

Docências universitárias, ciberformação e constituição do ser docente: caminhos e percursos investigativos¹

Judilma Aline de Oliveira Silva²
Octavio Silvério de Souza Vieira Neto³

Resumo

O artigo apresenta resultados de duas teses e objetivam entender os processos de formação no ensino superior, seja em um enfoque da profissionalização docente mediadas pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) ou a busca ontológica da constituição do ser docente por meio dos processos de ciberformação. Qualitativas e multirreferenciais as pesquisas, têm metodologias distintas, uma articulada à fenomenologia e a outra articulada à metodologia da conversa e à arqueogenealogia. O Estudo/pesquisa buscou elementos de consolidação da cultura digital, o fortalecimento de uma nova cultura formativa e profissionalizante mediada pelas tecnologias e o entendimento de que enunciados e discursos docentes constituem do ser docente nas docências universitárias. Os resultados sinalizam que há deficiência no letramento digital, programas formativos deficitários nas IES pesquisadas e que processos de ciberformação podem fazer emergir princípios que promovam a emancipação e a conscientização tecnológica crítica do ser docente e dos sujeitos na contemporaneidade.

Palavras-chave: Cultura Digital. Docências Contemporâneas. Formação Docente. Profissionalização Docente.

¹ As teses apresentadas no artigo compõem as pesquisas realizadas no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Minas Gerais, Brasil e são vinculadas aos estudos realizados pelo Grupo de Pesquisa Aprendizagem em Rede - GRUPAR. A **Pesquisa 1** (como será denominada ao longo do artigo), intitulada, “Ações formativas (institucionais) para a docência no ensino superior nas universidades públicas federais brasileiras”, financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), foi concluída em 2019. A **Pesquisa 2** (como será denominada ao longo do artigo), intitulada, “Entre o passado e o futuro da educação: ser docente e os processos de ciberformação nas universidades contemporâneas”, financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e apoiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), está em andamento.

² Doutora em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil; Membro do Grupo de Pesquisa Aprendizagem em Rede – GRUPAR e do Grupo de Estudos Políticas Educacionais na Formação de Professores da Universidade Federal da Fronteira Sul, *Campus Erechim*. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0742-8451>.

E-mail: judilma@gmail.com

³ Doutorando e Mestre em Educação: filosofia da educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil; Membro do Grupo de Pesquisa Aprendizagem em Rede – GRUPAR. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1545-6513>.

E-mail: octaviossvieiraneto@gmail.com

University teaching, cyberformation and the constitution of being a teacher: research paths and routes

Judilma Aline de Oliveira Silva
Octavio Silvério de Souza Vieira Neto

Abstract

The article presents the results of two theses and aims to understand the processes of cyberformation in higher education, whether from a perspective of teacher professionalization mediated by Digital Information and Communication Technologies (DICT) or the ontological search for the constitution of the being a teacher through the processes of cyberformation. The research is qualitative and multi-referential and has different methodologies, one linked to phenomenology and the other articulated with the methodology of conversation and archaeogenealogy. The study/research looked for elements of consolidation of the digital culture, the strengthening of a new formation and professionalizing culture mediated by technologies and the understanding of what teaching enunciation and discourses constitute of being a teacher in university teaching. The results indicate that there is a deficiency in digital literacy, deficient formation programs at the Higher Education Institutes surveyed and that cyberformation processes can bring out principles that promote emancipation and critical technological awareness of being a teachers and subjects in contemporary times.

Keywords: Digital Culture. Contemporary Teaching. Teacher Training. Teacher Professionalization.

Docencia universitaria, ciberformación y constitución del ser docente: vías e itinerarios de investigación

*Judilma Aline de Oliveira Silva
Octavio Silvério de Souza Vieira Neto*

Resumen

El artículo presenta los resultados de dos tesis que tienen como objetivo comprender los procesos de formación en la educación superior, ya sea desde la perspectiva de la profesionalización docente mediada por las Tecnologías Digitales de la Información y la Comunicación (TIC) o búsqueda ontológica de la constitución del ser docente a través de procesos de ciberformación. Cualitativas y multirreferenciales, cuentan con diferentes metodologías, una vinculada a la fenomenología y otra a la metodología de conversación y arqueogenalogía. El estudio/investigación buscó elementos de la consolidación de la cultura digital, fortalecimiento de una nueva cultura formativa y profesionalizante mediada por tecnologías y la comprensión de que los enunciados y discursos constituyen el ser docente en la enseñanza universitaria. Los resultados indican una deficiencia en la alfabetización digital, programas de formación deficientes en las IES encuestadas y que procesos de ciberformación pueden conducir al surgimiento de principios que promuevan la emancipación y la conciencia tecnológica crítica de los docentes y sujetos en la época contemporánea.

Palabras clave: Cultura Digital. Enseñanza Contemporánea. Formación del profesorado. Profesionalización docente.

Introdução

Desde a pandemia da COVID-19, estamos vivendo o auge de uma crise ecológica, ética, estética, política e econômica sem precedentes nas sociedades que explicitou o fato de que temos que ter atenção redobrada e perceber nossas incongruências e fragilidades para que possamos seguir em frente com a nossa jornada no planeta Terra. Diante da necessidade vital de sobreviver e realizar atividades básicas, esta crise tem provocado uma nova tomada de posições de todos nós e a integração de novos condicionantes sociais, como o uso de máscaras, o isolamento social, o trabalho remoto, o aumento do uso de recursos móveis, a necessidade de regulação do uso dos recursos naturais, o ensino híbrido, entre outros, que modificaram os modos de sobrevivência, convivência, comunicação, bem como de criação, apropriação e disseminação dos conhecimentos, impactando as proposições de saberes e aprendizagens no campo das Ciências Humanas em geral, e no campo da Educação em específico.

A pandemia passou, mas deixou marcas indeléveis em nossas vidas e sociedades e mesmo diante deste cenário histórico em tempos de cultura digital⁴ e seus vieses político econômico e sociais, pensar a educação e os desdobramentos das possibilidades de ações e (con)vivência em ambiências formativas que se desdobrem na esfera social é, sem sombra de dúvidas, uma das tarefas mais significativas para a pesquisa nas Ciências Humanas e, conseqüentemente, para todos que estão envolvidos com a educação. Se, como nossa vida, a cultura cresce/floresce e, atualmente, está cercada por meios tecnológicos, podemos pensar que a cultura e o digital têm se tornado parte constitutiva de nossa vida, já que estamos em plena era da cultura digital. Contudo, será essa cultura compreendida por todos? Quais as implicações da cultura digital para a formação e constituição dos sujeitos de forma emancipá-los? Entendemos que, diante destes fatos é que podemos destacar a importância das pesquisas de doutoramento apresentadas neste artigo, uma vez que, necessárias à pesquisa em educação, vêm sendo realizadas em diálogo com as investigações promovidas pelo Grupo de Pesquisa

⁴ - Diversos autores pesquisam e apresentam o conceito de cibercultura ou cultura digital. Para esta análise privilegiamos a aproximação teórica de Pierre Lévy (1999), Lucia Santaella (2003) e André Lemos (2008) que entendem a cibercultura como uma convergência entre aspectos socioculturais contemporâneos e as novas tecnologias de informação e comunicação. Assim, entendemos a cultura digital como a cultura contemporânea permeada por tecnologias de informação e comunicação, “[...] uma cultura universal sem totalizações, [que] requer o engajamento dos sujeitos para a efetivação de um processo de criação e produção de saberes, frutos de uma formação integral” (VIEIRA NETO; BRUNO, 2023). Mesmo que Bortolazzo (2016) cite outros conceitos associados à cultura digital, como cibercultura (LÉVY, 1999) e era da informação ou era digital (CASTELLS, 2009), neste trabalho optamos pela designação “cultura digital”, uma vez que o digital já está ligado à cultura da vida das pessoas deste momento em que nos encontramos, sendo, portanto, a designação que mais nos representa.

Aprendizagem em Rede - GRUPAR, refletindo as pesquisas e experiências realizadas pelos autores deste artigo e dos demais membros do grupo.

