

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM SOCIEDADE,
CULTURA E FRONTEIRAS - NÍVEL DOUTORADO
LINHA DE PESQUISA: LINGUAGEM, CULTURA E IDENTIDADE**

RAÍZA BRUSTOLIN DE OLIVEIRA

**CULTURA DIGITAL E EDUCAÇÃO SUPERIOR: A percepção dos docentes da
Universidade Estadual do Oeste do Paraná sobre a utilização de tecnologias
digitais de informação e comunicação durante o ensino remoto emergencial**

FOZ DO IGUAÇU – PR

2023

RAÍZA BRUSTOLIN DE OLIVEIRA

CULTURA DIGITAL E EDUCAÇÃO SUPERIOR: A percepção dos docentes da Universidade Estadual do Oeste do Paraná sobre a utilização de tecnologias digitais de informação e comunicação durante o ensino remoto emergencial

Tese apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), *campus* Foz do Iguaçu, para obtenção do título de Doutora no Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Sociedade, Cultura e Fronteiras, Linha de Pesquisa: Linguagem, Cultura e Identidade.

Orientadora: Prof^a Dr^a Denise Rosana da Silva Moraes

FOZ DO IGUAÇU – PR

2023

BRUSTOLIN DE OLIVEIRA, RAIZA

CULTURA DIGITAL E EDUCAÇÃO SUPERIOR: A percepção dos docentes da Universidade Estadual do Oeste do Paraná sobre a utilização de tecnologias digitais de informação e comunicação durante o ensino remoto emergencial / RAIZA BRUSTOLIN DE OLIVEIRA; orientadora Denise Rosana da Silva Moraes. -- Foz do Iguaçu, 2023.

149 p.

Tese (Doutorado Campus de Foz do Iguaçu) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras, 2023.

1. Educação Superior. 2. Cultura Digital. 3. Ensino Emergencial Remoto. I. Rosana da Silva Moraes, Denise , orient. II. Título.

RAIZA BRUSTOLIN DE OLIVEIRA

CULTURA DIGITAL E EDUCAÇÃO SUPERIOR: A percepção dos docentes da Universidade Estadual do Oeste do Paraná sobre a utilização de tecnologias digitais de informação e comunicação durante o ensino remoto emergencial

Esta tese foi julgada adequada para a obtenção do Título de Doutor em Sociedade, Cultura e Fronteiras e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Sociedade, Cultura e Fronteiras – Nível de Doutorado, área de Concentração em Sociedade, Cultura e Fronteiras, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa Dra. Denise Rosana da Silva Moraes Orientador(a) e
Presidente (UNIOESTE)

Profa Dra Maria Elena Pires-Santos (UNIOESTE) Membro Interno

Profa Dra Teresa Kazuko Teruya (UEM) Membro Externo

Prof. Dr. Oscar Kenji Nihei (UNIOESTE) Membro Interno

Profa Dra Maristela Rosso Walker (UTFPR) Membro Externo

Foz do Iguaçu-PR, 12 de setembro de 2023.

Dedico esse trabalho a todos os docentes que se permitem ir além do academicismo e buscam tornar o ensino superior público mais democrático, horizontal, atualizado e conectado com as necessidades dos seus estudantes e de toda a sociedade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a todos os aportes que recebi nessa vida e que me possibilitaram estar aqui hoje, sobretudo o mais importante deles: minha mãe, Virginia Brustolin de Oliveira (*in memoriam*), com quem eu aprendi o valor dos estudos e as responsabilidades que vêm junto com eles.

Agradeço aos meus queridos amigos que me apoiaram desde o processo seletivo até a finalização deste trabalho. São muitos, mas gostaria de mencionar o nome de alguns que me auxiliaram diretamente: Daniela Paiva, Giuliano Ginani, Blasius Debold, Priscilla Higashi, Laura Sanchez e Fausto Camargo.

Agradeço ao meu parceiro de vida, Bruno Chamorro, que me apoiou, me amparou nos momentos de ansiedade e que aceitou as minhas ausências, elementos que compõem essa caminhada.

Agradeço à minha orientadora, professora Denise, que me acolheu, orientou e se dedicou para que essa pesquisa se concretizasse.

Agradeço ao professor Oscar Kenji pelo amparo enquanto exercia o papel de coordenador do PPGSCF e demais professores e professoras com quem pude interagir e que fizeram parte do seminário de tese e da banca de qualificação.

RESUMO

A cultura, como um conjunto de hábitos e valores de uma sociedade, sofreu uma influência relevante das tecnologias de informação e comunicação (TIC) e das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) que foram desenvolvidas a partir da década de 1970. No bojo desse desenvolvimento, a criação da internet e do computador pessoal, integram o que foi denominado de cibercultura ou cultura digital, uma cultura marcada, não só pela evolução tecnológica digital, mas também pela emergência de novos valores e atitudes decorrentes desse novo contexto. Essas tecnologias tiveram um protagonismo ainda maior durante a pandemia da Covid-19 entre os anos de 2020, 2021 e 2022. Nesse contexto, para conter a proliferação do vírus, as interações presenciais foram limitadas para evitar o contágio da doença, e as TDIC passaram a mediar ainda mais grande parte das relações, impactando os mais diversos aspectos da vida cotidiana, inclusive a educação. As instituições educacionais - escolas, colégios e instituições do ensino superior - em grande parte desenvolveram de forma emergencial uma transposição da educação presencial de forma mediada por ferramentas de chamada de vídeo e ambientes virtuais ao qual se deu o nome de Ensino Emergencial Remoto. A Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) adotou esse sistema, que demandou muito da organização da instituição bem como de seus discentes, e docentes, necessitando uma rápida adaptação que exigia um uso mais intenso das TDIC do que como se dava anteriormente no ensino presencial convencional. Ancorada nesse contexto, a presente pesquisa teve como objetivo investigar a percepção dos docentes da Unioeste, Campus de Foz do Iguaçu, sobre o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação durante o ensino remoto emergencial ocorrido devido a pandemia de Covid-19. Buscou-se alcançar esse objetivo com base na coleta de dados através de um formulário eletrônico em que a fala dos docentes foi analisada fundamentada na análise de conteúdo Bardin (2011) e triangulação ancorada em documentos institucionais. De modo geral, a percepção dos docentes da Unioeste quanto ao uso das TDIC durante o ERE é que é necessário que haja um investimento em formações que considerem as suas realidades de trabalho, e que estejam pautadas na reflexão sobre a própria prática para que, alicerçado nessas ações, esses professores sejam incentivados e amparados a utilizarem as TDIC com intencionalidade pedagógica, diminuindo as resistências que possam existir. Essas iniciativas formativas se mostram como um meio para que as práticas pedagógicas mediadas pelas TDIC, e coerentes com a cultura digital, estejam cada vez mais presentes no cotidiano do ensino presencial na educação superior, diminuindo a percepção dos docentes de que há um descompasso entre o contexto sociocultural e a formação fornecida pela universidade pública.

Palavras-chave: Cultura Digital; Ensino Superior; Ensino Emergencial Remoto.

ABSTRACT

Culture, as a set of habits and values of a society, was significantly influenced by information and communication technologies (ICT) and digital information and communication technologies (TDIC) that were developed from the 1970s onwards. These technologies had an even greater role during the covid-19 pandemic between the years 2020, 2021 and 2022. In this context, to contain the proliferation of the virus, face-to-face interactions were limited to avoid contagion of the disease, and TDIC began to mediate even more in most relationships, impacting the most diverse aspects of everyday life, including education. Educational institutions - schools, colleges and higher education institutions - have largely developed, in an emergency way, a transposition of face-to-face education mediated by video call tools and virtual environments, which was called Remote Emergency Teaching. The Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) adopted this system, which demanded a lot from the organization of the institution as well as from its students and professors, requiring a quick adaptation that required a more intense use of DICTs than what was previously done in conventional face-to-face teaching. From this context, the main objective of this research was to investigate the perception of Unioeste teachers about the use of Digital Information and Communication Technologies during emergency remote teaching that occurred due to the Covid-19 pandemic. We sought to achieve this objective from data collection through an electronic form in which the teachers' speeches were analyzed from the Bardin content analysis (2011), and triangulation from institutional documents. In general, the perception of professors at Unioeste regarding the use of DICTs during the ERE is that it is necessary to invest in training that considers their work realities, and that are based on reflection on their own practice so that, based on these actions, these teachers are encouraged and supported to use the DICTs with pedagogical intent, reducing any resistance that may exist. These training initiatives are shown to be a means for pedagogical practices mediated by TDICs, and consistent with the digital culture, to be increasingly present in the daily life of face-to-face teaching in higher education, reducing the perception of teachers that there is a mismatch between the sociocultural context and the training provided by the public university.

Keywords: Digital Culture; University education; Remote Emergency Teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura	Título	Pág.
Figura 1 –	Memos sobre aula em formato remoto	112
Figura 2 –	Meme sobre participação em aula em formato remoto	112
Figura 3 –	Memos sobre práticas educativas no ERE	116
Figura 4 –	Meme sobre realização de atividades acadêmicas em ambiente virtual	118
Figura 5 –	Meme sobre atividade paralela durante uma aula remota.....	119

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico	Título	Pág.
Gráfico 1	– Classificação de gênero dos docentes da Unioeste	88
Gráfico 2	– Titulação do corpo docente	89
Gráfico 3	– Regime de trabalho dos docentes da Unioeste	89
Gráfico 4	– Regime de trabalho dos docentes da Unioeste quanto à dedicação exclusiva	90
Gráfico 5	– Caracterização dos docentes da Unioeste de acordo com a etnia	90
Gráfico 6	– Faixa etária dos participantes da pesquisa	91
Gráfico 7	– Experiência com docência no ensino superior	91
Gráfico 8	– Cursos em que os docentes atuaram entre 2020-2022	92
Gráfico 9	– Nível de dificuldade na utilização de TDIC	93
Gráfico 10	– Interesse por formação em mídias e tecnologia	104
Gráfico 11	– Experiência no ERE e aprendizado	105
Gráfico 12	– Recursos midiáticos utilizados durante o ERE	121
Gráfico 13	– Mídias produzidas pelos docentes durante o ERE	121

LISTAS DE QUADROS E TABELAS

Quadro	Título	Pág.
Quadro 1 –	Atividades formativas para docentes da Unioeste	99

Tabela	Título	Pág.
Tabela 1 –	Participação dos docentes em atividades de formação	96
Tabela 2 –	Utilização posterior do aprendizado ocorrido no ERE	106

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ARPA	Agência de defesa dos Estados Unidos da América
AVA	Ambientes Virtuais de Aprendizagem
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCSA	Centro de Ciências Sociais Aplicadas
CECE	Centro de Engenharias e Ciências Exatas
CELS	Centro de Educação, Letras e Saúde
CEPE	Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão
CESUFOZ	Instituto de Ensino Superior de Foz do Iguaçu
CNE	Conselho Nacional de Educação
COE	Comitê Operativo de Emergência
CPC	Conceito preliminar de curso
DARPA	Departamento de Projetos de Pesquisa Avançada
EAD	Educação a distância
EC	Estudos Culturais
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ERE	Ensino Emergencial Remoto

FACISA	Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Foz do Iguaçu
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDD	Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado
IES	Instituições de Ensino Superior
IFPR	Instituto Federal do Paraná
LGPD	Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais
MEC	Ministério da Educação
MIT	<i>Massachusetts Institute of technology</i>
NTI	Núcleo de Tecnologia da Informação
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PIB	Produto Interno Bruto
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
SUS	Sistema Único de Saúde
TCC	Trabalho de conclusão de curso
TCP/IP	<i>Transmission Control Protocol //Internet Protocol</i>
TDIC	Tecnologias digitais de informação e comunicação
TIC	Tecnologias de informação e comunicação
TE	Tecnologia educacional

TIDE	Tempo integral com dedicação exclusiva
UCLA	Universidade da Califórnia
UDC	Centro Universitário Dinâmica das Cataratas
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNB	Universidade de Brasília
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNILA	Universidade Federal de Integração Latinoamericana
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
VBL	<i>Video Based Learning</i>
WEA	<i>Workers Educational Association</i>

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
1.1	PROBLEMATIZAÇÃO E JUSTIFICATIVA: O CONTEXTO PANDÊMICO	19
1.2	INEDITISMO E CONTRIBUIÇÃO DA PESQUISA	25
1.3	OBJETIVOS	26
1.4	ESTRUTURA DA TESE	27
2	CULTURA DIGITAL E EDUCAÇÃO MEDIADA TECNOLOGICAMENTE	29
2.1	A CULTURA E SUAS INTERSEÇÕES.....	29
2.1.1	O campo dos Estudos Culturais: breve aproximação	30
2.1.2	A Cultura e a Sociedade da Informação	35
2.1.3	Cibercultura e o processo sociocultural	44
2.2	A CULTURA DIGITAL	46
2.2.1	Agentes inteligentes e inteligência artificial	46
2.2.2	Comunicação e linguagem	49
2.2.3	Mobilidade	56
2.2.4	Cibersocialidade e comunidades virtuais	59
2.2.5	Relação Espaço-Tempo	61
2.3	A EDUCAÇÃO MEDIADA TECNOLOGICAMENTE	66
2.3.1	Da educação a distância e as metodologias ativas	67
2.3.2	Resistências e dificuldades no aprendizado digital	68
2.3.3	Letramento e alfabetização digitais	70
3	PERCURSO METODOLÓGICO	77
3.1	DA COLETA DE DADOS	78
3.2	DA ANÁLISE DOS DADOS	81
3.3	O CENÁRIO DA PESQUISA	84

3.3.1	O campus da Unioeste de Foz do Iguaçu	85
4	RESULTADOS	87
4.1	CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	87
4.2	A PERCEPÇÃO DOS DOCENTES SOBRE O USO DAS TDIC NO ERE	92
4.2.1	Uso das TDIC para finalidade pedagógica	93
4.2.2	Formação docente institucional	94
4.2.3	Prática Pedagógica	110
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
	REFERÊNCIAS	132
	APÊNDICE	143

1 INTRODUÇÃO

A cultura, como um conjunto de hábitos e valores de uma sociedade, sofreu uma influência relevante das tecnologias de informação e comunicação (TIC) e das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) que foram desenvolvidas a partir da década de 1970. No bojo desse desenvolvimento, a criação da internet e do computador pessoal integram o que foi denominado de Cibercultura, uma cultura marcada, não só pela evolução tecnológica digital, mas também pela emergência de novos valores e atitudes decorrentes desse novo contexto.

As TDIC, em especial, são caracterizadas por estarem relacionadas à transmissão de informação e pela comunicação por meio de redes digitais, visto que suas funcionalidades estão diretamente atreladas a elas. Em termos técnicos, tem-se o microprocessador, que é o responsável pelo processamento de dados/informações, e a internet, que propicia a transmissão dessas informações, permitindo a efetivação da comunicação. Considera-se que essa última é um dos aspectos mais impactados, do ponto de vista cultural, pelo desenvolvimento dessas tecnologias: a forma como as pessoas se comunicam, produzem, compartilham e acessam informações. Este é considerado, inclusive, um estágio posterior e diferente da cultura de massa protagonizado inicialmente por mídias como o rádio e a televisão (Santaella, 2010).

Com a evolução da internet discada para a internet sem fio, o surgimento de dispositivos móveis (como *notebooks* e *tablets*) e a consolidação do uso de *smartphones*¹, a influência das TDIC no modo de vida da população se intensificou, constituindo uma verdadeira cultura digital, permeando as atividades em todos os setores da sociedade. Por estar diretamente relacionada à informação e comunicação, essa “nova” cultura passou a gerar efeitos e adentrar também o campo educacional.

No tocante à educação formal (que compreende a educação básica, técnica e superior regulamentada pelo Ministério da Educação), observa-se a influência dessa

¹O Smartphone é um telefone celular que pode ser usado como um pequeno computador e que se conecta à internet. Fonte: Cambridge Dictionary, 2022.

cultura nos diversos recursos tecnológicos e aplicativos usados em sala de aula e na utilização de mídias para pesquisa e acesso a conteúdo técnico-científico. Uma grande influência desse movimento pode ser vista, também, no desenvolvimento de cursos superiores na modalidade a distância², em que o processo educacional se dá predominantemente mediado por essas tecnologias, e nos cursos híbridos, cujo modelo pedagógico do curso prevê virtualidade e presencialidade do ensino ocorrendo de maneira mais equânime, podendo ter sua proporção variada. Neste mesmo movimento, destaca-se a perspectiva prática da educação, que faz um resgate das ideias de Dewey³ e da Escola Nova, com as Metodologias Ativas que possuem, em sua roupagem, a prática e a interatividade como a busca de uma coerência com a cultura digital.

É interessante observar que, no contexto da educação formal, as TDIC se constituíram um importante aliado quando da identificação da ocorrência, em 2019, da pandemia causada pelo coronavírus SARS-CoV-2. Em resposta à alta transmissibilidade do vírus pelo ar, uma das primeiras medidas de controle adotadas mundialmente foi o isolamento social que permitia apenas o funcionamento de serviços essenciais. Esse contexto pandêmico e de restrição de contato presencial afetou de forma aguda o contexto educacional que, assim como outros setores da sociedade, precisou se adaptar de forma rápida a esse novo cenário.

Uma alternativa utilizada nessa adaptação passou pela incorporação ou intensificação de utilização de TDIC no processo educacional. No ensino superior, de acordo com o Conselho Nacional de Educação (CNE), apesar de mais de 2500 Instituições de Ensino Superior (IES) terem TDIC capazes de ofertar cursos de especialização *lato* e *stricto sensu* de forma virtual, as “IES tiveram que ser flexíveis em desenvolver ações para estabelecer aulas na modalidade online, definindo os instrumentos digitais que dariam assistência às aulas” (Moraes; Silva, 2021, p. 823). Nesse contexto, as instituições passaram a realizar as aulas dos cursos presenciais

² O Parecer nº 5 do Conselho Nacional de Educação aponta o crescimento da modalidade da educação à distância, incluindo a Portaria MEC nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019, que prevê a utilização de até 40% dos cursos presenciais na modalidade à distância como pontos que favorecem a adaptação das instituições ao processo de aprendizagem mediado pelas TDIC.

³ As principais ideias de John Dewey relacionadas à educação propõem uma pedagogia pautada na experiência prática, interdisciplinar e relacionada às práticas sociais.

de forma online, por meio de plataformas de videochamada, e a realizar avaliações no mesmo formato.

Esse formato de educação, denominado Ensino Emergencial Remoto (ERE), já havia sido adotado anteriormente em outros momentos de calamidade, conforme mencionado por Melo Neto (2021):

Os registros anteriores de ações similares ao ensino remoto emergencial no mundo fazem referência ao papel da educação em países com conflitos armados, campos de refugiados e alunos, em especial, mulheres em situação de vulnerabilidade social e exclusão escolar. Eram 28 milhões de alunos em 2011, segundo a Organização das Nações Unidas (ONU), com escolas fechadas por falta de segurança, em países como Afeganistão, Bósnia e Herzegovina e Somália (MELO NETO, 2021, p.1).

De forma similar, as instituições de ensino superior, durante a pandemia de COVID-19, substituíram as aulas presenciais por aulas mediadas pelas TDIC. Esta iniciativa, entretanto, foi acompanhada de várias implicações, como a necessidade de preparar a infraestrutura institucional e adaptar as metodologias de ensino (docentes) e de aprendizagem (discentes). Esse cenário implicou, também, na adaptação de calendário acadêmico e de outros aspectos relacionados à frequência, aprovação, realização e entrega de trabalho final de curso, estágio, atividades práticas etc.

Deste modo, a educação superior sofreu um impacto intenso pela necessidade de adoção maciça das TDIC durante esse período precisando se adaptar em vários processos, sobretudo os docentes, principais responsáveis pela execução do programa formativo e mediadores da aprendizagem dos estudantes. De modo geral, os professores e professoras precisaram aprender novas ferramentas, refletir sobre a sua prática e adaptar as suas metodologias.

1.1 PROBLEMATIZAÇÃO E JUSTIFICATIVA: O CONTEXTO PANDÊMICO

A pandemia da COVID-19 foi uma das maiores crises de saúde pública da história recente, afetando a saúde e a economia de todo o mundo. Em 4 de fevereiro de 2020, o Ministério da Saúde, no Brasil, declarou, por meio da Portaria nº 188, situação de Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional. Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou a transmissão comunitária da COVID-19 como pandemia, indicando, entre outras medidas, o distanciamento social como estratégia de diminuição do contágio pelo vírus. Esse período pandêmico durou aproximadamente três anos (2020-2022) e teve fim graças ao desenvolvimento de vacinas e à metodologia de vacinação do Sistema Único de Saúde (SUS) que iniciou a imunização em 17 de janeiro de 2021. Até 23 de janeiro de 2023, haviam sido aplicadas 547.460.755 vacinas, entre a primeira e segunda doses e a dose de reforço (Mapa, 2023).

Como estabelecido pelo Decreto Legislativo nº 10.282, de 20 de março de 2020, em virtude da pandemia, apenas os serviços considerados essenciais puderam funcionar normalmente, com os outros serviços tendo de se adaptar às diferentes formas de trabalho, como entrega em domicílio, e a realização de processos e atividades por meio de ferramentas virtuais e rede de internet. Trabalhadores autônomos e serviços, que não puderam funcionar nesse formato, tiveram a sua sustentabilidade gravemente afetada, ampliando a crise que passou a ser, não apenas de saúde, mas também econômica (Silveira, 2021).

Esse processo, de diminuição do contato em virtude da pandemia afetou também a educação, do ensino infantil à pós-graduação. Centros de educação, escolas e colégios tiveram que suspender ou adaptar suas atividades presenciais à mediação tecnológica. A primeira portaria publicada pelo Ministério da Educação (MEC), que teceu sobre o Ensino Remoto Emergencial (ERE), foi a de nº 343/2020, de 17 de março de 2020 (Brasil, 2020c), que autorizou, em caráter excepcional, a substituição de disciplinas presenciais por aulas mediadas por tecnologia da informação e comunicação em cursos de educação superior de instituições que faziam parte do sistema federal de ensino.

A portaria previa as seguintes responsabilidades das instituições: definir as disciplinas que poderiam ser substituídas, disponibilizar ferramentas aos alunos para

acompanhamento dos conteúdos ofertados e realizar avaliações durante o período de vigência desta adaptação emergencial. O período previsto na portaria era de 30 dias, prorrogáveis de acordo com a situação sanitária da pandemia reportada pelo Ministério da Saúde.

Essa portaria vedava aos cursos de Medicina, e às práticas profissionais de estágio e/ou laboratório de qualquer outro curso, a substituição das atividades presenciais por tecnologias. Além disso, as atividades suspensas – não adaptadas à mediação tecnológica – deveriam ser realizadas em outro momento de modo a cumprir com a carga horária prevista para cada curso e organizada em calendário acadêmico institucional.

Entretanto, esse processo foi prorrogado por mais 60 dias sendo que, após as prorrogações, o MEC publicou, em 16 de Junho de 2020, a Portaria nº 544/2020 que prorrogou a substituição do ensino presencial pelo ensino mediado pelas tecnologias da informação e comunicação até 31 de dezembro de 2020. Essa portaria acrescentou, às diretrizes já previstas na Portaria nº 343/2020 (Brasil, 2020c), a possibilidade de adaptação de atividades práticas de estágio e laboratório, desde que em obediência às Diretrizes Nacionais Curriculares, e aprovadas em plano de trabalho específico, em âmbito institucional, pelos órgãos colegiados vigentes. Ao curso de Medicina, essa portaria (544/2020) possibilitou a adaptação apenas de disciplinas caracterizadas como “teórico-cognitivas” do primeiro ao quarto ano.

Em 18 de agosto de 2020c foi publicada a Lei nº 14.040 que, conforme seu artigo terceiro, previa: “As instituições de educação superior ficam dispensadas, em caráter excepcional, da obrigatoriedade de observância do mínimo de dias de efetivo trabalho acadêmico” (Brasil, 2021). Isso implicou na possibilidade de realização da carga horária do curso em atividades pedagógicas não-presenciais, mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação, conforme disposto no parágrafo primeiro do mesmo artigo.

O MEC promoveu, por meio do Parecer nº 5/2020, do Conselho Nacional de Educação, diversas ações para mitigar o impacto da pandemia na educação, dentre as quais a:

criação do Comitê Operativo de Emergência (COE);
implantação de sistema de monitoramento de casos de Coronavírus nas instituições de ensino;
disponibilização de cursos de formação de professores e profissionais da educação por meio da plataforma AVAMEC – Ambiente Virtual de Aprendizagem, do Ministério da Educação;
concessão de bolsas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) para estudos de prevenção e combate a pandemias, como o Coronavírus;
ampliação de recursos tecnológicos para EaD em universidades e institutos federais;
autorização para que defesas de teses e dissertações de mestrado e doutorado sejam realizadas por meio virtual (Brasil, 2020a, p.2).

Esse mesmo parecer destacou a desigualdade social estrutural, já existente na sociedade brasileira, e o impacto socioeconômico da pandemia, principalmente nas populações de baixa renda. Tal fato tornava a organização de atividades remotas e do calendário escolar muito desafiadoras, pois poderiam ter como consequência a diminuição do rendimento, no que se refere a aprendizagem, e aumento da evasão.

Numa proposta diferente das portarias, esse parecer esclareceu o contexto pandêmico e o contexto das adaptações necessárias a cada um dos níveis da educação, realizando uma série de recomendações. Para a educação superior, as indicações se referiam à condução das aulas online, à adaptação das atividades práticas, bem como atividades de estágio, à condução de trabalho e formação junto aos docentes, à organização do calendário acadêmico, ao planejamento do retorno às atividades presenciais seguindo protocolo de segurança, e à adaptação de atividades relacionadas a trabalho de conclusão de curso (TCC).

Esse parecer foi seguido de outros que o atualizaram e/ou detalharam, como o CNE/CP nº 9/2020 – que dispõe sobre o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e sua flexibilidade de cronograma em período pandêmico; o CNE/CP nº 11/2020 – que atualiza o diagnóstico da educação básica e superior e apresenta casos de estratégias bem-sucedidas realizadas em outros países; o CNE/CP nº 15/2020 e o CNE/CP nº 19/2020 – que apresentam diretrizes para as normas

educacionais excepcionais adotadas durante a pandemia; e as resoluções CNE/CP nº 2/2021 e nº 6/2021 que orientam sobre a implementação de medidas, no retorno à presencialidade, das atividades de ensino e aprendizagem visando a regularização do calendário escolar.

O conteúdo das portarias, e o período em que foram publicadas, denotam uma instabilidade característica do contexto pandêmico, uma vez que não era possível prever quanto tempo a pandemia duraria, e quais seriam as melhores medidas e protocolos. No que se refere à adaptação das atividades acadêmicas presenciais para a mediação tecnológica, também não havia orientações de como realizar esse processo. O fato das premissas das portarias serem bastante gerais favorecia a autonomia de cada instituição ao mesmo tempo que oferecia pouco amparo técnico para uma condução estratégica da situação visando o bem-estar de todos. Tal fato implicou na demora, na adaptação a esse contexto, de muitas instituições que tiveram suas atividades suspensas durante meses, como é o caso da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste).

Em 21 de maio de 2020, o Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPE) da Unioeste, após a segunda prorrogação das aulas no ensino remoto determinada pelo MEC, regulamentou a realização do ensino emergencial remoto por meio de aulas online síncronas para os programas de pós-graduação *lato e stricto sensu*, por meio da Resolução Nº 052/2020. A Resolução considerou a disponibilidade de recursos e infraestrutura do docente, ciência da necessidade de infraestrutura por parte do aluno e atividades alternativas em caso de falta de condições dos alunos.

Em agosto de 2020, o CEPE aprovou a Resolução nº 074/2020 regulamentando o ensino emergencial remoto para os cursos de graduação⁴. A Resolução estabeleceu aulas em interações síncronas no turno previsto para as atividades presenciais, com a possibilidade de atividades assíncronas, conforme optado pelos colegiados dos cursos. Para realizar a sua disciplina no modelo remoto, o docente deveria adaptar o plano de ensino e submeter ao colegiado do

⁴ No período de agosto de 2020, em que a Resolução nº 074/2020 do CEPE foi lançada, a Universidade tinha o total aproximado de 11.390 discentes. No período, havia 33 cursos distribuídos nos cinco *campi* da instituição.

curso. Esta Resolução também regulamentou que as aulas deveriam ser gravadas e disponibilizadas aos alunos no prazo de 24 horas. Para viabilizar esse processo, a Unioeste adotou a plataforma de interação por vídeo Microsoft Teams e estabeleceu que haveria suporte e treinamento para sua utilização por meio do Núcleo de Tecnologia da Informação (NTI). Todavia, previa a possibilidade de adoção de outra ferramenta pelos docentes, a depender da ciência dos alunos.

Para os discentes, a Instituição também disponibilizou as ferramentas digitais do Office 365 e o suporte técnico necessário para a sua utilização (Unioeste, 2021). Além disso, de acordo com o reitor, em entrevista ao portal de notícias da Instituição, o Programa de Inclusão Digital faria um mapeamento dos estudantes em situação de vulnerabilidade, os apoiando com empréstimo de celulares e pacotes de dados 3G.

Neste sentido, é possível perceber o quanto o período foi marcado por uma tentativa constante de adaptação e reorganização do processo educacional, resultado da instabilidade causada pelo período pandêmico que pressionou às instituições governamentais (e não governamentais) a estabelecerem medidas conforme o comportamento da contaminação do vírus.

A Unioeste foi a última instituição estadual paranaense a aderir ao ensino remoto emergencial (Unioeste, 2021), o que demonstrou responsabilidade com o respeito à autonomia dos colegiados de curso e o apoio a docentes e discentes na disponibilização e suporte quanto às ferramentas tecnológicas.

A percepção desse cenário de adaptação e reestruturação do fazer acadêmico motivou, nesta pesquisadora, um questionamento em procurar compreender como os docentes, principal elo entre o estudante e a Instituição, perceberam essa incorporação obrigatória das TDIC na sua prática pedagógica.

A escolha da Unioeste como *locus* para conduzir essa investigação se deu pela facilidade de acesso aos docentes e pela afinidade da pesquisadora com a Instituição, especificamente, em sua unidade localizada na cidade de Foz do Iguaçu, região de tríplice fronteira com Paraguai e Argentina no oeste do Paraná. Essa escolha considerou também o impacto que essa IES exerce no desenvolvimento da região devido à quantidade de alunos e à qualidade da educação oferecida.

Para o desenvolvimento da pesquisa, além de uma análise do contexto de evolução das TDIC, buscou-se como base teórica os Estudos Culturais. Tal fundamentação foi escolhida por permitir que as tecnologias fossem examinadas, não apenas como ferramentas, mas também como parte integrante e formadora da cultura em que estão inseridas. Além disso, considerou-se esta abordagem adequada para compreender as mudanças culturais resultantes do uso intensificado de tecnologia, o que, de forma geral, contribui para uma análise contextual do uso de tecnologias na educação superior durante a pandemia.

1.2 INEDITISMO E CONTRIBUIÇÃO DA PESQUISA

Tendo em vista o contexto recente desse processo, de utilização maciça de TDIC frente ao cenário pandêmico, há poucas pesquisas que se debruçaram sobre essa temática. Contudo, apesar de poucas, é possível verificar a existência de estudos relevantes que contribuem para o debate. A pesquisa de Barbosa (2022), por exemplo, realizada por meio de análise qualitativa de questionário aplicado aos docentes de cursos de graduação bacharelado da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), aponta a necessidade de reorganização do trabalho docente visando a adaptação ao ERE. Com foco igualmente nos docentes, a investigação de Borges (2022) buscou perceber como foi, para os docentes de uma faculdade do sul de Minas Gerais, o uso das TDIC durante o ERE, indicando diversos desafios quanto ao domínio de ferramentas, adaptação da avaliação, de metodologias, dentre outros.

Sem delimitação de instituição de ensino, Fleury (2021) investigou a percepção de docentes quanto ao ERE de curso de saúde e de humanidades de instituições de ensino de todo o país, públicas e privadas, por meio de questionário divulgado em rede social, e análise de conteúdo das questões. O autor observou a ocorrência de distinção de suporte e formação docente entre instituições públicas e privadas, o desconforto de adaptação do presencial ao remoto (muito em detrimento do uso das TDIC) e o ensino híbrido como uma perspectiva de futuro tendo em vista que, de acordo com a pesquisa, a sala de aula invertida foi um método bastante utilizado durante o período.

Embora essas pesquisas se assemelhem à presente investigação no que se refere ao objetivo geral, e até mesmo à metodologia utilizada, é importante ressaltar que a inserção da perspectiva interdisciplinar e dos Estudos Culturais, pela qual se observa e se busca analisar o contexto proposto, indica o ineditismo do trabalho. Sob a ótica dos Estudos Culturais interpretou-se a educação, enquanto dialógica e imbricada em seu contexto social, percebendo-a como parte da cultura e caracterizando um olhar interdisciplinar partindo da cultura digital para analisar as TDIC no contexto educacional.

A temática da pesquisa foi escolhida, não só pela afinidade da autora, mas principalmente pelo protagonismo desse aspecto no contexto educacional atual, o que demanda a realização de investigações para consolidar a sua compreensão e análise. Quanto ao objeto principal ser a percepção dos docentes, essa escolha se deu pela compreensão de que estes são atores fundamentais no contexto educacional, visto que a formação é mediada, viabilizada e promovida por suas estratégias e estímulos (apesar de, por vezes, serem pouco considerados nas decisões e encaminhamentos).

1.3 OBJETIVOS

Ancorada nesse contexto, a pesquisa teve como objetivo principal investigar a percepção dos docentes da Unioeste, Campus de Foz do Iguaçu, sobre o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação durante o ensino remoto emergencial ocorrido devido a pandemia de Covid-19.

