



CULTURA MIDIÁTICA E IDENTIDADE DE PROFESSORES FORMADORES DO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

MEDIA CULTURE AND IDENTITY OF PROFESSORS IN MATHEMATICS DEGREE

Júlio Henrique da Cunha Neto

Sálua Cecílio

Universidade de Uberaba – UNIUBE

Váldina Gonçalves da Costa

Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM

Resumo

A incorporação de diferentes tecnologias pela sociedade impacta o modo de vida e a identidade das pessoas. Nesse sentido, este artigo examina como se configura a identidade docente no cenário em que a cultura midiática e a cibercultura se impõem. Com base em Lévy, Santaella, Dubar e Marcelo Garcia, analisam-se os discursos de docentes de um Curso de Licenciatura em Matemática, com o objetivo de compreender aspectos da sua identidade de professor em um contexto em que tecnologias digitais mostram-se eminentes. Verifica-se que a identidade docente abarca características oriundas da cultura midiática e da cibercultura; o uso do datashow como recurso expositor de conteúdo caracteriza-se como uma prática recorrente; e os docentes reconhecem as contribuições que as tecnologias podem oferecer à educação.

Palavras-chave: Cultura midiática. Cibercultura. Identidade Docente.

Abstract

The use of different technologies impact people's way of life and identity. In this sense, this article examines how teacher identity is configured in the scenario which media and cyberculture prevail. Based on Lévy, Santaella, Dubar and Marcelo Garcia, the lectures of professors in Mathematics degree are analyzed, aiming to understand aspects of their teacher's identity in a context which digital technologies are eminent. It is verified that the teaching identity includes characteristics originated from the media and cyberculture; the use of the datashow as a content display resource is characterized as a recurring practice; and teachers recognize the contributions of technology can help education.

Keywords: Media culture. Cyberculture. Teaching Identity. Teacher Training.



Introdução

Quem é o professor que trabalha numa sociedade onde, cada vez mais, as tecnologias digitais fazem parte do cotidiano das pessoas e tendem a atingir conteúdos e modos de relacionar-se e viver? Tal questão procede da lida gradual com uma variedade de tecnologias no nosso ambiente de trabalho e fora dele. Seja no trabalho, seja como fonte de lazer; independentemente dos âmbitos pessoal, profissional e social, a relação professor e tecnologias se amplia e traz implicações para sua identidade profissional no contexto da cultura midiática e da cibercultura.

A identidade social decorre da relação do indivíduo “eu” com o outro, das relações sociais, e é “[...] resultado de um complexo e dinâmico equilíbrio onde a própria imagem como profissional tem que se harmonizar com uma variedade de papéis que os professores sentem que devem desempenhar” (BEIJAARD, D.; MEIJER, P.; VERLOOP, N¹, 2004, apud MARCELO, 2009, p.112). Nesse sentido, Marcelo (2009, p.112) ressalta: “A identidade profissional é um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências, uma noção que coincide com a ideia de que o desenvolvimento dos professores nunca para e é visto como uma aprendizagem ao longo da vida”. Portanto, a constituição da identidade sugere uma relação dialética do profissional com a cultura em que se insere e que sobre ele atua, ao mesmo que por ele é também produzida.

Nessa perspectiva, além de questionarmos “quem é o professor” num contexto permeado por diferentes tecnologias, temos de investigar, também, o que a cultura, engendrada pelas tecnologias digitais, espera da profissão docente; qual o ideal de docência e de docente a ela relacionados e como interfere “no que ele quer vir a ser” e o

¹ BEIJAARD, D.; MEIJER, P.; VERLOOP, N. Reconsidering research on teachers’ professional identity. *Teaching and Teacher Education*, n.20, p.107–128, 2004.



que de fato consegue e pode ser, dadas a sua trajetória profissional e as condições sociais e históricas que a contextualizam. Dessa maneira, e em outras palavras, tratamos de saber: Qual a identidade docente que se produz nesse cenário? Como as tecnologias delineiam seu formato e seus conteúdos? Consegue o professor utilizá-las como um contributo a sua docência e ao seu desenvolvimento profissional?