Partindo da premissa de que estamos, atualmente, imbricados e interligados em uma cultura permeada pelo digital, “a cultura contemporânea composta por um universal sem totalizações e mediada pelas tecnologias em rede” (VIEIRA NETO, 2013) e que a cultura diz respeito a toda ação e movimentação do homem numa sociedade, há de se deduzir que o homem está criando conhecimentos e constituindo-se como sujeito imerso nessa cultura do digital, que é expressa pela

[...] Aspiração de construção de um laço social, que não seria fundado nem sobre links territoriais, nem sobre relações institucionais, nem sobre relações de poder, mas sobre a reunião em torno de centro de interesses comuns, sobre o jogo, sobre processos abertos de colaboração. O apetite para as comunidades virtuais encontra um ideal de relação humana desterritorializada, transversal, livre. As comunidades virtuais são os motores, os atores, a vida diversa e surpreendente do universal por contato (LÉVY, 1999, p. 130).

A imersão a que nos referimos diz respeito ao período histórico dos últimos 30 anos, porque, já no final da década de 1990, Lévy (1999) apontava que

Uma coisa é certa: vivemos hoje em uma destas épocas limítrofes na qual toda a antiga ordem das representações e dos saberes oscila para dar lugar a imaginários, modos de conhecimento e estilos da regulação social ainda pouco estabilizados [...] um novo estilo de humanidade é inventado (LÉVY, 1999, p. 17).

Esse novo estilo de humanidade diz respeito à inserção de tecnologias nos mais diversos setores da vida em sociedade, cujo marco permeia a passagem da década de 1980 para a de 1990. Um aspecto facilmente observado envolvendo a tecnologia está na busca pela informação digitalizada, que tem se tornado mais frequente, em detrimento da imprensa, devido à velocidade do processamento. Se, antes, era necessário esperar a publicação de um livro e/ou de um periódico, ou a entrega via correio de alguma aquisição impressa, em menos de 20 anos, o que se viu foi a construção de grandes acervos digitalizados e, em questão de segundos, disponibilizados. No entanto, como ficou evidente durante a pandemia, diante da desigualdade social ainda percebemos dificuldades no que diz respeito à maneira como as pessoas estão acessando e se apropriando dessa forma de busca pela informação e, principalmente, ao discernimento entre o que sejam as informações verdadeiras e falsas (denominadas como fake news), tendo em vista que há um universo de possibilidades nos espaços virtuais. No tocante aos processos formativos na Educação, destacamos algumas implicações decorrentes das condições sociais a que fomos submetidos durante a pandemia e que se estendem no pós-pandemia:

Docências universitárias, ciberformação e constituição do ser docente:
caminhos e percursos investigativos

Por um lado, diante das condições de isolamento social, estudantes se viram em meio à necessidade de apropriação de recursos tecnológicos digitais e em rede, por meio de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), plataformas e aplicativos que, para muitas pessoas, eram desconhecidos ou de difícil acesso (considerando aqui os recursos tecnológicos, equipamentos e/ou redes e conexões); por outro lado, universidades, gestores e docentes se depararam com a falta de formação profissional adequada e necessária para o uso e apropriação crítica e criativa dos recursos tecnológicos digitais, inclusa a falta de equipamentos nas instituições e até mesmo a impossibilidade de acesso a redes e conexões (wi-fi, internet) (VIEIRA NETO; BRUNO, 2023, p. 4).

Outro aspecto é que nunca houve tantas ofertas de cursos⁵ e formações sobre letramento digital⁶ como nos últimos anos e em especial no período de pandemia. Paralelamente a isso, há um movimento de procura por essas formações independente da faixa etária das pessoas. Ao mesmo tempo em que se percebe um aumento de oferta, cresce também a busca pela apropriação dessas habilidades que se fazem necessárias para inserção nos ambientes promovidos pela cultura digital nos diversos espaços que cada um habita.

Contudo, o aumento da oferta de cursos associada ao aumento das desigualdades social e digital na sociedade evidenciou, durante e no pós-pandemia, o problema formativo nas docências universitárias “em função da falta de implementação de princípios, metodologias e procedimentos de ensino próprios de docências online abertas e híbridas (BRUNO, 2021), tão necessárias ao ensino e aprendizagem [...]” (VIEIRA NETO; BRUNO, 2023, p. 4) na Cultura Digital.

Vale destacar que, nessa necessidade demandada pela cultura digital, surgiu, no ciberespaço, um tipo de usuário autônomo, que, segundo Santaella (2003), por si só, busca informações para suprir suas demandas. Os habitantes desse inestimável espaço virtual desempenham habilidades de leitura distintas daqueles acostumados com a leitura linear. Segundo a autora, esse tipo de leitor surge em um contexto bem diverso do que até então era conhecido pela literatura disponível. Ou seja, foi o mundo digital que fez surgir o leitor imersivo, através dos hiperlinks, que “é uma atividade nômade de perambulação de um lado para outro, juntando fragmentos que vão se unindo mediante uma lógica associativa e de mapas cognitivos personalizados e intransferíveis” (SANTAELLA, 2003, p. 175).

A autora apresenta o perfil cognitivo não só do novo leitor como também das pessoas usuárias da hipermídia: têm habilidades de leituras muito distintas daquelas empregadas pelo leitor de um texto impresso tradicional, como livro, revista ou jornal, cujo leitor ela denomina como

⁵ - Quando citamos cursos, não nos referimos somente às ofertas presenciais, mas, principalmente, às ofertas online de locais formais e informais.

⁶ - Existem diversos significados para o termo letramento digital. Identificamos como letrados digitais todos os que conseguem “transitar” junto às tecnologias do seu cotidiano, tais como smartphone, agências bancárias, etc.

“contemplativo/ meditativo” (SANTAELLA, 2003). Além desses dois tipos de leitores, o imersivo e o contemplativo, ela cita o movente/fragmentado (SANTAELLA, 2003). Trata-se do leitor do mundo em movimento, dinâmico, filho da Revolução Industrial e do aparecimento dos grandes centros urbanos: o homem na multidão. Esses são os leitores que realizam leituras efêmeras, híbridas e de fragmentos, como as das pequenas tiras de WhatsApp, que utilizam mais símbolos, como os *emojis*, do que palavras, enfim, que fortalecem o visual.

Percebemos que esse tipo de leitor, o movente, tem fortalecido a comunicação visual e, para a autora, as imagens cresceram e tomaram uma proporção nos espaços urbanos como nunca visto até então. Ela acredita que a diversidade dos suportes eletrônicos tem contribuído de forma potencializadora para emergir esse tipo de leitor movente. Outro ponto destacado é que um “tipo” de leitor não exclui o outro, ainda que pese a sequência histórica de surgimento de cada um. No entanto, paralelamente ao surgimento do leitor imersivo, há que se revelar a existência, mesmo de forma velada, de uma pseudodemocratização do acesso às tecnologias digitais.

Embora estejamos diante de um movimento no qual uma nova cultura vem se firmando, o contexto brasileiro no que diz respeito ao acesso a inclusão digital ainda precisa ser perseguido para que de fato seja igualitário entre as classes sociais. Essa afirmação foi recentemente validada por meio da pesquisa junto aos domicílios brasileiros.

A lacuna entre as classes sociais e o acesso à internet foi revelado pela recente pesquisa, realizada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil - CGI.br - NIC.br (2023) que afirma um crescimento de acesso à internet nos domicílios brasileiros. A pesquisa mostrou que “84% das residências no país – em números absolutos, o equivalente a 64 milhões – estão conectadas à rede, um aumento de quatro pontos percentuais na comparação com 2022 (80%)” (COMITÊ Gestor da Internet no Brasil - CGI.br - NIC.br, 2023) e que esse indicador vinha estável desde 2020. No entanto, esse crescimento foi impulsionado pelo aumento da conectividade nos lares das classes C, D e E.

Cabe ressaltar que essa pesquisa “TIC Domicílios” vem sendo realizada desde 2005, cujo objetivo é “mapear o acesso às tecnologias da informação e comunicação nos domicílios permanentes do país e seu uso por indivíduos de 10 anos de idade ou mais. Na edição 2023, a coleta de dados aconteceu entre março e julho de 2023, e incluiu 23.975 domicílios e 21.271 indivíduos” (COMITÊ Gestor da Internet no Brasil - CGI.br - NIC.br, 2023).