É importante esclarecer a opção pela utilização do termo Tecnologias digitais de informação e comunicação, fundamentada em Valente (2013), apesar do uso do termo Tecnologias de informação e comunicação ser também bastante comum para se referir a equipamentos e dispositivos eletrônicos como computador, *laptop*, internet, *tablet* e *smartphone*. Essa escolha considerou que as TIC abrangem tecnologias mais antigas como a televisão, o jornal e o mimeógrafo, e que o objetivo da presente investigação é focar em equipamentos e tecnologia utilizados no ensino

superior durante o ensino emergencial remoto que mais representam a cultura digital, que são os *smartphones*, os computadores, os *laptops* e a internet.

De forma específica, pretendeu-se:

- compreender o contexto da cultura digital e refletir sobre seus impactos no contexto educacional no ensino superior;
- analisar as principais implicações do uso das TDIC durante o ERE do ponto de vista dos docentes da Unioeste - Campus de Foz do Iguaçu-PR;
- identificar as ações formativas propiciadas aos docentes e o impacto dessas no fazer acadêmico durante o ERE;

1.4 ESTRUTURA DA TESE

A tese está estruturada em cinco capítulos. O primeiro capítulo, que compreende esta introdução, apresenta a contextualização da pesquisa, sua justificativa e objetivos. O segundo capítulo comporta o referencial teórico: apresenta o conceito de cultura digital e as relações desta com o contexto educacional, a relação educação e tecnologia e aspectos comportamentais relacionados a esse contexto. Na primeira parte aborda-se o desenvolvimento das tecnologias que oportunizaram a mudança de comportamento posterior, no que se refere ao aumento da capacidade de dados e velocidade de transmissão de informações, que Castells (2016) denomina sociedade em rede. A partir desse preâmbulo ocorre uma reflexão sobre o conceito de Cibercultura e Cultura Digital e uma análise dos seus principais aspectos e efeitos no contexto educacional com base em autores como Levy (2014) e Lemos (2010) – que refletem sobre a Cibercultura; Santaella (2010) – que analisa os efeitos das tecnologias na cultura e conceitua Cultura Digital; e Moran (2000), Masetto (2000) e Pretto (2011) – que discutem as TDIC e mídias na educação. Encerra o segundo capítulo o referencial que apresenta aspectos relacionados à educação, em especial, a educação emancipadora de Freire (2001).

O terceiro capítulo contempla o contexto e a metodologia da pesquisa. Apresenta a Instituição pesquisada e a região onde está inserida é apresentada ancorada em dados disponibilizados no Censo 2022 e pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 2018. Esse capítulo também apresenta a técnica da Análise de Conteúdo, de Bardin (2011), e o instrumento de coleta de dados, um questionário elaborado com questões discursivas e objetivas.

O quarto capítulo apresenta o resultado da investigação realizada, contendo o perfil dos docentes pesquisados e a análise das falas desses, colhidas por meio do questionário, levando em conta a análise de conteúdo. Nele estão presentes as nuances pedagógicas do ERE, com foco em práticas pedagógicas e formação docente, temas preponderantes na percepção dos docentes investigados. Essa análise ocorreu a partir de diversos autores que se debruçaram sobre a temática, mas, de forma geral, é possível citar Pretto e Riccio (2010), que analisam o ERE, Freire (2001), que é basilar para uma perspectiva educacional emancipadora, Pimenta e Anastasiou (2002), que refletem sobre a formação docente e Moraes (2013), que analisa o uso das mídias na educação.

2. CULTURA DIGITAL E EDUCAÇÃO MEDIADA TECNOLOGICAMENTE

A cultura digital é marcada, não só pela presença das TDIC, mas pelas mudanças comportamentais que se dão na vida em sociedade a partir delas. O modo como o processamento e a transmissão de informações ocorrem impacta diretamente as relações cotidianas de uma sociedade que tem a comunicação e a linguagem como uma das bases de sua existência.

Esse impacto se dá em todos os aspectos da vida social, sobretudo no contexto educacional e na forma que se aprende e se acessa informações atualmente. Deste modo, faz-se necessário analisar esse cenário e as relações entre a cultura digital e a educação e de que forma isso acontece do ponto de vista objetivo.

2.1 A CULTURA E SUAS INTERSEÇÕES

A Cibercultura é entendida como um fenômeno tecnosocial – conjunto de técnicas, valores e modos de pensamento e comportamento social (LEVY, 2010) que surge com o advento do Ciberespaço, conhecido como “rede” ou “internet”. O prefixo “*ciber*” deriva da palavra cibernética que, de acordo com o dicionário Michaelis (CIBERNÉTICO, 2020), significa “Ciência cujo objeto de estudo concentra-se na comparação dos sistemas e mecanismos de controle automático, bem como na regulação e comunicação não só nos seres vivos, porém também nas máquinas”, e que tem origem na palavra grega *kybernetikē* que significa “a arte de governar”. O termo passou a ser utilizado amplamente na década de 1980 para se referir a aspectos relacionados à internet.

Outro termo muito utilizado para designar esse mesmo contexto, das tecnologias da informação e comunicação, é o termo “cultura digital”. Segundo Kenski (2018, p. 139), a “palavra Digital, originária do termo latino *digitus*, refere-se às tecnologias que transmitem dados por meio da sequência de números 0 e 1”. A autora aponta que esse termo surgiu nas décadas de 1980 e 1990 para designar aspectos relacionados aos ambientes virtuais, possibilitados e relacionados à

internet e aos dispositivos tecnológicos em geral. Considerando que os termos cibercultura e cultura digital se referem a um mesmo contexto cultural, os mesmos foram adotados como sinônimos nesta investigação.

A pesquisa adotou como marco epistemológico o campo dos Estudos Culturais (EC) por ser esta uma teoria que defende a cultura como parte da vida e, dialeticamente, observa a potencialidade das tecnologias e suas mídias. No caso da presente pesquisa, interessa as questões relacionadas à educação. Os EC tem uma marcação crítica e seu nascimento se dá com a educação de adultos em um contexto de redimensionamento do currículo tradicional para a experiência como princípio, o que aproxima de forma indelével a teoria da prática.

2.1.1 O campo dos Estudos Culturais: breve aproximação

O surgimento dos Estudos Culturais remete à Inglaterra em meados do século XX no contexto do pós-guerra. De acordo com Cevalco (2003), o movimento começou com a educação de trabalhadores que, apesar de já ser comum, se ampliou após a Segunda Guerra Mundial. Os principais precursores dos Estudos Culturais foram os professores da *Workers Educational Association* (WEA), associação que defendia uma educação democrática e a construção de uma consciência social na perspectiva de que só era possível transformar a sociedade a partir da classe trabalhadora. Nesse sentido, a metodologia e premissas didáticas são planejadas para corroborar com esse processo. Conforme descreve a autora, “Em um projeto didático cujas palavras-chave são experimentalismo, interdisciplinaridade e envolvimento político não é de admirar que surja a necessidade de uma nova forma de organizar essa prática” (Cevalco, 2003, p.63).

A partir da década de 1950, de acordo com Escosteguy (2001), os professores da Associação passaram a trabalhar em universidades, desenvolvendo pesquisas que resultaram em obras que são a matriz dos EC, como: a) *The uses of literacy* (1957), de Richard Hoggart, inaugurando um olhar de que há resistência cultural popular e não apenas submissão; b) as obras de Raymond Williams, *Culture and Society* (1958), que apresenta a cultura como conceito chave para perceber a

relação da análise literária com a investigação social, e *The Long Revolution* (1961), na qual propõe a cultura como um elemento integral, social e historicamente construído e transformado; e c) *The making of the english working class* (1963), de Edward P. Thompson, que analisa, de um viés marxista, o desenvolvimento da história social britânica. Também Cevasco (2003) apresenta esta obra de E. P. Thompson, como parte das obras fundadoras dos Estudos Culturais.

Existe, nesse grupo de estudiosos de cultura, uma influência da chamada “Nova esquerda” britânica, que surgia como crítica à esquerda relacionada ao comunismo “belicista” da União Soviética, e se associava a movimentos sociais da época, inclusive ao movimento de educação de adultos, compreendendo a educação como instrumento capaz de reduzir as desigualdades (Costa; Silveira; Sommer, 2003). Essa ideia está em consonância com Nelson, Treichler e Grossberg (2013), de que os EC surgiram do compromisso com as pessoas sem poder, e num movimento das margens contra o centro, pensado como uma alternativa à forma tradicional de ensino, apresentando as possibilidades da interdisciplinaridade.

Inspirado em sua pesquisa, Richard Hoggart fundou, em 1964, o Centro para Estudos Culturais Contemporâneos, relacionado ao departamento inglês da Universidade de Birmingham, que teve como escopo de estudo as práticas culturais e as relações sociais às quais estão imbricadas. Mais adiante, Stuart Hall substituiu Hoggart, assumindo a direção do centro em 1968. Permanecendo até 1979, Hall exerceu um importante papel aglutinador dos Estudos Culturais e desenvolveu diversas pesquisas ocupando espaço atualmente nas principais coletâneas sobre estudos culturais (Costa; Silveira; Sommer, 2003).

Nesse contexto, os Estudos Culturais surgiram como um movimento intelectual que questionou o conceito de cultura ampliando seu espectro e considerando o que estava em domínio popular, valorizando os saberes e interesses de pessoas comuns (que não faziam parte de uma elite intelectual). Nessa perspectiva, a “Cultura torna-se cada vez menos domínio exclusivo da erudição, da tradição literária e artística, de padrões estéticos elitizados e passa a contemplar, também, o gosto das multidões” (Costa; Silveira; Sommer, 2003, p.36).

Os debates propostos pelos EC apontaram, assim, um rompimento ou, pelo menos, uma crítica às fronteiras entre “alta cultura e cultura popular; entre cultura burguesa e cultura operária; entre cultura erudita e cultura popular.” (Costa; Silveira; Sommer, 2003, p.37). Com base nesse entendimento, rejeita-se, na presente pesquisa, qualquer segmentação de cultura em tipos como cultura de massa e cultura erudita.

Considerando o contexto do surgimento dos Estudos Culturais e da expansão de reflexões que, a partir deste, se cria, compreende-se que os EC defendem a cultura como elemento fundamental para a leitura crítica dos processos sociais, não subjugando-a à ordem política econômica. Os Estudos Culturais não negam a relação dos processos políticos e econômicos na cultura, mas os entendem como relações horizontais não havendo um fator hierárquico entre uma e outra. Assim, a produção cultural “é vista como mimesis dos sentidos disponíveis na sociedade e construção de novos sentidos que dão forma à mudança social” (Cevasco, 2003, p. 73). Nesse sentido, pode-se compreender a cultura como uma representação da sociedade em “movimento”, um retrato fluído de seus significados.

Para Williams (1992), os meios de comunicação, o conteúdo e a forma neles utilizados são expressões culturais, onde é possível “ler” a cultura por meio dessa manifestação. Nessa mesma linha de pensamento, Hall (1997, p. 22) afirma que

A cultura está presente nas vozes e imagens incorpóreas que nos interpelam das telas, nos postos de gasolina. Ela é um elemento chave no modo como o meio ambiente doméstico é atrelado, pelo consumo, às tendências e modas mundiais.

Williams (1992) atribuiu ênfase às experiências vividas. Para ele, é a cultura que media a percepção política ideológica e a realidade objetiva sendo, então, parte da subjetividade. Concebe, assim, a cultura como ordinária, comum, presente em todos os contextos e significados atribuídos às experiências. Na mesma perspectiva, Hall (2006) utilizou a expressão centralidade da cultura para abordar esse mesmo contexto em que a cultura está presente e media a interpretação da realidade e todos os aspectos da vida social cotidiana. Nesse cenário estão envolvidos dois fatores: o processo reprodutivo e o processo criativo, ou seja, existe tanto a

reprodução quanto a produção de significados e valores culturais por meio da linguagem e da comunicação. De modo detalhado pode-se dizer que

Uma cultura tem dois aspectos: os significados e direções conhecidos, em que seus membros são treinados; e as novas observações e os novos significados, que são apresentados e testados. Estes são os processos ordinários das sociedades humanas e das mentes humanas, e observamos por meio deles a natureza de uma cultura: que é sempre tanto tradicional quanto criativa; que é tanto os mais ordinários significados comuns quanto os mais refinados significados individuais. Usamos a palavra cultura nesses dois sentidos: para designar todo um modo de vida — os significados comuns; e para designar as artes e o aprendizado — os processos especiais de descoberta e esforço criativo (Williams, 1958 *apud* Cevalco, 2003, p. 52-53).

Considerando essa compreensão de cultura, é possível inferir que a presente tese – uma produção cultural – reproduz significados, fundamentado em conceitos e fundamentações já existentes, e cria novos significados ancorado em suas análises e considerações. Assim, essa pesquisa contribui para o retrato do cenário cultural atual, marcado pelo protagonismo das tecnologias na vida cotidiana e seus efeitos no contexto educacional, visto pela perspectiva dos Estudos Culturais no campo das ciências humanas.

Destaca-se aqui que centralizar a cultura e utilizar as produções culturais como representações de seus significados não implica em desconsiderar as relações de poder nela presentes. Para Williams (1992) e para os EC, de forma geral, os processos econômicos e políticos organizam a vida em sociedade e, por isso, se fazem presentes na cultura.

Essa perspectiva, de que os processos econômicos compõem a cultura por terem uma forte influência do modo de vida das pessoas, está presente na fala de Hall (1997) sobre a chamada “virada cultural”, que é esse protagonismo da cultura nos estudos sobre a sociedade e suas transformações:

Argumenta-se que os processos econômicos e sociais, por dependerem do significado e terem conseqüências em nossa maneira de viver, em razão daquilo que somos — nossas identidades — e dada a “forma como vivemos”, também têm que ser compreendidos

como práticas culturais, como práticas discursivas (Hall, 1997, p.1997).

Hall (2006) ainda aponta a necessidade de analisar as representações da cultura e as negociações de significados que a envolvem.

É possível identificar essa perspectiva política e de negociação de significados da cultura nos temas de pesquisa dos EC que passam a estudar o movimento feminista (Nelson; Treichler; Grossberg, 2013; Cevalco, 2003), as questões de raça e etnia com o crescimento do movimento negro (Mattelart; Neveu, 2004) e as mídias, com a popularização dos meios de comunicação em massa, como rádio e televisão, analisando a relação ideológica, interação com o espectador e a sua relação com o consumo (Costa; Silveira; Sommer, 2003).

Ainda nessa perspectiva de estudar os meios de comunicação – terra fértil para “ler” as negociações de sentido presentes na cultura – a partir da década de 1990, os EC passaram a investigar os processos culturais envolvendo as tecnologias da informação e comunicação. O desenvolvimento tecnológico pautado, sobretudo, em função da internet, ampliou os estudos para além das mídias, como rádio e televisão, compreendendo que a apropriação que se faz das tecnologias, e as relações que se estabelecem com base nelas, são fenômenos culturais que compõem o que alguns teóricos classificam como Cultura Digital – “marcador cultural, que envolve tanto os artefatos digitais quanto sistemas de significação e comunicação distintos, capazes de descrever o modo de vida contemporâneo” (Heinsfeld; Pischetola, 2017, p.1354).

Desse modo, a cultura digital se insere na perspectiva de Williams (1992) e dos EC na medida em que representa um conjunto de aspectos e comportamentos cotidianos que se relacionam com a forma de organização social e política (principalmente no que se refere ao capitalismo e à sociedade da informação, como será visto adiante). Esse cenário pode ter suas significações percebidas pelos meios e conteúdos das comunicações em circulação – como a presente pesquisa, que se utiliza de um formulário online para coletar as informações de docentes sobre o uso das tecnologias e mídias na educação e o ensino emergencial remoto.

2.1.2 A Cultura e a Sociedade da Informação

A partir do que foi exposto a respeito dos EC, e do que se compreende por cultura fundamentado em Williams (1992), adota-se, em consonância também com Santaella (2010), uma perspectiva em que se entende a cultura como sendo, por natureza, plural e interdisciplinar, e que representa o sistema de organização social, política e econômica em que se insere.

É nesse sentido que, para compreender a complexidade com que se dão os processos culturais, faz-se necessário refletir sobre a estrutura social e seus meios de produção. Castells (2016) explica que as sociedades são constituídas por modos de produção que se caracterizam pela forma como regem a propriedade dos meios de produção e apropriação e controle do excedente de produção. Nesse sentido, o autor aponta o estatismo e o capitalismo onde, no primeiro, o controle do excedente e os meios de produção são do poder estatal e, no segundo, o controle do excedente e dos meios de produção é privado (Castells, 2016).

Em ambos os modos de produção pode haver diferentes modos de desenvolvimento – procedimentos pelos quais os trabalhadores e as trabalhadoras atuam na matéria para gerar o produto. Os modos destacados são: o industrialismo, que tem como foco principal a maximização da produção e fortalecimento da economia, e o informacionalismo, que tem como base as tecnologias da informação e como objetivo principal a intensificação do acúmulo de conhecimento e o processamento de informação. Castells (2016) esclarece que ambos os modos de desenvolvimento têm como elemento crucial a informação e o conhecimento, pois são eles que permitem a criação e o aprimoramento dos processos produtivos. Porém, a diferença do modo informacionalista é o processamento da informação para qualificar a produtividade e a capacidade de processamento da informação em si.

O autor destaca que o industrialismo e o informacionalismo possuem uma relação direta como o capitalismo sendo que o primeiro promoveu a consolidação desse sistema como modo de produção e, o segundo, a expansão e complexificação

desse a nível planetário, promovendo a formação do capitalismo informacional na década de 1980. Ademais, na sociedade em que predomina o informacionalismo – denominada por Castells (2016) como sociedade em rede, tendo em vista suas diversas conexões e a alusão à internet, tecnologia protagonista desse processo – as tecnologias da informação e comunicação são essenciais para a operação e concorrência do capital financeiro, da própria geração de lucros e da ampliação de fatias do mercado pelas empresas.

A revolução tecnológica, que oportunizou a formação da sociedade em rede, ocorreu no final do século XX em que um novo paradigma se instalou a partir das tecnologias da informação. Como tecnologia da informação, o autor define “o conjunto convergente de tecnologias em microeletrônica, computação, telecomunicação/radiofusão, e optoeletrônica” (Castells, 2016, p.87). Para caracterizar essa revolução, o autor a compara com a revolução industrial destacando o quanto as mudanças da tecnologia transformaram a cultura material na medida em que penetraram em todos os domínios da vida humana. Nessa comparação, Castells (2016) enfatiza que as tecnologias da informação possuem o mesmo grau de relevância para a revolução do final do século XX que as novas fontes de energia tiveram para a revolução industrial no século XVIII.

Sobre o informacionalismo e o papel da informação e do conhecimento científico na revolução da tecnologia da informação, Castells (2016) acrescenta que não é a presença desse último que diferencia a revolução, pois ele permeia diversas outras revoluções:

O que caracteriza a revolução tecnológica não é a centralidade do conhecimento e informação, mas a aplicação desses conhecimentos e dessa informação para a geração de conhecimentos e de dispositivos de processamento/comunicação da informação, em ciclo de realimentação cumulativo entre a inovação e seu uso (Castells, 2016, p.88).

Em perspectiva similar à ideia desse autor a respeito do informacionalismo, Santaella (2010) argumenta que o excesso de produção e circulação de informação é uma das principais características da cultura digital. Argumenta, ainda, que o fato

da informação não ter uma qualidade conservada, mas replicável (quando uma pessoa lhe dá uma informação, ela não deixa de ter; não há uma transferência, mas uma replicação), impõe uma característica que é a cultura marcada pela necessidade de acesso em detrimento da necessidade de posse. Desta forma, o acesso é escalável, o que influencia diretamente na ordem econômica e modos de produção decorrentes do sistema capitalista (Santaella, 2010).

Esse período é considerado, para Lemos (2010), como a fase de desenvolvimento tecnológico denominada fase da ubiquidade, na qual predomina a cultura digital. De acordo com o autor, a partir do século XIX o conhecimento técnico-científico voltou-se à organização dos trabalhos nas indústrias e, aproximadamente na segunda metade do século, intensificou-se o desenvolvimento técnico-industrial pela utilização da energia elétrica, do petróleo e do motor à explosão.

Segundo Lemos (2010), é nesse período que a ciência e a técnica se consolidaram como valores representando a objetividade, racionalidade e neutralidade, formando uma organização tecnocrática da vida social em que a máquina está no centro e há o fascínio por novas tecnologias de tal forma que a máquina passa a ser um símbolo mágico. Esse processo se intensificou no século XX, período em que começa a fase da ubiquidade na qual ocorre a formação da Cibercultura e que é classificado como pós-modernidade.

A modernidade é o período entre o século XVII e XIX representado por uma tecnoestrutura, pelo individualismo, pela indústria, produção e consumo de bens e serviços, e utilização intensa de energia, alimentada pela vontade de domínio da natureza por meio da racionalidade da ciência e da tecnologia (Lemos, 2010). Das características desse período, Castells (2016) destaca o individualismo, utilizando como exemplo os aparelhos eletrônicos domésticos, que tornam as famílias mais independentes, possibilitando, inclusive, que cada membro da família tenha sua rotina e seus hábitos.

Já a pós-modernidade é entendida como um período de mudança cultural e social iniciado na segunda década do século XX, período em que a produção de bens e serviços é modificada pelas tecnologias da informação e comunicação,

resultantes do desenvolvimento da microeletrônica, e no qual o capitalismo se dá integrado a nível global. Nesse contexto de desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e da comunicação ocorre uma dinamização dos processos de comunicação, fruto do desenvolvimento de ferramentas e dispositivos que permitem o aumento da velocidade no deslocamento e da capacidade de processamento de uma grande quantidade de informações (HALL, 2006).

Por consequência, há uma dinamização dos processos culturais, pois, de acordo com Hall (2006) e Williams (1992), a comunicação é uma das principais formas de representação e ressignificação cultural por meio de seus significados e suas negociações. Essa dinamicidade cultural resultou numa dinamicidade também das identidades, pois, segundo Hall (2006), é por meio da cultura que as identidades são constituídas.

Assim, a intensificação do processo comunicacional pelo desenvolvimento tecnológico, que protagoniza esse contexto cultural, influencia a “flexibilidade” identitária da época. É nesse sentido que Hall (2006) propõe o sujeito pós-moderno, “conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente” (Hall, 2006, p.12). Esse sujeito se relaciona com as tecnologias da informação e comunicação, se expressa majoritariamente “lendo” o mundo pelas representações culturais que nelas circulam e são produzidas. Esse processo, do ponto de vista de desenvolvimento tecnológico, teve seu início com a criação da internet e do computador.

O principal desenvolvimento tecnológico que protagoniza esse período se dá por volta da década de 1970, nos Estados Unidos da América, no lugar conhecido hoje como Vale do Silício localizado na região de São Francisco, na Califórnia (Castells, 2016). No que se refere ao desenvolvimento de equipamentos da microeletrônica, Castells (2016) constrói um raciocínio progressivo até chegar ao computador, apresentando a criação dos seguintes “equipamentos/dispositivos”:

- a) transistor/semicondutores, em 1947, que permitiram a condução de impulsos elétricos em modo binário possibilitando a comunicação entre máquinas;

- b) circuito Integrado, em 1957, formado majoritariamente por um conjunto de transistores possibilitando o aumento da capacidade de condução de impulsos elétricos e impactando numa maior capacidade de comunicação entre máquinas;
- c) microprocessador, em 1971, uma espécie de conjunto de circuitos integrados que formam uma espécie de *chip* que pode ser instalado em diversos equipamentos, impactando na velocidade de volume de informações transmitidas e recebidas.

Para Santaella (2010), neste último está a fonte fundamental da Cibercultura e poucos instrumentos inventados pelo homem modificaram tanto a sociedade como ele. Com o passar do tempo, os *chips* passaram a ser cada vez menores, potentes e mais baratos se fazendo presente nos mais diversos dispositivos, desde celulares a cartões de crédito (Santaella, 2010).

O primeiro computador teve a sua primeira versão comercial produzida em 1951. Em 1953, foi criada uma versão mais potente comercializada pela empresa IBM, e, em 1976, uma versão de maior sucesso comercial – o *apple II*. Criado na garagem de Steve Jobs e Steve Wozniak, em 1984, esses mesmos criadores lançam o Apple Macintosh que, de acordo com Lemos (2010), indicou uma mudança paradigmática com o início de uma lógica criativa, lúdica e da tecnologia que marcou a sociedade em rede, a pós-moderna. Esse pioneirismo fez parte da, mais tarde, empresa *Apple Computers* que contribuiu para que atualmente a marca se tornasse símbolo da sociedade da informação estando, até os dias atuais, associada à modernidade e à alta tecnologia.

Outra empresa igualmente símbolo dessa revolução, e que continua impactando o cenário das tecnologias da informação, é a Microsoft. Seus fundadores desenvolveram, em 1970, um *software* que comportou as diversas operações para um computador, sistema que evoluiu ao longo do tempo e atualmente é o sistema operacional para computadores mais utilizado – o Windows⁵.

⁵ De acordo com a empresa, em 2020, 1,3 bilhão de pessoas estavam utilizando a 10ª versão do seu software – Windows 10 (MICROSOFT, 2021). De acordo com a ONU (Organização das Nações

Quanto à internet, Castells (2016) e Lemos (2010) afirmam que essa foi desenvolvida por meio de um trabalho da ARPA (Agência de defesa dos Estados Unidos da América), mais precisamente de seu Departamento de Projetos de Pesquisa Avançada (DARPA). Segundo Santaella (2010), o departamento tinha a intenção de criar um sistema de comunicação que não fosse vulnerável a ataque nuclear, e então, em 1966, o diretor Bob Taylor propôs a união de computadores em rede. Assim, a primeira rede de computadores, que se chamava Arpanet, passou a funcionar em setembro de 1969 quando um processador de mensagens foi construído em um minicomputador na Universidade da Califórnia (UCLA), em Los Angeles. Em 1980, a rede da Arpa passou a se dividir em duas: Arpanet – científica – e Milnet – militar. A conexão entre ambas as redes foi chamada de Darpa Internet, que passou a se chamar ARPA-Internet, e, mais tarde, então, Internet (Castells, 2016; Santaella, 2010).

Com o passar do tempo, outras redes foram criadas e a estrutura das redes passou a transmitir os dados com cada vez mais velocidade. Com a criação de um protocolo de comunicação entre os computadores, chamado TCP (*Transmission Control Protocol*) /IP (*Internet Protocol*), desenvolvido em 1983, criou-se um padrão de comunicação entre computadores permitindo a expansão das redes. Um indicador da importância dessa tecnologia é o fato de que ela é utilizada até os dias atuais (Castells, 2016; Lemos, 2010). Também na década de 1980 se popularizou a utilização do modem – um equipamento (*hardware*) que modula informações para serem enviadas a um ou mais computadores, bem como informações recebidas de outros computadores ou redes. O equipamento foi criado por Ward Christensen e Randy Suess, em 1978, na Universidade de Chicago, nos Estados Unidos da América (Castells, 2016).

Foi na década de 1990, em Genebra, na fronteira entre Suíça e França, na sede da Organização Europeia para a Pesquisa Nuclear, que a internet se popularizou com a criação do programa “www” (*world wide web*). Tim Berners-Lee e

Unidas) a população mundial em 2020 era de aproximadamente 3,5 bilhões de pessoas, o que mostra que aproximadamente o correspondente a um terço da população utiliza o software da empresa.

Robert Caillau, na busca de tornar a rede acessível desenvolveram o “html” (*HyperText Markup Language*), como linguagem universal, o “http” (*HyperTextTransferProtocol*), como protocolo de troca de informações, e a “www” como porta de acesso (Castells, 2016).

Em 1993 surgiu o primeiro navegador⁶ de internet – o Mosaic, precursor dos conhecidos Internet Explorer, Mozilla Firefox e Google Chrome. Nessa mesma década, os navegadores se popularizaram, a profissão de *web designer* surgiu e então o Ciberespaço passou por um extenso processo de expansão com a multiplicação de websites (Santaella, 2010).

Nota-se, por este retrospecto, que a maioria das tecnologias relacionadas ao desenvolvimento dos equipamentos e comunicação desse período se deram principalmente nos Estados Unidos a partir dos centros de pesquisa de grandes universidades – como Harvard, *Massachusetts Institute of technology* (MIT), Universidade da Pensilvânia, Universidade da Califórnia; Universidade de Standford. Santaella (2010) destaca, neste processo, o papel das instituições científicas americanas no desenvolvimento tecnológico dessa época, tais como a Fundação Nacional de Ciência, o *Lincoln Laboratory* (do MIT), e o Centro de Pesquisa de Palo Alto. Como consequência, no início da década de 1990, as redes de internet passaram a se popularizar entre os pós-graduandos americanos. Além de instituições de ensino, o desenvolvimento tecnológico também contou com investimento do exército estadunidense representado, em alguns casos, pela Agência de Projetos de Pesquisa Avançada do Departamento de Defesa norte-americano, e por empresas, em grande maioria localizadas no Vale do Silício, por causa da utilização desse material da condução de energia na microeletrônica (Castells, 2016).

Ao elucidar sobre os fatores que oportunizaram e impulsionaram esse processo, de forma geral, Castells (2016) não considera que esse movimento esteja relacionado a uma tentativa de atenuar a crise econômica sofrida pelo capitalismo, em meados da década de 1970, já que ambos os processos ocorreram em

⁶ Programa utilizado para acessar a internet dentro de um computador

concomitância. Mesmo que, mais adiante, as tecnologias desenvolvidas tenham sido fundamentais para a estruturação do sistema econômico com base na conexão informacional em ordem planetária.

O autor também descarta a relação direta entre o desenvolvimento das tecnologias com demandas militares, apesar do investimento militar em tecnologia, na década de 1960, e a própria relação do Departamento de Defesa na criação da internet terem contribuído para esse processo, muito impulsionado pelo contexto da disputa tecnológica com a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Apenas muito mais tarde, quando já eram populares e utilizadas para diversas outras coisas, é que essas tecnologias passaram a ser usadas diretamente para fins militares. Ou seja, apesar de existir uma relação de incentivo e investimento, Castells (2016) não aponta uma demanda ou necessidade de tecnologia para estratégias bélicas. Ademais, o autor argumenta que a invenção do primeiro microprocessador foi realizada por Ted Hoff para atender a demanda de uma empresa japonesa fundamentada em seus conhecimentos na empresa *Intel* já relacionada com o contexto de inovação presente no Vale do Silício.

Castells (2016) enfatiza que o papel do Estado, por meio do Departamento de Segurança, e o investimento militar foram fundamentais para o início da revolução tecnológica, mas destaca que ela não teria as características que possui – flexibilidade e descentralização – se não fossem as inovações dos empresários do Vale do Silício. Nas palavras do autor:

Na realidade, é mediante essa interface entre programas de macropesquisa e grandes mercados de desenvolvidos pelos governos, por outro lado, e a inovação descentralizada estimulada por uma cultura de criatividade tecnológica e por modelos de sucessos pessoais rápidos, por outro, que as novas tecnologias da informação prosperam (Castells, 2016, p.123).

Deste modo, Castells (2016) realiza a ressalva de que o desenvolvimento tecnológico nesse processo, mesmo que voltado ao empreendedorismo e criação de negócios, estava mais alinhado ao espírito libertário da década de 1960 do que ao conservadorismo do mundo dos negócios. Um exemplo é o protocolo TCP/IP que,

segundo Lemos (2010), foi desenvolvido com investimento público, não pertencendo, por isso, a nenhuma empresa. Nessa perspectiva, para o autor, grande parte do desenvolvimento tecnológico que deu origem ao Ciberespaço foi influenciado pelo movimento de contracultura norte-americana, iniciado na década de 1960, que se opunha à supervalorização da racionalidade, industrialização, cultura de massa e ao próprio capitalismo .

De acordo com Lemos (2010), o desenvolvimento da microinformática se deu em um processo de luta contra o domínio da informação pela elite militar, científica e industrial da época, podendo ser considerado, inclusive, um movimento social. Assim, a Cibercultura, de acordo com o autor, nasceu de um movimento tecnosocial californiano em que estavam imbricadas questões da cultura oriental (Zen esoterismo), ecologia e ficção científica. Esse movimento buscava, por meio da tecnologia, descentralizar e democratizar a informação como forma de liberdade de expressão⁷.

De modo geral, o desenvolvimento tecnológico (principalmente do computador e da internet) que envolve a capacidade de processamento e transmissão de dados, caracteriza o contexto social aqui investigado – a Sociedade da Informação (Castells, 2016) – e influencia os comportamentos, expressões e identidades, caracterizando a cultura da época.

2.1.3 Cibercultura e o processo sociocultural

A Sociedade da Informação é marcada pelo desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação. Essas, por sua vez, passaram a protagonizar o

⁷ Esse movimento de “revolta” associada à capacidade técnica dos “revoltados” deu origem também ao movimento “cyberpunk” que, segundo Lemos (2010), marcou a Cibercultura. Um fato que corrobora com essa perspectiva é que o termo Ciberespaço, de acordo com Santaella (2010), foi criado por William Gibson, em 1984, no romance *Neuromancer* – que inaugura um tipo de ficção científica chamada de Cyberpunk. O termo é utilizado para se referir a uma rede de computadores onde *hackers* se conectavam a um sistema de realidade virtual e aí vivenciavam uma espécie de vida paralela. Por isso, há autores que se referem ao Ciberespaço como realidade virtual. Entretanto, adotou-se nessa pesquisa, a perspectiva de Santaella (2010) e Lemos (2010) que compreendem como Ciberespaço o conjunto de redes conectadas à internet.

contexto cultural, em consequência do impacto causado nas formas de expressão e comportamentos, caracterizando o que Levy (2010) denomina como Cibercultura.

Cibercultura é o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (Levy, 2010, p.17). O Ciberespaço, também chamado por Levy (2010) de rede, é o meio que surge a partir da interconexão mundial de diversos dispositivos⁸ contemplando, não só a infraestrutura material, mas todas as informações que circulam nesse espaço e as pessoas que interagem com ele.