Atualmente, tem-se a tendência de que ao abordamos tal assunto, estamos nos referindo à utilização da internet, computadores, smartphones, entre tantos outros ‘novos’ aparelhos tecnológicos que podem ser empregados no âmbito educacional. Porém, não se trata de apenas tal referência. Importa considerar a natureza da referida influência e a consistência de suas repercussões. Marcelo Garcia (2009, p.126) observou que, apesar de nos últimos 50 anos, ter-se tentado implementar o uso das tecnologias em sala de aula, por meio da utilização de televisores, retroprojetores, entre outras, as tecnologias não influenciaram satisfatoriamente as práticas docentes. Em relação a tal quadro, ressalta a existência de uma desconfiança dos professores diante das tecnologias; justificando isso “[...] devido ao fato de que a apresentação das tecnologias, como produtos acabados, já projetados e prontos para utilizar, se encaixa muito mal com essa ideia do docente como artesão que necessita “desmontar” os projetos e processos para poder assim apropriar-se deles”.

O referido autor aponta, no seu texto publicado em 2009, que uma característica da identidade docente se refere à desconfiança dos professores ante as tecnologias. Diante tal constatação, insistimos em saber: será que as tecnologias continuam pouco influenciando as práticas docentes? Os docentes permanecem desconfiados perante elas? Caso sim, isso os impede de usá-las ou modifica a forma de uso e a natureza da relação com elas?

Sobre tais circunstâncias, Costa, Duqueviz e Pedroza (2015, p.606) ponderam:

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



As tecnologias estão assumindo cada vez mais um caráter ubíquo na nossa sociedade. Para Coll e Monereo (2010, p. 46)², a tecnologia ubíqua “se refere à progressiva interação dos meios informáticos nos diferentes contextos de desenvolvimento dos seres humanos, de maneira que não são percebidos como objetos diferenciados”, ou seja, as tecnologias passam a fazer parte da vida das pessoas sem que elas se apercebam de que suas relações e interações estão permeadas e influenciadas por estes instrumentos contemporâneos.

As tecnologias influenciam diretamente a vida dos seres humanos e modificam a cultura de uma sociedade. Exemplo é a internet que se tornou fundamental nas relações sociais, em diversos segmentos e setores da sociedade; desde os trabalhistas aos ligados ao entretenimento de pessoas. Em intensidades e frequências diferentes, pelos diversos meios de comunicação, de modo separado ou em convergência de mídias, a sociedade em geral já se habitou com e ao uso das tecnologias de base microeletrônica.

Diante tal quadro, reiteramos: Se as tecnologias estão assumindo um caráter ubíquo, como dissociá-las da prática docente?

O desenvolvimento da tecnologia e sua inserção na sociedade possibilitam ao sujeito apoderar-se dos seus efeitos e implicações no cotidiano das pessoas e desenvolver um novo modo de vida; uma cultura. Por meio de tal processo, torna-se possível engendrar uma nova identidade. Disso, questionamentos: “Quem é o professor nesse cenário atravessado pela modernização e desenvolvimento tecnológicos? Como a tecnologia é utilizada no trabalho docente? Como as manifestações de seus usos? Como em tal contexto se compõe a identidade de professor e por meio de quais atributos ela se manifesta?

Diante de tais indagações, neste artigo, discutimos a relação entre o professor e as tecnologias e analisamos os discursos de docentes que atuam no Curso de Licenciatura

² COLL, C.; MONEREO, C. Educação e aprendizagem no século XXI: novas ferramentas, novos cenários, novas finalidades. In: COLL, C.; MONEREO, C. (Orgs.), **Psicologia da Educação Virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010.



em Matemática, em uma Universidade Federal, com o objetivo de evidenciar de que forma as tecnologias afetam a identidade do professor; sem, contudo, ter a pretensão de responder a todas as questões já enunciadas sobre tal temática.

Ressaltamos que a presente análise é resultado dos estudos empíricos e teóricos de dissertação na área da Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) e das discussões ocorridas na disciplina Cultura Virtual e Subjetividade do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Uberaba (UNIUBE) – salienta-se também que este estudo teve apoio do CNPq e da CAPES. O objetivo é revelar o que caracteriza a identidade docente, fomentar novas discussões, verificar possíveis mudanças e propiciar significativas contribuições no que tange a formação de professores – num âmbito onde as tecnologias fazem parte do cotidiano das pessoas e o desenvolvimento tecnológico ocorre de forma progressiva.

Hegemonia das Tecnologias: produção de uma nova Cultura e Identidade?