Outro dado importante desta pesquisa diz respeito ao quantitativo de pessoas que não usam a rede, que caiu de 36 milhões (2022) para 29 milhões (2023). Do total de usuários, 24 milhões residem em áreas urbanas, 17 milhões se declararam pretos ou pardos e 17 milhões pertencem às classes DE,

apontando para a exclusão digital nas periferias urbanas do país. Ainda conforme o estudo, 24 milhões têm até o ensino fundamental, e 16 milhões têm 60 anos ou mais, superando a soma de não-usuários das demais faixas etárias.

No entanto, isso não significa dizer que a realidade brasileira permite-nos afirmar que os brasileiros estão incluídos no mundo/cultura digital, o que salienta o problema da desigualdade social, no país. Há profundas discrepâncias não só dentro do país como um todo, mas também no interior de uma mesma cidade, ou de uma cidade para outra. A pesquisa mostrou que, em São Caetano (SP), o índice de acesso à internet em casa chega a ser de 74%, similar ao Japão. Por outro lado, na cidade de Aroeiras (PI), o índice chega a ser nulo. Em uma cidade como Rio de Janeiro, enquanto na praia da Barra da Tijuca, o índice chega a 94%, similar a países como Suécia e Islândia, na favela ao lado, Rio das Pedras, chega apenas a 21%. Vale ressaltar que essa nova pesquisa conseguiu ser ainda mais específica no que diz respeito à área de moradia e à forma de acesso à internet, mapeando os 5.556 municípios brasileiros. Outro aspecto refere-se à navegação: se navegar na rede é preciso, educar também é preciso. A pesquisa constatou 31% de incapacidade dos navegantes da grande rede.

Soma-se a estes fatores o fato de que o novo modelo cultural mediada pelas tecnologias vem provocando as principais mudanças no campo das produções humanas, transformando a condição de existência, nas relações entre as pessoas, os modos de comunicação e transmissão de informações, o pensamento e a vida dos sujeitos, constituindo uma nova base social, tanto no Brasil como no mundo.

Tais transformações nos fazem entender que vivemos o auge de uma mudança de eras e de significativas transformações sócio-históricas-culturais e político-econômicas, marcadas, como apontou Han (2017), pelo paradigma imunológico em que, em meio às transformações tecnológicas, originadas há pelo menos meio século atrás, o discurso imunológico “[...] adentrando no campo e em todo âmbito social, ali foi inscrita uma cegueira: pela defesa, afasta-se tudo que é estranho” (HAN, 2017, p. 8). Como resultado deste processo, fica-nos evidente o fato de nos habituarmos a enxergar a nós mesmos e aos outros seres humanos como isentos das capacidades do criar e do agir (instância de liberdade na vida pública Grega) na sociedade, relegando-nos à simples condição de animal laborans: um ser humano que “não requer a presença de outros, mas um ser que trabalhasse em completa solidão” (ARENDT, 2019, p. 27). Temos, portanto, por um lado, a configuração de uma enorme tensão entre a vontade individual e a vontade coletiva, acirradas pelas tensões com o mundo do trabalho em que os processos da vida, que se remetem à ordem natural, se distanciam das condições onto-epistemológicas e éticas dos sujeitos e passam a ser compreendidos, apenas, diante da sua condição laboral. Por outro lado, os sujeitos estão se tornando escravos de si mesmos, perdendo sua

condição de “ser humano”, uma vez que que “a positividade do poder é bem mais eficiente que a negatividade do dever” (HAN, 2017, p. 25) e o excesso de desempenho torna o sujeito adoecido. Soma-se a isso que

O capitalismo de vigilância vem reivindicando “[...] de maneira unilateral a experiência humana como matéria-prima gratuita para a tradução em dados comportamentais” (ZUBOFF, 2020, p. 18), tornando o sujeito refém da lógica e dinâmica algorítmica; e, sobretudo, as relações sociais de controle, próprias do comprometimento dos estados democráticos na fabricação da miséria humana, que nos impede de termos “[...] nenhum meio seguro para preservar, e principalmente para alcançarmos os devires, inclusive em nós mesmos” (DELEUZE, 1992, p. 213) para nos tornarmos sujeitos conscientes (VIEIRA NETO; BRUNO, 2023, p. 5).

Assim, se há pessoas com demandas de inclusão digital, é porque partimos de uma premissa de que, como no Brasil, ainda existe o analfabetismo escolar e/ou funcional, o analfabeto digital tem crescido em grandes proporções, o que pode ser, inclusive, pessoas alfabetizadas que, por falta de formação ou até mesmo interesse, estão excluídas digitalmente. A questão é saber como minimizar o desnível e favorecer condições não só de inclusão, mas, também de acesso com qualidade e permanência a processos formativos qualitativos. Quando essa situação esbarra na falta de interesse político, a perspectiva não é animadora, uma vez que é fundamental garantir aos cidadãos igualdade de acesso às tecnologias digitais, sendo isto prioridade para qualquer país que quer competir na economia global.

Já em relação à percepção das escolas, no que diz respeito à inserção da cultura digital, o americano Buckingham (2008) tem dito que estamos diante de um “divisor digital”, ou seja, entre o mundo da/na escola e a vida fora dela. O estudioso afirma que as crianças têm vivenciado experiências diante das tecnologias digitais que vão constituindo sua cultura popular, e que esta não vem sendo absorvida pela escola. Ele acredita que esses dois mundos não estão no mesmo movimento quanto à utilização das tecnologias. O saber advindo de outros espaços, que não a escola, tem amedrontado esse estabelecimento que, durante séculos, teve a primazia do saber. Muitas crianças “estão participando de uma cultura midiática cada vez mais diversa e comercializada – cultura que algumas pessoas têm tido dificuldade para compreender e controlar” (BUCKINGHAM, 2008, p. 1-2). O autor acredita que tem existido “uma espécie de paranoia sobre a perda de controle do que acontece quando a cultura popular entra no espaço da escola” (BUCKINGHAM, 2008, p. 4), afirmando que o “novo divisor digital simplesmente reflete uma disjunção histórica mais ampla entre a cultura de lazer cotidiano dos jovens e a cultura da escola” (Ibidem), ponderações facilmente replicadas ao Brasil.

Diante destes apontamentos é que podemos entender os objetivos dos estudos/pesquisas apresentados nesse artigo. Onde, a pesquisa 1, objetiva Mapear junto a todas às Universidades

Federais Brasileiras, a existência de programas institucionais para a formação docente por elas promovidos, e verificar em que medida utilizam e fazem uso das TICs como recursos pedagógicos (realizado em 70% das mesmas); e a pesquisa 2, objetiva criar uma ontologia do presente que nos permita compreender que práticas discursivas constituem o ser docente e que processos de ciberformação decorrem das docências universitárias contemporâneas, fomentando a emancipação e conscientização crítica dos sujeitos?

Diante dessas prerrogativas investigativas, que se demonstram significativas para pensarmos e criarmos novas abordagens teórico-metodológicas para o processo de ensino e aprendizagem, é que entendemos importância de objetivarmos a divulgação científica dos dados arrolados nas pesquisas 1 e 2, por meio dessa conceituada revista, como iremos abordar a seguir.

Materiais e métodos

Os Estudos/pesquisas de cunho qualitativos e multirreferenciais, o que permite um olhar com óticas de leituras plurais e contraditórias (ARDOINO, 2005), objetivaram buscar, na pesquisa 1, os elementos de consolidação da cultura digital e o fortalecimento de uma nova cultura formativa e profissionalizante mediada pelas tecnologias nas IES; e, na pesquisa 2, a compreensão de uma ontologia do presente do ser docente por meio dos enunciados e discursos docentes resultados de processos de ciberformação nas docências universitárias.

Na pesquisa 1, o percurso desenvolvido teve como inspiração a fenomenologia cujo propósito foi extrair os sentidos/significados revelados pelas Universidades no tocante a formação dos seus docentes. Sendo o fenômeno situado nas ações formativas.

Coerente com a inspiração metodológica escolhida, não há conclusões, mas uma construção de resultados, posto que, não sendo encarceráveis, as compreensões nunca serão definitivas, como ressalta Garnica (1997).