Objetivando compreender como a Cibercultura se deu, Santaella (2010) propõe uma organização do processo sociocultural em seis formações culturais. A autora parte da premissa de que os meios de comunicação – desde o aparelho fonador aos meios digitais – não são meramente meios, mas são capazes de modificar o pensamento e a sensibilidade humana e criar condições para o surgimento de novos contextos socioculturais. Em consonância com Williams (1992), a autora afirma que os meios de comunicação, o conteúdo e a forma neles utilizados são expressões culturais, onde é possível “ler” a cultura por meio dessa manifestação. Nesse sentido, Santaella (2010) considera a divisão de formações culturais em: Cultura Oral; Cultura Escrita; Cultura Impressa; Cultura das Massas; Cultura das Mídias; e Cultura Digital.

A Cultural Oral se refere ao período anterior à criação e popularização da escrita; a Cultura Escrita se refere ao período em que há o predomínio da comunicação escrita como linguagem oficial (em pergaminhos, por exemplo); a Cultura Impressa se refere ao período posterior à criação da máquina de impressão tipográfica inventada pelo alemão Johann Gutenberg, em que se popularizou o acesso a jornais e livros. Numa fase de maior aprimoramento tecnológico tem-se a Cultura das Mídias, marcada pelo consumo de conteúdo via rádio e televisão; uma

⁸ Devido a não existência de dispositivos móveis na época em que a obra foi lançada, o autor refere-se apenas a computadores, mas compreendendo que os dispositivos móveis também são conectados mundialmente entre si e a computadores, estabelecendo um mesmo mecanismo relacional com a Cibercultura. Aqui se utiliza apenas o termo dispositivos, pois engloba tanto computadores, quanto smartphones, tablets e notebooks quanto um computador desktop em si.

intermediária, correspondente a uma fase de transição entre a Cultura de Massa e a Cultura Digital. Nesta, há o início da personalização do consumo e da autonomia do consumidor, o surgimento da TV a cabo, da locação de filmes e uma maior segmentação das programações.

A Cultura Digital, consequência da revolução tecnológica, promoveu uma mudança econômica, social e cultural tornando-as mais mundializadas, conectadas globalmente, introduzindo novas formas de trabalho e profissões, lazer e entretenimento, e registro da realidade para usos científicos, educacionais e artísticos (Santaella, 2010). Além disso, o que chama a atenção é o ritmo acelerado desse fenômeno de desenvolvimento tecnológico, que promove impactos “psíquicos, culturais, científicos e educacionais” (Santaella, 2010, p.18).

Para Lemos (2010, p.78), “Todo o impacto da Cibercultura está na simbiose paradoxal entre tecnicidade e socialidade”. Para o autor, a combinação desses dois elementos aponta para uma relação ambivalente e interdependente, em que a tecnologia impulsiona e molda a sociedade, enquanto a sociedade, por sua vez, influencia o desenvolvimento e a evolução das tecnologias. Deste modo, Lemos (2010) destaca a complexidade e o impacto profundo da Cibercultura na contemporaneidade, ressaltando a necessidade de uma compreensão aprofundada dessa interação paradoxal para uma reflexão crítica e uma adaptação adequada aos desafios e oportunidades que surgem nesse ambiente digital em constante transformação.

Além disso, Lemos (2010) argumenta que, no contexto da Cibercultura, o que marca é justamente a simbiose entre o ser humano e a tecnologia. O autor ressalta que a sociedade não é passiva às inovações tecnológicas, mas se apropria delas, e não só de suas funcionalidades, mas uma apropriação simbólica em que, a essa tecnicidade, são adicionados delírios e esperanças. Isso significa que há uma subjetividade na relação do humano com o tecnológico e, nessa subjetividade, há a transferência de desejos ou aspirações humanas para as tecnologias numa expectativa de que elas são suficientes para materializá-las.

Conforme percebe Santaella (2010), a tecnologia está mediando as relações sociais e as identidades. Do ponto de vista de linguagem, a autora aponta que existe

uma sincronização simbólica, a existência das múltiplas linguagens e ferramentas de interação influenciam diretamente o sujeito. Afinal “é através da linguagem que o ser humano se constitui como sujeito e adquire significância cultural” (Santaella, 2010, p.127).

Assim, na perspectiva de perceber o impacto das mídias e das tecnologias na representação do próprio sujeito em suas interações com o meio, é que se apresenta, a seguir, essa influência no processo educacional, mediando os contextos de aprendizagem. Deste modo, é possível perceber o reflexo da cultura digital nas abordagens e novas configurações que se desenham em contextos educacionais formais e informais.

2.2 A CULTURA DIGITAL

Para além da utilização de recursos e mídias, há vários aspectos relevantes que contemplaram mudanças de concepções, inerentes ao processo cultural, e que impactaram o contexto educacional, como a mobilidade, a perspectiva colaborativa, o acesso à informação, a relação de tempo e espaço e os tipos de linguagem. Compreende-se esses elementos como representativos da cultura que aqui se analisa (digital), o modo de vida e as formas de comunicação social (Williams, 1992).

2.2.1 Agentes inteligentes e inteligência artificial

Lemos (2010) irá denominar, como “agentes inteligentes”, as ferramentas digitais presentes na rede e/ou instalados em dispositivos, que realizam uma tarefa pelo usuário. Inserem-se nessa definição, por exemplo, a agenda eletrônica, que registra e lembra o indivíduo de seus compromissos, os mecanismos de busca, como o Google⁹ e os programas que sugerem músicas, filmes e vídeos. Santaella (2010) complementa essa relação citando os programas de *chat* e a comunicação

⁹ O Google é o mecanismo de busca mais utilizado deles atualmente. Em inglês, é utilizado inclusive como um verbo sinônimo de “pesquisar” tamanha é a intensidade com que se convencionou utilizá-lo.

em tempo real. Uma questão importante dessa relação é que, em vez de interagir com o humano, interage-se com o objeto, ou, mais precisamente, com um programa.

Além dos recursos citados por Lemos (2010) e Santaella (2010), na atualidade há os programas “assistentes virtuais”, como, a Alexa, da empresa Microsoft, e a Siri, da empresa Apple, programas que são instalados em dispositivos específicos, conectados à internet e a outros programas, que passam a acioná-los por comando de voz. Esses “programas”, que obedecem ao comando de voz humano, ligam sistemas de som e tocam a música que foi mencionada, ou uma lista de músicas específica já configurada no aplicativo, acendem as luzes do ambiente, ligam o ar condicionado, a televisão *Smart* (conectada à internet), acionando o que se deseja assistir.

A relação entre esses agentes inteligentes e o ser humano, como demonstrado nos exemplos acima, está se tornando ainda mais simbiótica no século XXI. Segundo Lemos (2010, p. 199), já na década de 1990, eles eram “imprescindíveis na nossa vida no ciberespaço”. Essa interdependência se consolidou com base no avanço da microinformática no desenvolvimento de dispositivos com cada vez mais capacidade de armazenamento e processamento (manipulação e transmissão) de dados. Também o aprimoramento das técnicas de conexão desses dispositivos à “rede mundial”, satélites, fibra ótica, internet sem fio e, atualmente, a tecnologia de internet 5G, aumentou ainda mais a capacidade de processamento de informações pela rede. Esses agentes representam, portanto, a simbiose ser humano-tecnologia como uma característica da cultura digital e, aos poucos, vão se constituindo como extensões do corpo humano.

Como exemplos práticos e claros desse processo tem-se os *smartphones* e os *smartwatches*, dispositivos conhecidos como “*gadgets*”¹⁰ que comportam diversos aplicativos concebidos como essenciais, como aplicativos de *chat*, redes sociais, aplicativos de relacionamento, aplicativos de músicas, fotos, vídeos, entre vários outros.

¹⁰ Que em inglês significa dispositivo, aparelhos ou equipamentos.

De acordo com Santaella (2010), os agentes inteligentes, de forma geral, influenciam o teletrabalho, o tele-ensino e o telecompras. Na perspectiva educacional formal, esses agentes inteligentes aparecem em ambientes virtuais de aprendizagem tanto de forma simples, em que há notificações aos alunos quando há atividades pendentes ou sobre prazos de atividades a serem realizadas, quanto de forma mais complexa, quando se trata de uma lógica de “aprendizagem adaptativa” em que a trilha de conteúdos e atividades se altera conforme o desempenho dos alunos nas atividades e conteúdos disponibilizados.

De forma bastante simples, a título de exemplo, quando um aluno lê um texto sobre determinado conteúdo, responde questões sobre ele com o objetivo de verificar a sua compreensão, e acerta apenas 20% das questões disponibilizadas, o programa “entende” que ele precisa estudar mais esse conteúdo. Assim, configura a trilha do aluno para que ele tenha que assistir uma videoaula daquele conteúdo. Todas as configurações dos possíveis percursos de aprendizagem realizados pelos alunos são previamente desenhadas e planejadas pelo docente, que pode ser um módulo, uma disciplina ou um projeto.

Outro exemplo de agente inteligente é aquele que tira dúvidas dos alunos, compreendendo a sua pergunta de forma escrita em caixas de conversa no ambiente virtual, respondendo de acordo com respostas previamente programadas, ou buscando em textos e páginas web antes configuradas. Inicialmente, as respostas eram validadas por docentes mas, com o tempo, a tecnologia da inteligência artificial “aprendeu” e acabou por ser capaz de responder cada vez a mais perguntas. Desta forma, o docente “ensina a máquina” e não precisa sempre responder as mesmas dúvidas de conteúdo, podendo realocar seus esforços e energia no planejamento de atividades, entre outros. Esses dois exemplos contemplam o que Shimasaki (2021) apresenta como Sistema de Tutor Inteligente que, segundo a sua pesquisa, é uma das formas mais comuns de aplicação de inteligência artificial no contexto educacional.

Essa denominada inteligência artificial “é o ramo da ciência da computação que se ocupa da automação do comportamento inteligente” (Luger, 2013, p.1). Para (SILVEIRA; VIEIRA JUNIOR. 2019, p. 4) “um agente inteligente é um sistema que

percebe seu ambiente e toma atitudes que maximizam suas chances de sucesso”. Desse modo, a inteligência representa a expressão máxima da ideia dos agentes inteligentes na atualidade, tendo um papel significativo no modo de vida e na forma como a educação é realizada.

2.2.2 Comunicação e linguagem

Como as tecnologias de informação são ferramentas de comunicação – trocas de dados e informações – elas impactam diretamente a forma como as pessoas se comunicam. Isso ocorre uma vez que os meios de comunicação, o conteúdo e a forma neles utilizados são expressões culturais, onde é possível “ler” a cultura por meio dessa manifestação (Williams, 1992). Ademais, segundo Castells (2016, p.414), “a cultura é mediada e determinada pela comunicação”.

O cerne da Cultura Digital é o impacto direto das tecnologias da informação na comunicação. Esse impacto, que nas mídias de massa¹¹ (rádio, televisão, jornal impresso) é no modelo de um para todos, com a rede de internet passa a ser de todos para todos, ou seja, de forma descentralizada, ampliando a interatividade (Lemos, 2010).

No que tange às mídias de massa, a principal mídia, segundo Castells (2016) era a televisão. De acordo com Santaella (2010), foi com ela que a cultura de massa se solidificou. A programação televisiva passou a fazer parte de boa parte do cotidiano das pessoas. Castells (2016) chama a atenção para a média de horas que uma televisão passava ligada em lares estadunidenses nas décadas de 1980 e 1990, destacando que ela era pano de fundo da vida cotidiana, acompanhando os afazeres domésticos, as refeições e os demais momentos em família. Santaella (2010) destaca que a televisão, como uma mídia moderna, se encaixou muito bem no período industrial, em que houve a separação do ambiente doméstico com o

¹¹ Quando se refere aqui ao conceito de massas, está a se falar do tipo de mídias em que a transmissão ocorre de um para muitos, como rádio e televisão, não se referindo à classe trabalhadora, ou à população menos favorecida de forma geral, pois acredita-se que se referir dessa forma é pejorativo e reproduz as desigualdades sociais, o que não condiz com as premissas teórico-metodológicas dos Estudos Culturais nas quais esta tese se baseia.

laboral, e isolou muitas pessoas no modo privado de viver nos centros urbanos. Suprimiu, deste modo, com suas formas de entretenimento, a profunda necessidade de contato humano e de pertencimento a uma cultura compartilhada.

As análises desse fenômeno – de alta adesão à programação televisiva – interpretavam que ela assumiu o protagonismo em relação à mídia escrita principalmente pela facilidade de compreensão através de uma linguagem audiovisual atraente e direta que não abria espaços a interpretações e análises profundas do telespectador. Um processo que evidenciava uma passagem da formação cultural impressa para a das massas (Santaella, 2010).

No contexto da cultura de massa, o público era percebido como homogêneo e a linguagem era elaborada baseada no denominador comum menor, ou seja, o mais simples que a maioria entenderia. Esse mesmo telespectador era compreendido por estudiosos como um ser passivo às mensagens que recebia, passível de ser manipulado pela mídia televisiva e toda a publicidade veiculada por ela. Posteriormente, os estudos mostraram que essa plateia era interativa, e não totalmente passiva ao que assistia, ou seja, apesar de a comunicação ser de “mão única”, o receptor interpretava a mensagem que lhe era emitida (Castells, 2016).

Essa percepção da audiência propiciou, junto às próprias empresas e instituições, a ampliação e segmentação da mídia de acordo com o público. Até a década de 1970, a televisão alcançou o auge e, a partir de então, passou a conviver com mídias que buscavam a personalização e o não sincronismo (Santaella, 2010). Esse processo ocorreu com os jornais impressos (que passaram a fazer edições diferentes com notícias específicas de cada região), com as rádios (que passaram a ter estações temáticas), e com a televisão. Nesta, ampliaram-se as possibilidades com os canais de TV a cabo, que apresentavam uma segmentação quanto ao público e ao tema, oportunizando uma personalização da comunicação com a audiência (Castells, 2016).

Tal condição deu início à fase de transição entre a cultura de massa e a digital, denominada por Santaella (2010) como cultura das mídias. A autora compreende que a palavra mídia, atualmente, possui uma conotação bastante ampla, muitas vezes sendo sinônimo de tecnologia e, inclusive, de equipamentos

eletrônicos. Porém, ao definir essa formação cultural, a autora se refere às mídias como filmes, programas televisivos, músicas e programas de rádio.

Além dessas mídias, algumas tecnologias também contribuíram para a personalização do consumo de conteúdo e a consolidação da cultura das mídias: o *walkman*, por exemplo, permitia que a pessoa fizesse sua própria seleção de músicas em uma fita cassete para escutar nesse aparelho, que era movido a pilha e permitia que as pessoas escutassem suas músicas enquanto se locomoviam. Posteriormente, foi desenvolvido o *diskman*, que era uma versão atualizada desse equipamento, mas com a tecnologia do *compact disk* (CD), e não mais da fita.

Nesse mesmo sentido, a fita VHS (*Video Home System*) também possibilitou que as pessoas assistissem filmes em suas próprias casas, podendo diversificar o consumo de mídia audiovisual para além dos canais de TV. A popularização de máquinas filmadoras, mais tarde, também permitiu que as pessoas produzissem seu próprio conteúdo audiovisual, registrando momentos de família (Castells, 2016).

Para Santaella (2010), a cultura das mídias foi fundamental para preparar o indivíduo para a transição de uma inércia, quanto ao conteúdo proposto pelas mídias de massa, para a busca por informações e conteúdos específicos, que se intensificou na cultura digital. Para a autora, a cultura digital começou a se formar a partir da popularização dos computadores no ambiente doméstico no início da década de 1980 – período em que os telespectadores passaram a ser usuários.

Nesse período ocorre um modelo informatizado em que há livre circulação de mensagens, “disseminadas de forma transversal e vertical, aleatória e associativa” (Lemos, 2010, p.80). Essas não saem mais de um centro, mas de forma multidirecional coletiva e personalizada. Assim, os hábitos de consumo automáticos – das mídias de massa – dão lugar a uma maior autonomia na escolha dos conteúdos que se quer consumir, promovendo uma descentralização, dessincronização e despadronização das comunicações vigentes nas mídias de

massa. Deste modo, ocorre um processo de imbricação da relação homem-máquina.¹²

Um dos aspectos técnicos que mais proporcionou a facilidade dessa relação homem-máquina, nesse contexto, foi o desenvolvimento da interface gráfica, local onde homens e computadores “atuam” juntos. Para que essa atuação conjunta seja possível, ícones gráficos, expressos enquanto linguagem metafórica, atuam como mediadores cognitivos (Lemos, 2010). Como exemplo dessa interface, há o sistema operacional “Windows”, desenvolvido pela Microsoft, em que a “área de trabalho” do sistema faz alusão a uma mesa de trabalho (em inglês, *desktop*), os locais onde arquivos são guardados são chamados de “pastas” e os locais onde arquivos excluídos são movidos são chamados de “lixeira”.

As próprias comunidades virtuais, por vezes, denominavam o espaço virtual de conversa como “sala”, fazendo alusão ao espaço físico onde as conversas acontecem. Santaella (2010) explica que esse tipo de interface, utilizada até os dias atuais, se chama WIMP: *Windows* (janelas), *Icons* (ícones), *Menus* (menus) e *Pointer* (cursor), ou seja, a base de elementos que constitui a maioria das interfaces dos sistemas operacionais de computadores.

Esse mecanismo de interface gráfica é a essência da comunicação possível, via tecnologia, e da apropriação dela pela sociedade. É ela que permite a “interação”, possibilidade que, segundo Lemos (2010), é a palavra de ordem na mídia eletrônica no contexto da Cibercultura. Corroborando com essa ideia, Santaella (2010) argumenta que a interface representa uma fronteira (ou, mais precisamente, uma ponte) que se propõe a conectar o ser humano e a máquina, promovendo o fluxo da comunicação/interação.

Isso ocorre porque, segundo Castells (2016), há uma ampliação no nível de interação com a consolidação das novas mídias: enquanto que, com as mídias de massa, a interação se dava majoritariamente de modo analógico-mecânico, ou seja, a interação se dava apenas com a máquina ou ferramenta, com as novas

¹² Essa autonomia para escolha de conteúdo ocorre majoritariamente devido à ampliação da diversidade de conteúdos disponíveis, e isso se dá dentro da lógica capitalista de consumo, não havendo autonomia sobre ela.

tecnologias essa interação passou a se dar para além da ferramenta, mas também com o conteúdo. Desta forma, a interação se caracteriza do tipo eletrônico digital. Enquanto na TV era possível mudar de canal interagindo com o equipamento, no Ciberespaço é possível interagir com o conteúdo – comentando, curtindo, editando, compartilhando, produzindo, reagindo etc. De acordo com Santaella (2010, p.101), “Nenhuma tecnologia anterior havia penetrado em nós com tanta intimidade”, o que é um ponto de ruptura em relação ao contexto da mídia de massa em que o “poder” da produção estava na mão de grandes grupos empresariais.

É verdade que vários desses mesmos grupos passaram a produzir seus conteúdos no formato hipertextual na web, mas é verdade também que, seguindo a tônica da não necessidade de profissionalismo e da informalidade, “pessoas comuns”, antes somente usuários, puderam produzir seu conteúdo de forma independente, tornando o Ciberespaço um contexto midiático mais democrático.

Esse processo ocorreu com a produção de textos em páginas web chamadas de blogs, e com a produção de vídeo disponibilizado em plataformas como YouTube, onde os produtores de conteúdo passaram a ser chamados de youtubers. Pretto (2010) aborda, além dessas mídias, o próprio contexto comunicacional:

Há uma nova forma de pensar e de se produzir conhecimentos, com uma outra lógica que considera os processos comunicacionais - quase instantâneos - como elementos transformadores das realidades locais. São os twitters, sms (short message system - mensagens curtas pelo celular), redes de relacionamento sociais como Orkut, Facebook, My Space, Quepassa, (Pretto, 2010, p.157).

Nesse processo, a relação homem-máquina torna-se mais ativa, ou horizontal, com o sujeito atuando sobre o conteúdo/informação proposta/apresentada pela ferramenta. Contudo, não é possível ser ingênuo numa assertiva como essa, quando se trata de dados¹³: como a tecnologia é a base das novas mídias, a manipulação dos sistemas e ferramentas e o tipo de interação que se estabelece com o usuário são conscientemente programados a partir dos

¹³ Buscando a regulamentação da utilização dos dados da população, de forma geral, em 2018 foi promulgada a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD) - Lei nº 13.709/2018 (Brasil, 2018a).

interesses da plataforma/empresa, como ocorre atualmente com os mecanismos atuantes nas redes sociais, e nos sistemas operacionais conectados à rede, presentes nos dispositivos que simbioticamente são utilizados – google, *facebook*, whatsapp.

Todo esse processo de interação só é possível, devido à característica base do Ciberespaço que Lemos (2010) chama de Hipertexto, uma interface onde nada acontece sem que o usuário interaja com ela por meio de seus *links* que o leva a outros conteúdos e interfaces. Santaella (2010, p.93) descreve assim esse processo:

Uma referência informacional imediatamente aparece. Clicamos de um lugar para o outro, em uma miríade de caminhos, com o potencial de rastrear um vasto mundo de informações. Esse processo de navegação é interativo. A navegação responde às nossas escolhas. A experiência de leitura e de navegação não é predeterminada, carregando uma dose de aventura.

Assim ocorre a “navegação” pelo Ciberespaço: “clcando de link em link” o usuário se locomove e, no meio do caminho, assiste um vídeo, ouve uma música, lê um artigo, conversa com um colega, escreve, publica e reage ao conteúdo que consome. Essa não linearidade é uma propriedade do mundo digital, mas sua presença já se dava em mídias, como o jornal impresso, e teve como marca televisiva o canal MTV, que possuía um formato não linear com cortes rápidos e estímulos audiovisuais intensos (Santaella, 2010).

Esse formato de hipertexto aberto e desprovido de linearidade do Ciberespaço, assemelha-se a uma rede – conceito que Castells (2016) amplia a ponto de, com ele, caracterizar a sociedade atual. Na mesma perspectiva de Castells (2016), Santaella (2010) aponta que essa não linearidade impacta a percepção da realidade de uma população, bem como seu modo de viver.

Numa perspectiva educacional, a linguagem em formato de *hiperlink*, em uma interface que represente ao aluno o seu ambiente de estudos, a interação com o conteúdo e a personalização ao seu estilo de aprendizagem têm se tornado diretrizes na produção de conteúdos didáticos a serem utilizados na educação a distância. Filatro (2017), por exemplo, recomenda que, ao produzir conteúdos, as

linguagens sejam alternadas: visual, escrita e multimídia, permeadas por interação e movimento, ou seja, baseada em *hiperlinks*. Nessa mesma perspectiva, a autora recomenda oportunizar ao aluno o mesmo conteúdo em diferentes tipos – em texto, com imagens ilustrativas como infográficos ou mapas mentais, e em formato de vídeo – contemplando alunos que aprendem de forma diferente.

Do ponto de vista de interface, os ambientes virtuais de aprendizagem utilizados na educação a distância e no ensino híbrido buscam uma interface representativa ao aluno do ambiente físico. Os ambientes dos componentes curriculares são denominados “salas”, representativas às salas de aula. Nas salas mais convencionais (dos ambientes virtuais de aprendizagem) há pastas de conteúdos, cadernos de atividades e exercícios a serem realizados.

Na mesma lógica de utilizar a interface para se aproximar do usuário, atualmente esses ambientes buscam uma similaridade com as redes sociais, incluindo recursos como “linhas do tempo” de conteúdos, notificações de atividades e recursos de comunidade onde os alunos podem postar conteúdos e interagir com outros colegas.

Além disso, há utilização de recursos de jogos, também chamado de “gamificação”, onde há pontuações e recompensas para a realização de atividades. De acordo com Camargo e Daros (2021), a gamificação consiste na estratégia de utilizar a mecânica de jogos para gerar engajamento dos estudantes em relação a um conteúdo específico ou trilha de aprendizagem. Apesar de haver aumento da competitividade entre os participantes de dinâmicas como essa, há também melhoria no desempenho (Cunha, 2021).

Levando em consideração o que muda do ponto de vista da linguagem em contexto educacional, e a busca por aproximar-se do estudante, é importante citar o vídeo como linguagem/mídia predominante entre os jovens em detrimento de textos, sobretudo, textos longos e lineares. Isso é bastante perceptível quando se nota a adesão de redes sociais baseadas em vídeo como a plataforma YouTube e a plataforma TikTok, que também oferecem conteúdo didático sobre diversos assuntos escolares, se tornando, inclusive, um apoio aos estudantes no seu processo de aprendizado formal. Pretto (2011, p.106) reitera que “os sítios de publicação de

vídeo, sendo o YouTube o exemplo mais visível, mas não o único, vêm mexendo radicalmente não só com o universo juvenil, mas, também, com o mundo adulto.”

Deste modo, quando se trata de ensino virtual de forma assíncrona, as videoaulas tornaram-se uma das linguagens mais utilizadas, ocorrendo o que Camargo e Daros (2021) denominaram como *Video Based Learning* (VBL), ou aprendizagem baseada em vídeo, que consiste na utilização de vídeos como recurso pedagógico, tanto de forma síncrona, como assíncrona. Estes podem ter seu formato adaptado a cada público, implementando-o com utilização de animações, ou mesmo tópicos e infográficos apoiando a explicação do professor.

Mattar (2009) discorre sobre a utilização de vídeos na educação a distância e destaca os diversos recursos que a plataforma YouTube possui e que podem auxiliar no processo de aprendizagem. O pesquisador argumenta que os vídeos podem ser tanto utilizados em atividades assíncronas na modalidade a distância quanto na modalidade presencial, tanto gravado pelos docentes auxiliando na exposição das ideias, quanto pelos alunos estimulando-os no processo de criação.

Nesse sentido, levando em consideração um leitor que é consumidor e produtor na cultura digital (Santaella, 2013), Camargo e Daros (2021) também propõem que, uma estratégia de aprendizagem a ser utilizada em sala de aula, seja também a produção de vídeos pelos alunos, na medida em que canais do *YouTube* tornaram-se um dos principais meios de entretenimento dos jovens. Pretto (2011, p.107) coloca que “a apropriação que a juventude vem fazendo desses aparatos tecnológicos tem lhe possibilitado ir além do mero consumo de informações: ela está produzindo intensamente culturas e conhecimentos.”

2.2.3 Mobilidade

A mobilidade, ou o aumento dela, é uma das principais características da Sociedade em Rede e ela tem se dado pela rapidez do desenvolvimento dos meios de comunicação e pela popularização de dispositivos móveis. Nesse sentido, Castells (2016) chama a atenção para o entusiasmo relacionado à criação do primeiro correio eletrônico, comumente chamado de *e-mail*, e utilizado até hoje como

um dos principais meios de comunicação entre pessoas, principalmente quando relacionado a ambiente de trabalho e consumo de produtos. Também Santella (2010) destaca que a troca de mensagens quase em tempo real, possibilitada pelo e-mail, proporcionou uma mobilidade de comunicação antes inexistente. Posteriormente, segundo a autora, houve a popularização das salas virtuais de bate-papo em grupo onde conversas e debates ocorriam em formato de fóruns.

O marco desta mobilidade, entretanto, está na popularização dos *smartphones* – computadores portáteis que possuem um tamanho possível de caber na palma da mão e ser carregado no bolso da calça. É ele que permite o rompimento ainda maior na relação social com o espaço físico (Santaella, 2013), impactando o que Lemos (2010) chama de nomadismo eletrônico.

Enquanto com o computador o usuário deveria estar em um espaço físico específico – no caso do computador “desktop” em um local com mesa, tomada, internet etc (e mesmo com o computador portátil era necessário parar, abrir o computador em uma superfície plana, em um local onde houvesse rede de internet) – com o *smartphone* a necessidade de estar em um lugar específico para fazer as coisas que se faz em um computador desapareceu. O que faz com que depender de programas e aplicativos seja possível, pois ele estará “sempre” disponível na palma da mão. Assim, o usuário “acopla” ao dispositivo seu meio de pagamento (cartão de crédito ou pix), controle de seus compromissos e tarefas (agenda), anotações (blocos de notas), comunicação (e-mail, aplicativos de mensagem) etc. Por fim, o desenvolvimento desse dispositivo foi um marco no processo de simbiose do humano com a técnica que marca a Cibercultura, apresentado por Lemos (2010).

Nesse processo, o termo “nômade” utilizado por Lemos (2010) faz muito sentido na medida em que há uma transferência de “lar”, de “lugar e de segurança”. Agora o lar, o ponto de segurança, é um ponto de aglutinação de informação. O Ciberespaço e o dispositivo que dá acesso a ele, como afirma Lemos (2010), não depende mais do espaço físico; não é ele que “conta”, mas o Ciberespaço.

Esse processo influencia a educação quando depara-se com o conceito “BYOD” que, em inglês, significa “Traga seu próprio equipamento”. Tem sido cada vez mais comum em escolas e universidades, os alunos levarem seu próprio

notebook ou *smartphone* para realizarem as atividades de forma digital (GABRIELI, 2013)¹⁴. Nesse contexto, muitas vezes ocorre a substituição do caderno físico por documentos digitais e os livros físicos por e-books, que podem estar disponíveis em bibliotecas digitais, ou seja, uma biblioteca móvel. Como lembra Coelho (2019), tudo que for virtualizado passa a ocupar diferentes espaços.

Na mesma perspectiva, Santaella (2013) apresenta o conceito de *M-Learning*, ou Aprendizagem Móvel, em que dispositivos móveis conectados à internet são propostos como extensão da sala de aula auxiliando os alunos, principalmente quanto à pesquisa. De acordo com a autora, esse conceito implica que a educação pode estar em diversos lugares com o uso de dispositivos móveis. Moura (2011) debate esse conceito em sua tese definindo que, em sua essência, o *M-Learning* é a possibilidade de se estudar em qualquer lugar a qualquer momento, não necessariamente estando relacionado a um sistema de educação formal.

Para diferenciar o aspecto relacionado à educação formal ou informal, Santaella (2013) propõe o termo “Aprendizagem Ubíqua”, que se diferencia da *M-Learning* por não estar atrelada a um sistema educacional formal, mas tendo como essência a aprendizagem a qualquer momento e qualquer lugar fundamentada em conhecimentos disponíveis no Ciberespaço. Contudo, conforme mencionam Pretto e Ferreira (2007), vale ressaltar que essas tecnologias não estão disponíveis a todos e nem todos os espaços educacionais estão conectados à rede mundial de computadores. Os dispositivos possuem um alto custo, principalmente em países como o Brasil, com a base da economia voltada à agricultura, importando artigos tecnológicos, e com 70% da sua população ganhando até dois salários mínimos (IBGE, 2019).

Esse cenário demonstra que a utilização desse tipo de dispositivo, que impulsiona a mobilidade, não ocorre de forma homogênea, estando limitada ao poder aquisitivo da população e à própria economia do país com importação de produtos e taxaço de impostos. Deste modo, é preciso considerar que a cultura

¹⁴ Nesse capítulo buscou-se apenas apresentar elementos presentes na educação que são “efeitos colaterais” ou influências da cultura digital, por isso não há uma extensa problematização, por exemplo, da falta de letramento digital de alunos e professores, tampouco da falta de equipamento de alunos e infraestrutura de escolas e universidades públicas.

digital se dá de formas diferentes de acordo com cada contexto, refletindo o que Castells (2016) chama de modo de produção, e a forma como cada um lida com a propriedade privada.

2.2.4 Cibersocialidade e comunidades virtuais

Lemos (2010, p. 81) utiliza o termo Cibersocialidade para designar “a sinergia entre a socialidade¹⁵ contemporânea e as novas tecnologias do ciberespaço.” Nesse contexto, diferente do período moderno, em que havia a preponderância do individualismo na socialidade e que, na relação simbiótica com a tecnologia, potencializava-se também a racionalidade, aqui destaca-se o senso subjetivo, gregário de grupos, comunidades ou tribos apresentado pelo autor. Assim, a Cibercultura é marcada pela conectividade pessoal e informacional em escala global e em tempo real, o que, segundo Lemos (2010), potencializa essa característica gregária que tem, como uma de suas expressões, as comunidades virtuais.

De acordo com Lemos (2010, p. 89), a sociedade contemporânea (década de 1990) aceita a tecnologia “a partir de uma perspectiva lúdica, erótica, violenta e comunitária”, representada, respectivamente, pelos jogos eletrônicos, pelo cibersexo e pornografia na rede, pelos crimes cibernéticos e pelas comunidades virtuais. Essas comunidades são formadas por pessoas que possuem afinidade e passam a interagir com frequência de forma online formando um grupo. A partir daí, há diversos estudos sobre essas interações analisando, desde se a identidade do indivíduo e manifestação de forma online é diferente da identidade e manifestação em ambiente presenciais e interações físicas, até se essa interação somente ou majoritariamente virtual pode levar a sentimentos de solidão e patologias como depressão e à falta de interação de forma presencial e física (Castells, 2016).

Esse processo tem se tornado cada vez mais latente e perceptível com o desenvolvimento da tecnologia das redes sociais, que estão cada vez mais presentes na vida em sociedade, tornando a hibridização do virtual e do real cada

¹⁵ Esse termo é de Maffesoli (2014) e significa “Verdadeira potência instituinte que, para além, aquém, ao lado do poder instituído, rege na totalidade a realidade social” (Maffesoli, 2014, p.12).

vez mais intensa. Nas redes sociais é possível se conectar com a grande quantidade de pessoas, chamados de “seguidores”, “conexões” ou “amigos” e, por meio delas, é possível interagir, compartilhar sua vida e “reagir” – curtindo, ou fazendo comentários – às postagens da vida dos outros.

Dentro desse processo, Castells (2016) apresenta uma perspectiva de laços fortes e fracos de vínculos pessoais, argumentando que na rede existe a grande facilidade do aumento de laços fracos com uma grande quantidade de pessoas, desconhecidas ou pouco conhecidas, expandindo o círculo social de forma espacialmente distribuída, o que dificilmente seria possível sem a tecnologia de comunicação da rede. Santaella (2010) reforça esse aspecto trazendo a reflexão de que uma das consequências disso pode ser a volatilidade das relações pessoais que se estabelecem na rede, sobretudo em espaços em que se utilizam avatares, ou seja, em que se assume um personagem na rede para a interação.

