 109-139, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/tragica/article/view/27195#:~:text=Andr%C3%A9%20Martins-,Resumo,identidade%20entre%20Spinoza%20e%20Winnicott>. Acesso em: 02 out. 2022.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, [s. l.], v. 20, n. 26, 2020. Disponível

em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438>. Acesso em: 23 set. 2022.

NORRIS, J.; SAWYER, R. D. Toward a dialogic methodology. *In*: NORRIS, J.; SAWYER, R. D.; LUND, D. (ed.). **Duoethnography: dialogic methods for social, health, and educational research**. Walnut Creek: Left Coast Press, 2012. p. 9-39.

PANIAGO, M. C. L.; MOURA, G.; ARGUELHO, M. B. Os bastidores de uma pesquisa durante a pandemia: uma trioetnografia com diálogos colaborativos. **Revista Periferia**, [s. l.], v. 14, n. 3, 2022, p. 265-289. ISSN 1984-9540.

SANTOS, E. A cena sociotécnica: cibercultura em tempos de mobilidade ubíqua. *In*: SANTOS, E. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Teresina: EDUFPI, 2019. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1aw94MIGfF-CBIOJHfBlGk5vNDFOzEq-Q/view?usp=sharin>. Acesso em: 23 set. 2022.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SILVA, M. Desenho didático: contribuições para a pesquisa sobre formação de professores para a docência online. *In*: SILVA, M.; PESCE, L.; ZUIN, A. (org.). **Educação online: cenário, formação e questões didático-metodológicas**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010.

SPINOZA, B. **Ética**. Tradução: Tomaz Tadeu. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SPINOZA, B. **Tratado da Emenda do Intelecto**. Tradução: Cristiano Novaes de Rezende. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2022.

THOMPSON, J. B. **A mídia e a modernidade**. Tradução: Wagner de Oliveira Brandão. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.



# SOBRE OS AUTORES

## **ARLINDA CANTERO DORSA**

Possui Graduação em Letras/Francês (1971) pela Faculdade Dom Aquino de Filosofia, Ciências e Letras (FADAFI) e em Pedagogia (1983) pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Urubupungá. É Mestre em Comunicação e Letras (2000) pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM) e Doutora em Língua Portuguesa (2006) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC). Pós-Doutoranda em Desenvolvimento Local pelo Centro Universitário Augusto Motta (UNISUAM), é Professora Titular da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), lecionando no curso de Direito e no Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Desenvolvimento Local na função de Docente e Coordenadora Adjunta. É, também na UCDB, Líder do Grupo de Pesquisa em Patrimônio Cultural, Direito e Diversidade e Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Tecnologias Educacionais e Educação a Distância (GETED).

**Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/2445144539614697>

**Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-1120-0273>



## BRUNO DE OLIVEIRA JAYME

Atualmente, é professor assistente na Faculdade de Educação da Universidade de Manitoba, onde pesquisa, supervisiona alunos de pós-graduação e leciona cursos de graduação e pós-graduação em pedagogias criativas e críticas, currículo, pesquisa baseada em artes, metodologias qualitativas e educação ambiental de adultos. Como educador artista, tive a honra de ser co-diretor da *Tumbleweeds Theatre Company* e da Escola de Atuação por 12 anos. *Tumbleweeds* era um teatro comunitário sem fins lucrativos onde trabalhamos com jovens de todas as idades que estavam dentro do espectro do autismo, para criar e realizar peças significativas com e para nossa comunidade local.

**Orcid:** <https://orcid.org/0000-0003-0772-5445>

## BRUNO GOUVEIA RAMOS

Acadêmico do curso de Direito da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB); integrante do PIBIC; integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Tecnologia Educacional e Educação a Distância (GETED/UCDB).

**Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/5252455863968039>

**Orcid:** <https://orcid.org/0000-0001-5946-764X>

## CRISTINA DEVEKCHI

BA (com honras) em Línguas Estrangeiras Modernas (Inglês e Alemão) da Universidade de Turim, Itália; Mestrado em Necessidades Educacionais Especiais e Inclusão, e em Pesquisa Educacional (ESRC reconhecido); um PhD da Universidade de Cambridge. Ensinou italiano na Inglaterra e no Líbano, onde montou o primeiro curso de língua italiana na Universidade Libanesa. De volta ao Reino Unido, Cristina trabalhou como RP e secretária executi-

va do Diretor do Centro de Estudos do Oriente Médio da Universidade de Cambridge, e como pesquisadora da Faculdade de Educação da Universidade de Cambridge. Antes de fazer seu doutorado, trabalhou como assistente de ensino em uma escola secundária. O interesse de Cristina pela inclusão centra-se sobretudo na mobilização de recursos humanos em escolas e universidades, com particular interesse na área da gestão do conhecimento e do capital intelectual.

**Orcid:** <https://orcid.org/0000-0001-5936-7040>

## **FRANCIELLY DE BARROS BRITO**

Acadêmica do curso de Direito da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB); integrante do PIBIC; integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Tecnologia Educacional e Educação a Distância (GETED/UCDB).

**Lattes:** <https://lattes.cnpq.br/8658005673537485>

**Orcid:** <https://orcid.org/0000-0003-0831-6117>

## **GUSTAVO HENRIQUE DA CUNHA MOURA (ORG.)**

Graduado em Letras – Inglês pela Universidade Católica Dom Bosco (2015), Mestre em Letras pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (2017) e Doutor em Educação pela Universidade de Manitoba (2022). Atualmente, é pós-doutorando na Universidade de Calgary e pesquisador na Universidade de Brandon. Suas pesquisas focam em experiências de refugiados e imigrantes no Canadá; integração, inclusão e diversidade social; e potencialidades digitais em pesquisas em comunidade.

**Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/9667909384537008>

**Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-5714-9581>

## MAIRA CRISTIANE BENITES

Possui Graduação em Terapia Ocupacional pela Faculdade Salesianas de Lins (1999), Graduação em Ciências Biológicas pela Faculdade Polis das Artes (2017), Graduação em Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação Elvira Dayrell (2018). Atualmente, é professora da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS . Atuou como Técnica no Núcleo de Assessoramento Educacional no Centro Estadual de Apoio Multidisciplinar Educacional ao Estudante com Transtorno do Espectro Autista, e como professora convidada no Libera Limes. Possui Pós-Graduação em Terapia Ocupacional - Uma Visão Dinâmica Aplicada à Neurologia, pela Faculdade Salesiana de Lins (2004), Pós-Graduação *lato sensu* em nível de Especialização na área da Educação, em Educação Especial e Inclusiva (2017), Pós-Graduação *lato sensu* em Educação Especial com ênfase em Transtornos Globais de Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades pela Faculdade São Luís (2018), Especialização em Psicomotricidade Clínica e Relacional pela Universidade Candido Mendes.

**Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/3537532148807253>

**Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-8449-8760>

## MARIA CRISTINA LIMA PANIAGO (ORG.)

Possui Graduação em Letras pela Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso (1986), Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2000) e Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2005). É pesquisadora visitante da Universidade de Manitoba, Canadá (Estágio Pós-Doutoral), no *Department of Family Social*

*Science - Faculty of Human Ecology*. Atualmente, é professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado e Doutorado na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Tem experiência na área da Educação, atuando principalmente com os seguintes temas: tecnologia educacional, educação a distância, ensino-aprendizagem de línguas, formação de professores e práticas docentes. É líder do Grupo de Pesquisa e Estudos em Tecnologia Educacional e Educação a Distância (GETED) e Bolsista de Produtividade em Pesquisa 2 CNPq.

**Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/7069068378393799>

**Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-8631-4961>

## **MILÊNÉ BARBOSA SALAZAR**

Acadêmica do curso de Direito da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB); integrante do PIBIC; integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Tecnologia Educacional e Educação a Distância (GETED/UCDB).

**Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/1670941128842090>

**Orcid:** <https://orcid.org/0000-0001-6376-0451>

## **MIRIAM BRUM ARGUELHO**

Doutora em Educação, pela Universidade Católica Dom Bosco (2018), na linha de Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente; Mestre em Educação - área de concentração em Tecnologia Educativa, pela Universidade do Minho-UM (2003), Pós-Graduação em Técnicas e Contextos de e-Learning, pela Universidade de Coimbra (2005); Graduação em Pedagogia, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1999). Atualmente, é professora do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (FAED) e

coordenadora do curso de Pedagogia PRIL/AGEAD, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Está chefe da Secretaria de Inovação das Licenciaturas (SEILI/PROGRAD) da UFMS. É colíder do Edutec - Grupo de Pesquisa em Educação, Tecnologias Digitais e Formação Docente; membro do Grupo de Pesquisa e Estudos em Tecnologias Educacionais e Educação a Distância (GETED) e colabora na Rede de Pesquisa qualidade e regulamentação no contexto da Educação Aberta, Flexível ou a Distância Brasil - Internacional.

**Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/5676194536375151>

**Orcid:** <https://orcid.org/0000-0003-4722-483X>

## **NADIA BIGARELLA**

Doutora em Educação; professora da Graduação; professora e vice-coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco, ligada à linha de pesquisa Política, Gestão e História da Educação. É líder do Grupo de Pesquisa em Políticas Educacionais e Órgãos de Gestão dos Sistemas de Ensino (GPESE) e da Rede Ibero-Americana de Pesquisa em Política e Gestão da Educação (REI-PPGE).

**Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/2605563325860764>

**Orcid:** <https://orcid.org/0000-0001-5759-5947>

## **OLGA GIOVANNA CARDOSO BIZERRA**

Licenciada em Pedagogia pela Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Atualmente, é membro do Grupo de Pesquisa em Educação, Tecnologias Digitais e Formação Docente (EduTec/UFMS) e participa do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas de Educação Superior/Mariluce

Bittar (GEPPE/MB). Foi bolsista pelo PIBIC, no qual desenvolveu o trabalho “Tecnologias digitais no ensino superior: uma análise do impacto da covid-19 na rotina de aprendizagem dos estudantes de graduação da UFMS”, elaborado em coautoria com Daiani Damm Tonetto Riedner. Integrou, como monitora, a ação de extensão #ficaemcasacomafaed.

**Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/2934025329734193>


**Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-6214-2245>

## **ROSIMEIRE MARTINS RÉGIS DOS SANTOS**

Formada em Pedagogia; Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), período Sanduíche na Universidade de Manitoba, Canadá - *Faculty of Human Ecology*; pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Tecnologia Educacional e Educação a Distância (GETED/UCDB); pesquisadora nas atividades de Pesquisa Científica no âmbito da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/UCDB); professora da Universidade Católica Dom Bosco.

**Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/0525681433425154>

**Orcid:** <https://orcid.org/0000-0001-5744-4778>



**E**ste livro explora as temáticas das culturas digitais, práticas educativas, pedagogias inovadoras e/ou ubíquas no contexto do ensino superior. A partir da perspectiva dialógica freiriana, discutimos tecnologias assistivas, práticas educativas e comunicacionais, desenvolvimento digital, práticas digitais e educativas voltadas à empatia e à inclusão digital/social e práticas digitais atravessadas por afetos em contextos pandêmicos. Apresentamos articulações teóricas entrelaçadas aos dados das entrevistas com professores, gestores, funcionários e estudantes de três universidades do Brasil, do Canadá e do Reino Unido. Por fim, problematizamos possíveis implicações educacionais que potencializam futuras (des)(re)construções de práticas e concepções a partir dos desdobramentos reflexivos em contextos digitais e interculturais.