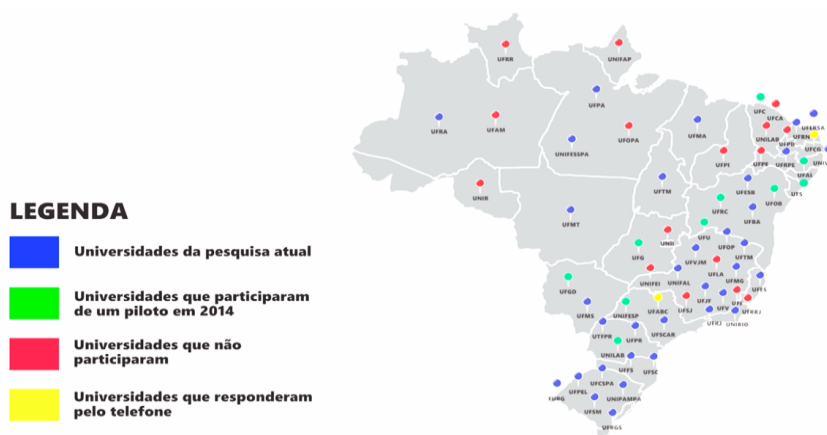
Saliento que no levantamento bibliográfico ficou evidente que a atuação e a formação do docente universitário ainda são temas pouco explorados isso porque somente 36% do material encontrado discute a formação do docente atuante no ensino superior. Além disso, há carência quando o recorte se volta para “ações institucionais de formação do docente” e ainda, poucas são as publicações a respeito das práticas destes docentes ou da sua imersão na cultura digital. O quadro 1 mostra o recorte do campo desta pesquisa:

Quadro 1- Número de IES pesquisada por região do País.

| REGIÃO | N. de IES por região | N. IES – piloto 2014 | N. IES – questionário 2016 | N. IES – Entrevista Parte 1 – 2017/ 2018 | N. IES – Entrevista Parte 2 – 2018 |
|--------------|----------------------|----------------------|----------------------------|--|------------------------------------|
| Centro-oeste | 6 | 2 | 3 | | |
| Norte | 9 | | 3 | | |
| Sul | 10 | 1 | 10 | 1 | |
| Nordeste | 18 | 4 | 7 | | 2 |
| Sudeste | 20 | 3 | 12 | 5 | 1 |
| TOTAIS | 63 | 10 | 35 | 6 | 3 |

Fonte: autora1 (Pesquisa 1)

Figura 1 - IES participantes da Pesquisa da Pesquisa 1 por região do País.



Fonte: autora1 (Pesquisa 1)

Cabe destacar que a pesquisa constatou que do projeto piloto realizado em 2014 para o ano de 2018 quando foi finalizada o campo que: houve aumento da participação docente; a manutenção de cursos sobre gestão; e surgiram novas demandas formativas.

Na pesquisa 2, que do ponto de vista metodológico foi realizado uma articulação da metodologia da conversa com a arqueogenealogia foucaultiana, se buscou analisar as unidades enunciativa do discurso docente produzidas no campo pelos participantes da pesquisa, entendidos aqui como Informantes Qualificados (IQ).

O/A estudo/pesquisa buscou a origem (Herkunft), a proveniência dos acontecimentos históricos do ser docente, criando uma ontologia do presente, uma busca crítica pela compreensão de nós mesmos e, em nosso caso, de nós professores, do ser docente. Por meio das práticas discursivas

Docências universitárias, ciberformação e constituição do ser docente:
caminhos e percursos investigativos

docentes, foi possível encontrar caminhos para entender os processos de ciberformação, nas docências universitárias, que promovam a emancipação e a consciência crítica dos sujeitos. Como apontado por Vieira Neto e Bruno (2023), a pesquisa tem

Abordagem multirreferencial, que “consiste em implementar óticas de leituras plurais e contraditórias para entender melhor um objeto, um objeto de investigação, uma dificuldade, um problema” (Ardoino, 2005, p. 22); se integra à metodologia da conversa, pois “[...] as conversas expressam tentativas de aproximação e de mobilização das relações vividas por esses sujeitos [...], na medida em que [se aposta] na atitude política do pensar com eles e não para e sobre eles” (Ribeiro; Souza; Sampaio, 2018, p. 52); e à metodologia arqueogenealógica foucautiana que possibilita o surgimento de “[...] um feixe complexo de relações que funcionam como regra: [que] prescreve o que deve ser correlacionado em uma prática discursiva, para que esta se refira a tal ou qual objeto, para que empregue tal ou qual enunciação, para que utilize tal conceito, para que organize tal ou qual estratégia” (Foucault, 2008, p. 86) (VIEIRA NETO; BRUNO, 2023, p. 08).

A análise dos dados produzidos no campo, ao escutarmos as coisas ditas pelos IQ, os enunciados do discurso docente das formações discursivas docentes, entregues no campo por 29 (vinte e nove) IQ, professores e professoras do ensino superior de cursos de licenciatura de universidades contemporâneas em 4 (quatro) continentes (América, África, Europa e Ásia), produzindo diálogos nas línguas portuguesa, inglesa, espanhola e francesa, permitiu a segurança e rigorosidade necessárias no trato e entrecruzamento dos dados produzidos no campo com o referencial teórico da pesquisa, como apresentado na figura 2.

Figura 2 - Mapa da pesquisa de campo.



Fonte: Vieira Neto (2023, p. 08) (Pesquisa 2)

O recrutamento foi realizado por meio de 3 (três) etapas de indicação: (a) primeira Indicação Qualificada (IQ), indicados por docentes universitários brasileiros; (b) segunda IQ, indicados pelos docentes da primeira IQ; (c) terceira IQ, indicados pelos docentes da segunda IQ, totalizando 29 (vinte e nove) conversas online (Brasil (6), Colômbia (4), Chile (1), Uruguai (1), Equador (1), México (1), Estados Unidos (4), Portugal (3), Espanha (2), África (5), Ásia (1)). Os IQ cumpriram os seguintes critérios de recrutamento: (a) atuar em cursos de licenciaturas; (b) tenha prática pedagógica diferenciada, inovadora (na visão de seus pares da área); (c) atenda a princípios de pedagogias atualizadas e contextualizadas com a cibercultura. Os IQ foram recrutados por meio de 2 (dois) tipos de contato: (a) contato via telefone, WhatsApp; e (b) contato via e-mail e receberam as informações da pesquisa, por meio do Convite Oficial e TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido). As conversas online foram realizadas com o Google Meet e gravadas na íntegra e foi utilizado o Instrumento de Pesquisa Campo, contendo 16 (dezesesseis) elementos disparadores de conversas.

O campo produziu pistas e diferentes sentidos e significados para os acontecimentos e processos de formação experimentados/vividos pelos IQ.

Análise e resultados

Na pesquisa 1, constatou-se que todas as IES seguem a Lei 12772/2012 que orienta as instituições públicas de ensino superior à realização de ações para acolhimento do docente, em período probatório dessa normativa e promovendo ações formativas, só que há sobre esse ponto uma contradição e, concomitantemente, uma indagação. O que dizer quando os dados mostram que ainda há, no Brasil, instituições que ignoraram tal prerrogativa legal? Mesmo que o número dessas instituições seja menor que 10%, elas existem e não cumprem o que é recomendado por Lei. Mesmo que a Lei seja de 2012 e a pergunta tenha sido feita em 2016, ainda não havia ocorrido alteração. É preciso considerar o contexto em que muitas dessas Instituições estavam atravessando e que envolvia questões políticas. A pesquisa foi capaz de identificar que no ensino superior vivemos a transição da cultura do professor sabe-tudo, doutrinário, cujas práticas pedagógicas são centradas na reprodução linear dos conteúdos, para o docente que vive e produz cultura digital. Esse fato tem mais uma vez explicitado as demandas de formação do professor universitário e que se tornou ainda mais evidente na pandemia e no pós-pandemia.

Deve-se ter claro que instituir ações de formação docente num espaço como as Universidades Públicas já poderia ser compreendida como espécie de rompimento com a ideia de que a formação do pesquisador *stricto sensu* já seria suficiente para tais atos pedagógicos. Entretanto, sabemos que formar/tornar-se professor/a implica assumir uma educação emancipadora.

Um dado que foi possível verificar em dois momentos da pesquisa diz respeito à questão do acompanhamento após a realização das ações de formação pelas Universidades. No mapeamento inicial, em 2016, foi constatado que 71% das instituições não realizavam quaisquer ações de acompanhamento do docente que participou das ações de formação continuada durante o período probatório. No segundo momento da pesquisa, com a entrevista, quando foi questionado sobre ações de acompanhamento, foi constatado que metade das IES já realizava ações de avaliação logo após o encerramento do curso. É preciso considerar que desenvolver programas de tal magnitude e que envolve um quantitativo alto de pessoas, não seja uma tarefa simples e comum de se realizar. Soma-se a isso a questão de que os professores estão sempre atuando em diversas disciplinas.