Apontando para a mobilidade da identidade, tem-se a possibilidade de assumir identidades diferentes no mundo virtual mais do que se tem no mundo real, o que Hall (1997) chama de ciber-identidades:

Nossa participação na chamada “comunidade” da Internet é sustentada pela promessa de que nos possibilite em breve assumirmos ciber-identidades — substituindo a necessidade de algo tão complicado e fisicamente constrangedor como é a interação real (Hall, 1997, p.23).

Outro ponto, nesse sentido, é a solidariedade nas comunidades da rede: pessoas que, mesmo não possuindo um vínculo, possuem um laço subentendido por fazerem parte de uma mesma comunidade, o que as motivam a ajudarem-se mutuamente (Santaella, 2010). Pode-se citar, nesse aspecto, o exemplo do *Brainly*¹⁶, plataforma virtual em que os estudantes podem compartilhar as suas dúvidas e ajudar colegas a responderem as dúvidas deles, que podem ser respostas de exercícios ou dúvidas de conteúdo de forma geral. Acredita-se que o que faz com

¹⁶ <https://brainly.com.br/>

que esses estudantes ajudem a sanar uma dúvida de outros estudantes são os laços da comunidade.

Outra forma com que o conceito das comunidades virtuais aparece no contexto educacional são os recursos (pedagógicos) de “Fórum”, presentes em diversos softwares – Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) – como o Moodle, que é um software livre. O recurso permite que haja debate entre os estudantes e ele pode ser tanto utilizado para que o professor lance uma pergunta problema ou um tema a ser debatido. Nesse sentido, todos respondem e um aluno pode responder às dúvidas dos colegas ou fazer-lhe outras perguntas. Alguns modelos pedagógicos de educação a distância o utilizam tanto para debate, quanto como um espaço permanente para sanar dúvidas sobre o conteúdo ou procedimentos em que o tutor-professor responde as dúvidas dos colegas, bem como os colegas podem responder as dúvidas uns dos outros.

Nesse sentido, o fenômeno das “comunidades virtuais” se reflete no contexto educacional de diferentes formas, podendo intensificar a interação que, quando norteada por objetivos pedagógicos estabelecidos ancorados em uma perspectiva de educação democrática e crítica, pode oportunizar o desenvolvimento do aprendizado.

2.2.5 Relação Espaço-Tempo

Para Castells (2016), o espaço é mais do que um reflexo direto da sociedade: ele é a sociedade – um suporte para as práticas sociais que, por sua vez, estão vinculadas ao tempo. Sendo a sociedade, segundo o autor, organizada em fluxos, o espaço corresponde a esse processo e forma o espaço de fluxos, espaço que é dividido em três camadas: a camada tecnológica da microeletrônica, a camada dos centros de comunicação e a da organização das elites direcionais que influenciam os processos.

A microeletrônica, como suporte material básico que facilita as conexões em rede, é uma espécie de ator que interage com a rede. Seu impacto nela varia de acordo com a representatividade e com o impacto que gera nos outros nós. Algumas

empresas de tecnologia, ou mesmo o conjunto de empresas, no caso do Vale do Silício, representam um nó na rede de tecnologia da informação. Também outras empresas de tecnologias, ou mesmo universidades, são nós da rede, variando de acordo com o impacto que suas ações geram nos outros nós. A terceira camada – da elite financeira e tecnocrática – orienta a forma da rede conforme seus interesses, mantendo a rede assimétrica e preservando sempre seu espaço de dominação.

Em relação ao tempo, Castells (2016) propõe uma diferença quanto ao tempo cronológico que marca o início do capitalismo, propondo que esse tempo está sendo fragmentado e relativizado, também como um movimento do próprio capitalismo de diminuir suas restrições. Essa relativização do tempo ocorre principalmente em virtude das possibilidades proporcionadas pela tecnologia, atribuindo uma instantaneidade na comunicação, e possibilitando que a educação, o entretenimento, e a publicidade organizem a temporalidade de forma não sequencial, condicionadas à demanda do contexto social. Isso implica que os conteúdos e conhecimentos são produzidos e compartilhados e podem deixar de ser de acordo com o contexto. Tal ocorre em um espaço curto de tempo atribuindo uma certa volatilidade à questão.

Nessa mesma perspectiva, de acordo com Hall (1997, p. 17-18):

A síntese do tempo e do espaço que estas novas tecnologias possibilitaram, introduz mudanças na consciência popular, visto que vivemos em mundos crescentemente múltiplos e — o que é mais desconcertante — “virtuais”.

Essa síntese de tempo, para Castells (2016), é equivalente à eternidade. Para o autor, o contexto temporal predominante dessa época é eterno e efêmero, caracterizado como intemporal, e o paradigma da sociedade da informação causa “confusão sistêmica na ordem sequencial dos fenômenos sucedidos naquele contexto.” (Castells, 2016, p.543).

É válido ressaltar que, para o autor, essa temporalidade característica da sociedade da informação não ocorre de forma homogênea em todo o globo,

havendo uma diferenciação temporal entre as sociedades, culturas e contextos, mas seguindo a lógica de que essa temporalidade é possibilitada pelas tecnologias da informação e comunicação. Ao passo que elas se desenvolvem e tornam-se acessíveis, existe a tendência da intemporalidade fazer cada vez mais parte dos diversos contextos sociais.

Essa perspectiva está em consonância com o conceito de ubiquidade de Lemos (2010), visto que o autor compara a noção de tempo e espaço da modernidade e da pós-modernidade. Na primeira, o tempo é linear, por isso há uma noção de progresso representado pela conquista de um espaço físico, esse que é o lugar das coisas. Nas palavras do autor, “O tempo é um modo de esculpir o espaço” (Lemos, 2010, p.67). Já na pós-modernidade, tempo e espaço são comprimidos e há uma desterritorialização das culturas, possibilitada pelo Ciberespaço.

A possibilidade de interação virtual por meio da internet permitiu que não fosse mais necessário estar no mesmo espaço físico que outra pessoa para interagir com ela (para além do modo oral como as redes de telefone permitiam), o que possibilita também que o processo de aprendizagem ocorra de forma similar. Recursos tecnológicos, como *softwares* de videochamada, compartilhamento de conteúdos digitais específicos na rede, armazenamento em “nuvens” e ambientes virtuais de aprendizagem contribuem para esse processo.

Durante a pandemia da COVID-19, em que não era possível aglomerar pessoas em um mesmo espaço físico e que o contato físico deveria ser evitado para impedir a proliferação do vírus, esses recursos oportunizaram que atividades educacionais ocorressem durante o período. A modalidade denominada Ensino Emergencial Remoto permitiu que professores e professoras lecionassem de suas casas enquanto os alunos participavam das aulas em suas casas também por meio de recursos de videochamada. É válido ressaltar que esse processo não foi simples e, por ser emergencial, não foi planejado, implicando numa série de problemas que serão debatidos posteriormente.

No que tange ao fenômeno “tempo”, uma das dificuldades enfrentadas no ensino emergencial remoto foi o excesso de atividades síncronas. Considerando o modelo presencial em que as aulas são síncronas, apenas adaptou-se essas aulas

para uma ferramenta de transmissão, não considerando que o tempo do online e do presencial são diferentes. As atividades virtuais síncronas, em virtude da tela do dispositivo, da posição em que professor e aluno ficam para participar da aula, precisam possuir um tempo menor se comparando a atividades presenciais. Essa transposição, sem considerar elementos próprios da educação a distância, dificultaram o processo educacional nesse período.

Além disso, a instabilidade da rede de internet ou ausência dela, por parte, tanto de alunos quanto de docentes, e a limitação de dispositivos pelas famílias também impediu a participação em atividades síncronas por muito tempo. De acordo com o IBGE (2018), aproximadamente 10% das famílias brasileiras não possuem acesso à internet e mais de 13% não possuem acesso a computadores. Esses fatores foram bastante negligenciados durante a pandemia, o que resultou em revolta de estudantes, pais, docentes, além de desmotivação e evasão.

Nesse sentido, Pretto (2011) reforça o quanto é importante haver políticas públicas que garantam o acesso aos recursos tecnológicos para que as práticas pedagógicas mediadas pela tecnologia e pelas mídias sejam possíveis. A pesquisa realizada por Thiengo *et al.* (2021) apresenta a reação de docentes do ensino superior diante do ensino emergencial remoto expressando a frustração desses com a falta de participação e adesão dos alunos às aulas e às atividades, bem como quanto às dúvidas de como utilizar as mídias e tecnologias a favor da aprendizagem e a própria sobrecarga de trabalho.

Outro fator relevante, em relação ao impacto do tempo da cultura digital, na educação, é o fato de os estudantes jovens estarem condicionados a consumirem conteúdos de entretenimento de rápida duração. Filmes longos dão lugar a séries que são divididas em diversos episódios, em geral de, no máximo, uma hora. Textos em blogs dão lugar a imagens ou sequência de imagens, cada uma com pequenos textos fragmentando a informação. Nas redes sociais, como o Twitter, as ideias são expressas em, no máximo, 280 caracteres; os “*stories*” das redes sociais Instagram e Facebook não possuem mais de 30 segundos em cada “lâmina de conteúdo”; a rede social TikTok, uma das mais utilizadas durante o período da pandemia da COVID-19, veicula vídeos com até 60 segundos de duração.

É nesse sentido que Mattar (2009) mostra a existência de um descompasso no contexto da produção de vídeos para a educação, na medida em que, quem produz vídeos, são docentes que, pela faixa etária e perfil, não consomem ou produzem vídeos na velocidade em que os jovens estão acostumados, impactando e tornando esse processo desafiador.

Apesar da reflexão do autor ser de 2009, percebe-se que grande parte dos materiais utilizados na educação a distância possuem essa característica – de vídeos mais longos e uma menor interação. Contudo, novos conteúdos surgem na busca de acompanhar esse processo e se propõem a fragmentar as aulas de 40 minutos em aulas menores, pontuais, agregando recursos de aumento da velocidade, para atender ao público jovem que consome mídias como os vídeos da plataforma TikTok.

Dentro desse contexto de consumo de conteúdo rápido, para Moran (2000), o desafio é motivar os estudantes a lerem conteúdos mais densos, mais longos, mais lineares. O autor aponta que, quanto mais as pessoas “aprenderem”, ou terem contato com informações multimídicas que demandam respostas e reações instantâneas, menos farão o exercício de processar conteúdo mais profundos e densos de forma lógico-sequencial. Nesse sentido, Moran (2000) propõe que os três tipos de processamento da informação devem ser trabalhados no contexto educacional, pois a vivência em sociedade coloca os indivíduos em contato e demanda apreender de todos esses contextos informacionais. Contudo, o autor ressalta que, em virtude da predominância da linguagem multimídica, é mais fácil “atrair” a atenção por meio dela para, então, conduzir por meio da forma hipertextual para só então chegar à forma lógico-sequencial.

Além dos tipos de conteúdo, a própria dinâmica das aulas é pressionada a se modificar: como um estudante que convive com esse tipo de mídia aprende com uma aula expositiva de 40 minutos, por exemplo? O desafio de dinamizar a organização didática das experiências de aprendizagem é de extrema relevância quando se trata de cultura digital e educação (Camargo; Daros, 2021). E para que esse processo ocorra com um propósito educacional consistente é preciso que haja

um docente seguro, preparado e motivado para exercer a sua autoria e autonomia, mediando os recursos disponíveis e o cenário que se impõe.

Deste modo, é possível perceber que as tecnologias que caracterizam o contexto da sociedade da informação (Castells, 2016) e que protagonizam a cultura digital, impactaram, em seus aspectos principais, o contexto educacional. Isso ocorreu de diversas formas, como no uso da linguagem, na formação de comunidades, no uso da inteligência artificial, no processo da mobilidade e na relação tempo-espaço.

Nesse sentido, esse olhar se dá por meio da concepção de que a cultura media a percepção da sociedade sobre a realidade objetiva, constituindo a subjetividade e se fazendo presente nos mais diversos contextos do cotidiano, (Hall, 2006) como o contexto educacional. Assim, o objetivo desta pesquisa, de compreender a percepção dos docentes sobre o uso das TDIC é também uma forma de compreender a cultura digital na medida em que, nos significados expressos, estão os aspectos da cultura desse período.

2.3 A EDUCAÇÃO MEDIADA TECNOLOGICAMENTE

Na perspectiva da educação formal, em especial, no ensino superior, os modelos educacionais 100% (cem por cento) online são conhecidos como modalidade de educação a distância (Behar, 2020) e os modelos que possuem parte uma virtual online e uma parte presencial são denominados como modelo híbrido (Horn; Staker, 2015). Tanto na educação básica, quanto na superior, há diversas aulas e atividades mediadas por programas, aplicativos e equipamentos digitais, sendo que a obra “A sala de aula digital” (Camargo; Daros, 2021) apresenta diversas delas. Interessante destacar nesse cenário, no que se refere a recurso tecnológico, a utilização, no ensino superior, de laboratórios de física, química e anatomia completamente virtuais.

No contexto de educação não-formal também existe uma infinidade de aplicativos e cursos online, dos mais diversos assuntos, que tiveram seus públicos

ainda mais ampliados em virtude do contexto pandêmico em que a internet se tornou quase que o único meio de interação com o mundo (Martinez, 2021).

2.3.1 Da educação a distância e as metodologias ativas

As Metodologias Ativas são comumente associadas às TDIC e se tornaram mais populares com a consolidação da cultura digital e das ferramentas que se desenvolveram com ela. Isso se deve ao aspecto prático e interativo que baseiam suas propostas que, combinadas com ferramentas tecnológicas, tornam o processo de aprendizagem mais aderente à cultura digital – em que o aluno é consumidor, mas também produtor, que tem acesso a diversas informações com demasiada facilidade, e tem um cotidiano mediado pelas TDIC e suas mídias.

De acordo com Moran e Bacich (2018, p.11),

a metodologia ativa se caracteriza pela inter-relação entre educação, cultura, sociedade, política e escola, sendo desenvolvida por meio de métodos ativos e criativos, centrados na atividade do aluno com a intenção de propiciar a aprendizagem.

Apesar de ser bastante comentada e implementada atualmente nas escolas e instituições de ensino superior, essas metodologias e suas principais ideias não são novas. Elas tiveram início com o movimento educacional da Escola Nova, na década de 1950, liderado por John Dewey que tinha como principais premissas a aprendizagem pela experiência (o aprender fazendo) e a autonomia do estudante (Moran; Bacich, 2018).

Entretanto, há uma crítica à concepção da Escola Nova de metodologia de ensino, apontada por Manfredi (1993, p.2), de que esta é uma metodologia “privatizada”, pois o crescimento pessoal, interpessoal e integral é desvinculado das condições socioeconômicas e políticas em que a mesma se dá. Apesar disso, o autor destaca que há abordagens que levam em consideração as metodologias ativas, ou métodos ativos, como meio para a transformação social.

Esta parece ser a abordagem adotada no contexto atual por Moran e Bacich (2018) que incluem, em sua definição, a inter-relação entre educação, cultura,

sociedade, política e escola. Os autores argumentam que essa proposta prevê uma educação participativa, dialógica e problematizadora da realidade. Nesse aspecto, essa educação se assemelha àquela defendida por Paulo Freire (1997) em sua proposição contrária à educação bancária (apenas transmissora de conteúdos pré-definidos), mas sim dialógica e contextual.

Filatro e Cavalcanti (2018), de igual modo, consideram a pedagogia freiriana uma das abordagens teóricas que fundamentam as metodologias ativas. Isso, sobretudo, no aspecto do desenvolvimento da autonomia como o ponto de equilíbrio entre a autoridade do professor e a liberdade do aprendiz, e da ação-reflexão em que, tão importante quanto praticar, é refletir sobre a prática.

Desse modo, as metodologias ativas, juntamente com as TDIC, podem ser utilizadas das mais diversas formas no contexto educacional. Porém, a autonomia e, principalmente, a reflexão crítica da realidade analisada, ou prática realizada, devem se fazer sempre presentes para que a educação seja emancipadora.

2.3.2 Resistências e dificuldades no aprendizado digital

Um dos aspectos que é importante destacar quando se aborda o aprendizado de tecnologias e sua inserção no contexto educacional é relativo às dificuldades e a uma possível resistência no envolvimento com esse aprendizado. Tal fato pode estar associado à educação bancária, mencionada por Freire (2019), a que os próprios professores e professoras foram submetidos em sua vida acadêmica e na qual a maioria foi formada. Nesse perfil de educação, o professor possui um papel predominantemente autoritário e reforça a estrutura opressiva do sistema educacional. Nesse sistema, o docente assume uma posição hierárquica e vertical de superioridade em relação aos alunos por ser detentor do conhecimento, que deve ser transmitido (Freire, 2019).

A esse papel está atrelada uma imagem de alguém que precisa dominar todo o conteúdo, e não pode errar ou não saber, e que o não domínio de novas ferramentas ou metodologias – inerente ao aprendizado de algo novo – pode expor o seu “não saber”. A adoção de tecnologias digitais, então, pode ameaçar as

hierarquias de poder existentes na educação, possibilitando a diversificação de vozes e perspectivas. Deste modo, ao resistir às tecnologias digitais, os docentes podem estar perpetuando a visão de que o conhecimento é transmitido de forma unilateral, sem considerar as potencialidades das ferramentas digitais para promover uma educação mais participativa e colaborativa. Além disso, as resistências podem ser compreendidas como uma forma de preservar a tradição e a identidade cultural dos trabalhadores do ensino superior, que podem temer a perda de controle sobre o processo educativo.

Outra perspectiva nesse sentido é referente ao posicionamento (político) contra o tecnicismo que fez parte do movimento de inserção das tecnologias no contexto educacional na década de 1960, influenciadas pelo modelo industrial, incorporando aspectos como eficiência, cientificismo e controle de qualidade. Nesse período, as tecnologias educacionais se popularizaram como uma aliada da perspectiva tecnicista da educação, importada principalmente dos Estados Unidos, sem considerar a realidade brasileira (Leite; Sampaio, 2013).

Contudo, a partir da década de 1980 essa concepção de tecnologia educacional (TE) passou a ser ressignificada e foi se reformulando ao longo do tempo:

Na medida em que a TE constitui o estudo teórico-prático da utilização das tecnologias, objetivando o conhecimento, a análise e a utilização crítica destas tecnologias, ela serve de instrumento aos profissionais e pesquisadores para realizar um trabalho pedagógico de construção do conhecimento e de interpretação e aplicação das tecnologias presentes na sociedade (Sampaio; Leite, 2013, p.25).

Essa utilização crítica das tecnologias por parte dos docentes pode ser qualificada e intensificada se houver uma formação que considere os docentes como parte desse processo, e que seja adaptada às suas principais dificuldades e demandas, servindo de apoio e segurança para essas novas práticas. Esse tipo de formação é mais efetiva no amparo e incentivo do professor ao uso das TDIC, em detrimento de uma formação expositiva realizada por especialistas, como compara Munari *et al.* (2016, p. 228):

Existem modelos de formação continuada formados por especialistas que ditam as concepções de educação e os temas que devem ser tratados sem um diálogo com os professores, ou seja, se pensa em uma formação para os professores. Há modelos de formação mais participativos construídos com os professores de forma mais compartilhada, ou seja, modelos de formação que dão a voz aos professores e que respondem às suas reais necessidades.

Deste modo, proporcionar momentos de experimentação das ferramentas como meio para promover a aprendizagem dos conteúdos que o docente domina, bem como proporcionar discussões e troca de experiências sobre a prática pedagógica buscando ressignificar esse espaço de poder, parecem ser um caminho, como apresentado por Martins e Santos (2021).

Assim, é preciso pensar em iniciativas institucionais e políticas públicas que promovam o incentivo à participação nas formações e adoção das TDIC no processo pedagógico, afinal “é certo que a sociedade tecnológica está mudando o papel dos professores, os quais devem se pôr em dia com a tecnologia” (Pimenta; Anastasiou, 2002, p.39).

Contudo, não se pode perder de vista que as ferramentas das TDIC não tem um fim em si mesmas, mas uma finalidade pedagógica específica e devem ser um meio para a promoção de uma educação mais crítica, reflexiva e emancipadora (Moraes, 2013). Ou seja, é preciso que os docentes se apropriem dessas ferramentas e as utilizem de forma a evitar que elas sirvam a um projeto educacional excludente que contribua para a manutenção da desigualdade social (Pretto, 2008). Nesse sentido, a compreensão dos aspectos relativos ao letramento e à alfabetização digitais pode ser um importante aliado para lidar com essa condição.

2.3.3 Letramento e alfabetização digitais

De acordo com Soares (2006), a alfabetização e o letramento são conceitos diferentes. Segundo a autora, a alfabetização está diretamente relacionada à capacidade de ler e escrever, principalmente em ambiente escolar, enquanto o

letramento se dá na aplicação dessa capacidade aos contextos práticos do cotidiano. Assim, ser alfabetizado não implica necessariamente saber utilizar o código linguístico nas demandas do dia a dia.

Para Soares (2006), o letramento está para além da capacidade básica de leitura e escrita. Está relacionado à habilidade de interpretar os efeitos de sentido dos contextos em que esse “código” circula, compreendendo-o também, por exemplo, fundamentado em seus autores, público, suporte e meio de circulação e produzindo textos considerando esses aspectos. Conforme ilustra Kleiman (1995, p.19): “Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”.

Levando em consideração a cultura digital, as demandas do cotidiano imbricadas pelo aspecto linguístico estão permeadas pelas ferramentas e suportes de texto digitais. Essa constatação está apresentada no início do segundo capítulo desta tese quando se abordou o impacto das tecnologias na comunicação por meio do aumento da capacidade de transmissão e processamento da informação e dados. É nesse sentido que se chama a atenção para o letramento digital, ou seja, a capacidade de utilizar a língua (produzir e interpretar) em contextos da cultura digital.

Esses suportes de texto digitais, como visto anteriormente, são marcados pela não linearidade, pela linguagem não verbal e iconográfica, e pelo hipertexto. Como detalha Coscarelli (2009, p.554),

O letramento digital envolve as habilidades do sujeito de lidar com textos digitais que normalmente fazem parte de uma rede hipertextual e exploram diversas linguagens, ou seja, são multimodais. Essa rede hipertextual é composta por um conjunto de textos não lineares, que oferecem links ou elos para outros textos, que podem ser ou conter imagens, gráficos, vídeos, animações, sons (Coscarelli, 2009, p. 554).

Em consonância com o autor, há a aceção de letramento digital como uma extensão do letramento em si para contextos comunicacionais/textuais que envolvem as mídias e TDIC. O mesmo ocorre com o termo alfabetização digital que

“define-se por um aprendizado, que envolve signos linguísticos, sistemas de linguagem verbal e não-verbal que permite ao sujeito desenvolver práticas de leitura e de escrita em ferramentas digitais” (Garcia, 2016, p.14).

Nota-se, então, que há conotações diferentes para cada um dos termos. A partir dessa percepção, interpreta-se que o docente argumenta sobre a aceção não relacionada à linguagem, ou seja, em relação à utilização contextualizada e intencional das ferramentas no contexto de aprendizagem. Isso se dá, principalmente, em consequência da escolaridade acadêmica que tem, em sua base, a linguagem (seja escrita ou oral), e à função que ocupam, que pressupõe um domínio da linguagem suficiente para dar aulas, produzir e orientar trabalhos acadêmicos. Dessa forma, a formação docente é percebida como uma conduta assertiva para esse desenvolvimento:

Quando é dito que os docentes necessitam de uma capacitação sobre as tecnologias digitais, não se refere, somente, a uma simples qualificação para a utilização dos softwares. Indo além disso, a capacitação deve ser voltada, sobretudo, para a utilização desses programas no processo ensino aprendizagem (Moraes; Silva, 2021, p.827).

Contudo, é preciso ressaltar como essa formação é planejada e conduzida, o que pode tornar esse processo mais ou menos efetivo. E, antes de qualquer reflexão a respeito dos modos de se conduzir uma formação, é preciso pontuar que, como qualquer processo de aprendizagem, envolve premissas do que se compreende por educação, objetivos de ensino e conhecimento da realidade dos atores envolvidos, sobretudo dos alunos (que, no caso da presente pesquisa, são docentes).

Com base nessa premissa, é interessante trazer alguns conceitos da Andragogia¹⁷, como a necessidade do saber e prontidão para aprender. A motivação do aprendiz adulto, de acordo com os princípios andragógicos, tem como uma base importante a necessidade de se aprender algo, ou seja, para que o indivíduo invista

¹⁷ Andragogia se refere ao conjunto de premissas que embasam o ensino de adultos. A proposta foi desenvolvida por Malcom Knowles na década de 1970 e tem como base a valorização das experiências já vivenciadas e a necessidade de saber de que forma determinado conhecimento se aplica à realidade (Filatro; Cavalcanti, 2018).

seu tempo e energia para aprender algo, o propósito, o motivo de se aprender determinado assunto ou teria precisa estar claro. “O adulto estará pronto para aprender quando compreender qual a aplicação real do ganho de conhecimento em sua vida” (Schlochauer, 2021, p.113).

Além disso, outro ponto relevante é o papel das experiências individuais no processo de aprendizado. A experiência de vida do indivíduo é algo extremamente importante, pois influencia a forma como este interpreta o contexto e atua sobre ele. É interessante mapear as experiências para facilitar a associação, funcionando como pontos de ancoragem aos próximos conhecimentos e alavancar o potencial da aprendizagem, além de, sobretudo, valorizar o conhecimento que o aluno traz consigo (Schlochauer, 2021). Como ressalta Nóvoa (1988, p.128-129), “O adulto em formação é portador de uma história de vida [...] Mais importante do que pensar em formar este adulto é tentar reflectir sobre o modo como ele se forma”.

A fala do autor é um aspecto importante nesse processo, principalmente quando se trata de um aprendiz docente, com uma carga horária de trabalho que ocupa grande parte da sua rotina diária, e sob um contexto pandêmico em que há uma pressão para o manejo econômico, emocional e social. Alia-se a isso uma urgência de aprendizagem para exercer o seu trabalho por meios completamente diferentes dos quais trabalhava anteriormente. Desta forma, a objetividade e a perceptibilidade de quão assistencial será o processo formativo, bem como a construção de novos conhecimentos ancorados em seus saberes, torna-se fundamental.

Além desses aspectos, o conceito de educação precisa estar bem definido. Nesse sentido, considera-se que uma educação coerente com o contexto que vem sendo debatido nesta tese é uma educação crítica, dialógica, emancipadora, interdisciplinar, que considera o sujeito em sua integralidade individual e sócio-histórica. Ou seja, a formação docente precisa ser pensada, planejada e conduzida de forma dialógica e promovendo a reflexão dos sujeitos em formação sobre as problemáticas vivenciadas, seu papel e contexto. Nas palavras de Freire (2001, p.43), “Por isso é que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática [...]”.

Essa ideia também é desenvolvida por Santana *et al.* (2022, p.9) que aborda que “A formação de professores na perspectiva da formação humana dos sujeitos precisa acontecer na relação do diálogo que remete à necessidade de compreensão e interação com o meio no qual os sujeitos vivem”. Nesse sentido, de acordo com Cunha (2009), para haver efetividade na formação docente, precisa haver iniciativas institucionais que estimulem a reflexão sobre a prática e é preciso analisar o conceito de formação assumida pela instituição; do contrário, ocorre a reprodução de modelos tradicionais já adotados sem investigar a sua efetividade.

O conceito de treinamento é amplamente criticado quando se trata de formação docente para o uso das TDIC, pois revela uma perspectiva tecnicista e utilitarista das tecnologias:

O cuidado com as perspectivas de treinamento ou reciclagem é necessário para não se cair no mesmo erro de imaginar a formação para a docência online a partir de conceitos fechados, conteúdos pré-definidos, abordagens “ideais”, que, seguramente, pode ser facilmente rejeitada e ignorada pelos docentes (Pretto; Riccio, 2010, p.162).

Já o termo capacitação se difere dessa conotação. O termo capacitar é comum no mundo do trabalho e refere-se a “estar apto”, “tornar capaz”, ou “estar habilitado”. Há autores, conforme elucidam Castro e Amorim (2015), que consideram que a formação é o processo formativo inicial e a capacitação se refere a um processo formativo continuado pós-formação inicial. Embora Freire (2003) se posicione baseado em uma formação crítica e dialógica, não faz distinção do termo capacitar e formar, como é possível observar no trecho abaixo:

atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer formação permanente do ensinante (Freire, 2003, p. 28).

Nesse excerto, o autor evidencia que a formação docente passa pela reflexão sobre a prática, em consonância com Pimenta e Anastasiou (2002), que

apresentam o conceito de desenvolvimento profissional docente. As autoras propõem que as mudanças das práticas docentes só se efetivam ancoradas na reflexão e análise sobre a própria prática, ou seja, seus saberes e experiências são tomados como ponto de partida e ponto de chegada.

Pimenta e Anastasiou (2002) utilizam o termo desenvolvimento profissional, em vez de formação, não só porque a docência no ensino superior prevê uma formação profissional, mas também porque visa a permanente reconstrução da identidade profissional desses docentes a partir das reflexões sobre a sua própria prática.

Analisando as terminologias apresentadas e suas diferentes conotações, considera-se aqui os conceitos de desenvolvimento profissional e formação como os mais coerentes com as propostas dos autores anteriormente referenciados e com o escopo da presente pesquisa. Posicionando como uma análise mais relevante que a própria terminologia, retoma-se aqui o debate sobre os aspectos que devem permear o processo formativo docente continuado.

Moraes e Domingos (2015) chama a atenção para a importância de compreender o professor como produtor. Nesse contexto, reitera a perspectiva de que as ferramentas tecnológicas são meios para uma educação “menos bancária” (Freire, 2019), pautada pelas premissas de equidade e cidadania que estimulem a reflexão quanto ao seu próprio contexto sócio-histórico.

Nessa perspectiva do professor como produtor (e não apenas reproduzidor) de uma formação dialógica, que valorize as experiências docentes e uma reflexão sobre a prática, a “reunião com colegas professores, a troca de ideias e a divulgação de propostas didáticas podem contribuir com a comunidade escolar” (Villela; Borges, 2022, p.7).

Moraes (2015) destaca essa troca de experiência entre os pares como uma forma de posicionar esse docente como produtor – criador, lhes dando autonomia, evitando uma formação em que há a reprodução de técnicas e metodologias já produzidas com o objetivo de serem reproduzidas pelos docentes sem que haja uma reflexão, apropriação e adaptação à realidade vivenciada pelo docente em

formação. Nessa perspectiva, “A formação faz-se na ‘produção’, e não no ‘consumo’, do saber” (Nóvoa, 1988, p.128-129).

Assim, promover uma formação na qual o docente é considerado um produtor/criador, que possui saberes fundamentados em suas experiências prévias é promover a sua autonomia, valorizar o seu potencial e intensificá-lo (Pretto; Riccio, 2010), desenvolvendo o que Alves (2022) denominou como emancipação digital.

Como uma perspectiva ilustrativa próxima desses aspectos, Martins e Santos (2021) realizaram uma formação docente, para professores e professoras da educação básica e superior, durante o período da pandemia. A formação tinha o objetivo de promover a alfabetização digital dos docentes, desenvolvendo atividades, utilizando ferramentas que permitem a interação e colaboração para debater a identidade docente, a saúde mental e os problemas enfrentados em sala de aula durante o ensino emergencial remoto:

Nessas três ferramentas específicas, os professores cursistas interagiram entre si e produziram conhecimentos importantes no campo educacional, discutindo categorias indispensáveis para se pensar a formação continuada de professores, dentre elas, a profissionalização e o trabalho docentes e o mal-estar e o adoecimento dos professores que acometem os profissionais da educação e que foram intensificados pela pandemia. Dessa forma, o curso foi um fio condutor para o desenvolvimento de uma visão crítica da educação, bem como, para a capacitação nas TDICs aliadas às ferramentas digitais (Martins; Santos 2021, p.14)

Deste modo, os docentes aprenderam a utilizar as ferramentas (como Miro, Jamboard, Padlet, por exemplo) como um meio para uma reflexão crítica sobre a sua prática e sua realidade, mostrando que as TDIC e as Metodologias Ativas podem favorecer, não só a interação, mas a reflexão entre os pares, que nesse caso, vivenciam uma mesma realidade, que por sua vez é considerada no processo formativo oferecido.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa realizada é de natureza qualitativa, a qual julgou-se ser a mais adequada para a percepção de subjetividades, em coerência com o que foi proposto, que é conhecer a percepção dos docentes do ensino superior quanto ao uso das tecnologias digitais de informação e comunicação durante o ensino remoto emergencial. Esta abordagem busca compreender fenômenos sociais e humanos por meio da análise de dados não quantitativos, com ênfase na compreensão dos indivíduos e grupos em seu contexto específico. Ou seja, "A pesquisa qualitativa é uma abordagem empírica que se concentra na compreensão do significado humano dos fenômenos sociais" (Flick, p.23, 2009).

De acordo com Yin (2016), esse tipo de pesquisa permite uma análise aprofundada dos contextos e pode contribuir com pesquisas associadas às mais diversas temáticas, além de possibilitar a ampliação de interpretações de um mesmo contexto e a combinação de diversas metodologias que podem se complementar contribuindo para a análise do objeto. Além disso, ela se constrói com o interesse no processo, mais do que no produto, em oposição aos métodos quantitativos, que, por vezes, se utilizados de forma isolada, na análise de contextos e fenômenos sociais, podem não contemplar a sua complexidade, resultando em uma análise superficial ou reducionista do objeto (Kripka *et al.*, 2015).

Esse interesse nos processos e subjetividades, em detrimento de resultados mais objetivos, ocorre pois:

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (Chizzotti, 2006, p.78).

A pesquisa, nesta abordagem, procura relacionar o mundo social ao mundo natural e o fenômeno global ao local, com a possibilidade de exploração ou criação de conceitos que contribuam na compreensão de determinada realidade (Yin, 2016).

A coleta de dados na metodologia qualitativa geralmente se baseia em técnicas que permitem aos pesquisadores coletar dados complexos, como entrevistas, observações, análise de documentos e estudos de caso. Ademais, a análise dos dados possui um caráter interpretativo que permite a compreensão mais profunda e completa dos fenômenos estudados, ao mesmo tempo em que exige um rigor metodológico que permite a cientificidade da análise.