A utilização de recursos tecnológicos no âmbito educacional ganhou visibilidade e consistência no decorrer dos últimos 20 anos. Muitos professores, no ato de sua docência, utilizam diferentes softwares, programas, entre outros aparatos tecnológicos, com o intuito de promover diferentes estratégias de ensino e de desenvolver um processo de ensino-aprendizagem de qualidade. Mas, o uso da tecnologia no contexto educacional não se dá de forma repentina, tampouco como um mero “modismo contemporâneo”, embora isso possa acontecer. O destino da tecnologia na educação deriva dos avanços da ciência decorridos nos últimos anos em nossa sociedade.



Levy (1999) constatou que o surgimento dos primeiros computadores ocorreu em 1945, sendo destinados aos militares – nos anos 60 – para cálculos científicos; entretanto, nesse período, era inimaginável um movimento de virtualização da informação e comunicação que impactasse as relações sociais. O referido autor observa que a informática auxiliava no gerenciamento de dados do Estado e de grandes empresas; revela que, nos anos 70, o desenvolvimento e a comercialização do microprocessador fomentaram processos econômicos e sociais, por meio da automação de setores terciários com computadores, eletrônicos, redes de comunicação de dados - visando ganhos de produtividade.

Nos anos 80, de acordo com Levy (1999, p.31), a informática começou a associar-se à comunicação, sendo que, no início dos anos 90, “as tecnologias digitais surgiram, então, como a infraestrutura do ciberespaço, novo espaço de comunicação, de sociabilidade, de organização e de transação, mas, também, novo mercado da informação e do conhecimento”.

Santaella (2010, p.52) observa que, nesse período, iniciou-se o surgimento de novas formas de consumo cultural. A autora denominou esse fenômeno de “*cultura das mídias*” – referindo-se a acontecimentos emergentes e novos na dinâmica cultural.

Sobre a *cultura das mídias*, primeiro, observamos que há várias acepções da palavra *cultura*, destacando que há uma compreensão de que a cultura é algo que se aprende e está relacionado com o meio social do indivíduo, e ainda “[...] a cultura é parte do ambiente que é feita pelo homem” (SANTAELLA, 2010, p.30). Assim, a cultura emerge de um meio social em que pessoas compartilham determinados costumes, tradições, conhecimentos, entre tantos outros atributos oriundos do ser-humano-social, sendo que a sabedoria apreendida e ensinada/reproduzida por um grupo tem valor histórico e representa valores da sociedade que a integram.



O desenvolvimento tecnológico e a utilização de diferentes aparatos tecnológicos, presentes cada vez mais no cotidiano do homem, suscitam, então, uma mudança no modo de viver e de relacionar das pessoas. Na sociedade das primeiras décadas do século 21 a utilização da tecnologia permite ao indivíduo uma maior possibilidade de acessos a informações, a troca de mensagens instantâneas com pessoas que estão em lugares distantes, a fluidez na comunicação. Um modo de vida dinâmico resulta da *cultura midiática*, proposto por Santaella (2010), que revela um processamento rápido de informações, transferências, composições, tempos e contextos da cultura.

Chamamos a atenção para a utilização do termo *cultura midiática*, visto que, de acordo com a autora, muitos estão se referindo a esse nome, de forma imprecisa, considerando todo contexto que vai da cultura massiva à digital. Nesse sentido, explicitamos, a seguir, os significados dos termos cultura midiática e cibercultura.

A cultura midiática, de acordo com Santaella (2010, p.59), “[...] propicia a circulação mais fluída e as articulações mais complexas dos níveis, gêneros e formas de cultura, produzindo o cruzamento de suas identidades”. Ressalta, ainda, que o crescimento dessa cultura acompanha o desenvolvimento das tecnologias de comunicação e propicia aos indivíduos uma nova forma de vida e de hábitos de consumo, ou seja, uma expansão cultural. Já a cibercultura relaciona-se ao computador, uma vez que, para Santaella (2010), o computador está direcionado à informação, ao conhecimento. Levy (1999, p.49) destaca o elo da cibercultura ao virtual; apoiado em Kerckhove (1997, p.176-178), ressalta que diferentemente do rádio e da televisão, a “[...] cibercultura é o resultado da multiplicação da massa pela velocidade”.

Desse modo, as tecnologias digitais permitem a troca de informações de maneira instantânea. Além disso, tornaram-se uma forma de mediação das nossas relações, motivando-nos a um sentido mais amplo de vida social, a transformação rápida e mais



frequente das identidades, dado serem a internet e certos dispositivos – como os smartphones e seus aplicativos – cada vez mais ‘essenciais’ à vida e à sociedade. Nesse contexto, o indivíduo mostra-se imerso em uma cultura midiática e em uma cibercultura; conseqüentemente, a educação a que a ele é atribuída também não escapa a tal influência.