Outro ponto relevante foi verificar que mais de 70% das IES realizam ações de formação envolvendo as TIC – que são feitas presencialmente e a distância. Isso sinaliza que o caminho em prol da apropriação do conhecimento já se faz muito presente. Esse dado confirma a posição de alguns autores citados ao longo deste trabalho segundo os quais o caminho para uma docência atual deve ser

permeado pelo uso e pela incorporação das TIC. Assim, a formação no e pelo digital passa a ser atributo imprescindível à promoção de práticas pedagógicas atrativas para os alunos imbricados e imersos na cultura digital.

Percebo que, ao tratar o tema formação docente universitária, não há um consenso entre os autores pesquisados sobre o que é necessário para tal formação. Enquanto alguns trabalham com o termo habilidade e, dessa forma, listam uma série delas, como as apropriações das TIC, que são necessárias ao docente, outros apontam o termo saberes para justificar quais são os fundamentais. Além disso, há ainda carência na formação dos docentes no ensino superior para incorporação – letramento digital – das TIC em suas aulas.

Para tensionar ainda mais esse campo da formação docente universitária, resgato Vasconcellos e Sordi (2016, p 412), quando citam os principais desafios a serem enfrentados pelos programas de formação:

[...] A luta constante na resistência às políticas reguladoras que caminham na contramão de uma educação que vise uma qualidade social; a concretização de políticas institucionais que garantam a consolidação e continuidade de tais programas, independente dos atores que os defendem e os estruturam atualmente, e a valorização de uma formação pedagógica universitária baseada em princípios éticos e políticos de emancipação humana. Uma estratégia a ser priorizada, com vistas ao enfrentamento dos desafios postos, e que queremos enfatizar, é a construção de redes de articulação entre os programas existentes, visando, além de trocas de experiências, uma aprendizagem colaborativa e uma formação compartilhada, que prime pelo fortalecimento dos grupos e constituição de políticas institucionais.

O ponto em destaque ressalta a importância das redes que se constituem e que algumas Instituições já apontaram como uma alternativa para suprir parte de suas demandas. Seja por meio de ações entre pares, seja por conta do corte de orçamento e que inviabilizou a manutenção de eventos com convidados externos à Instituição.

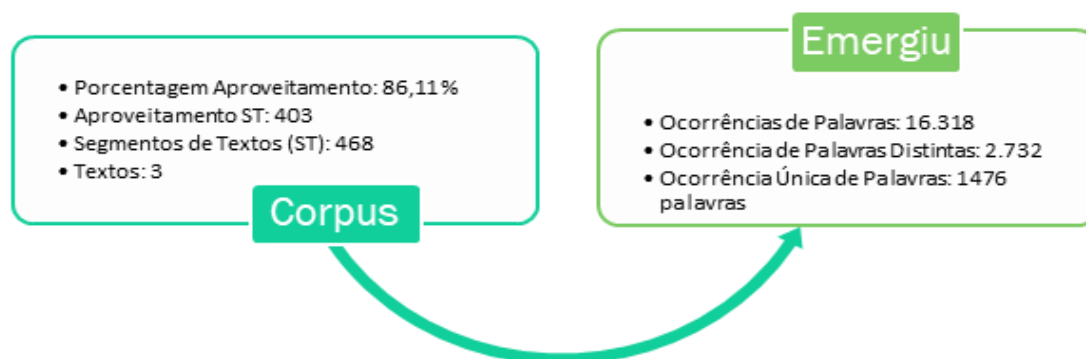
Outro dado que a tese evidenciou diz respeito a questão dos editais para concurso público. Se a atividade fim de um concurso para ingresso na carreira de professor universitário é a docência, os editais não precisariam contemplar de forma mais efetiva a prática docente? Será apenas o uso de uma prova aula ou didática o suficiente para analisar os aspectos pedagógicos? A quem cabe intervir neste ponto? O estudo mostrou que em muitos programas há em curso ajustes, seja em relação a atribuição de pontos (com peso maior para a prova didática) seja na valorização de memoriais buscando conhecer a trajetória do candidato. Essas modificações poderão a médio e/ou a longo prazo vir a obter candidatos cuja trajetória acadêmica na docência seja, de fato, valorizada.

Por fim, outro ponto diz respeito ao quantitativo de programas institucionais de formação docente. Segundo Veiga; *et al.* (2012, p. 13): [...] temos que admitir que um número muito pequeno de IES possui um Programa de Formação institucionalizado para promover o desenvolvimento profissional docente”. O dado apresentado pela autora sofreu mudanças, como é evidenciado em minha pesquisa, que computa avanço significativo, num espaço de seis anos: contabilizei 70% das Universidades Públicas Federais do Brasil, ou seja, das 37 IES pesquisadas, 31 delas (86%) já desenvolvem ações de formação continuada junto aos seus docentes. No entanto, há de se destacar que a prática de pesquisar as próprias ações vem ocorrendo de forma lenta. Entre os dois momentos desta investigação, três Universidades investiram nesse tipo de produção.

Na pesquisa 2, foi realizado um recorte analítico por meio de conversas online realizadas com 7 (sete) IQ em língua portuguesa, espanhola e inglesa. A partir dos dados produzidos no campo foi criado um corpus textual de análise ser docente, traduzido para a língua portuguesa que foi o objeto da análise sistemática das conversas online, no software livre de análise qualitativa IRAMUTEQ (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires). Nesta amostra, foi extraído 01 (uma) unidade enunciativa do discurso docente com maior co-ocorrência para a análise do discurso docente.

A análise estatística inicial do corpus textual de análise ser docente, pelo IRAMUTEQ, gerou as seguintes variáveis, como exposto na figura 3:

Figura 3 - Linha de comando e variáveis no corpus textual de análise.

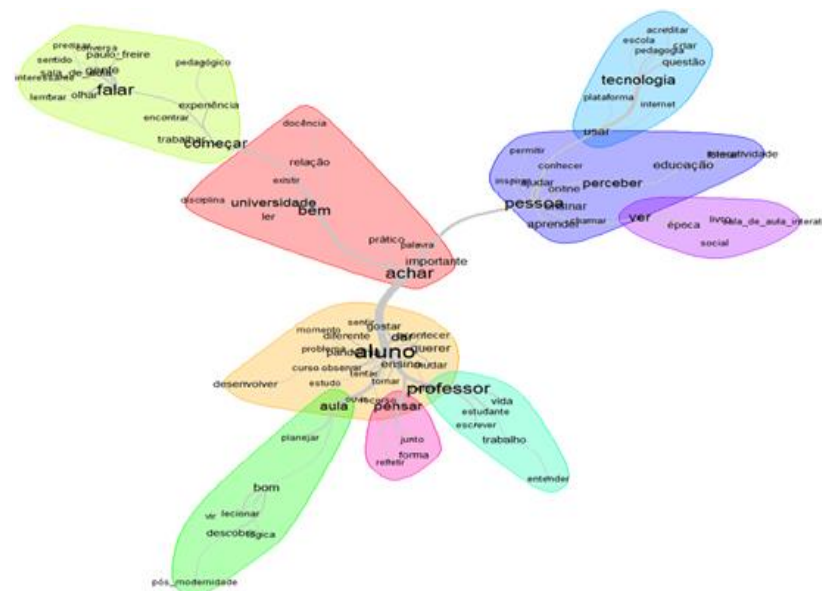


Fonte: Vieira Neto (2023, p. 10) (Pesquisa 2)

Em uma segunda etapa de análise o método da Classificação Hierárquica Descendente (CHD) categorizou 3 (três) Unidades Categóricas de Análise (UCA): UCA 1 - Intersubjetividade; UAC 2 - Virtualidade; UAC 3 - Ciberformacividade. Na UAC 1, objeto deste recorte analítico, obtivemos 58 (cinquenta e oito) coocorrências da palavra “professor” que foi confirmada na análise de similitude

que resultou 3 (três) blocos de coocorrências por unidades enunciativas do discurso docente, como apresentado na figura 4:

Figura 4 - Análise Similitude e coocorrência entre as palavras.