Tozoni-Reis (2007) aponta que, para pesquisas que envolvem a área da educação, a abordagem qualitativa é essencial, destacando a importância de compreender e interpretar a realidade que se investiga. Nesse sentido, a autora faz uma ressalva destacando que ser qualitativo e interpretativo não implica em um menor rigor técnico científico, reforçando a necessidade de um rigor metodológico.

3.1 DA COLETA DE DADOS

Os dados foram construídos mediante fonte primária e, como instrumento de coleta, utilizou-se um questionário online estruturado com questões abertas e questões com alternativas de múltipla escolha (Apêndice A). Esse instrumento permitiu aos participantes descreverem suas experiências subjetivas, respondendo a questões abertas, ao mesmo tempo em que, de forma online, permitiu uma praticidade no alcance dos participantes resultando numa amostra representativa para a pesquisa. Embora esse tipo de instrumento possa proporcionar menor detalhamento das respostas que dependem da redação do participante, ele também pode permitir respostas mais autênticas em virtude da garantia de anonimato, não influenciadas pela interação verbal com o pesquisador (Maia, 2020).

O questionário foi planejado em um espectro bastante amplo na medida em que buscou investigar a percepção, e ela, por si só, possui um aspecto subjetivo, e foi estruturado de acordo com os seguintes temas: a) Dados básicos de perfil; b)

Práticas pedagógicas durante o ensino remoto emergencial; c) Formação e apoio ao docente para uso das TDIC durante o ERE; e d) Considerações Finais.

As perguntas abertas tiveram como principal objetivo colher as percepções dos docentes quanto às vivências que tiveram com o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação durante o período da pandemia com a prática do ensino remoto emergencial. Desta forma, nas principais questões foram utilizadas expressões como “Como você percebe...”, “Qual foi a sua percepção”, “Como foi para você...”.

As demais questões abertas tiveram a função de complementar as alternativas de múltipla escolha: caso a opção do participante não tenha sido contemplada, utilizou-se expressões como, “Caso não tenha sido contemplado na questão anterior...”, com o objetivo de buscar detalhamento. Foram utilizadas também expressões como “Justifique com exemplos”.

De acordo com Vieira (2009), as perguntas abertas sugerem respostas espontâneas e autênticas a partir das palavras do respondente e permitem respostas inesperadas, o que contribui com o objetivo de colher percepções, sem direcionamentos específicos.

No que se refere às questões objetivas de múltipla escolha, elas tiveram dois principais objetivos: compreender o perfil dos participantes (incluindo indicadores dos critérios de exclusão e inclusão) e investigar aspectos específicos relacionados às questões abertas, entre eles, a formação docente, a utilização de ferramentas, o apoio das instituições competentes, etc, dados que complementam de forma auxiliar a análise de conteúdo das percepções coletadas nas questões abertas (que são as principais).

Destaca-se que o questionário de coleta de dados foi elaborado observando a Lei nº 13.709/2018, denominada como Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD), lei que:

dispõe sobre o tratamento de dados pessoais, inclusive nos meios digitais, por pessoa natural ou por pessoa jurídica de direito público ou privado, com o objetivo de proteger os direitos fundamentais de liberdade e de privacidade e o livre desenvolvimento da personalidade da pessoa natural (Brasil, 2018a).

Nesse sentido, a primeira pergunta solicitava a autorização dos participantes para utilização total ou parcial dos dados, incluindo a coleta, o processamento, a produção de conteúdo e a divulgação dos resultados respeitando o anonimato.

O instrumento de pesquisa foi apresentado com o intuito de teste, como recomenda Bardin (2011), a quatro docentes do ensino superior escolhidos de forma aleatória e pertencentes ao corpo docente de outra instituição de ensino. A partir das respostas obtidas foram realizadas correções.

A aplicação oficial ocorreu durante os meses de setembro e outubro de 2022 com a ferramenta de formulário do Google, que permite a elaboração de questões objetivas de múltipla escolha e questões abertas. O questionário foi enviado como um *link* via ferramenta de e-mail e Whatsapp aos docentes da Unioeste, utilizando a rede de contatos desta pesquisadora e de sua orientadora. Utilizou-se também do apoio da secretaria do Programa de Pós-graduação em Sociedade Cultura e Fronteiras e dos coordenadores de Centro Acadêmico do *campus*: Centro de Educação, Letras e Saúde (CELS), Centro de Engenharias e Ciências Exatas (CECE) e Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA). As respostas produzidas por meio deste instrumento foram analisadas usando a técnica da Análise de Conteúdo.

O questionário foi enviado aos docentes dos 14 cursos de graduação da Unioeste - *campus* de Foz do Iguaçu, sendo eles: Administração, Ciência da Computação, Ciências Contábeis, Direito, Enfermagem, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Hotelaria, Letras – Língua Portuguesa e Língua Espanhola e respectivas Literaturas, Matemática, Pedagogia e Turismo. Cabe ressaltar que, apesar de apresentar limitações para a expressão de percepções subjetivas, a realização da entrevista na modalidade remota foi bastante efetiva na representatividade das respostas obtidas.

É importante ressaltar que essa pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa tendo recebido parecer favorável para realização no dia 15 de outubro de 2021 - CAAE:52566121.0.0000.0107.

3.2 DA ANÁLISE DOS DADOS

Para analisar os dados produzidos foi utilizada a técnica de Análise de Conteúdo, de Bardin (2011). Esta técnica apresenta a necessidade de que haja uma organização prévia dos materiais a serem utilizados a fim de verificar o que é necessário analisar e o que pode ainda faltar na pesquisa. A autora organiza de forma didática as fases de trabalho de análise, com o intuito de orientar pesquisadores em sua tessitura de pesquisa, o que compreende as seguintes etapas:

- a) leitura do material disponível;
- b) escolha dos documentos para análise e a necessidade de, a posteriori, buscar novos elementos;
- c) organização do corpus de pesquisa, como componente para a exaustividade, representatividade e pertinência;
- d) elaboração de objetivos que serão os delineadores da investigação;
- e) organização de todo esse material, para dar organicidade a escrita e análise dos dados obtidos.

Assim, o conteúdo resultante da aplicação do questionário (APÊNDICE A) foi analisado com base na Análise de Conteúdo que consiste em um conjunto de técnicas desenvolvidas com a finalidade de analisar discursos, textos ou mensagens fazendo inferências a respeito de seu conteúdo e considerando seu contexto com base em indicadores. Minayo (2008) apresenta algumas modalidades destes, entre eles, a análise temática, que foi a utilizada nesta pesquisa.

A análise temática consiste em, a partir dos objetivos e pergunta de pesquisa, identificar, no conteúdo, núcleos de sentido e seus padrões de presença percebendo as principais temáticas existentes como forma de organizar os trechos a serem analisados. Após a organização por temas (núcleos de sentido), analisa-se o texto problematizando o que nele está explícito e implícito. Essa metodologia possui três etapas bem definidas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento e interpretação dos dados.

A pré-análise consiste na seleção dos materiais a serem analisados, realização de uma leitura dos textos, já norteada pelo objetivo de pesquisa, onde é possível reavaliar a hipótese e objetivos estabelecidos. Após esses passos, ocorre a seleção do *corpus* de pesquisa (recortes do conteúdo) considerando algumas premissas, como: a exaustividade (explorando o material ao máximo considerando os objetivos), a pertinência (selecionando aquilo que é significativo para a compreensão do contexto), e a representatividade, contemplando o essencial necessário para compreensão do universo pretendido (Minayo, 2008).

Essa última foi realizada de forma mais objetiva, pois não foi preciso realizar a seleção de materiais, na medida em que foi utilizado um instrumento de produção de dados especificamente com o objetivo de gerar os dados a serem analisados. Deste modo, a definição das perguntas abertas para colher a percepção dos docentes já definiu o *corpus* de pesquisa.

A segunda etapa consiste na exploração do *corpus* de pesquisa e identificação dos núcleos de sentido presentes, que pode acontecer com base na categorização a partir de palavras e frases. Nesta pesquisa, foi realizada inicialmente de forma aberta olhando para cada trecho selecionado e identificando o núcleo com base nele. Após a identificação dos núcleos de sentido, estes foram classificados por temas e subtemas, que compõem uma matriz junto ao trecho da descrição da comunicação, e uma contextualização.

Para que a interpretação seja possível, o conteúdo a ser analisado passa por uma espécie de burilamento, onde as unidades de registro e unidades de contexto são selecionadas para análise. As unidades de registro podem ser: palavra, tema, personagem e item. Nesta pesquisa, adotou-se a unidade de registro temática que, de acordo com Franco (2018), permite perceber as conotações dos conceitos utilizados e aspectos ideológicos, afetivos e emocionais, sendo pertinente em pesquisas que buscam analisar opiniões, representações sociais, valores etc, contribuindo, assim, para a compreensão e análise da percepção dos docentes. As unidades de contexto, como o próprio nome já diz, demonstram o contexto em que aquela assertiva (que constitui a unidade de registro) foi manifestada, podendo ser

um parágrafo ou frase, em se tratando de texto, ou uma pergunta, em se tratando de entrevistas ou questionários (Franco, 2018).

A partir dessas unidades de registro são classificadas as unidades de sentido que, de acordo com Bardin (2011), podem ser categorizadas da seguinte forma: semanticamente (temas), sinteticamente (verbos, adjetivos e pronomes), lexicalmente (sentido e significado das palavras, antônimo ou sinônimo) e expressivamente (variações na linguagem e na escrita), observando a sua presença e recorrência.

Desta forma, tendo em vista o objetivo da pesquisa, foi realizado um inventário com trechos selecionados das falas dos docentes e de que pergunta cada uma foi retirada. As unidades de registro temáticas e as unidades de contexto foram organizadas em uma planilha para, a partir daí, ser realizada a categorização das unidades de registro em unidades de sentido. Ou seja, os trechos foram agrupados por temas e, a partir daí, foi analisada a recorrência de cada tema, tendo sido selecionados (após a coleta) os dois temas mais recorrentes para análise: Prática Pedagógica e Formação Docente.

Na terceira fase ocorre a interpretação dessas unidades de sentido, propondo inferências junto à fundamentação teórica de acordo com o enfoque da pesquisa. É nessa etapa que o pesquisador elucubra e estabelece relações, aprofundando conexões e ideias, desvendando o conteúdo latente ou alguma ideologia ou tendência (Triviños, 1987). Deste modo, analisou-se a fala dos docentes a respeito dos quatro temas elencados à luz da teoria das fundamentações correspondentes a cada assunto.

Além disso, nessa etapa ocorre a triangulação de dados, um procedimento que visa tornar a investigação mais sólida a partir da análise de duas ou mais fontes diferentes que permitam responder à pergunta de pesquisa (Flick, 2013). Nesse caso, o cenário apresentado nas falas dos docentes foi relacionado com os pareceres e resoluções do CNE e do MEC, bem como pareceres e portarias da própria Unioeste, e informações repassadas pela Assessoria Pedagógica da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), que pudessem corroborar a análise. Sobre esse processo, Franco (2018, p. 32) aponta que “toda análise de conteúdo implica

comparações”, ou seja, houve uma comparação entre falas, entre as falas dos docentes e a fundamentação teórica, e entre as falas dos docentes e os documentos que contextualizam o período.

Assim, é com base no conteúdo manifesto – a fala dos docentes – que se iniciou o processo de análise: “Os resultados da análise de conteúdo devem refletir os objetivos da pesquisa e ter como apoio indícios manifestos e capturáveis no âmbito das comunicações emitidas” (Franco, 2018, p.30). Com isso, a análise das falas dos docentes produzidas por meio do questionário online foi realizada a partir da Análise de Conteúdo e teve como base a abordagem qualitativa, considerando o perfil dos participantes e o contexto espaço-temporal em que estão inseridos.

3.3 O CENÁRIO DA PESQUISA

A Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) se constituiu oficialmente em dezembro do ano de 1994, com a Portaria nº 1784-A, do Ministério da Educação, a partir da união de diferentes faculdades privadas do Oeste do Paraná. A Instituição é uma universidade regional, *multicampi* formada por cinco campi localizados nos municípios de Cascavel (onde também se localiza o Hospital Universitário e a sede da reitoria), Foz do Iguaçu, Francisco Beltrão, Marechal Cândido Rondon e Toledo. A Universidade, de acordo com o Censo da Educação Superior, que tem como ano-base 2020, possui 84 cursos de graduação, 8.435 estudantes ativos de graduação e 1224 docentes em exercício (Unioeste, 2021).

Além de sua representatividade regional em quantidade de cursos e alunos, a instituição também é referência em qualidade. De acordo com os parâmetros do Ministério da Educação, em 2020, a Unioeste teve o seu credenciamento realizado, com autorização até 2030, a partir de uma avaliação externa delegada pelo Ministério da Educação, obtendo um parecer “Muito Bom” equivalente ao número 5 (em uma escala de 0 a 5).

3.3.1 O campus da Unioeste de Foz do Iguaçu

O campus da Unioeste da cidade de Foz do Iguaçu conta com 13 cursos de graduação e cinco programas de pós-graduação *stricto sensu* em atividade. Com cinco mestrados e um doutorado ofertado, a Universidade tem se consolidado como formadora de pessoal de alto nível acadêmico. Os mestrados ofertados são em: a) Ensino; b) Saúde Pública em Região de Fronteira; c) Sociedade Cultura e Fronteiras (que também é ofertado em nível de doutorado); d) Tecnologias, Gestão e Sustentabilidade; e, e) Engenharia Elétrica e Computação. Para tanto, esta Unidade conta com 160 docentes vinculados, 1630 estudantes de graduação ativos.

No processo de constituição deste campus, a Instituição de Foz do Iguaçu que passou a fazer parte da Unioeste, se chamava Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Foz do Iguaçu (Facisa). Fundada em 1979, oferecendo os cursos de Administração e Ciências Contábeis, a partir de 1985 passou a ofertar também o curso de Letras e Turismo. A Instituição, que antes ocupava diversos prédios de colégios em regime de comodato, passou, já como Unioeste, a ter sua sede própria inaugurada no ano de 1997.

A cidade de Foz do Iguaçu, sede do campus, possui 207.750.291 habitantes (Censo, 2022), sendo a sétima maior cidade do estado do Paraná em número de habitantes. Integra uma região trinacional, fronteira com dois países: com o Paraguai, através de Ciudad del Este, e com a Argentina, através da cidade de Puerto Iguazú. Possui um PIB per capita (Produto Interno Bruto dividido pela quantidade de habitantes) de R\$ 69.247,40, maior do que o do país (R\$ 35.935,74).

Fundada em 1910, a cidade é conhecida internacionalmente pelas Cataratas do Iguaçu, considerada uma das Sete Maravilhas da Natureza, e pela Usina Hidrelétrica de Itaipu, considerada uma das Sete Maravilhas do Mundo Moderno, o que faz com que receba turistas de diversos países.

Foz do Iguaçu vem se tornando um polo universitário: abriga, o *campus* da Unioeste, a Universidade Federal de Integração Latinoamericana –(Unila) e um *campus* do Instituto Federal do Paraná (IFPR). Em relação à oferta privada, a cidade

conta com dois centros universitários e duas faculdades com oferta de graduação presencial: o Centro Universitário Dinâmica das Cataratas (UDC), o Centro Universitário União das Américas Descomplica, o Instituto de Ensino Superior de Foz do Iguaçu (Cesufoz) e a Faculdade Multiversa; além de diversos polos de instituições de ensino superior que oferecem graduação na modalidade de educação à distância.

O campus da Unioeste em Foz do Iguaçu possui uma representatividade de cursos na área de ciências sociais aplicadas e engenharias, no que se refere a quantidade de cursos e quantidade de alunos, características que contribuíram para a escolha dessa unidade como objeto de investigação da presente pesquisa.

Em suma, buscou-se alcançar os objetivos de pesquisa por meio de uma investigação qualitativa a partir da metodologia da Análise de Conteúdo (Bardin, 2011) em que se analisou as falas dos docentes da Unioeste *campus* de Foz do Iguaçu produzidas a partir da aplicação de um questionário online.

4. RESULTADOS

Esse capítulo tem como objetivo apresentar a análise da percepção dos docentes, realizada por meio da técnica de Análise de Conteúdo, através de suas falas colhidas na aplicação do questionário online. Deste modo, corrobora a finalidade dessa pesquisa, que visa compreender a percepção dos docentes da Unioeste Campus de Foz do Iguaçu-PR em relação ao uso das tecnologias durante o período da pandemia em que se adotou a modalidade do ensino emergencial remoto.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

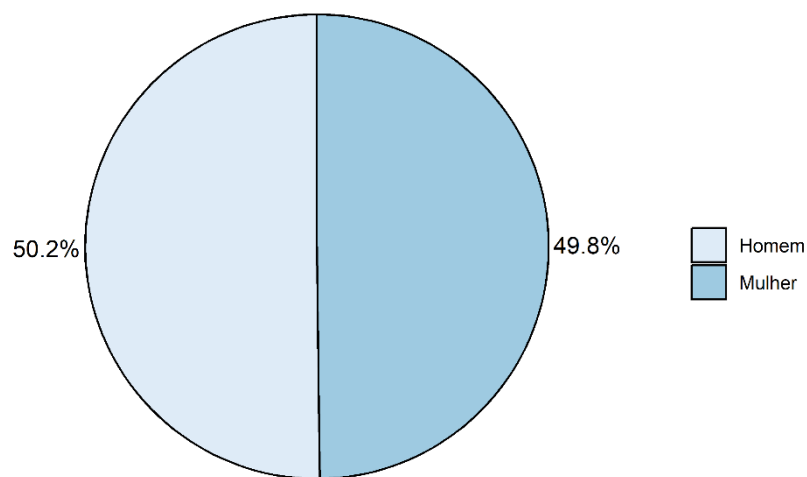
Participaram da pesquisa 36 docentes, identificados no decorrer desta análise pela letra P seguida de número controle (Pnº). Entretanto, apenas 27 respostas fizeram parte da análise devido aos critérios de inclusão e exclusão estabelecidos para selecionar os participantes. Os critérios de exclusão foram: a) respondentes que não concordavam que seus dados fossem divulgados na pesquisa; b) respondentes que não eram docentes do *campus* de Foz do Iguaçu; e c) respondentes que não lecionaram na Instituição entre os anos de 2020 e 2022. Deste modo, para que a participação fosse válida, os respondentes deveriam ser docentes da Unioeste que lecionaram no campus de Foz do Iguaçu entre os anos de 2020 e 2022.

A caracterização inicial englobou, não apenas os docentes do campus analisado, mas também toda a equipe docente da Instituição. Conforme mencionado anteriormente, a Unioeste possui, de acordo com o Censo da Educação Superior 2021, um quadro docente composto de 1.224 docentes em exercício, que possuem as seguintes características:

- a) O quadro docente é composto de homens e mulheres de forma bastante homogênea (Gráfico 1), não havendo predominância de nenhum dos gêneros. É importante ressaltar que o Censo não considera o gênero não-binário em sua pesquisa, o que pode excluir da pesquisa pessoas com

essa identificação, corroborando para a sua invisibilidade e falta de representatividade.

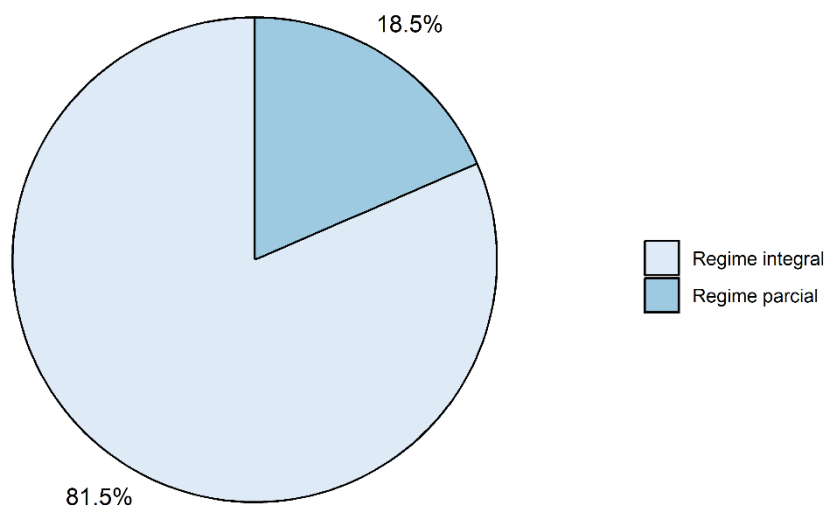
GRÁFICO 1 – Classificação de gênero dos docentes da Unioeste de acordo com o Censo da Educação Superior 2021 (n=1224)



Fonte: elaborado pela autora (2023).

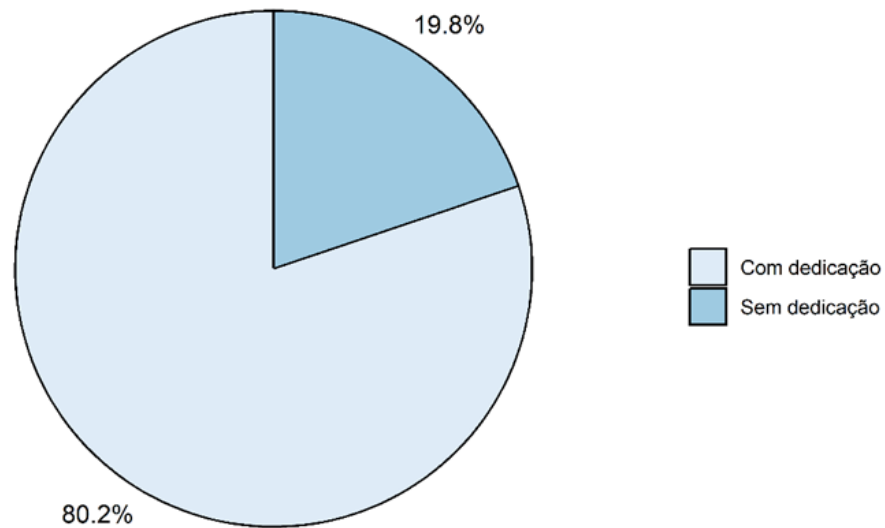
- b) Em relação ao regime de trabalho (Gráficos 2 e 3), grande parte dos docentes trabalha em tempo integral com dedicação exclusiva (TIDE) regime que propicia um maior vínculo entre docente e instituição, o que pode resultar numa maior efetividade do impacto docente nos resultados da IES. Isso denota uma maior efetividade em relação a pesquisas e projetos de extensão, cumprindo com o perfil da universidade que está assentada sobre o tripé do ensino, da pesquisa e da extensão.

GRÁFICO 2 – Regime de trabalho (integral ou parcial) dos docentes da Unioeste de acordo com o Censo da Educação Superior 2021 (n=1224)



Fonte: elaborado pela autora

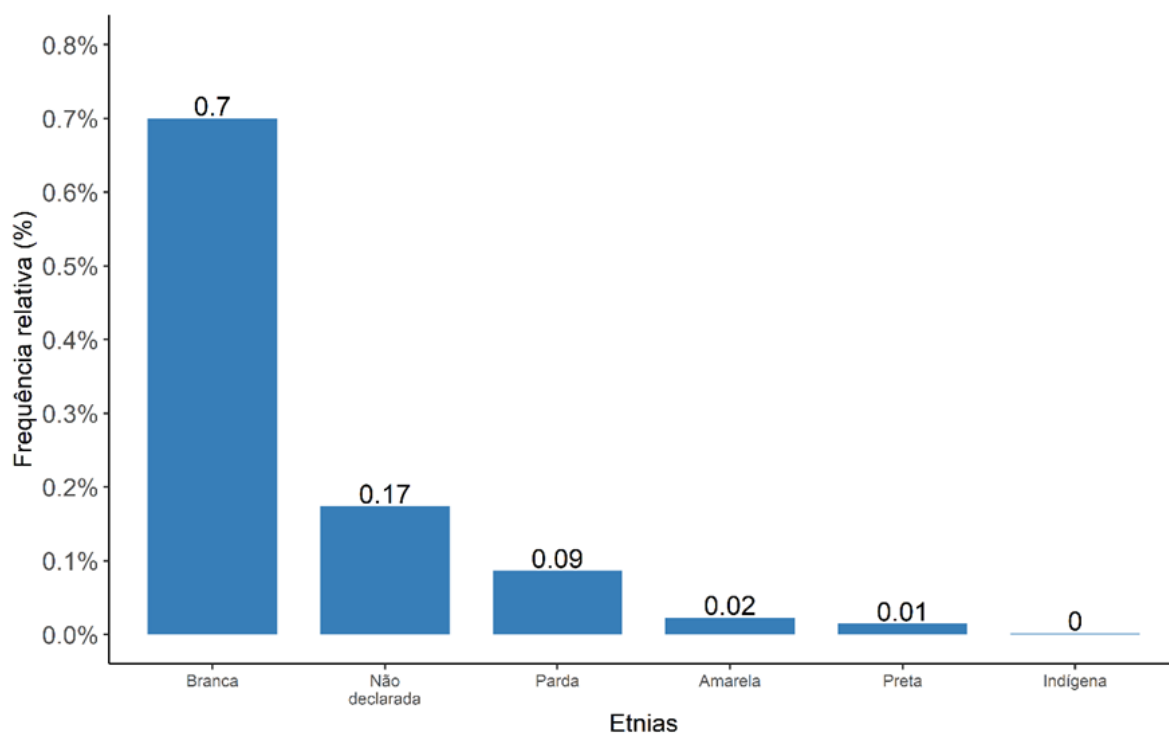
GRÁFICO 3 – Regime de trabalho dos docentes da Unioeste, quanto à dedicação exclusiva, de acordo com o Censo da Educação Superior 2021 (n=1224)



Fonte: elaborado pela autora (2023).

- c) No que se refere à etnia, a grande maioria dos docentes é branca (Gráfico 5), acompanhando uma tendência demográfica do Paraná que, em 2016, correspondia a 67,6% da população. Esse resultado é consequência do processo de colonização por europeus na região sul do país, e da marginalização do negro no país como um todo, desde o período da escravidão, que por sua vez dificulta a ele o acesso à docência no ensino superior.

GRÁFICO 4 – Caracterização dos docentes da Unioeste quanto à etnia de acordo com o Censo da Educação Superior 2021 (n=1224)

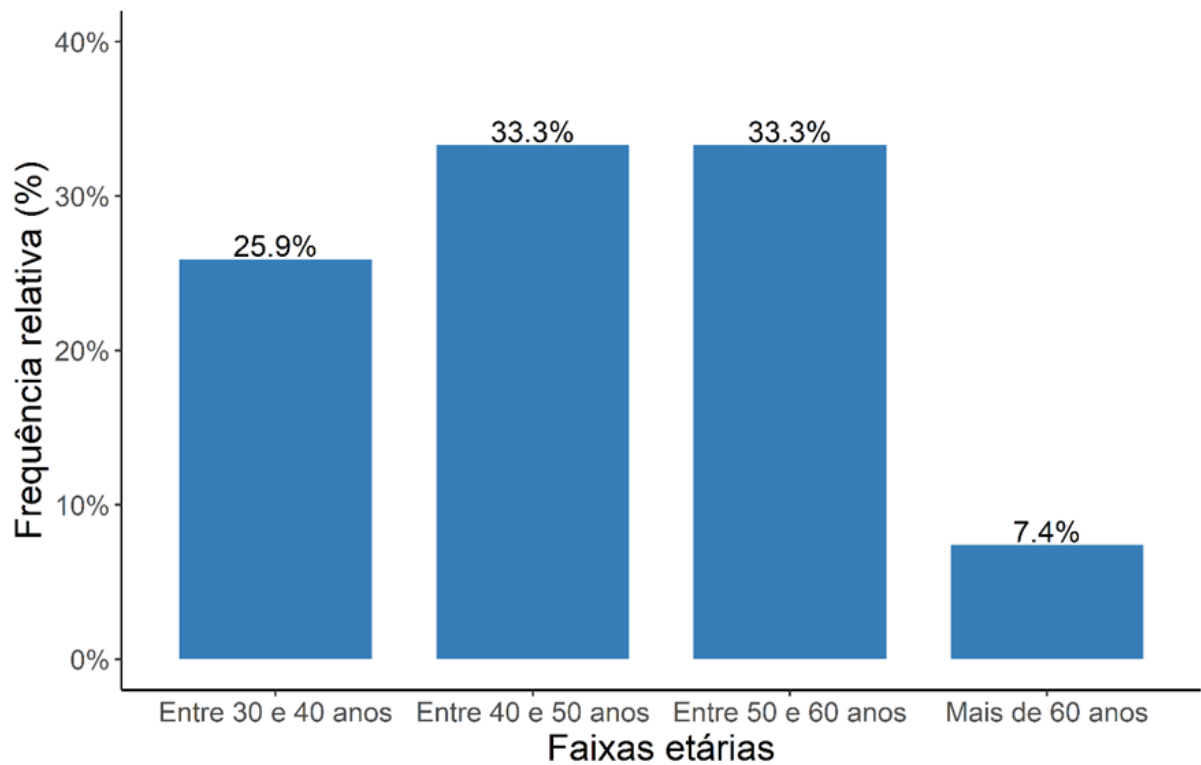


Fonte: elaborado pela autora (2023).

Durante o ano de 2020, de acordo com o Boletim de Dados da Unioeste 2021: Ano-base 2020, o *campus* de Foz do Iguaçu apresentava cerca de 160 docentes em exercício, o que corresponde a 11% do total de docentes da Unioeste (Unioeste, 2021). Os docentes que participaram da pesquisa, que integram esses 11%, são, a seguir, caracterizados:

Quanto à idade dos participantes da pesquisa, mais de 65% afirma possuir mais de 40 anos (Gráfico 5):

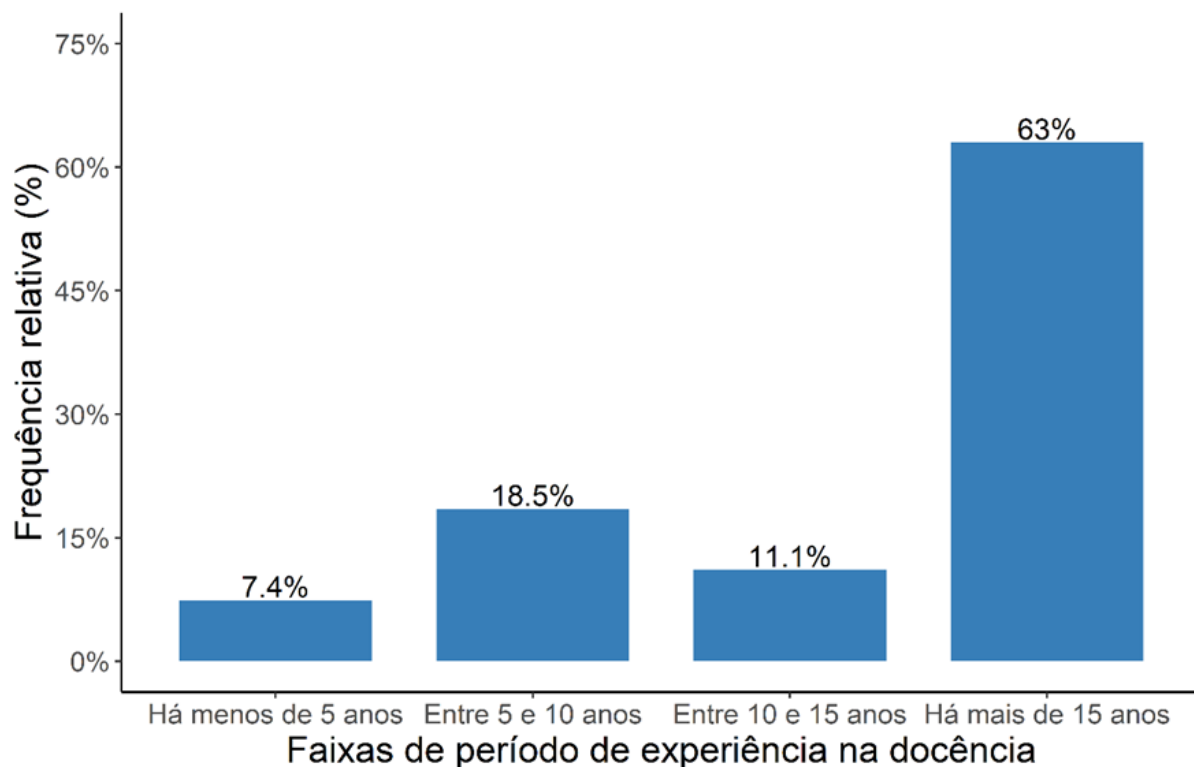
Gráfico 5 – Faixa etária dos docentes da Unioeste - Campus de Foz do Iguaçu - participantes da pesquisa (n=27).



Fonte: elaborado pela autora

- a) Em relação ao tempo de docência (Gráfico 6), mais de 60% dos participantes atuam como docentes no ensino superior há mais de 15 anos:

Gráfico 6 – Tempo de docência no ensino superior dos docentes da Unioeste - Campus de Foz do Iguaçu - participantes da pesquisa (n=27).