Essa constatação traz à tona alguns questionamentos: Como pensar em processos de ensino-aprendizagem que destoam dessa realidade - uma realidade permeada de tecnologias? Isso é possível? Como a cultura midiática e a cibercultura interferem na cultura escolar? Tais questões, relativas aos aspectos culturais e à educação, nos remetem a pensar sobre o trabalho e a identidade do professor por eles permeados.

A identidade docente, de acordo com Marcelo (2009), instaura-se no contexto em que realidade se desenvolve – pessoal e coletivamente -; conseqüentemente, ela não se configura como algo pronto, mas como algo que acompanha e apropria a ‘evolução’ e transformações de uma sociedade; “o desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto” (MARCELO, 2009, p.112).

De acordo com Dubar (1997, p.114, grifos do autor), a identidade “profissional” de base se constitui “não só uma identidade no **trabalho**, mas também e, sobretudo, uma projecção de si no futuro, a antecipação de uma trajetória de **emprego** e o desencadear de uma lógica de aprendizagem, ou melhor, de **formação**”. O referido autor nos revela que não é apenas o trabalho que estrutura a identidade, mas também a cultura, o que é chamado de *figura cultural* da identidade. Assim sendo, ao considerarmos que estamos imersos em uma cultura midiática e na cibercultura, reconhecemos existir uma identidade profissional docente constituída por atributos inerentes a esse contexto.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Hoje vivemos na era digital e em uma sociedade cada vez mais modernizada em seus atributos tecnológicos, em função da presença e uso de diferentes e novos artefatos – redes sociais, smartphones, softwares e supercomputadores (Levy, 1999). Assim, os cenários vividos por nós e pelos docentes, retratam, de acordo com Costa, Duqueviz e Pedroza (2015, p.606), uma sociedade que vem se apropriando de instrumentos tecnológicos, ao longo da história, com o propósito de realizar atividades de produção, consumo, comunicação, entretenimento, entre outras. Os autores concebem que o computador e a internet são objetos culturais da época contemporânea.

Desse modo, fundamentados em Freitas (2008, 2010)³, os referidos autores, apontam que, neste momento, o computador e a internet são “[...] instrumentos culturais de aprendizagem, considerando que não são meras máquinas, pois são instrumentos mediadores do conhecimento por serem instrumentos materiais, simbólicos e culturais, permitindo a mediação com o outro”.

Então, a identidade estruturada pela cultura e os instrumentos tecnológicos produtores de uma reconstrução dos cenários sociais resultam do fato de que “a cultura humana existe num *continuum*, ela é cumulativa, não no sentido linear, mas no sentido de interação incessante de tradição e mudança, persistência e transformação” (SANTAELLA, 2010, p.57). Logo, é significativo compreender as tecnologias como geradoras de uma cultura que sustenta uma identidade. Afinal: “A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional” (MARCELO, 2009, p.112). Portanto, a utilização das tecnologias agrega-se ao modo de vida do ser humano,

³ FREITAS, M. T. A. Computador/Internet como instrumentos de aprendizagem: uma reflexão a partir da abordagem psicológica histórico-cultural. In: **2º Simpósio de Hipertexto e Tecnologias na Educação: Multimodalidade e Ensino** (Org.), Anais Eletrônicos. Recife, PE: UFPE, 2008.
FREITAS, M. T. A. A perspectiva vigotskiana e as tecnologias. **Revista Educação** – História da Pedagogia 2 – Lev Vigoski, p.58-67, 2010.



compondo uma cultura que engendra uma identidade. No que se refere ao docente, conjecturamos que se a internet e os computadores, entre outros aparatos tecnológicos, fazem parte da cultura desse sujeito, conseqüentemente, tais instrumentos integrarão o seu trabalho e a sua própria constituição psíquica individual e social, tecendo uma ‘nova’ identidade pessoal e profissional.

Nessa perspectiva, estudamos a relação entre o professor e as tecnologias, estimando que o advento tecnológico presente em nossa sociedade propicia ao sujeito a incorporação de novos atributos à sua identidade, ou seja, uma (re)construção (na identidade).