Fonte: Vieira Neto (2023, p. 12) (Pesquisa 2)

Como podemos observar, a análise de similitude confirmou a categorização das 3 (três) UCA (UAC 1 - halo laranja; UCA 2 - halo azul escuro; e UCA 3 - halo rosa). O fluxo do enraizamento arbóreo na figura 4 demonstra que a UCA 1 Intersubjetividade é a classe principal, dela decorrem as ramificações das UCA 2 e 3 e que a coocorrência das palavras, na UCA 1, tem a palavra “professor” com 58 (cinquenta e oito) ocorrências.

Para este recorte analítico, será demonstrado que a unidade enunciativa do discurso docente “professor” é parte constitutiva da formação discursiva docente, como será apresentado abaixo.

Discussão e desenvolvimento

Na pesquisa 1, compreendeu-se e colocou-se em status de suspensão o fenômeno estudado, ou seja, as ações de formação docente nas IES, por meio da inspiração no método fenomenológico:

Docências universitárias, ciberformação e constituição do ser docente:
caminhos e percursos investigativos

[...] que sugere um movimento de ir e vir. Proporciona o entrelaçamento de ideias, pensamentos, estudos e conhecimentos que busquem constantemente o desvelamento daquilo que se apresenta da vivência, do real, do mundo vivido. A Fenomenologia propõe um constante recomeçar, induz uma problemática, está sempre em um estado de aspiração para se deixar praticar e reconhecer-se como estilo, como movimento (ROJAS; BARUKI-FONSECA, 2009, p. 1).

Cabe salientar que a fenomenologia nos ajuda a perceber que a ida a campo precisa ser despida de quaisquer preconceitos, estabelecendo que a *epoché* é fundamental, ou seja, “colocar em suspensão crenças prévias, uma redução de quaisquer teoria e explicação apriorística” (GARNICA, 1997, p.113).

Dessa forma, no primeiro momento da pesquisa (2016), foi possível conhecer as ações de formação docentes que as IES Públicas estavam oferecendo a seus docentes. Depois, em outro momento (2017/2018), foi necessário aprofundar em algumas dessas ações e, por fim, verificar o *status* (2018) de algumas IES que haviam participado de uma pesquisa piloto, em 2014, cuja temática foi semelhante a esta pesquisa. Foi utilizado como procedimento metodológico um mapeamento – via pesquisa de campo – em cada processo de produção dos dados, considerando que mapear é realizar um registro de um dado momento. Esse procedimento difere de um estado da arte que deve apresentar um percurso histórico de um dado fato ou de um fenômeno em estudo. Já o mapear nada mais é do que uma fotografia do momento em questão, ou seja, uma constatação do que está sendo feito pelas IES. Dito isso, as técnicas utilizadas para aplicação desse mapeamento são, (a) o mapeamento através de um questionário; e (b) o mapeamento através de entrevistas.

Para tratar os dados, o manuseio deles independente da técnica empregada, foi utilizada a abordagem qualitativa. Essa abordagem “fundamenta-se na discussão da ligação e correlação de dados interpessoais, na coparticipação das situações dos informantes, analisados a partir da significação que estes dão aos seus atos”. (Michel, 2005, p. 33).

O quadro 2 é apresentada a síntese das unidades de significados, as categorias abertas e as asserções encontradas. Como, logo a seguir, a figura 5 representa esse recorte.

Quadro 2 – Unidade de significados/categorias abertas/asserções.

| Categoria aberta | Unidade de significado | Asserções |
|-------------------------|---|---|
| | 1. tempo na IES a) inferior a 10 anos b) superior a 10 anos | a) IES 2, IES 3, IES4, IES 6 b) IES1 e IES 5 |

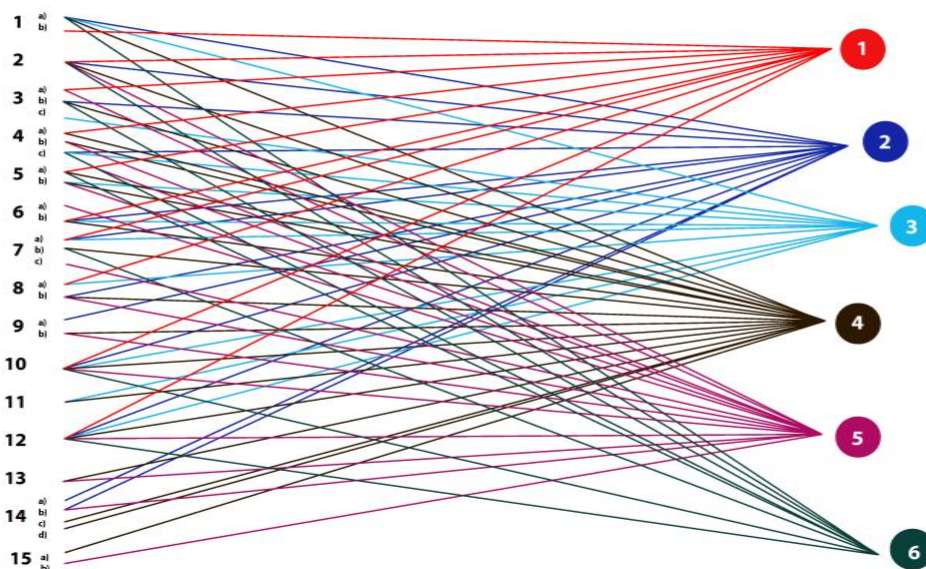
| | | |
|---|---|---|
| Instituições de Ensino Superior e suas singularidades | 2. atua como TAE na gestão | IES 1, IES 2, IES 4 e IES 6 |
| | 3. Ações de formação como política institucional: a) sim b) não c) tem dúvida | a) IES 1, IES 5 b) IES 2, IES 4 e IES 6 c) IES 3 |
| | 4. Ações feitas: a) via demandas b) por projetos específicos c) de outras formas | a) IES 1, IES 4 b) IES 4, IES 5 c) IES 2, IES 3 e IES 6 |
| Formação docente no ensino superior | 5 Tipo de adesão a) obrigatória para probatório b) voluntária | a) IES 1, IES 4 e IES 6 b) IES 3, IES 4 e IES 5 |
| | 6 Tipo de participação (ou inclusão?) a) só docentes e alunos da pós b) todos (docentes, TAE, alunos) | a) IES 5 b) IES 1, IES 2, IES 3 e IES 4 |
| | 7 Tipo de participação da Fac. de Educação a) por demanda como parceira b) efetiva | IES 1, IES 2 e IES 3 IES 4 e IES 6 IES 5 |
| | 8 Tipo de avaliação: de reação | IES 2, IES 4 e IES 5 |

| Categoria aberta | Unidade de significado | Asserções |
|--------------------------------------|--|---------------------------------|
| Presença das TICs no ensino superior | 9 AVA: a) facilita adesão b) atende às expectativas | IES 2, IES 4 IES 5 |
| | 10 cursos sobre o uso das TIC | Todas |
| | 11 Procura maior por EAD | IES 3 e IES 4 |
| | 12 Políticas de acesso livre | Todas |
| | 13 Cultura digital como processo | IES 4 e IES 5 |
| | 14 Entraves a) ausência de política institucional b) falta de incentivos e investimentos c) falta de conscientização dos docentes antigos e localização de alguns campi | IES 2 IES 2 e IES 5 IES 4 |

Fonte: autora1 (Pesquisa 1)

Figura 5 – Rede de unidades e significados.

REDES DE UNIDADES E SIGNIFICADOS



Fonte: autora1 (Pesquisa 1)

Para sintetizar todas as falas citadas no Quadro 2, a Figura 5 representa um desenho construído e pensado à luz desse quadro sobre “Unidade de significados/categorias abertas/asserções”. Vale ressaltar que nesse *layout* a disposição gráfica permite-nos uma visualização mais estética e mais elaborada em comparação com a imagem de uma matriz, como foi representado no quadro. Para Bicudo (2000, p. 95), esse modo de apresentar a Matriz Nomotética

[...] Permite abranger com o olhar, de imediato, o movimento da redução, no qual aparecem as articulações entre os individuais e as categorias abertas. Mais estética porque apresenta um gráfico que unifica linhas retas e pontos, que podem ser coloridos, conectando a base a pontos de convergências mais abrangentes.