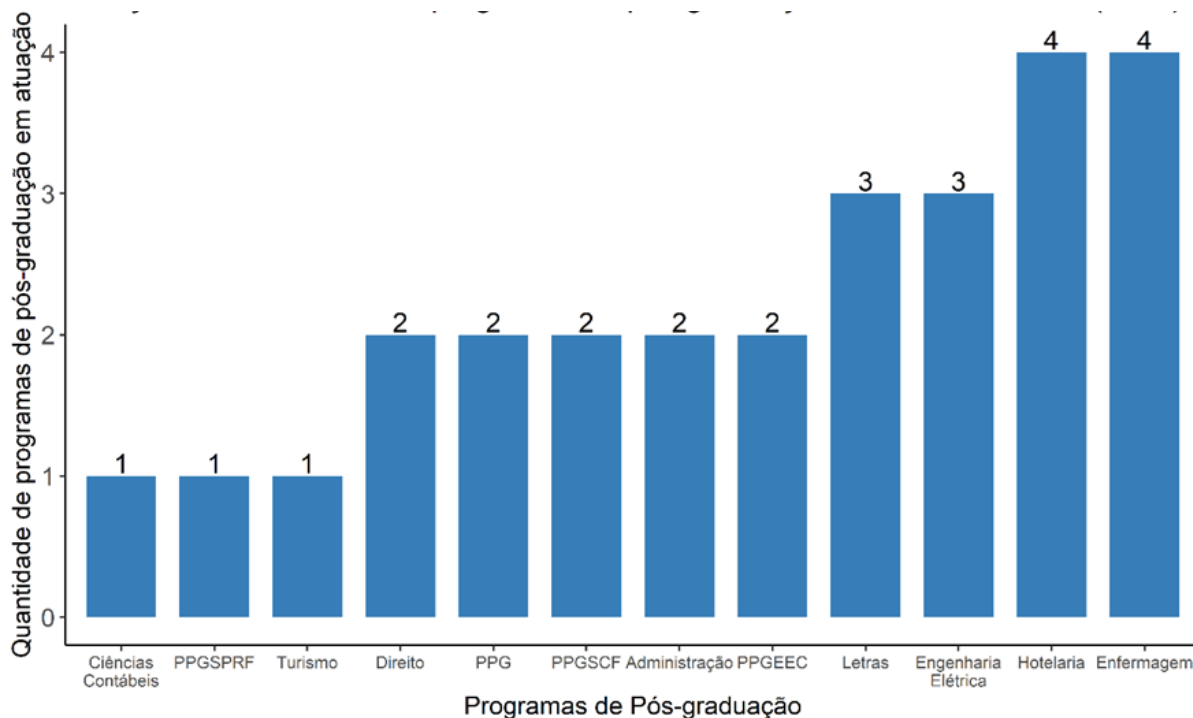


Fonte: elaborado pela autora

- b) Quanto aos cursos em que exerceram a docência no período pesquisado, 30% mencionaram que atuaram em mais de um curso, seja graduação ou pós-graduação (Gráfico 8), sendo que os cursos de pós-graduação foram mencionados sete vezes e os cursos de graduação que possuem, pelo menos, três menções foram: Hotelaria, Letras, Enfermagem e Engenharia Elétrica.

Gráfico 7 – Cursos em que os docentes dos docentes da Unioeste - Campus de Foz do Iguaçu - participantes da pesquisa (n=27) atuaram entre 2020-2022¹⁸

¹⁸ PPGSCF- Programa de Pós Graduação em Sociedade Cultura e Fronteiras
 PPG - Programa de Pós Graduação (Não especificado)
 PPGSPRF - Programa de Pós Graduação em Saúde Pública em Região de Fronteira
 PPGECC - Programa de Pós Graduação em Engenharia Elétrica e Computação



Fonte: elaborado pela autora

A partir dos dados apresentados infere-se que a maioria dos participantes da pesquisa é composta por homens e mulheres brancos, mestres e doutores, com regime integral de trabalho, com dedicação exclusiva. A partir dos dados específicos é possível indicar que a maioria possui mais de 40 anos de idade e mais de 10 anos de experiência como docente.

4.2 A PERCEPÇÃO DOS DOCENTES SOBRE O USO DAS TDIC NO ERE

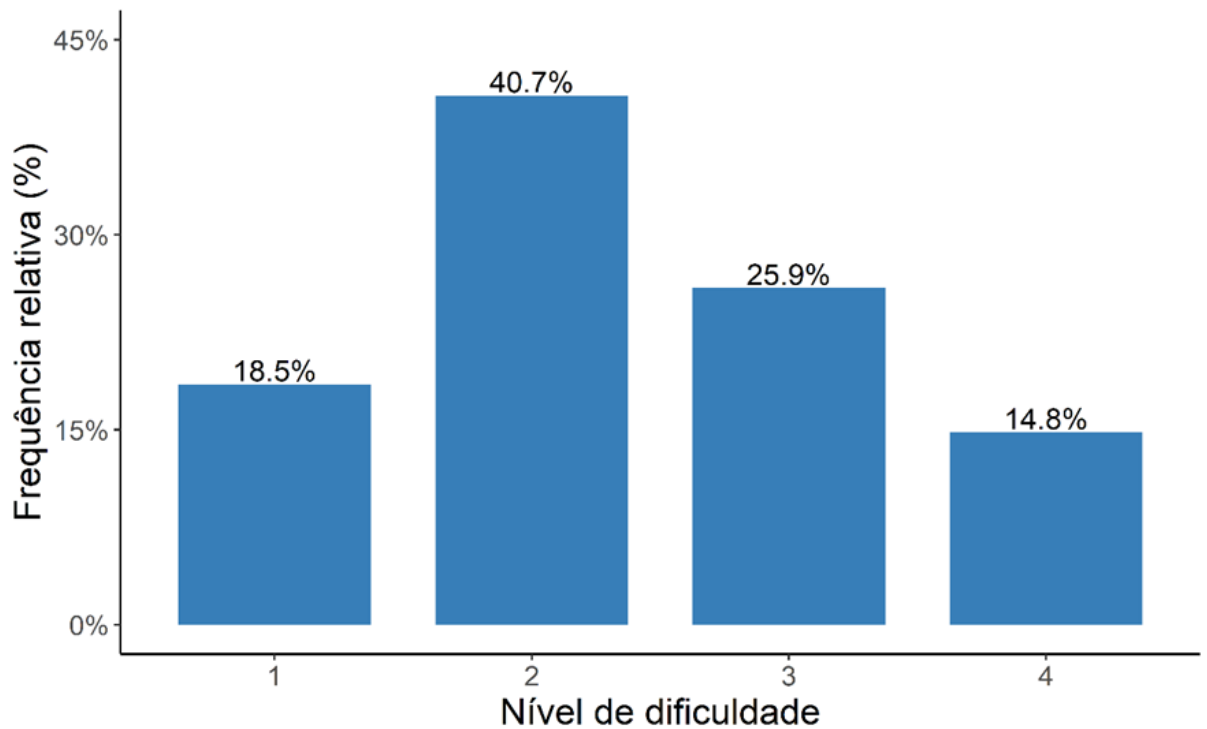
Por meio da aplicação da Análise de Conteúdo, as falas dos docentes foram organizadas a partir de duas temáticas principais – Formação docente e Prática Pedagógica – sendo que cada uma delas apresenta alguns subtemas preponderantes ao processo de análise. Esses eixos temáticos, criados a partir das falas dos participantes da pesquisa, terá a sua análise construída a partir dos significados expressos nas falas desses participantes.

4.2.1 Uso das TDIC para finalidade pedagógica

No contexto de mudança do ensino presencial convencional para o ensino remoto, os docentes foram pressionados a utilizarem ferramentas tecnológicas às quais, por vezes, ou não estavam acostumados ou não conheciam, além de terem que desenvolver novas estratégias e metodologias para promover a aprendizagem de forma não presencial. Essa necessidade de aprendizagem, de forma rápida e emergencial por causa da pandemia da COVID-19, demandou uma formação docente sobre a utilização das TDIC no processo de aprendizagem, o que se tornou um desafio, pois era necessário promover uma formação para a utilização desses recursos já que não era possível a realização de atividades presenciais.

Além disso, apesar de 55,6% dos docentes participantes da pesquisa afirmarem que é “fácil” ou “muito fácil” utilizar as TDIC para a finalidade pedagógica (Gráfico 8), a necessidade de formação docente teve muita representatividade na fala dos participantes quando se tratou de expressar as percepções sobre a experiência do ERE. Isso revela que, mesmo havendo uma “facilidade”, ainda assim havia uma lacuna, visto que ter facilidade não significa ter repertório e saber fazer, mas, sim, ter uma predisposição a favor do desenvolvimento de determinada prática.

Gráfico 8 – Nível de dificuldade dos docentes da Unioeste - Campus de Foz do Iguaçu - participantes da pesquisa (n=27) quanto à utilização de tecnologias para a finalidade pedagógica.



Fonte: elaborado pela autora

4.2.2 Formação docente institucional

No processo de adoção da modalidade ERE, a Instituição assumiu um papel fundamental de amparo aos docentes para que pudessem ministrar aulas nesse modelo, visto ter sido esta uma decisão institucional. O suporte para que essa decisão ocorresse na prática, entretanto, precisou de um posicionamento de seus órgãos dirigentes, nesse caso, da Pró-Reitoria de Graduação.

O Parecer CNE/CP nº 9/2020, que tece considerações sobre a implementação do ensino mediado pelas tecnologias como forma de manejo do processo educacional durante a pandemia, recomendou às instituições de ensino superior: “organizar processo de capacitação de docentes para o aprendizado a distância ou não presencial”. Assim, por meio da Resolução nº 074/2020 publicada pelo CEPE, a Unioeste estabeleceu que haveria suporte e treinamento para a utilização do Microsoft Teams por meio do seu Núcleo de Tecnologia da Informação (Unioeste, 2020).

Segundo a Assessoria Pedagógica da Pró-Reitoria de Graduação da Unioeste, a Instituição promove encontros anuais de docentes para formação desde 2016. Naquele ano, por exemplo, o evento contou com a presença do Dr. Ricardo Fragelli, professor da Universidade de Brasília (UNB), que criou um método de estudo chamado Método 300¹⁹. Em 2018, o 2º Encontro de docentes teve como tema principal a avaliação da aprendizagem e contou com a presença da Drª Maria Isabel da Cunha no debate sobre essa temática. Em 2019, houve um marco, pois o 3º Encontro de docentes sediou também o 1º Colóquio de Inovação Educacional, evento criado com objetivo de atualização pedagógica por meio da troca de experiências entre os docentes. Já em 2020, em virtude da pandemia e da implantação do ensino remoto emergencial, foi desenvolvido um programa de extensão *multicampi* que realizou treinamentos para a utilização da plataforma Microsoft Teams e atividades de formação quanto ao uso de metodologias ativas.

Este último cenário corresponde às respostas dos docentes na presente pesquisa, no qual 86,1% dos respondentes tiveram conhecimento de alguma atividade formativa para o uso de tecnologias promovidas pela Unioeste durante os anos de 2020, 2021 e 2022. De acordo com a Assessoria Pedagógica, as atividades foram divulgadas de forma online por meio de redes sociais como o Instagram e aplicativos de conversa como WhatsApp, ambientes de grande acesso por parte dos professores e professoras em virtude da cultura digital já contextualizada nesta pesquisa.

Entretanto, ainda segundo a Assessoria Pedagógica da PROGRAD, poucos professores se interessam pelas formações oferecidas, sendo o maior desafio da equipe sensibilizá-los sobre a sua importância (Unioeste, 2023). Contudo, a maioria dos docentes desta pesquisa participou de alguma atividade institucional de formação promovida pela Unioeste (Tabela 1), o que pode revelar uma maior necessidade de aprendizagem em virtude da intensificação da demanda de utilização das TDIC durante esse período.

¹⁹ Uma metodologia de aprendizagem por pares na qual estudantes resolvem questões e atividades em grupos heterogêneos em que há alunos com maior e menor rendimento. Os alunos são divididos em ajudantes e ajudados e avaliados de forma individual e coletiva.

Tabela 1 – Participação dos docentes em atividades de formação

Atividade de formação docente	Participação
Participei de aulas/palestras/oficinas ao vivo sobre tecnologias e mídias aplicadas à educação promovidas pela UNIOESTE	29.10%
Participei de cursos online sobre tecnologias e mídias aplicadas à educação promovidas pela UNIOESTE	18.20%
Participei de cursos online sobre tecnologias e mídias aplicadas à educação promovidas por outras instituições	14.50%
Não participei de nenhuma atividade sobre tecnologias e mídias aplicadas à educação para a realização de atividades online durante o ERE	12.70%
Participei de aulas/palestras/oficinas ao vivo sobre tecnologias e mídias aplicadas à educação promovidas por outras instituições	9.10%
Participei de eventos científicos sobre tecnologias e mídias aplicadas à educação promovidas por outras instituições	5.50%
Participei de grupos de estudo sobre tecnologias e mídias aplicadas à educação promovidas pela UNIOESTE	3.60%
Participei de grupos de pesquisa sobre tecnologias e mídias aplicadas à educação promovidas pela UNIOESTE	3.60%
Participei de aulas/palestras/oficinas ao vivo sobre tecnologias e mídias aplicadas à educação promovidas por outras instituições	1.80%
Participei de eventos científicos sobre tecnologias e mídias aplicadas à educação promovidas pela UNIOESTE	1.80%

Fonte: elaborado pela autora

A promoção dessas atividades aparece na fala de um dos docentes: “A unioeste ofereceu cursos e palestras sobre uso de metodologias de ensino à distância” (Andreia). Como metodologias de ensino a distância mencionada pela docente Andreia, pode-se inferir que são as mídias e tecnologias utilizadas como mediadoras do ensino, pois a modalidade de ensino que tem como base a mediação

tecnológica é a educação a distância, assemelhando-se à modalidade emergencialmente adotada durante esse período (o ensino emergencial remoto).

De forma mais específica, as principais metodologias do ensino a distância são: estudo por meio de materiais multimídia como textos e videoaulas de forma assíncrona; momentos síncronos com foco em tirar dúvidas; fórum de discussão para tirar dúvidas de forma assíncrona e realizar atividades propostas pelo professor ou tutor; interação com professor ou tutor via mecanismo de chat; e curso centrado em um ambiente virtual de aprendizagem (Costa, 2016).

Neste sentido, observa-se que, embora haja semelhança do ensino mediado pelas tecnologias adotado de forma emergencial e a EaD, ambas são modalidades diferentes. Como já apresentado nos capítulos anteriores, o ERE consistiu na adaptação do que se fazia presencialmente de forma virtual (Behar, 2020) e foi exatamente o procedimento adotado pela Unioeste, como se observa pela Resolução do CEPE :

Art. 2º Em caráter excepcional, as aulas presenciais dos cursos de graduação podem ser substituídas pelo ensino remoto, com adoção de meios e tecnologias digitais de informação e comunicação para as atividades não presenciais nas disciplinas ofertadas durante o período letivo especial e emergencial, conforme estabelecido por este Conselho.

Inciso 1º ensino remoto, as aulas são ministradas por meio de interações síncronas, podendo a critério do colegiado do curso, ocorrer outras atividades assíncronas;

Inciso 2º interações síncronas são aquelas realizadas com acesso simultâneo às tecnologias digitais de informação e comunicação, propiciando aos participantes a conexão simultânea e no mesmo espaço virtual em que a interação está ocorrendo.

Inciso 3º atividades assíncronas não requerem simultaneidade no processo de interação entre os participantes, permitindo flexibilidade temporal e espacial (Unioeste, 2020, p.2).

Assim, a metodologia adotada se deu pela transmissão de aulas, que seriam realizadas de forma presencial, por meio da plataforma virtual Microsoft Teams. Há que se ponderar que o advento de uma pandemia tão grave fez com que, no caminho, tivessem que ser traçadas novas possibilidades de ensino, visto que tudo

foi organizado de forma bastante célere, o que justifica, em parte, a dificuldade em implementar novas metodologias.

No que se refere à formação proporcionada pela instituição, os docentes também a apontaram, mas alegaram não ter sido suficiente e feita apenas no momento inicial de implementação do ensino emergencial remoto, como é possível notar na seguinte fala: “Senti falta de um preparo melhor por parte da instituição. A universidade promoveu alguns cursos iniciais, contudo ficou nisto” (Maria).

Aqui é possível identificar duas expectativas: uma de que a instituição teria um preparo maior do que o demonstrado e, outra, de que houvessem outras formações para além das realizadas inicialmente. Nesse aspecto, é importante expressar a necessidade manifestada de que a formação ocorresse de forma continuada, com início e não com um fim.

Em relação ao “preparo” mencionado, há que se observar, também, que nenhuma instituição de ensino estava preparada para uma pandemia ou para mudar a sua modalidade de ensino com tamanha rapidez. Essa falta de preparo se deu inclusive pelo MEC, como foi possível observar pelos diversos decretos e resoluções contextualizados nesta pesquisa. Contudo, como aponta Hoffmann (2020), instituições que adotavam uma carga horária de EaD em seus cursos presenciais, compondo muitas vezes uma modalidade híbrida, apresentaram um maior preparo e um menor prejuízo ao calendário acadêmico por já haver uma experiência de docentes e discentes com um processo de ensino e de aprendizagem mediado pelas tecnologias.

Ademais, percebeu-se uma insegurança institucional na Unioeste na adoção do ERE pelo tempo que levou para a sua proposição. A primeira resolução do CNE foi publicada em 28 de abril de 2020, enquanto a adoção do ERE para os cursos de graduação pela Unioeste ocorreu apenas em 04 de agosto de 2020, havendo aproximadamente três meses de planejamento.

Embora tenha havido formação, e mais da metade dos docentes da pesquisa tenham participado dela, há quem considerou a capacitação inicial de preparação para a atuação no ERE insuficiente: "Achei pouca a capacitação inicial" (Maria). O

mesmo docente considerou que, de forma geral, a formação foi insuficiente: “Achei que houve pouca capacitação por parte da instituição.” (Maria).

É possível identificar nessas falas uma expectativa frustrada. Segundo o docente, esperava-se uma quantidade maior de atividades de formação. Importante ressaltar que não há críticas quanto ao formato ou qualidade das formações promovidas, mas, sim, em relação à quantidade, que se esperava maior. Nesse sentido, é possível notar a percepção de que o contexto demandava uma formação mais detalhada, completa ou extensa do que a que foi realizada, indicando um possível desalinhamento de percepção entre os docentes e a Instituição.

De acordo com a Assessoria Pedagógica da PROGRAD, foram promovidas as seguintes atividades relacionadas às TDIC e ao ERE (Quadro 1):

Quadro 1 – Atividades formativas ofertadas para docentes da Unioeste

Atividade	Data
Introdução ao Teams	12/08/2020
Minicurso: Metodologias ativas e o uso de tecnologias digitais em sala de aula	13/08/2020
Treinamento Teams criar equipes	14/08/2020
Treinamento sobre o uso da plataforma teams para docentes e técnicos	14/08/2020
Teams Intermediário	14/08/2020
Teams introdução chamadas	14/08/2020
Treinamento sobre o uso da plataforma teams para docentes e técnicos	09/11/2020
Treinamento sobre o uso da plataforma teams para docentes e técnicos	10/11/2020
Treinamento sobre o uso da plataforma teams para docentes e técnicos	11/11/2020
Curso Teams	12/11/2020
Treinamento: Desenho didático para cursos online	04/12/2020
Portfólios e Rubricas: Dispositivos e interfaces para a prática da avaliação formativa em educação online	04/12/2020
Relato sobre as vivências: aulas remotas e projetos de ensino	07/12/2020
Curso - Teams para iniciantes	21/01/2021
Teams treinamento compartilhamento	22/01/2021
Curso Teams - Módulo Avançado	22/01/2021

Minicurso: Metodologias ativas e o uso de tecnologias digitais em sala de aula	22/01/2021
Estágios no ensino remoto	24/04/2021
II Colóquio de Inovação Pedagógica da Unioeste	25/06/2021

Fonte: elaborado pela autora

Nota-se que, das 19 atividades listadas, doze delas (o que corresponde a 63%) são atividades formativas que objetivam o aprendizado para utilização da ferramenta de videochamada Microsoft Teams, por onde as aulas do ERE foram transmitidas nesse período. Percebe-se, por esta oferta, a intenção de garantir que os docentes, que se dispuseram a participar do treinamento, pudessem realizar as suas aulas de forma online. Houve, inclusive, treinamentos para níveis de conhecimento diferente em relação à ferramenta por meio da categorização em “introdução”, “intermediário” e “avançado”.

Além disso, foi expresso que as atividades de formação para uso da ferramenta se deram em três períodos: agosto de 2020 (período de implementação do ERE), novembro de 2020 e janeiro de 2021. Isso demonstra que não houve apenas uma atividade, no início da implantação da modalidade emergencial, mas foram feitas ofertas posteriores, como uma espécie de reforço ou nova formação a professores e professoras que não tiveram essa oportunidade anteriormente.

A intenção de oferecer essa formação em diversas vezes, e para diversos “níveis” de aprendizagem, está em consonância com a dificuldade sentida pelos professores quanto ao uso da ferramenta, como se observa nessa fala: “As limitações vivenciadas se referem às dificuldades de uso de todas as ferramentas da plataforma utilizada, sendo que há necessidade de uma educação contínua por parte da instituição” (Soraia).

Nesse trecho, o docente expressa que um dos principais limitadores eram técnicos, além de apresentar uma expectativa ou desejo de aprender todas as ferramentas da plataforma utilizada (que, infere-se, seja referente à plataforma Teams). Essa ferramenta realmente possui diversas funcionalidades para além da

transmissão da videochamada em si²⁰, o que certamente exige habilidade técnica e um tempo de uso para apropriação dos recursos.

Na mesma fala, o docente destaca a necessidade de uma formação contínua quanto ao uso de ferramentas e plataformas, o que denota a necessidade de existir um projeto institucional para além das necessidades pontuais.

Quanto a formação ofertada, foi apontado, por outro docente, a necessidade de formação para que as tecnologias sejam utilizadas de maneira “adequada”. Esse mesmo docente sentiu a necessidade de saber adaptar seu fazer pedagógico ao contexto online digital: “Embora a pandemia tenha forçado a utilização dessas tecnologias, é necessário que o processo de aprendizagem as utilize de forma mais adequada, com melhor treinamento dos formadores” (João)²¹.

O docente Pedro destacou nesse sentido que “O mais difícil não foi usar as ferramentas tecnológicas, mas sim adaptar o modelo presencial para um novo formato remoto, ou seja, o uso didático das ferramentas tecnológicas ficou bastante a desejar.” Tal fala evidencia a necessidade de formação para um fazer pedagógico que corresponda à modalidade em que o ensino é mediado pelas tecnologias, como ocorre no ERE. Esse aspecto, de como utilizar as ferramentas com um propósito pedagógico claro, é demasiado latente ao que indica a fala do mesmo docente: “Oportunidade para aprender novas ferramentas, porém, sem o devido treinamento do uso de novas metodologias” (Pedro). Aqui verifica-se, certa dificuldade entre os conceitos de metodologias, ferramentas e tecnologias.

Do ponto de vista etimológico, a palavra tecnologia se forma a partir do radical grego *tekhnō-* (de *tékhnē* 'arte, artesanato, indústria, ciência') e do radical grego *-logía* (de *lógos*, ou 'linguagem, proposição'). Seria então, em sua acepção mais primordial, “a teoria, a ciência, a discussão da técnica, abrangidas nesta última acepção as artes, as habilidades do fazer, as profissões e, generalizadamente, os modos de produzir alguma coisa” (Vieira Pinto, 2005, p. 2219). De modo mais

²⁰ O Microsoft Teams possui as seguintes funcionalidades: compartilhar a tela, compartilhar arquivos, compartilhar vídeos, abrir e fechar a câmera, possibilidade de silenciar participantes, atribuir status aos participantes, com permissões específicas, remover participantes, iniciar e parar a gravação de uma reunião, entre outras.

²¹ Neste excerto não é possível identificar de forma objetiva que a responsabilidade dessa formação é da instituição, mas infere-se que sim, pois não haveria outro órgão responsável por esse processo.

próximo da acepção tomada na presente pesquisa, tem-se a definição de Lemos (2018, p.26) que diz que “Hoje compreendemos por tecnologia os objetos técnicos, as máquinas e seus respectivos processos de fabricação.”

Nesse sentido, entende-se por tecnologias da informação e comunicação os dispositivos que permitem a produção e transmissão de informações potencializando a comunicação de forma geral. E, de forma ainda mais específica, as tecnologias digitais da informação e comunicação, que referem-se a qualquer dispositivo eletrônico que se conecte à internet, ampliando as possibilidades de comunicação entre seus usuários (Valente, 2013). A partir desse conceito, a ferramenta é um artefato que permite a realização de determinada atividade para um fim específico. No que se refere às TDIC, ferramentas são artefatos que permitem ou potencializam o processamento das informações e sua transmissão, principalmente, a partir da internet, ampliando as possibilidades de comunicação.

O Microsoft Teams utilizado nas aulas, por exemplo, é uma ferramenta de videochamada, mas há, ainda, ferramentas de *chat* que permitem a comunicação por mensagens de texto (que simulam uma conversa). Essa plataforma permite o envio de áudios, ícones e arquivos, como o WhatsApp (utilizado pela Assessoria Pedagógica da PROGRAD para divulgar as formações aos coordenadores de cursos e docentes) e diversas outras ferramentas com finalidades diferentes que podem ser utilizadas online (conectadas à internet) e offline (sem conexão à internet).

Outro conceito aqui destacado é o de metodologia, nesse caso, de ensino e aprendizagem. Manfredi (1993) define metodologia do ensino como “o estudo das diferentes trajetórias traçadas/planejadas e vivenciadas pelos educadores para orientar/direcionar o processo de ensino-aprendizagem em função de certos objetivos ou fins educativos/formativos” (Manfredi, 1993, p.1). Assim, quando o professor se refere a “novas metodologias”, ele pode estar se referindo a metodologias para as aulas online, como mencionado anteriormente sobre as metodologias utilizadas no ensino a distância, ou às metodologias ativas, comumente associadas às TDIC e populares no contexto da cultura digital.

Apesar de não ser o objetivo desta tese esgotar esse assunto e debater as metodologias ativas, considera-se importante destacar que a Unioeste promoveu duas atividades formativas sobre Metodologias Ativas aos docentes. Uma, inclusive, no início da implementação do ERE junto aos treinamentos da plataforma, ficando ainda mais evidente a relação que há entre as Metodologias Ativas e as tecnologias. Essa relação comumente se dá, não só pela interatividade possibilitada por ferramentas tecnológicas, mas também pelo fato de os alunos poderem acessar informações na rede de internet de forma mais autônoma e serem estimulados a fazer atividades aplicadas a partir delas.

Observa-se, assim, a demanda por uma formação diretamente relacionada ao manuseio de ferramentas e outra em relação à sua aplicação no processo de ensino e aprendizagem. É nesse sentido que se destaca a seguinte fala de um dos docentes: “Acredito ser necessário promover a alfabetização e o letramento digital dos professores para que possam fazer um bom uso dessas ferramentas” (Joaquim). A partir dessa fala, o docente se refere à capacidade de utilizar as ferramentas em si – alfabetização – e utilizá-las de forma contextualizada ao fazer pedagógico – letramento, conforme conceitua Garcia (2016).

Contudo, há autores que propõem o conceito de alfabetização digital considerando, não só a técnica de decodificação, mas também as interpretações dos contextos digitais:

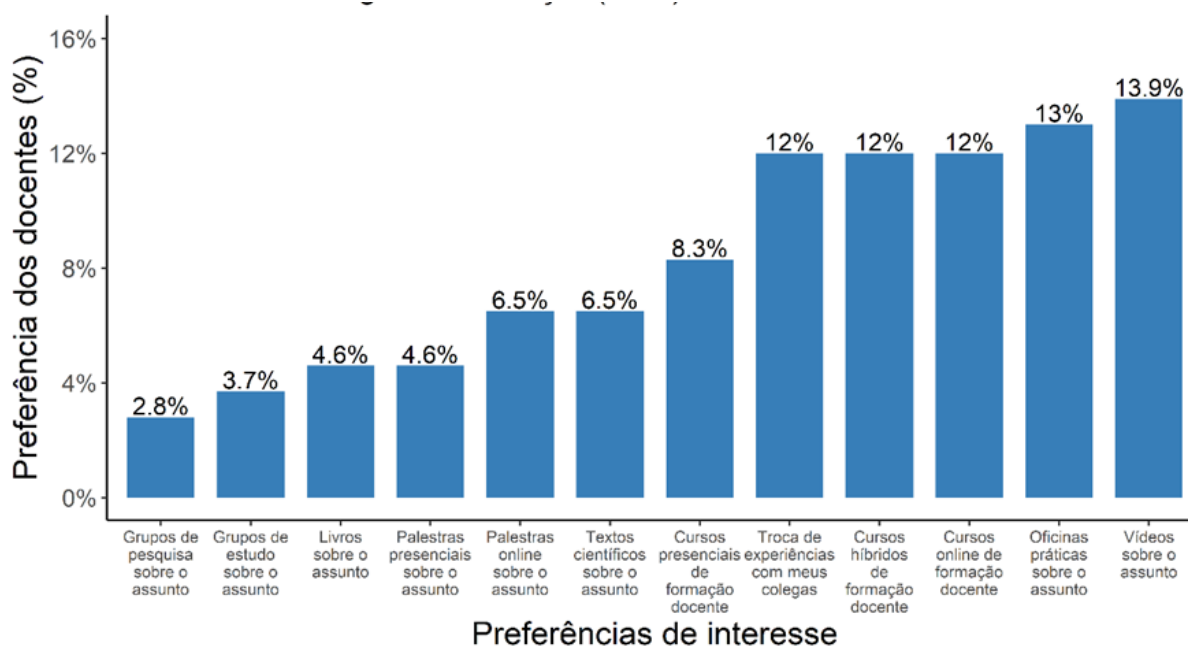
aquisição de competências básicas para o uso de computadores e também das redes, conjuntamente com o objetivo de transformar através desses meios não somente os indivíduos, mas também a comunidade em que está interagindo com uma postura de responsabilidade e sentido de cidadania (Takahashi, 2000, p. 31)

Essas acepções dos conceitos de letramento e alfabetização digital são encontradas na literatura também com uma relação mais diretamente relacionada ao código linguístico e aos conceitos de alfabetização e letramento de língua materna, como no caso da língua portuguesa.

Nesse contexto, é importante ressaltar que cada instituição de ensino superior possui liberdade para conceber a sua formação pedagógica de acordo com seu próprio contexto e que, evidentemente, ela não é neutra, mas resultado de uma concepção política de educação (Cunha, 2009). Ao que indicam as atividades propostas pela Unioeste, embora não haja maiores detalhes que revelam um caráter crítico e reflexivo, percebe-se que a instituição considerou as necessidades que os docentes estavam passando naquele momento, percebendo-os como produtores e considerando suas experiências prévias quando propõe atividades de compartilhamento de experiências.

No que se refere ao tipo de formação que os docentes gostariam de receber (Gráfico 9), observou-se a presença de uma perspectiva menos dialógica na medida em que 52,8% dos docentes gostariam de participar de uma formação de forma assíncrona e não interativa, como assistindo vídeos. Contudo há também uma perspectiva mais dialógica quando se identifica que 41,7% gostariam de participar de uma formação por meio de troca de experiências com pares, indicando uma perspectiva mais interativa e contextualizada de educação.

Gráfico 9 – Preferência dos docentes da Unioeste - Campus de Foz do Iguaçu - participantes da pesquisa (n=27) sobre como receber formação em mídias e tecnologias

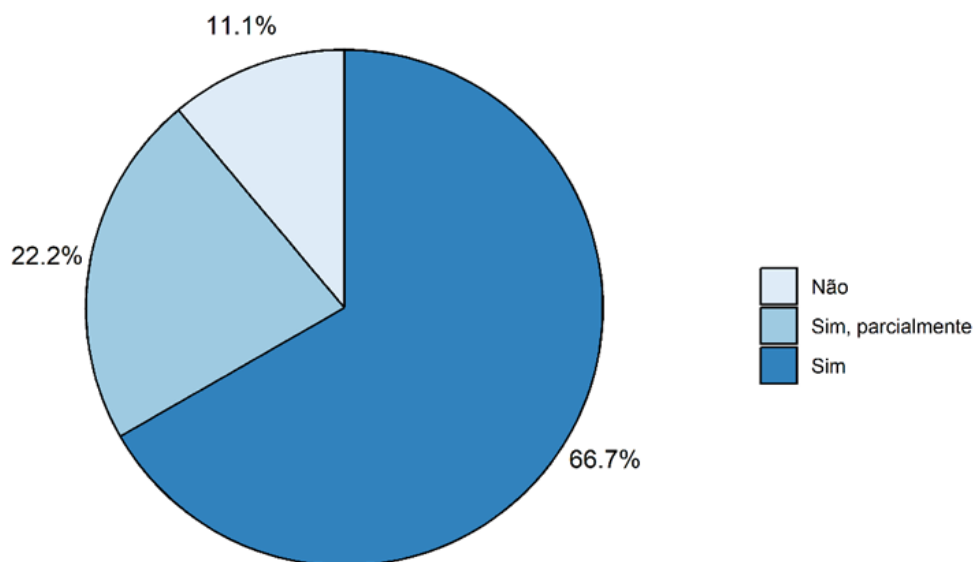


Fonte: elaborado pela autora

Quanto aos docentes que sinalizaram o desejo de participar de formação por meio de cursos online (48%) e oficinas práticas (51%), não foi possível observar uma perspectiva de formação específica, já que, na pesquisa, não houve detalhes sobre como esses processos seriam realizados e os docentes não revelaram qualquer anseio por meio das questões abertas.

Outro aspecto a ser destacado nesse quesito é que a própria prática realizada durante o ERE promoveu aprendizagens, como pode ser observado na fala do docente Joaquim: “me ajudou conhecer outros recursos que contribuíram para melhorar a qualidade das minhas aulas”. Conforme revela o Gráfico 10, 69,4% dos docentes revelaram que essa experiência promoveu aprendizados:

Gráfico 10 – Percepção dos docentes da Unioeste - Campus de Foz do Iguaçu - participantes da pesquisa (n=27) sobre o Ensino Emergencial remoto ter proporcionado aprendizados.