A rede de significados é uma imagem representativa de uma dada realidade, específica, singular e única. Trata-se de uma etapa trabalhada na fenomenologia, em que é possível apresentar os elementos extraídos das falas dos sujeitos como significativos e relacionar a esses sujeitos. Portanto, a imagem é fruto dessa realidade que apresento com esses sujeitos. Desse modo, cada pesquisador, ao trabalhar nessa perspectiva, poderá construir sua imagem a partir dos elementos obtidos. No entanto, para chegar a uma imagem que se considere mais representativa da realidade retratada, é preciso fazer diversas tentativas até obter um *layout* que julgue apresentável:

A rede de significados não é composta de pontos, constituídos por conceitos, que se interligam formando a trama. Mas cada nó da rede expressa a experiência vivida que comporta círculos ou turbilhões no interior dos quais cada elemento é representativo de todos os outros e traz como que vetores que o ligam a eles (BICUDO, 2000, p. 97-98).

Vale dizer que a primeira vez em que me deparei com uma imagem sobre “redes de significados” foi a partir do livro de Bicudo (2000), que retrata um trabalho de sua orientanda. Confesso que tive dificuldade para compreender o significado daquela imagem que mais parecia uma teia. A partir dessa insatisfação, procurei outras fontes. Foi quando conheci a tese da pesquisadora Pesce (2003), que havia utilizado a fenomenologia. De posse dessas duas fontes de referências, o problema ainda não havia sido solucionado. A dúvida era: como essas pessoas conseguiram produzir tais imagens? Como foram capazes de vincular as unidades de significados e as suas categorias? Tais indagações só foram sanadas com um tempo de maturação, no meu caso, dois meses, período este em que realizava as transcrições das falas e iniciava as análises dos resultados. Foi quando surgiu o momento de “epifania”: um momento, um instante fugaz de compreensão: “É um fator fundamental de consciência de si e de sua posição no mundo, ou em um determinado grupo social” (MACEDO, 2013, p.112).

No entanto, da primeira tentativa até a imagem definitiva, produzi cinco diferentes imagens nas quais tentei deslocar variável, mudanças de cores até obter a imagem final, que só foi possível depois de sentar-se com um profissional da área para escolher as cores que permitissem melhor visualização.

Acredito que chegar a uma imagem como a que foi retratada, nesta pesquisa, pode parecer simples para quem lê e tem contato pela primeira vez. No entanto, para quem vivência e busca trilhar esse percurso metodológico poderá compreender melhor as angústias e as indecisões até chegar a decidir/definir que “é esta” e não “aquela” que melhor representa o que é para ser representado.

Na pesquisa 2, a análise das práticas discursivas docentes apontou que o ser docente se constitui na rememoração e conscientização da linguagem emocional (BRUNO, 2021) coconstruídas em experiências vivenciais e, também, experiências nas docências universitárias cotidianas, provendo novos processos de ciberformação nas universidades contemporâneas.

Como enunciou a IQ1, memórias, quando revividas, fazem com que o sujeito deseje repeti-las, fomentando que o ser docente se constitua no que é:

IQ1 - Bogotá: Bem, quando eu era criança, como acho que muitas crianças querem ser professoras, passou pela minha cabeça. [Mas] [...] em relação à memória que eu tenho, eu diria que visualizei muito bem essa questão, quando estava na universidade, focando

Docências universitárias, ciberformação e constituição do ser docente:
caminhos e percursos investigativos

especificamente na docência universitária. Eu estou aqui porque sou apaixonada por isso [...] que me afeta, sim. (Tradução Livre).

Mas, as memórias também podem despertar alertas e consolidar outros caminhos da realidade experienciada/vivida, demonstrando a conscientização, como que por “linhas tortas”, de caminhos não almejados e que a ação cotidiana dá conta de promover, mesmo assim, a constituição do ser docente, como enunciado pela IQ6:

IQ6 – Salvador: [...] Então, eu não tinha o desejo, quando criança, como muitas crianças têm, de ser professora. Eu tinha outros desejos, queria ser oculista, queria ser médica, menos professora. [...] Tornar-se professora e ser professora, foi algo que foi construído a partir desse encaminhamento materno e depois a partir das escolhas mesmo que eu fui fazendo, conscientemente.

O processo de constituição do ser docente por memórias, por experiências provocadoras de conscientização, expressa processos de vivências emocionais que nos levam à ação, provocando mudanças que nos constituem como sujeitos em si. Pois, “a partir da ocorrência de determinado evento, o indivíduo, de forma consciente ou inconsciente, atribui a ele uma valoração, ou seja, esse evento pode ter um valor positivo ou negativo para esse indivíduo” (BRUNO, 2021, p. 48).

O caminhar se reconhecendo ao olhar para trás, rememorando, possibilita o sujeito entender que caminhamos em pares, com passos referendados pelo outro e consolidadores das nossas histórias efetivas, como parte de um amplo processo ontológico de formação humana e, em nosso caso, de constituição do ser docente, como enunciou a IQ16:

IQ16 – Campina Grande: Eu não vejo que o professor seja só professor, que se formou numa instituição e foi só aquilo. Ele é o resultado de toda uma cultura, de toda uma educação familiar, de toda uma história de vida que está agregado ao seu país. É tudo isso que compõe esse ser e que depois vira professor propriamente dito.

Isso indica nossa condição atual de nos entendermos como sujeitos encarnados (NAJMANOVICH, 2001), um corpo consciente “de que nossa peculiar fisiologia, nossa experiência biológica, nossa sensibilidade diferencial são fundamentais [...] [para que o sujeito participe] de uma dinâmica criativa de si mesmo e do mundo com quem ele está em permanente intercâmbio” (*Ibid.*, p. 23), um corpo vivencial e experiencial, um corpo multidimensional em permanente transformação pelo fato de estarmos vivos, de nos relacionarmos, de constituirmos em histórias efetivas. Assim, somos seres de memórias, vivências, experiências, encontros e histórias que logram constituir o ser docente e, conseqüentemente, promovem novos princípios de formação, como nos lembrou Hooks:

Quando fui dar minha primeira aula no curso de graduação, me apoiei no exemplo das inspiradas mulheres negras que davam aula na minha escola de ensino fundamental, na obra de Freire (2019) e no pensamento feminista sobre a pedagogia radical. Eu tinha o desejo apaixonado de lecionar de um modo diferente daquele que eu conhecia desde o ensino médio. O primeiro paradigma que mudou minha pedagogia foi a ideia de que a sala de aula deve ser um lugar de entusiasmo, nunca de tédio (HOOKS, 2013, p. 16).

Também, constatamos com o enunciado do IQ2, que os espaços e ambiências formativas que potencializam a constituição do ser docente e dos sujeitos, decorrentes de autorias docentes e coautorias docentes/discentes e as decorrentes ações e processos ciberformativos por eles realizados:

IQ2 - Rio de Janeiro: [...] O prazer, [na sala de aula] não era voltado para, digamos assim, os professores que se locupletam fazendo belas aulas, fazendo boas falas. [...] Então eu nunca senti valor nesse tipo de aula que você fica deslumbrado com a oratória do mestre. Para mim, a boa aula não era a boa oratória do mestre. A boa aula era aquela que provocava minhas autorias, coautorias, onde a gente tinha uma relação horizontalizada com os colegas e com a docência.

A promoção da autoria docente e das coautorias docentes/discentes é um dos princípios basilares para a constituição do ser docente, em meio às docências universitárias e do que estamos denominando e compreendendo por ciberformação: as potencialidades da subjetivação consciente e emancipadora do ser docente diante de processos formativos e tecnológicos, em ambiências e docências formativas presenciais e online. A ciberformação “é como o ser docente promove as relações (consigo mesmo, com os outros e com o meio) e as coautorias que conscientizam e emancipam os sujeitos” (VIEIRA NETO; BRUNO, 2023, p. 15), como enunciam as IQ20, IQ8 e IQ7:

IQ20 - Cairo: Então, houve um momento em minha vida em que prometi a mim mesmo que a coisa mais importante que eu faria na minha vida seria continuar aprendendo sempre e, em seguida, sempre espalhar o que eu aprendesse para os outros. Então, obviamente, ensinar é apenas uma maneira de fazer isso. (Tradução Livre).

IQ8 – Cidade do México: Mas acho que ser professor para mim é um privilégio. Porque você pode interagir com pessoas diferentes e ser uma influência na vida delas de alguma forma. (Tradução Livre).