Fonte: elaborado pela autora

Verifica-se que o resultado acima encontra similaridade com os achados de Bredow (2022, p. 89) que demonstraram que “os professores exerciam um duplo processo de ensino e aprendizagem, primeiro por executarem um trabalho relacionado à transmissão do conteúdo e segundo pelo fato de que muitos necessitam desenvolver o ofício de aprender algo novo”:-

Como principais práticas pedagógicas aprendidas durante o ERE, e aplicadas posteriormente ao ensino presencial, os docentes apresentaram três tipos de forma mais utilizados: aulas ao vivo, ferramentas de compartilhamento de arquivos e outras estratégias técnicas e recursos, como é possível observar na tabela abaixo (Tabela 2):

Tabela 2 – Aprendizados dos docentes da Unioeste - Campus de Foz do Iguaçu - participantes da pesquisa (n=27) que resultaram em novas práticas após o Ensino Emergencial Remoto

Aprendizado ocorrido no ERE e uso posterior	Total correspondente
Utilizei ferramentas de compartilhamento de arquivos (Ex: Google Drive, One drive, etc.) e hoje utilizo no ensino presencial	36.70%
Experimentei aulas online síncronas (ao vivo) durante o ERE e hoje utilizo no ensino presencial	28.60%
Apreendi outras estratégias/técnicas/metodologias ou recursos não mencionados aqui e utilizei no Ensino Presencial	22.50%
Gravei videoaulas durante o ERE e hoje utilizo no ensino presencial	6.10%
Não há estratégias/técnicas/ferramentas que aprendi no ERE e aplico atualmente no ensino presencial	6.10%

Fonte: elaborado pela autora

Deste modo, foi possível interpretar que, após o ERE, houve um aumento no uso de TDIC, período que contribuiu para novos aprendizados que auxiliaram na segurança do professor para implementação de novas estratégias e recursos. Tal constatação encontra ressonância no que aponta Santana *et al.* (2022, p. 13) de que o ERE “acabou forçando a implementação e uso de aplicativos, de ferramentas que podem auxiliar as aulas e mediar a construção do conhecimento”.

Contudo, identificou-se que, de modo geral, os docentes revelaram o desejo de ter tido a oportunidade de aprender a utilizar as TDIC de forma mais específica antes da necessidade provocada pelo ERE, como é possível observar nas seguintes falas: “Não tínhamos conhecimento suficiente sobre a utilização dessas tecnologias” (Roberto); e “Acredito que se tivéssemos mais acostumados com essas ferramentas, a qualidade do ensino durante o período emergencial poderia ter sido melhor do que realmente foi” (Joaquim).

Mesmo após um intenso processo de utilização de ferramentas e desenvolvimento de novas formas de promover a aprendizagem com a utilização de novos meios, verifica-se que é preciso continuar a promover a formação, agora de forma organizada e participativa, aproveitando os aprendizados já vivenciados. Essa necessidade se expressa na lacuna ainda sentida pelos docentes, que revelaram

desejo por novos aprendizados que pudessem qualificar a sua prática pedagógica: “No que diz respeito ao meu exercício docente, em particular, percebo que ainda é necessário aprender a utilizar alguns recursos e a torná-los parte de minha rotina de preparação de aulas” (Lucas); “pude vivenciar uso de novas ferramentas, havendo ainda algumas lacunas no meu aprendizado e com muita vontade de aprender outras ferramentas para tornar minhas aulas síncronas mais adequadas ao ensino e aprendizagem” (Soraia).

Revelou-se, assim, a necessidade de dar seguimento à formação para o uso das TDIC por meio de uma formação continuada, que tem o papel fundamental de promover experiências formativas que contribuam com a reflexão crítica sobre a prática em busca do seu aprimoramento. Conforme mencionam Martins e Santos (2021, p. 5),

A formação continuada é imprescindível para o desenvolvimento profissional da docência, pois, a partir dela, os professores e demais profissionais da educação têm a oportunidade de expor suas opiniões, tensões, dúvidas e experiências e aprender com o outro, estabelecendo assim uma educação relacional na qual a aprendizagem está centrada nas relações que ocorrem entre os pares.

Nessa perspectiva, além das premissas já abordadas, que têm como base a promoção da reflexão sobre a prática por meio do diálogo, é preciso que as iniciativas de formação docente sejam planejadas em conjunto com os docentes e sejam consideradas suas realidades e contextos (Munari *et al.* 2016).

Nesse sentido, há desafios que precisam ser considerados, que incluem uma possível resistência à utilização de ferramentas, entendida aqui como falta de motivação para vivenciar algo diferente da condição atual e se disporem a aprender, como é possível identificar na fala do docente Alexandre: “A formação e o modus operandi de vasta parcela dos trabalhadores do ensino superior, na qual me incluo, tem receios, dificuldades, e resistências em relação a tecnologias digitais”. Um reflexo desse aspecto pode ser a baixa adesão identificada nas formações promovidas pela Assessoria Pedagógica da instituição.

Para compreender melhor esse aspecto, vale destacar que o termo “receio” está atrelado ao sentimento de medo, ansiedade, temor, ou mesmo desconfiança. Também a palavra resistência remete a uma oposição a um movimento contrário, ou movimento de permanência ou não mudança. O termo “resistência” também é apresentado por Debald (2007) ao se referir à relação dos docentes do ensino superior em relação às TDIC:

Apesar das TICs serem uma realidade concreta, há ainda forte resistência por parte dos docentes universitários ao não as incluir no planejamento e na prática da sala de aula. O professor universitário está distante de sentir-se seduzido pelas TICs como recursos didáticos e como instrumentos metodológicos para dinamizar a construção do conhecimento (Debald, 2007, p.92).

Esses sentimentos e comportamentos estão geralmente associados a percepção de ameaça, pressão ou opressão, o que leva a inferir que os docentes se sentem pressionados para aderir ao uso das TDIC (Mena, 2016) e percebem, nessa inserção, um cenário que ameaça a condição atual de segurança quanto aos recursos e ao fazer pedagógico.

Assim, proporcionar momentos de interação com as ferramentas, como mencionado por Martins e Santos (2021), como meio para promover a aprendizagem e possibilitar a troca de experiências, pode ser uma estratégia interessante para vencer essa resistência. De forma específica sobre a troca de experiências entre pares na aprendizagem das TDIC no contexto remoto, Silva *et al.* (2020, p.10) relatam a troca entre os professores e professoras para juntos aprenderem a utilizar as ferramentas:

Logo na semana anterior ao início remoto das aulas, alguns professores que têm maior experiência com tecnologia passaram a disponibilizar suas vivências e conhecimentos com os demais colegas e até reuniões de teste com a ferramenta Zoom aconteceram entre os próprios professores com a finalidade de ensinar àqueles que desconheciam esses instrumentos.

De forma similar, a Unioeste, de acordo com sua Assessoria Pedagógica, promoveu uma formação com estratégias bastante diversificadas: treinamentos da plataforma Teams, mini-cursos sobre Metodologias Ativas e encontro entre docentes para troca de experiências exitosas.

Quando se trata de conceito de formação, nas palavras dos docentes participantes da pesquisa, apareceram os termos “treinamento” e “capacitação”, sendo que a Unioeste utilizou os termos “mini-curso” e “treinamento”. Essas terminologias são acompanhadas de conotações de como utilizar as ferramentas em si – alfabetização digital, e como inseri-las num processo de educação mediado pelas tecnologias.

Embora haja ressalvas em relação a perspectivas tecnicistas de formações com caráter de treinamento, é preciso pontuar que não constam outras atividades desse caráter no planejamento disponibilizado pela instituição, revelando ser uma atividade de caráter pontual com uma finalidade específica para viabilizar o ensino remoto de forma urgente durante a pandemia. Isso é demonstrado pelo fato de não haver treinamentos de outras ferramentas, mas, exclusivamente, da ferramenta base para a mediação das aulas.

Quanto às Metodologias Ativas, pelo próprio caráter aplicado dessa proposta pedagógica, infere-se que houve um processo dialógico em que o docente era percebido como produtor, porém, não há evidências de como o mini-curso foi conduzido. Quanto à atividade de compartilhamento de experiências exitosas, está em total consonância com a importância desse tipo de atividade, conforme destacado por Moraes e Domingos (2015), Villela e Borges (2022) e Silva *et al.* (2010).

Em suma, os docentes expressaram a necessidade de uma formação, não só técnica para o uso das ferramentas, mas também de como aplicá-las com a intencionalidade pedagógica necessária para a promoção da aprendizagem a partir de novas práticas. Esse processo formativo precisa ser concebido de forma participativa, estimulando a troca entre os docentes e considerando a sua realidade de trabalho.

4.2.3 Prática Pedagógica

No tópico anterior tratou-se da formação docente a partir de um conceito de educação dialógica, crítica e reflexiva, e a partir do meio, considerando os conhecimentos prévios dos estudantes em formação. Essa perspectiva se dá em oposição a uma educação baseada na transmissão de conteúdo de forma autoritária (Freire, 2019).

Embora essa “educação bancária” (Freire, 2019) venha sendo criticada desde a década de 1970, ainda se faz muito presente no fazer pedagógico de diversos docentes, sobretudo na graduação. Isso ocorre porque, no cenário da graduação, alguns docentes não possuem formação pedagógica, bastando o conhecimento técnico na área, o que faz com que muitos reproduzam o modelo educacional que tiveram em suas formações, contribuindo para a perpetuação de prática pedagógica que não estimula a reflexão, o que a torna anacrônica pela falta de diálogo com a realidade.

Os incentivos para atualização e formação, no ensino superior, se dão por meio de programas de mestrado e doutorado, cuja ênfase se dá no desenvolvimento de pesquisa. Ademais, muitos professores e professoras universitários carecem de formação pedagógica ao valorizarem a pesquisa em detrimento do ensino. De acordo com Munari *et al.* (2016), alguns programas têm incorporado estágios de docência e disciplinas de didática tendo em vista que esses programas são pré-requisitos para processos seletivos de docentes que, comumente, também são pesquisadores no ensino superior.

Além disso, como já pontuado anteriormente, há uma valorização do Ministério da Educação em relação à titularidade do corpo docente, uma vez que o percentual de mestres e doutores impacta a avaliação dos cursos (Conceito preliminar de curso - CPC)²² e a avaliação das instituições, como credenciamento e

²² CPC é o conceito que avalia o curso, em uma escala de 1 a 5. Para o cálculo, são considerados: Conceito Enade (desempenho dos estudantes na prova do Enade); Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD); corpo docente (informações do Censo Superior sobre o

recredenciamento (Munari *et al.*, 2016). Ou seja, há uma política de estado de valorização do saber técnico e da formação para pesquisa em detrimento da qualificação pedagógica do corpo docente.

Essa valorização do saber técnico, e da sua exposição como prática pedagógica, ficou exposta durante a realização do período emergencial remoto em que as aulas predominantemente expositivas passaram a ser realizadas via chamada de vídeo na qual a passividade do estudante foi potencializada pela possibilidade de fechar a câmera e o microfone limitando-se, a prática pedagógica, à fala do professor e a audição do aluno.

Tal situação pode ser vista no relato de um respondente da pesquisa argumentando que a aula se resumia a “Um monólogo, pois a maioria do tempo, não havia interação com os alunos, que permaneciam com câmeras e microfones fechados” (P.1). Outro docente apontou que, nesses casos, havia dúvida se os alunos realmente estavam participando: “...incerteza da participação dos alunos, já que a maioria parecia não estar realmente participando, por conta das câmeras e áudios fechados” (P.4).

Essa ausência dos estudantes, marcada pela não abertura de câmeras e microfones, pode ser percebida como uma estratégia dos estudantes para se ausentar da aula como é possível verificar no “meme²³” (Figura 1) que circulou nas redes sociais, em 2020.

Em outro meme (Figura 2) revela-se, em tom de sarcasmo, que a prática de ficar online na aula, mas sem estar com a atenção presente nela, e participante de forma ativa, era uma prática comum entre os estudantes nesse período.

percentual de mestres, doutores e regime de trabalho) e percepção dos estudantes sobre seu processo formativo (informações do Questionário do Estudante do Enade). Fonte: Brasil (2019b).

²³ No contexto da internet, meme é uma mensagem quase sempre de tom jocoso ou irônico que pode ou não ser acompanhada por uma imagem ou vídeo e que é intensamente compartilhada por usuários nas mídias sociais (Torres, 2016, p.60)

Figura 1 – Memes sobre aula em formato remoto

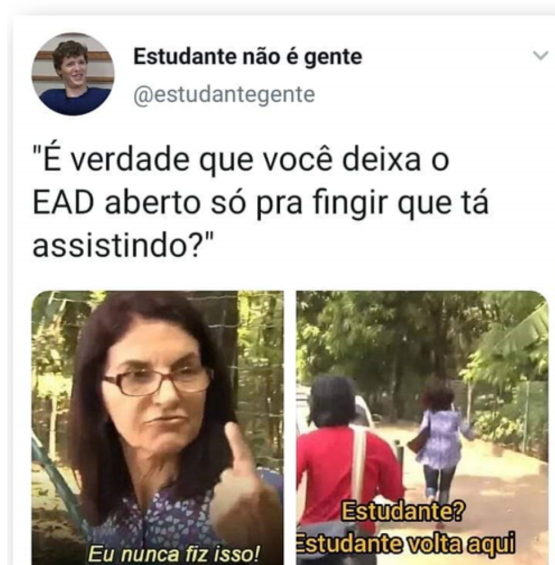
Figuras 6 e 7 – Quando a obrigatoriedade da sala de aula virtual torna-se desprazerosa



Fonte: Imagens capturadas no WhatsApp no mês de março de 2020.

Fonte: Maddalena; Couto Junior; Teixeira (2020, p.1529)

Figura 2 – Meme sobre participação em aula em formato remoto



Fonte: Página “Estudante não é gente” no Instagram²⁴

No que se refere à exposição como estratégia pedagógica, a aula expositiva dialogada é uma alternativa muito presente nos planos de ensino e na

²⁴ Disponível em - <https://www.instagram.com/estudentenaogente/> - .Acesso em - 10. jun. 2023.

intencionalidade dos docentes do ensino superior, sendo vista como uma “estratégia que vem sendo proposta para superar a tradicional palestra docente” (Anastasiou; Alves, 2003, p. 86), com o objetivo de romper com a transmissão do conhecimento unidirecional. Contudo, ainda tem como foco o domínio de conteúdo, que, segundo Anastasiou e Alves (2003, p. 86), “deve ser tal que ‘o fio da meada’ possa ser interrompido com perguntas, observações, intervenções, sem que o professor perca o controle do processo”.

Os autores pontuam, ainda, que essa estratégia tem uma premissa definida, que consiste na construção dialógica do conhecimento iniciando com a mobilização dos conhecimentos prévios e uma síntese final a partir das reflexões. Contudo, o controle do processo ainda está com o docente, que direciona os assuntos conforme percebe pertinência e de acordo com os objetivos de aprendizagem, quando previamente estabelecidos. Além disso, por não ter uma sistematização da participação do aluno de forma organizada, a aula acaba por, na maioria das vezes, ser uma exposição, e a participação fica a cargo da vontade, motivação e engajamento do estudante, que pode variar muito de acordo com o perfil dos alunos e contexto. Essa não sistematização ainda é vigente na cultura da educação bancária, o que leva à predominância de prática expositiva.

No ERE essa estratégia de participação dos alunos ficou ainda menos fluida, pois a barreira tecnológica de ligar a câmera e o microfone, e a própria dificuldade de conexão, serviram de obstáculos, desmotivando a participação dos estudantes que já era pouco estimulada. Santana *et al.* (2022, p. 11) apresentaram, em sua pesquisa, que 55% dos docentes relataram dificuldade na interação com os alunos nos momentos síncronos: “As relações no formato remoto são diferentes, o que nem sempre encoraja os estudantes a expressarem suas opiniões”.

No que se refere ao contexto da aula expositiva dialogada, em relação ao comportamento específico de ligar a câmera e o microfone para interagir, há aspectos técnicos e comunicacionais envolvidos. É sabida a existência desses aspectos, que interferem no processo comunicacional de forma ampla (como o olhar, a expressão facial, o tom de voz, entre outros), e que há diferenças na forma como isso se dá na mediação tecnológica ou numa interação face a face presencial.

Além disso, há questões técnicas relacionadas à conectividade em que, quando há uma instabilidade na rede de internet ou uma baixa capacidade de transmissão de dados na rede, a transmissão da imagem, e até mesmo da voz numa chamada de vídeo, podem ficar prejudicadas²⁵. Contudo, o enfoque escolhido aqui são as práticas pedagógicas que se dão no momento da aula e impactam essa dinâmica.

No que se refere às estratégias de comunicação e educação online, é válido analisar a educação à distância. Como apresentado anteriormente, essa modalidade de ensino possui uma metodologia própria que combina momentos síncronos e assíncronos de interação. De forma assíncrona, há diversas possibilidades de comunicação pelo próprio Ambiente Virtual de Aprendizagem – tutor-aluno, professor-aluno e aluno-aluno – muito voltado ao suprimento de dúvidas de conteúdo ou do funcionamento do próprio curso. Além disso, os momentos assíncronos têm como foco principal o estudo dirigido, em que o aluno lê textos, assiste videoaulas e realiza atividades como debate em fóruns de discussão e respostas a questões discursivas e objetivas (Cavalcanti; Filatro, 2018).

Já os momentos síncronos, que podem ser chamados de *live*, *webinar* ou aulas ao vivo, tem como objetivo pedagógico a promoção de interação dos alunos com o professor no momento da exposição de um conteúdo, que pode ser via *chat* ou câmera e microfone. Há, ainda, interações presenciais com tutores nos polos de apoio presenciais, onde são realizadas avaliações e atividades práticas (Cavalcanti; Filatro, 2018).

Embora haja diversas críticas à educação a distância em relação a má qualidade do ensino, e isso se comprove em indicadores como o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) (Soligo, 2022), é preciso ressaltar que isso se deve menos à metodologia e mais como ela é utilizada para aumentar a margem de lucro de IES privadas. Nesse contexto, a má qualidade se deve à proporção de muitos alunos para poucos docentes, a terceirização do papel do docente para

²⁵ É importante destacar que, de acordo com o IBGE (2022), em 2021 90% dos lares brasileiros passaram a ter internet. Porém não se sabe a qualidade do pacote de dados que os estudantes têm acesso e se esse é suficiente para sustentar as aulas remotas com transmissão de áudio e vídeo.

profissionais com menor qualificação e a má qualidade e desatualização dos materiais disponibilizados aos estudantes. Assim, a de se considerar aqui que, apesar do uso considerado equivocado, a metodologia-base do EaD é um conjunto de práticas já consolidadas na educação superior brasileira, presente em diversas universidades públicas, inclusive a instituição pesquisada – a Unioeste.

De forma diferente, o ERE, como o próprio nome diz, foi emergencial e centrado na atividade síncrona onde ocorria, tanto o acesso ao conteúdo pela explanação do docente, quanto a interação entre professor, aluno e colegas. Essa prática pedagógica centrada na transmissão de conteúdos por meio da interação por vídeo, presente no ERE, pode ser identificada na fala de um dos docentes pesquisados que, nesse caso, demonstrou “preocupação com o entendimento por parte dos discentes dos conteúdos” (Salete).

A falta de segurança da concretização da aprendizagem via explanação em chamada de vídeo levou os docentes a buscarem adaptar a sua prática, como foi possível perceber na fala dos docentes Salete “Criar novas formas de explanação”, e Roberto, “tive que mudar totalmente a forma de ministrar aula”.

Observa-se, assim, que a transposição das práticas do ensino presencial à simples transmissão virtual não foi efetiva, havendo a necessidade de adaptação, como nota-se na fala da docente Andressa: “Adotado por meio da simples transposição das práticas convencionais (em geral já ultrapassadas) para o meio digital, criando uma situação em que professores ministravam aulas expositivas por horas e alunos com câmeras desligadas, em grande parte, sem atenção dirigida às atividades”.

Esse excesso de exposição e falta de dinamicidade da aula, ocasionada pela confluência da educação bancária centrada na exposição e da falta de uma adaptação metodológica ao ensino online, apareceu também em imagens de cunho jocoso – “memes” – que circularam nas redes sociais (Figura 3):

Aqui há uma crítica ao excesso de exposição de forma online e o quão desconfortável é para o aluno participar de uma atividade dessa forma. Isso pode ser considerado uma evidência que corrobora a tese de Alves (2022, p.216) de que

“Metodologias de aulas em web conferência com exposição de conteúdos e atividades avaliativas em excesso” são um dos principais problemas do ERE.

Figura 3 – Memes sobre práticas educativas no ERE

Figuras 1 e 2 – Memes criticando determinadas práticas educativas oferecidas no ensino remoto



Fonte: Imagens capturadas no Twitter no mês de abril de 2020.

Fonte: Maddalena; Couto Junior; Teixeira (2020, p.1526)

Essa necessidade é expressa na fala do docente João que demonstrou que, quando há uma adaptação da simples explicação para outras práticas pedagógicas, há uma fluidez no processo pedagógico: “Com a utilização de várias dinâmicas de aprendizado adaptadas ao ensino remoto a disciplina fluiu de forma muito positiva”.

Nesse aspecto, as ferramentas utilizadas tiveram um papel importante pois, como ocorre na EaD, na educação majoritariamente online as ferramentas passam a ter um papel fundamental de mediação do processo. Na EaD, o ambiente virtual de aprendizagem e as ferramentas envolvidas são recursos estrategicamente planejados para fazerem parte do processo de aprendizado como um todo. No ERE ocorreu, como mostra a fala dos docentes a seguir, a subutilização de ferramentas

pela própria forma como a prática pedagógica foi organizada: “O uso se limitou em fazer a transposição da metodologia presencial para outro ambiente (remoto), sem efetivamente utilizar 100% das possibilidades” (Pedro); e “Considero que foram muito mal utilizadas porque simplesmente passaram a ser dadas aulas que eram presenciais através de plataformas, não sendo feitas as devidas adequações no processo de ensino utilizando essas tecnologias” (João).

É possível inferir, principalmente no início da implementação do ERE, que isso se deve ao próprio caráter emergencial, pois não havia um domínio das possibilidades oferecidas pelas ferramentas, ao que o contexto indica, nem por parte dos docentes, e nem por parte dos gestores da instituição. E quando se tratam das práticas pedagógicas praticadas pelos docentes, chama a atenção o adjetivo “ultrapassadas” utilizado por um dos professores pesquisados: “Adotado por meio da simples transposição das práticas convencionais (em geral já ultrapassadas) para o meio digital, criando uma situação em que professores ministravam aulas expositivas por horas e alunos com câmeras desligadas, em grande parte, sem atenção dirigida às atividades” (Andressa).

Essa fala revela que, na perspectiva desse docente, as práticas pedagógicas, denominadas por ele como convencionais, já não correspondem ao contexto atual. Ou seja, pelo contexto da fala, o docente interpreta que aulas predominantemente expositivas são anacrônicas. Munari *et al.* (2016, p.223) argumentam que é possível, por meio da formação docente, “desnaturalizar as práticas pedagógicas entendidas como tradicionais e incompatíveis com o contexto atual”.

Essa perspectiva, de que as aulas expositivas destoam da cultura atual, é um dos argumentos que apoia a implementação de Metodologias Ativas, amparada pela própria cultura digital, que, como visto anteriormente, possui diversos estímulos comunicacionais baseados em *hiperlinks* e comunicação multimídia que, por vezes, condiciona o aluno não só a estímulos visuais diversificados, como também à comunicação dinâmica por diversos canais no mesmo momento. É possível inferir que a linearidade e a passividade às quais os alunos são expostos em uma aula em que há a exposição do conteúdo, está em desalinho com esses aspectos da cultura digital.

Além do que se refere à própria dinâmica da aula, e apesar de não ser mencionado pela docente (Andressa), a própria falta do uso das TDIC nas práticas pedagógicas do ensino presencial convencional pode ser interpretada como um anacronismo. Isso ficou evidente no desconforto causado pelo seu uso durante o ERE, como revela Santana *et al.* (2022, p.12): “Embora a Universidade se encontre em um tempo histórico (século XXI), em cuja realidade há uma efervescência das tecnologias, essa aproximação foi relativamente forçada pela pandemia.”

Outra possibilidade de desalinhamento de uma aula expositiva convencional com a cultura digital, pode ser vista na possibilidade de acesso a determinados conhecimentos na rede, como vídeos explicativos, e mesmo videoaulas, livros e apostilas, entre outros. Além dos mecanismos de busca, que requerem que o estudante selecione a plataforma pela qual deseja acessar determinado conteúdo (como o Google), existem comunidades de compartilhamento de conteúdos específicos, como o *Brainly*, já mencionado anteriormente, e, atualmente, a inteligência artificial (IA) com o *chat gpt*²⁶. Esse algoritmo permite o diálogo com um software que tem acesso a um vasto banco de dados e, por isso, pode responder a diversas perguntas específicas, de várias áreas do conhecimento, mesmo na sua versão gratuita.

A imagem a seguir (Figura 4), que circulou em redes sociais durante o ano de 2021, evidencia que os estudantes já fazem uso dessas plataformas para acesso a conteúdos disponíveis na rede para realizarem atividades do contexto educacional:

Figura 4 – Meme sobre realização de atividades acadêmicas em ambiente virtual

²⁶ O chat gpt é uma inteligência artificial que funciona como chat online e foi criada pela OPEN AI e lançada em Junho de 2020.



Estudante Depressão
@EstudanteDepres



Professor: o trabalho vai ser em grupo

Eu formando o meu grupo:



Fonte: Página “Estudante Depressão” no Instagram²⁷

Nessa perspectiva – do desalinhamento das práticas educacionais com o intenso estímulo sofrido pelo uso da tecnologia e, sobretudo, de redes sociais – há um ponto a ser ressaltado que é a atenção. Esse aspecto está presente na fala da docente Andressa, que menciona “...em grande parte, sem atenção dirigida às atividades”.

No dia-a-dia de uma aula presencial, o aluno pode estar se distraindo em seu notebook, ou mesmo no celular, mas ainda está imerso no espaço físico, que impõe a sua dinâmica sendo, a outra (da tela), secundária. No contexto do ERE, esse desafio – de dividir a atenção dos estudantes com os demais estímulos – era ainda maior, pois as “distrações” dos estudantes estavam muito acessíveis, “a um toque/clique” de distância. Ainda, era possível administrar, de forma paralela, a aula e uma outra distração, como ouvir a explicação do docente enquanto se fazia outras coisas na rede. Nesse contexto, como a imersão do estudante não era física, dependia-se majoritariamente da sua atenção na aula.

A imagem abaixo (Figura 5), embora seja de 2023, ilustra de forma bastante assertiva esse contexto, exemplificando um aluno que está fazendo compras online durante uma aula:

Figura 5 – Meme sobre atividade paralela durante uma aula remota

²⁷ Disponível em: <https://www.instagram.com/estudantedepressao/> Acesso em: 02 jun. 2023.



Fonte: Página “Estudante Depressão” no Instagram²⁸

Essa possibilidade de distrações paralelas à aula, aparece, inclusive, na fala de um dos docentes pesquisados, como uma possível justificativa para a falta de interação durante uma aula com um convidado: “As discussões de textos ou apresentações de professores convidados foram positivas, mas parece ter ocorrido mais inibição dos alunos com perguntas, talvez devido a maiores chances de distração no ensino online” (Andreia).

Gesser (2012) aponta a facilidade de dispersão dos estudantes, com as diversas possibilidades das TDIC, como um limitador da sua utilização na educação superior. Do mesmo modo, Motta-Passos (2023) destaca que, na perspectiva dos estudantes, a fácil descontração foi um dos maiores dificultadores da aprendizagem durante o ERE.

Por outro lado, as diversas mídias aumentam a possibilidade de estratégias de aprendizagem e fontes de conteúdo, conforme destaca a fala do docente: “O ponto positivo foi a possibilidade de ter acesso a várias mídias a partir do computador e direcionar os alunos a várias possibilidades” (Lucas).

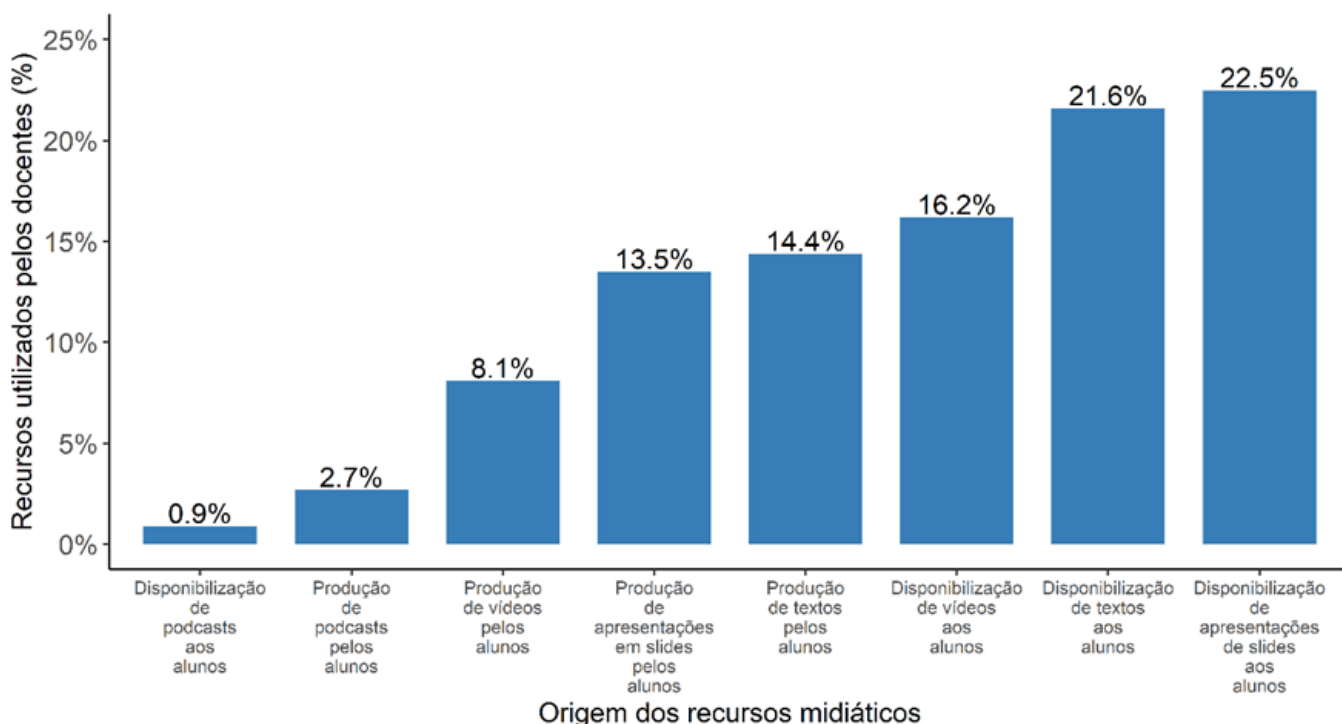
Essa diversidade de possibilidades também pode ser notada nos formatos de mídias em que os conteúdos foram disponibilizados aos alunos (Gráfico 11), na qual

²⁸Disponível em: <https://www.instagram.com/estudentedepressao/> Acesso em: 02 jun. 2023.

se sobressai a apresentação de slides, textos e vídeos, esse último como um formato bastante presente na cultura digital com a popularização de plataformas como YouTube e Tiktok, como já mencionado.

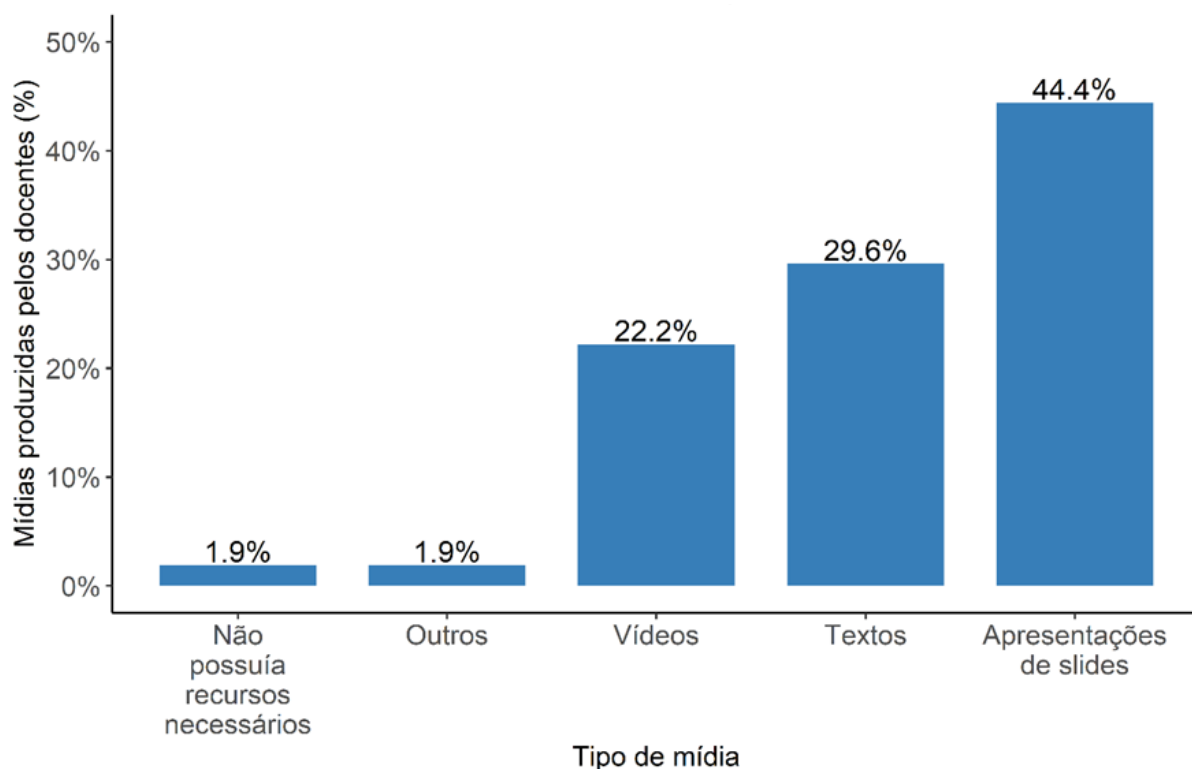
É interessante destacar os três formatos de mídia mais disponibilizados pelos docentes aos alunos, foram os mesmos formatos produzidos pelos docentes (Gráfico 12), indicando a possibilidade de que muitas das mídias disponibilizadas aos estudantes foram produzidas pelos próprios docentes:

Gráfico 11 – Recursos midiáticos utilizados pelos docentes da Unioeste - Campus de Foz do Iguaçu - participantes da pesquisa (n=27) durante o Ensino Remoto Emergencial



Fonte: elaborado pela autora

Gráfico 12 – Mídias produzidas pelos docentes da Unioeste - Campus de Foz do Iguaçu - participantes da pesquisa (n=27) durante o Ensino Remoto Emergencial



Fonte: elaborado pela autora

Outra hipótese é a preponderância dessas mídias como materiais didáticos de apoio à aprendizagem. Além disso, outro aspecto a ser levantado como hipótese é o predomínio da produção em relação à curadoria de materiais já existentes o que pode revelar que a percepção de que na cultura digital todo o conhecimento está disponível na rede possa não necessariamente ser aplicado a todas as áreas, ou que nem todo o conteúdo disponível realmente pode servir de apoio à aprendizagem.