IQ7 - Tampa: Para mim, a ideia de aprender com as experiências de vida de cada pessoa me impressionou muito. Acho que isso sempre me fez pensar no aprendizado como um

Docências universitárias, ciberformação e constituição do ser docente:
caminhos e percursos investigativos

processo que pode realmente levar à emancipação e você tem as ferramentas críticas para pensar sobre essa pedagogia crítica. (Tradução Livre).

Assim, a condição de ser docente e ser criador de processos de ciberformação, nas docências universitárias contemporâneas emerge em meio aos processos ciberculturais que se integram à nossa vida. Somente entendendo este processo e vivendo emancipado e engajado na esfera social cibercultural poderemos superar os desafios impostos pela lógica de positividade, pelo capitalismo de vigilância e pelas relações sociais de controle que oprimem os sujeitos na cultura digital, impedindo-o de “ser mais” (FREIRE, 2019) em uma “prática autêntica” (Id., 2019). Pois, “os oprimidos, [...] precisam reconhecer-se como homens, na sua vocação ontológica e histórica de Ser Mais. [...] Se o momento já é o da ação, essa se fará autêntica práxis se o saber dela resultante se faz objeto da reflexão crítica” (FREIRE, 2019, p. 72-73).

Considerações finais

Portanto, os/as estudos/pesquisas, apresentados neste artigo, evidenciaram que a sociedade em geral, e principalmente setores envolvidos com as políticas públicas no país, vêm ignorando as questões básicas do trabalho que grupos de pesquisadores/docentes estão edificando em prol de uma educação que valorize a qualidade formativa dos processos democráticos educacionais, o desenvolvimento das dimensões ontológica, epistemológica e ética dos seres humanos e a consequente, condição de autonomia, liberdade, justiça e felicidade dos sujeitos, condições próprias de sujeitos politicamente engajados e emancipados na sociedade contemporânea.

Percebeu-se, por um lado, que (1) as demandas formativas são frequentes e emergem constantemente na medida em que novas tecnologias são evidenciadas. Os docentes do ensino superior, enquanto atores de uma dada sociedade são protagonistas e atores ao mesmo tempo e recebem uma geração de jovens imersos numa cultura digital, mas, não necessariamente, letrados digitalmente. Caberá aos docentes a sensibilidade para acolher essa geração e encaminhá-los à apropriação desse saber, como, também, reconhecer das suas limitações para tal e buscar meios que o habilite a manter sua profissionalização neste novo contexto; por outro, (2) de que é necessário que, nas ambiências formativas docentes nas universidades contemporâneas, práticas discursivas e ações docentes criem “processos de ciberformação que despertem pensamentos e práticas digitais transformadoras, transgressoras, acompanhadas pela consciência tecnológica crítica e noções éticas, políticas e estéticas que permitam aos sujeitos envolvidos se libertarem e se tornarem autônomos para viver as potencialidades da cibercultura” (VIEIRA NETO; BRUNO, 2023, p. 16). Pois, é

fundamental, para a transformação dos processos ciberformativos e profissionais que as docências universitárias superem os modelos formativos embasados na educação bancária (FREIRE, 2019) e implementados pelo tecnobancarismo, que expressa todo o modelo de educação que usa tecnologias digitais de forma instrumental, prejudiciais a criação de processos de ciberformação emancipadores dos sujeitos.

Nestes termos, as pesquisas 1 e 2 dialogam e buscam pistas para compreender as IES, seus processos formativos e se este fenômeno de subjetivação emancipadora oriundos de processos ciberformativos vêm ocorrendo na atualidade.

Por ora, entendemos que temos que aprender, como queria Freire (2019) a “ser mais”, resultado de processos de ciberformação, de “práxis autêntica” (*Ibid.*, 2019), de pedagogias engajadas (HOOKS, 2013) e de docências abertas (BRUNO, 2021) nas ambiências docências universitárias contemporâneas, para que possamos, cada vez mais, promover autonomia, conscientização e emancipação do ser docente e dos sujeitos para a vida efetiva e contemplativa na cibercultura.

O caminho a ser percorrido pode ser longo, árduo e de muitos questionamentos, mas, certamente, instigante e revelador.

Referências

- ARDOINO, J. **Complejidad y formación**: pensar la educación desde una irada epistemológica. 1. ed. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2005. (Formación de formadores, 13).
- ARENDT, H. **A condição humana**. Tradução: Roberto Raposo. 13. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2019.
- BICUDO, M. A. V. **Fenomenologia**: confrontes e avanços. São Paulo: Cortez, 2000.
- BRUNO, A. R. **Formação de professores na cultura digital**: aprendizagem de adultos, educação aberta, emoções e ensino. Salvador: EDUFBA, 2021.
- BUCKINGHAM, D. Aprendizagem e Cultura Digital. **Revista Pátio**, ano XI, n. 44, jan. 2008. Disponível em: <https://biblioo.info/culturadigital-br/>. Acesso em: 06 set. 2012.
- BORTOLAZZO, S. F. O imperativo da cultura digital: entre novas tecnologias e estudos culturais. **Revista Caderno Comunicação**, Santa Maria, v. 20, n. 1, art. 1, p. 1-24, jan./ abr. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/ccomunicacao/article/view/22133>>. Acesso em: 21 nov. 2023.
- CASTELLS, M. **A sociedade em redes**. Tradução: Ronei de Venancio Majer. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

COMITÊ Gestor da Internet no Brasil - CGI.br - NIC.br. Classes C e DE impulsionam crescimento da conectividade à Internet nos lares brasileiros, mostra TIC Domicílios 2023. Disponível em: <<https://www.nic.br/noticia/releases/classes-c-e-de-impulsionam-crescimento-da-conectividade-a-internet-nos-lares-brasileiros-mostra-tic-domicilios-2023/>>. Acesso em: 17 nov. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 71. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra. 2019.

GARNICA, A. V. M. Notas sobre pesquisa qualitativa e fenomenologia. **Interface**, Botucatu, v.1, n.1, p. 109-122, ago, 1997. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/icse/a/CMZhfgQZbFHBdTjg9fFWpkd/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 21 nov. 2023.

HAN, B. **Sociedade do Cansaço**. Tradução: Enio Paulo Giachini. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

LEMOS, A. Cultura da Mobilidade. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, nº 40, dezembro de 2009.

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

MACEDO, R. S. Atos De Currículos: uma incessante atividade etnometódica e fonte de análise de práticas curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 427-435, set./dez., 2013.

MICHEL, M. H. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**. Atlas: São Paulo, 2005.

NAJMANOVICH, D. **O sujeito encarnado: questões para pesquisa no/do cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. (Metodologia de Pesquisa do Cotidiano).

PESCE, L. **Dialogia Digital: em busca de novos caminhos à formação docente em ambientes telemáticos**. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, 2003.

ROJAS, J.; BARUKI-FONSECA, R. A fenomenologia na prática educativa: uma leitura da arte no desenho infantil como linguagem. In: RIGOTTI, P. R. (Org.). **UNIARTE: textos escolhidos**. Dourados, MS: UNIGRAN, 2009. p. 55-73.

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

VASCONCELLOS, M. M. M.; SORDI, M. R. L. Formar professores universitários: tarefa (im)possível? **Interface**, Botucatu, SP, v. 20, n. 57, p. 403-414, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.org/article/ssm/content/raw/?resource_ssm_path=/media/assets/icse/v20n57/1807-5762-icse-1807-576220150450.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2018.

VEIGA, I. P. A.; *et al.* Universidade e desenvolvimento profissional docente: propostas em debate. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2012.

VIEIRA NETO, Octavio Silvério de Souza. **Os sentidos da formação humana na cibercultura: múltiplos olhares dos pesquisadores para a subjetivação do adulto na cultura digital.**

Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/1214>>. Acesso em: 21 nov. 2023.

VIEIRA NETO, Octavio Silvério de Souza, BRUNO, A. R. Constituição do ser docente e ciberformação em docências universitárias: práticas discursivas e ontologia do presente. **Educ. Form.**, [S. l.], v. 8, p. 1-19, 2023. DOI: 10.25053/redufor.v8.e11232. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/11232>>. Acesso em: 1 jul. 2024.



Os direitos de licenciamento utilizados pela revista Educação em Foco é a licença *Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International* (CC BY-NC-SA 4.0)

Recebido em: 27/11/2023
Aprovado em: 28/08/2024