Outras estratégias de utilização das TDIC foram citadas pelos docentes e entre elas estão a produção textual e a correção de atividades: “Que o uso de TDICs no ensino superior abriu outras possibilidades de aprendizagem quanto a produção textual pelos discentes, a troca de informações do docente com os discentes a partir das tarefas elaboradas e das correções realizadas; o acesso contínuo aos discentes a partir dos grupos de whatsapp e de outras redes” (Soraia).

Ao que o professor indica, a interação entre professores e alunos de forma assíncrona por meio do *feedback* de atividades e do *whatsapp*, em contraponto à

dificuldade de interação síncrona com os estudantes nas aulas ao vivo, é possível inferir que utilizar a interação assíncrona para compor a metodologia do ensino remoto mediado pelas TDIC - como é realizado no EaD - pode ser uma estratégia benéfica à aprendizagem, sobretudo numa aprendizagem voltada à troca de experiências e à construção do conhecimento junto aos estudantes.

Além disso, essas estratégias fazem parte das orientações do CNE para o ERE, que previa a “utilização de mídias sociais de longo alcance (WhatsApp, Facebook, Instagram etc.) para estimular e orientar os estudos e projetos ...oferta de atividades online assíncronas de acordo com a disponibilidade tecnológica” (Brasil, 2020a, p.19).

Outro ponto relevante na fala da docente Soraia é a produção textual dos alunos, levando em consideração que na cultura digital os “consumidores de conteúdo” são também produtores, e que a concepção de educação que busca a reflexão crítica do estudante também o considera um autor que tem conhecimento a ser compartilhado, faz sentido que esse aspecto esteja presente em práticas pedagógicas a favor da aprendizagem. Quando essa produção textual, tanto do estudante quanto do docente é compartilhada em redes na internet ambos, deixam de ser meros consumidores de informações e passam a contribuir para o mar de vozes que é o *ciberespaço*, reconhecendo-se como autores (Pretto, Riccio, 2010, p.165).

As atividades assíncronas também aparecem como estratégia pedagógica quando se trata da revisão de conteúdos por meio das aulas ao vivo que são gravadas e disponibilizadas posteriormente pelo docente: “A grande vantagem foi a possibilidade de gravar as aulas e deixar conteúdos para os alunos poderem revisar os conteúdos passados” (Pedro). Aqui, nota-se não só uma educação pautada no acesso a um conteúdo - indícios de uma educação bancária - mas também a acessibilidade que permite que alunos com dificuldade de conexão possam ter acesso de forma assíncrona em um outro momento, bem como a alunos que tenham tido dificuldade de compreensão poderem rever explicações.

Além disso, o registro de apresentações de trabalhos posteriormente compartilhados com a turma possibilitam não só que os colegas aprendam uns com

os outros, como também que os alunos possam assistir às suas apresentações e realizarem uma autoavaliação. O mesmo ocorre com o docente que pode assistir a sua aula e refletir sobre a sua prática, como propõe a professora: “Os trabalhos foram todos gravados e as aulas também. Facilitando rever pontos a serem melhorados, tanto pelos alunos como pelo docente” (Silvana).

Deste modo, “as tecnologias digitais educacionais propiciaram novos suportes e ferramentas que, incorporados às práticas pedagógicas, auxiliam as atividades dos alunos e mudam a dinâmica de trabalho dos professores” (Hallwass; Bredow, 2021, p. 57). E para que isso ocorra de forma efetiva é importante valorizar os saberes pedagógicos, pois estabelecer objetivos, selecionar conteúdos, construir estratégias de ensino, aplicá-las e avaliá-las são tarefas que fazem parte do cotidiano dos docentes (Munari *et al.* 2016).

Uma das principais estratégias de valorização desse saber junto aos docentes é proporcionar uma formação que considere a participação docente, sua realidade de trabalho, e uma concepção de educação pautada na reflexão crítica da realidade, e não na mera transmissão de conteúdos.

Esta pesquisa desenvolvida junto aos docentes da universidade, demonstrou um cenário bastante promissor, em relação à inserção das tecnologias como aparato pedagógico. Apesar das críticas apresentadas sobre esse momento vivido, o uso de plataformas para a veiculação do ERE, e das falhas e dificuldades apresentadas, percebe-se nova retomada do processo de ensino no ensino superior. O advento da pandemia, trouxe inúmeros desafios em todos os campos, e no ensino superior isso não seria diferente, pois foi necessário encerrar o ensino de forma presencial por uma questão de respeito à vida e promover outras formas de aprendizagem de forma remota. A expressão dos docentes que participaram da enquete desta pesquisa foi crucial para compreender como foi aquele momento histórico, e quais as aprendizagens e possibilidades futuras das práticas docentes.

Há muito ainda a fazer, mas a formação docente contínua e ininterrupta no espaço universitário também precisa ser extensiva aos seus professores e professoras.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A necessidade de adaptação da educação ao contexto da cultura digital, por meio da utilização das TDIC de forma cada vez mais intensa, ficou evidente durante a pandemia da COVID-19, em que a educação teve que ser exclusivamente mediada pelas TDIC, mediação que exigiu esforço de líderes institucionais, professores e estudantes. Sendo os docentes os principais responsáveis pela execução do programa formativo, como mediadores da aprendizagem dos estudantes, é imprescindível considerá-los na análise desse cenário.

Foi nesse sentido que investigou-se aqui a percepção de docentes da Unioeste - campus de Foz do Iguaçu-PR - sobre o uso das TDIC no contexto educacional. A partir da pesquisa foram levantados dois aspectos principais: a necessidade de formação docente para o uso das TDIC e a dificuldade de adaptação das práticas de ensino demandadas pelos ERE. Talvez em vistas disso a necessidade de formação docente tenha ficado tão representativa na fala dos participantes da pesquisa.

De forma objetiva, a percepção dos docentes da Unioeste quanto ao uso das TDIC durante o ERE é que é necessário que haja um investimento em formações que considerem as suas realidades de trabalho, e que estejam pautadas na reflexão sobre a própria prática para que, a partir dessas ações, esses professores sejam incentivados e amparados a utilizarem as TDIC com intencionalidade pedagógica, diminuindo as resistências que possam existir. Essas iniciativas formativas se mostram como um meio para que as práticas pedagógicas mediadas pelas TDIC, e coerentes com a cultura digital, estejam cada vez mais presentes no cotidiano do ensino presencial na educação superior, diminuindo a percepção dos docentes de que há um descompasso entre o contexto sociocultural e a formação fornecida pela universidade pública.

Nesse sentido, a pesquisa teve a relevância por, através dos dados e análises produzidas, pautar a formação de professores no ensino superior, que é pouco debatida, em relação à educação básica, pois espera-se que as Pós-Graduações *Stricto Sensu* cursadas pelos docentes contemplem essa formação educacional e

didática, o que se mostrou pouco evidente. Outro ponto relevante foi abordar as TDIC como um aspecto cultural inerente ao nosso contexto espaço temporal, sem ingenuidade e ao mesmo tempo sem dicotomias superficiais que a enquadram como benéfica ou prejudicial - aqui a tratamos como um meio para desenvolver a aprendizagem.

Contudo, é importante ressaltar que essa pesquisa teve as suas limitações, pois o escopo foi demasiado aberto, colhendo percepções gerais, e não quanto a aspectos específicos do contexto. Ademais, foi limitada a um campus de uma IES específica, tendo como instrumento de coleta de dados um formulário eletrônico, que é mais limitado quanto a coletar a percepção de subjetividades expressas do que um instrumento como a entrevista semiestruturada, por exemplo.

Pesquisas futuras podem se debruçar sobre outros campi da Unioeste, outras instituições em região de fronteira, ou de outras regiões e países. Além disso, perceber os efeitos do ERE no ensino presencial atual pode ser produtivo para validar com mais solidez o aumento do uso das TDIC nas práticas pedagógicas do ensino superior - *afinal a coerência temporal deve ser um fator a ser considerado quando se pensa em educação como prática social.*

Um ponto relevante a ser observado em pesquisas futuras é a percepção dos docentes quanto à maior acessibilidade de plataformas de inteligência artificial, como *chat gpt*, e seus efeitos no contexto educacional do ensino superior, bem como seus impactos na prática pedagógica e na cultura digital.

REFERÊNCIAS

ALVES, Elaine Jesus. **Desenho didático de curso de formação continuada de professores durante o ensino remoto emergencial**. Revista Docência e Cibercultura. Rio de Janeiro, v. 6, n. 5, Edição Especial, 2022.

ASSESSORIA PEDAGÓGICA - PROGRAD, UNIOESTE. **Pesquisa - Formação de docentes - Ensino Emergencial Remoto (Pandemia)**. Mensagem recebida por <elenitacpm@yahoo.com.br> 11. Abril. 2023. Disponível em: <https://mail.google.com/mail/u/0/#search/prograd/FMfcgzGslTtpVMkXKjCHJGzGzctlRbbf>

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. Estratégias de ensinagem. In: ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (orgs.). **Processos de ensinagem na universidade**. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: Univille, 2003.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BEHAR, P. A. O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância. **Jornal da Universidade**. UFRGS, 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/> Acesso em: 10 Mar. 2022.

BORGES. P. A. S. **Educação e tecnologias digitais em período da pandemia de Covid-19**: percepções de docentes do ensino superior. 2022. Dissertação (Mestrado). Universidade do Vale do Sapucaí, Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade. Pouso Alegre, 2022.

BRASIL. Decreto Nº 10.195, de 30 de dezembro de 2019. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação e remaneja e transforma cargos em comissão e funções de confiança. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 2019a.

BRASIL. **Lei Nº 13.709, de 14 de agosto de 2018**. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). Brasília, DF: Presidência da República, 2018a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14020.htm. Acesso em: 09 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1/2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 5/2020**. Proposta de parecer sobre reorganização dos calendários escolares e realização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia da Covid-19. Brasília, DF, 2020a. Disponível em: https://www.semesp.org.br/wpcontent/uploads/2020/05/Parecer-CNE-CP_5_2020.pdf. Acesso em: 03 jan 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 5 de agosto de 2021**. Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar. Brasília, DF, 2021. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=199151-rcp002-21&category_slug=agosto-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 jan. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Estatísticas Educacionais. **Apresentação – Censo da Educação Superior 2019**. Brasília, DF, 2020b.

Brasil. **Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020**. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 ago. 2020c, Seção 1, p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. **Inep divulga indicadores que avaliam cursos e instituições**. Brasília, DF, 2019b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/83581-inep-divulga-indicadores-que-avaliam-cursos-e-instituicoes>> Acesso em 14 junho 2023.

BRASIL. **Portaria Nº 343, de 17 de março de 2020**. Diário Oficial da União. 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, 2020c. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n343-de-17-de-marco-de2020-248564376>. Acesso em: 10 dez 2022.

CAMARGO, F.; DAROS, T. **A sala de aula digital**: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo, on-line e híbrido. Porto Alegre: Penso, 2021.

CASTELLS, M.; CARDOSO, G. (org). **A sociedade em rede**: A era da informação: economia, sociedade e cultura. 17ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

CASTRO, M. M. C.; AMORIM, R. M. A. A formação inicial e a continuada: Diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 37-55, jan.-abr. 2015.

CAVALCANTI, C. C.; FILATRO, A. **Metodologias inov-ativas na educação presencial, a distância e corporativa**. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

CEVASCO, M. E. **Dez lições sobre estudos culturais**. São Paulo: Boitempo, 2003.

CIBERNÉTICO. *In*: **MICHAELLIS**, Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/cibern%C3%A9tico>> Acesso em: 08 de Novembro de 2022.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

COELHO, T. **eCultura**, a utopia final : inteligência artificial e humanidades. 1. ed. - São Paulo : Iluminuras, Itaú Cultural, 2019.

COSTA, I. T. L. G.. **Metodologia do ensino a distância**. Salvador: UFBA, 2016.

COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. H.; SOMMER, L. H. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 36-61, mai./jun./jul./ago. 2003.

CUNHA, M. I. Rev. O lugar da formação do professor universitário: O espaço da pós-graduação em educação em questão. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 9, n. 26, p. 81-90, jan./abr. 2009.

CUNHA, Y. L. O. Gamification – Aplicação, perspectivas e contrapontos. Estudo de caso. **South American Development Society Journal**, [S.l.], v. 7, n. 19, p. 184, abr. 2021. Disponível em: <<http://www.sadsj.org/index.php/revista/article/view/388>>. Acesso em: 09 nov. 2022.

DEBALD, F. R. B. TICs e prática pedagógica universitária. **Pleiade**, Foz do Iguaçu, v. 1, n. 1, p. 83-94, jan./jun. 2007.

DEWEY, J. **Democracia e educação**. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

ESCOSTEGUY, A. C. **Cartografia dos estudos culturais** – uma versão latino-americana. Belo Horizonte: Autêntica. 2001.

FILATRO, A. C. **Design de Conteúdos Educacionais**. Portal Educação UOL. São Paulo. 2017

FLEURY, P. F. F. **Prática Docente no Ensino Remoto Emergencial na Educação Superior em Saúde e Humanidades**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional Ensino nas Ciências da Saúde) - Faculdades Pequeno Príncipe. Curitiba, 2021.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. 5ª ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 14. ed. São Paulo: Editora Olho d'Água, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 84ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GABRIEL, M. **Educar: a (r)evolução digital na educação**. São Paulo: Saraiva. 2013.

MUNHOZ GARCIA, Alessandra Simone Martins. **Análise da Alfabetização Digital e do Letramento Digital de Alunos do Ensino Médio de uma Escola Privada de Londrina/PR**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino e Tecnologia) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Departamento Acadêmico de Ciências Humanas – DACHS, Londrina.

GESSER, V. Novas tecnologias e educação superior: Avanços, desdobramentos, Implicações e Limites para a qualidade da aprendizagem. **IE Comunicaciones: Revista Iberoamericana de Informática Educativa**, ISSN-e 1699-4574, N°. 16 (Julio-Diciembre), p. 23-31. 2012.

HALL, S. A. **identidade cultural na pós-modernidade**. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, S. A. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, v. 22, n.2, jul./dez.1997.

HALLWASS, L. C. L.; BREDOW, V. H. **Whatsapp como ambiente de interação social e aprendizagens durante o ensino remoto emergencial**. Revista Educação e Emancipação, São Luís, v. 14, n. 2, maio/ago. 2021.

HEINSFELD, B. D.; PISCHETOLA, M. Cultura digital e educação, uma leitura dos Estudos Culturais sobre os desafios da contemporaneidade. **Revista**

Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 12, n. esp. 2, p. 1349-1371, ago. 2017.

HOFFMANN, G. Por que o modelo educacional não será mais o mesmo depois da covid-19. **Desafios da educação**, 2020. Disponível em: <<https://desafiosdaeducacao.com.br/modelo-educacional-depois-covid-19/>> Acesso em: 14 de Maio de 2023.

HORN, M. B.; STAKER, H. **Blended**: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – Contínua**. Brasília: IBGE, 2018. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101705_informativo.pdf Acesso em: 24 de Abril de 2022.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – Contínua**. Brasília: IBGE, 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101709_informativo.pdf Acesso em: 10 de Nov. 2019.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico 2022**. Brasília: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/22827-censo-demografico-2022.html?edicao=35938&t=resultados> Acesso em: 21 de Janeiro de 2022.

KENSKI, V. M. Cultura Digital. In: MILL, D. **Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de educação a distância**. Campinas: Editora Papyrus, 2018.

KLEIMAN, Angela B. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). Os significados do letramento. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 1995.

LEMOS, A. **Cibercultura**. Tecnologia e Vida Social na Cultura Contemporânea. Sulina: Porto Alegre, 2002.

LEMOS, A. **Cibercultura**: Tecnologia e vida social da cultura contemporânea. 5ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

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

LEVY, P. M.; FERREIRA, S. F.; MARTINS, F. S. **Impactos da pandemia sobre os resultados recentes das contas públicas**. Brasília: IPEA, 2021. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/cartadeconjuntura/index.php/2021/02/impactos-da-pandemia-sobre-os-resultados-recentes-das-contas-publicas/> Acesso em: 30 de jan. 2023.

LUGER, G. F. **Inteligência Artificial**. 6. ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2013.

MADDALENA, T. L.; COUTO JUNIOR, D. R.; TEIXEIRA, M. M. O que dizem os memes da educação na pandemia? Dilemas e possibilidades formativas. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 05, n. 16, p. 1518-1534, Edição Especial, 2020

MAFFESOLI, M. **O tempo das tribos**: o declínio do individualismo nas sociedades de massa. Rio de Janeiro: Forense, 2014.

MAIA, A. C. B. **Questionário e entrevista na pesquisa qualitativa**: elaboração, aplicação e análise de conteúdo – Manual Didático. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

MANFREDI, S. M. **Metodologia do ensino: diferentes concepções** (versão preliminar). Campinas: F.E./UNICAMP, 1993.

MAPA da vacinação contra Covid-19 no Brasil. **G1**. 2023. Disponível em: <<https://especiais.g1.globo.com/bemestar/vacina/2021/mapa-brasil-vacina-covid/>> Acesso em: 06 Fev. 2023

MARTINEZ, F. Busca por cursos on-line dispara na pandemia. **G1**, 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/pme/noticia/2021/08/03/busca-por-cursos-on-line-dispara-na-pandemia-veja-dicas-para-empreender-no-universo-digital.ghtml> Acesso em: 27 Mar. 2022.

MARTINS, S. P.; SANTOS, M. J. A profissão docente durante a pandemia: contribuições de um curso de formação continuada sobre as TDICs na educação. *ForScience*, Formiga, v. 9, n. 2, e00943, jul./dez. 2021.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. *In*: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 21. ed., cap. 3. p. 133-163, [s/n]: Papirus, 2000.

MORAN, J. M., MASETTO, M.; BEHRENS, M. Novas tecnologias e mediação pedagógica. *In*: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 21. ed., cap. 3. p. 133-163, [s/n]: Papirus, 2000.

MORAN, J.; BACICH, L. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

MATTAR, J. **YouTube na educação**: o uso de vídeos em EaD. São Paulo: Universidade Anhembi Morumbi, 2009.

MATTELART, A. NEVEU, E. **Introdução aos Estudos Culturais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MELO NETO, J. A. Por uma teoria da aprendizagem para o Ensino Remoto. **Desafios da educação**. 2021. Disponível em <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/teoria-da-aprendizagem-para-o-ensino-remoto/> Acesso em 22 de Nov. 2022.

MENA, M. R. S. **A resistência do professor quanto ao uso das tecnologias e cultura digital na escola**: estudo de caso da Escola de Ensino Médio Engenheiro Annes Gualberto. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação na Cultura Digital) - Universidade Federal de Santa Catarina, Imbituba, 2016.

MICROSOFT. Disponível em <<https://news.microsoft.com/bythenumbers/en/windowsdevices> > Acesso em: 05 de janeiro de 2020.

MINAYO, M. C. S. **O Desafio do Conhecimento**. 11^a ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MORAES, J. S.; SILVA, A. H. B. **A formação e desenvolvimento do professor de ensino superior: um estudo sobre suas dificuldades em se adaptar às novas tecnologias e às necessidades nesse processo em meio à pandemia**. In: SAJEBTT, Rio Branco, UFAC, v. 8, n. 1, jan/abr 2021.

MORAES, D. R. da S.; DOMINGOS, H. P. **As mídias e a interdisciplinaridade na formação de professores**: diálogos pedagógicos. Revista Educação e Linguagem, v. 4, n. 6, 2015.

MORAES, Denise Rosana da Silva. **O PROGRAMA MÍDIAS NA EDUCAÇÃO E NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS: LIMITES E POSSIBILIDADES**. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Maringá. Maringá, PR, 2013.

MORAN, J. M. Ensino e Aprendizagem Inovadores com Tecnologias Audiovisuais e Telemáticas. In. MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 21. ed. cap. 1. p. 11-66. [s/n]: Papirus, 2000.

MORAN, J. M. **A Educação Que Desejamos**: novos desafios e como chegar lá. São Paulo: Papirus, 2012.

MOURA, A. M. C. **Apropriação do telemóvel como ferramenta de mediação em mobile learning**. Estudos de caso em contexto educativo. 2011. Tese (Doutorado). Universidade do Minho. Braga(Portugal), 2011.

MUNARI, A. B.; FIEGENBAUM, I.; BITTENCOURT, R. L. Estratégias de ensino e a formação de docentes para o ensino superior. *In*: BITTENCOURT, R. L.; CAMERINI, N. C. **Perspectivas atuais na formação de professores**. Rio de Janeiro: Dicio Brasil, 2016.

NELSON, C.; TREICHLER, P. A.; GROSSBERG, L. Estudos Culturais: Uma Introdução. *In*: SILVA, T. T. (org) **Alienígenas na sala de aula: Uma Introdução aos Estudos Culturais em Educação**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

NÓVOA, A. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projecto Prosalus. *In*: NÓVOA, A.; FINGER, M. (orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Duas agências da ONU se unem para promover comunidades e cidades digitais**. Dez/2020. Disponível em < <https://news.un.org/pt/story/2020/12/1735882>> Acesso em: 05 de Janeiro de 2022.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PINTO, A. V. **O Conceito de Tecnologia**. vol. I e II. Rio de Janeiro: Editora Contraponto, 2005.

PRETTO, N. D. L. **Escritos sobre educação, comunicação e cultura**. Campinas: Papyrus, 2008.

PRETTO, N. L. O desafio de educar na era digital: educações. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, p. 95-118. 2011

PRETTO, N. L.; RICCIO, N. C. R. A formação continuada de professores universitários. **Educar**, Curitiba, n. 37, p. 153-169, maio/ago. 2010. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602010000200010>

PRETTO, N. L.; FERREIRA, S.L. Educação, Inclusão Sociodigital e o Sistema Brasileiro de Televisão Digital. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 13, n. 24, p. 37-51, jan./jun. 2007.

SAMPAIO, M. N.; LEITE, L. S. **Alfabetização tecnológica do Professor**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

SANTAELLA, L. **Cultura e Arte do Pós-Humano**: Da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2010.

SANTAELLA, L. **Desafios da ubiquidade para a educação**. São Paulo: Revista Ensino Superior Unicamp, 2013.

SANTANA, M. L. S.; SOUZA, D. D.; CHAMON, E. M. Q. O. Desafios da formação de professores do ensino remoto. **Rev. Edu. Foco**, Juiz de Fora Vol. 27, Fluxo Contínuo, p.1 - 17. 2022

SHIMASAKI, R. **Inteligência Artificial**: possibilidades nos processos de ensino e de aprendizagem. 2021. Dissertação (Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias) – Universidade Pitágoras Unopar, Londrina-PR, 2021.

SCHLOCHAUER, Conrado. **Lifelong Learners** - o poder do aprendizado contínuo: aprenda a aprender e mantenha-se relevante em um mundo repleto de mudanças. São Paulo: Editora Gente, 2021.

SILVA, L. R. C. *et al.* Pesquisa Documental: Alternativa Investigativa na Formação Docente. *In*: IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE – III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. **Anais**. Curitiba, Paraná. PUCPR. 2009.

SILVEIRA. A. H. Impactos da Pandemia na Esfera Econômica. **Conj. & Planej.**, n.200, p.35-41, jan./jun. 2021 . Disponível em https://sei.ba.gov.br/images/publicacoes/download/cep/cep_200.pdf Acesso em: 14 out. 2022

SILVEIRA; A. C. J; VIEIRA JUNIOR, N. A **Inteligência Artificial na educação: utilizações e possibilidades**. Revista interterritórios. Caruaru, v. 5, n. 8, 2019.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOLIGO, A. Ensino à distância contribui para perda de qualidade da educação, diz professora. **CNN Brasil**: 16/09/2022. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/ensino-a-distancia-contribui-para-perda-de-qualidade-da-educacao-diz-professora/> Acesso em: 10 Jun. 2023

TERUYA, T. K.. Sobre mídia, educação e Estudos Culturais. *In*: MACIEL, L. S. B.; MORI, N. N. R. (org.) **Pesquisa em Educação: Múltiplos Olhares**. Maringá: Eduem, 2009.

TOZONI-REIS, M. F. C. **Metodologia da Pesquisa Científica**. Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2007.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ. Pró-Reitoria de Planejamento. **Boletim de Dados 2021:** Ano base 2020. Cascavel. 2021. Disponível em:
<<https://www.unioeste.br/portal/arq/files/PROPLAN/boletimdedados/boletimDados2021.pdf>> Acesso em: 29 Jan. 2023.

VALENTE, J. A. Integração currículo e tecnologia digitais de informação e comunicação: a passagem do currículo da era do lápis e papel para o currículo da era digital. *In:* CAVALHEIRI, A.; ENGERROFF, S. N.; SILVA, J. C. (orgs.). **As novas tecnologias e os desafios para uma educação humanizadora.** Santa Maria: Biblos, 2013.

WILLIAMS, R. **Cultura e Sociedade.** São Paulo: Nacional, 1992.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim.** Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2016.

APÊNDICE A - Questionário aplicado aos docentes da Unioeste

Dados Básicos

Essa pesquisa foi elaborada em conformidade com a lei geral de proteção de dados, artigo 5º inciso XII da Lei 13.709. Ao prosseguir o participante concorda com o termos abaixo.

() Autorizo a utilização total ou parcial dos meus dados, incluindo a coleta, o processamento, a produção de conteúdo e a divulgação dos resultados respeitando o meu anonimato.

() Não autorizo a utilização total ou parcial dos meus dados , incluindo a coleta, o processamento, a produção de conteúdo e a divulgação dos resultados respeitando o meu anonimato.

Dados básicos de perfil

Há quanto tempo você atua como docente no Ensino Superior?

- Há menos de 5 anos
- Entre 5 e 10 anos
- Entre 10 e 15 anos
- Há mais de 15 anos

Qual a sua faixa etária?

- Até 30 anos
- Entre 30 e 40 anos
- Entre 40 e 50 anos
- Entre 50 e 60 anos
- Mais de 60 anos

Como você caracterizaria seu nível de dificuldade na utilização das tecnologias para a finalidade pedagógica?

Sendo 5 muito difícil e 1 muito fácil.

1 () 2 () 3 () 4 () 5 ()

De forma geral, como você percebe a utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no Ensino Superior?

Comente limitações e possibilidades.

(Questão aberta)

De forma específica, qual foi sua percepção sobre o uso de TDICs no Ensino Superior - Ensino Remoto Emergencial ?

(Questão aberta)

Práticas Pedagógicas durante o Ensino Remoto Emergencial

Você atuou como docente da UNIOESTE durante os anos de 2020, 2021 e 2022?

- Sim
- Não

Em qual campi da UNIOESTE você atuou durante a aplicação do Ensino Emergencial Remoto?

- Foz do Iguaçu
- Cascavel
- Marechal Cândido Rondon
- Toledo
- Francisco Beltrão

Em quais cursos você atuou durante o Ensino Emergencial Remoto?

(Questão aberta)

Você aderiu ao Ensino Remoto Emergencial durante os anos de 2020, 2021 e 2022?

- Sim
- Não

Quais recursos tecnológicos você utilizou em sua prática pedagógica no Ensino Remoto Emergencial ?

- Microsoft Teams
- Google Meet
- Google Drive
- Share Point
- Powerpoint
- Google Apresentações
- Whatsapp
- Telegram

- Email
- Moodle
- Miro
- Jamboard
- Padlet
- Easy Retro
- Mentimeter
- Kahoot
- Socrative
- Mindmeister
- Outros

Quais OUTRAS ferramentas citadas você utilizou pra fins didáticos pedagógicos durante o ERE (Ensino Remoto Emergencial)?

(Questão aberta)

Quais recursos midiáticos você utilizou em sua prática docente durante o ERE?

- Disponibilização de podcasts aos alunos
- Disponibilização de vídeos aos alunos
- Disponibilização de apres. de slides aos alunos
- Disponibilização de textos aos alunos
- Produção de vídeos pelos alunos
- Produção de podcasts pelos alunos
- Produção de apres. em slides pelos alunos
- Produção de textos pelos alunos
- Não utilizei nenhum recurso midiático

Você produziu alguma mídia durante o ERE?

- Sim, produzi vídeos.
- Sim, produzi textos.
- Sim, produzi apres. de slides.
- Sim, produzi podcasts.

- Não, pois não foi necessário.
- Não, pois não possuía os recursos necessários.
- Não, pois não possuía as habilidades necessárias.
- Outros

Como foi para você dar aulas de forma virtual? Comente imitações e/ou pontos positivos.

(Questão aberta)

Formação e apoio ao docente para o uso das TDICs durante o ERE

Você teve conhecimento de alguma atividade formativa para o uso de tecnologias promovida pela UNIOESTE durante os anos de 2020, 2021 e 2022?

- Sim
- Não

Quanto à participação em atividades de formação docente para a realização de atividades online durante o ERE, assinale as opções abaixo:

- Participei de aulas/palestras/oficinas ao vivo sobre tecnologias e mídias aplicadas à educação promovidas pela UNIOESTE
- Participei de cursos online sobre tecnologias e mídias aplicadas à educação promovidas pela UNIOESTE.
- Participei de cursos online sobre tecnologias e mídias aplicadas à educação promovidas por outras instituições.
- Não participei de nenhuma atividade sobre tecnologias e mídias aplicadas à educação para a realização de atividades online durante o ERE
- Participei de aulas/palestras/oficinas ao vivo sobre tecnologias e mídias aplicadas à educação promovidas por outras instituições.
- Participei de grupos de estudo sobre tecnologias e mídias aplicadas à educação promovidas pela UNIOESTE
- Participei de grupos de pesquisa sobre tecnologias e mídias aplicadas à educação promovidas pela UNIOESTE

- Participei de grupos de pesquisa sobre tecnologias e mídias aplicadas à educação promovidas por outras instituições.
- Participei de eventos científicos sobre tecnologias e mídias aplicadas à educação promovidas pela UNIOESTE
- Participei de eventos científicos sobre tecnologias e mídias aplicadas à educação promovidas por outras instituições.
- Participei de cursos online sobre tecnologias e mídias aplicadas à educação promovidas por um sindicato de classe.
- Participei de grupos de estudo sobre tecnologias e mídias aplicadas à educação promovidas por outras instituições.
- Participei de grupos de estudo sobre tecnologias e mídias aplicadas à educação promovidas por um sindicato de classe.
- Participei de aulas/palestras/oficinas ao vivo sobre tecnologias e mídias aplicadas à educação promovidas por um sindicato de classe.

Durante a utilização da modalidade do ERE, como você recebia suporte técnico para a utilização de ferramentas tecnológicas?

- A instituição não disponibilizou canais de suporte.
 - Na Unioeste o atendimento de suporte era realizado via whatsapp.
 - Na Unioeste o atendimento de suporte era realizado via telefone.
 - Na Unioeste o atendimento de suporte era realizado via email.
 - Na Unioeste o atendimento de suporte era realizado via Microsoft Teams.
 - Na Unioeste o atendimento de suporte era realizado via sistema acadêmico.
 - Alguns alunos me ajudaram com questões técnicas.
 - Outros colegas me ajudaram com questões técnicas.
 - Quando tinha alguma dificuldade eu procurava em sites de busca na internet
- Outros.

Caso não tenha sido contemplado na questão anterior, comente outros tipos de suporte técnico que tenha recebido.

(Questão aberta)

Você se sentiu apoiado pela instituição para a utilização das ferramentas tecnológicas?

- Sim
- Não
- Parcialmente

Justifique com exemplos a resposta anterior.

(Questão aberta)

Há alguma ferramenta ou recurso que você sente necessidade que seja disponibilizado pela Universidade aos docentes?

(Questão aberta)

Você sentiu apoio do sindicato da sua classe quanto ao uso das ferramentas tecnológicas para fins pedagógicos?

- Sim
- Não
- Parcialmente

Justifique

(Questão aberta)

Como você gostaria de receber formação para o uso das mídias e tecnologias na educação, de forma geral?

- Cursos online de formação docente.
- Cursos presenciais de formação docente.
- Cursos híbridos de formação docente.
- Vídeos sobre o assunto.
- Textos científicos sobre o assunto.
- Oficinas práticas sobre o assunto.
- Palestras presenciais sobre o assunto.
- Palestras online sobre o assunto.

- Livros sobre o assunto.
- Grupos de estudo sobre o assunto.
- Grupos de pesquisa sobre o assunto.
- Troca de experiências com meus colegas.

Considerações finais

Você percebe que a sua experiência com o Ensino Emergencial Remoto lhe proporcionou aprendizados quanto à prática docente?

- Sim
- Não
- Parcialmente

Caso a experiência com o Ensino Emergencial Remoto tenha lhe proporcionado aprendizado quanto à prática docente, quais foram eles?

(Questão aberta)

Em relação a aplicação de estratégias/técnicas/metodologias ou recursos aprendidos durante o ERE no ensino presencial, assinale as alternativas que lhe representam:

- Utilizei ferramentas de compartilhamento de arquivos (Ex: Google Drive, Onedrive etc..) e hoje utilizo no ensino presencial.
- Experimentei aulas online síncronas (ao vivo) durante o ERE e hoje utilizo no ensino presencial.
- Gravei videoaulas durante o ERE e hoje utilizo no ensino presencial.
- Não há estratégias/técnicas/ferramentas que aprendi no ERE e aplico atualmente no ensino presencial.
- Não aprendi estratégias/técnicas/metodologias ou recursos durante o ERE.
- Aprendi outras estratégias/técnicas/metodologias ou recursos não mencionados aqui e utilizei no Ensino Presencial.

Gostaria de mencionar algo que não foi questionado no instrumento?

(Questão aberta)