Abordagem Metodologia

De abordagem qualitativa, esta pesquisa estudou a relação entre o sujeito e as tecnologias, evidenciando a relação tecnologia e professor num cenário em que o desenvolvimento tecnológico e sua presença no cotidiano dos docentes se tornou constante. De acordo com Flick (2009, p.20), tal abordagem “[...] é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas de vida”. O referido autor destaca que nos estudos com essa abordagem são essenciais a escolha adequada de métodos e teorias, a análise de diferentes perspectivas, e a reflexão dos pesquisadores, em relação a suas pesquisas, como parte do processo de produção do conhecimento. Desse modo, como este estudo visa compreender a identidade docente, que emerge das relações sociais, e está inserido no campo educacional, mostrou-se pertinente a realização de um estudo qualitativo.

O presente estudo foi realizado com professores formadores de um Curso de Licenciatura em Matemática, ofertado na modalidade presencial, em uma Universidade Federal no Triângulo Mineiro/MG – ressaltamos que as entrevistas foram realizadas no

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



decorrer dos anos 2015 e 2016 e compõem a dissertação de mestrado intitulada “A Identidade Profissional dos Professores Formadores nos Cursos de Licenciatura em Matemática”, defendida em 2016, na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). A escolha da instituição a ser pesquisada se deu com base na consolidação do Curso de Licenciatura em Matemática, perfazendo mais de dez anos de oferta em tal Universidade.

Nesse sentido, aqui apresentamos um recorte, com base nos dados empíricos obtidos por meio de um roteiro da entrevista perpassado por questões sobre a formação pessoal, a formação acadêmica e a formação profissional. Aqui ressaltamos análises sobre os discursos dos docentes sobre tecnologias e cultura digital, no âmbito de suas formações acadêmica e profissional.

Apresentamos entrevistas de quatro professores no âmbito da Licenciatura em Matemática que trabalham: com a área de Ensino/Educação Matemática - Elisa e René, e com área de Matemática Pura/Aplicada – Euclides e Alan. Ressaltamos que a referência aos participantes/professores da pesquisa se faz por nomes fictícios e, ainda, que este trabalho teve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da instituição composta pelos pesquisadores que realizaram este estudo.

O instrumento utilizado na pesquisa foi a entrevista semiestruturada. Lüdke e André (1986) observam que a entrevista semiestruturada se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias intervenções e crie um clima de conversação e diálogo, uma vez que, na entrevista, é essencial uma interação entre o entrevistado e o entrevistador. É importante que se crie “uma atmosfera de fluência recíproca entre quem pergunta e que responde”. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.33).



Para análise da entrevista, utilizamos a Análise de Prosa proposta por André (1983), por se tratar de uma forma de investigação do significado dos dados qualitativos e, também, podendo incluir o tipo de informação obtida por meio da observação do participante, questões abertas em entrevistas e questionários, análise de documentos, etc.

A autora ressalta que é uma maneira de fazer um levantamento de questões sobre um determinado conteúdo, identificando o que o material diz e significa, bem como observando as mensagens, intencionais e/ou não intencionais, explícitas ou implícitas, verbais ou não verbais, alternativas ou contraditórias.

A referida metodologia de análise dos dados nos possibilitou a elaboração de categorias que visaram caracterizar aspectos da formação e da prática dos docentes entrevistados, favorecendo, assim, a compreensão do processo de constituição de suas identidades. Contribuindo, dessa forma, para este estudo, que visa investigar a identidade docente num cenário em que a cultura midiática e a cibercultura se faz presente.

Tecnologias e Formação Docente: vivências da cultura midiática e da cibercultura?

São notórios a considerável presença e os avanços das tecnologias digitais em nossa sociedade contemporânea e suas ações sobre os que com elas se relacionam. Assim, tal contexto nos instiga a investigar o posicionamento e o trabalho dos professores diante desse cenário, em que a utilização de celulares, smartphones, internets, entre outros, alteram o modo de vida de uma sociedade e a cultura de um povo. Desse modo, e a partir dos discursos dos docentes entrevistados, discutimos como se sucedem a formação e a prática profissional docente em um ambiente mediado por tecnologias.

Iniciamos a análise, observando o relato de Alan, que ingressou no Bacharelado em Matemática, em 1986, período que as tecnologias foram inseridas no cotidiano das pessoas. Ele tinha dúvida de qual curso superior deveria realizar:

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



[...] matemática e computação foram os primeiros vestibulares que eu fiz, [...] como primeira opção, computação, mas era muito concorrido. Aí comecei a mudar e falei: vou colocar matemática, aí eu passei (ALAN, entrevista, 2015).

Alan relata que o desejo de fazer um curso de computação advinha de um contexto que se instaurava, à época, com a difusão das tecnologias no âmbito social. Seria o início do impacto de uma cultura midiática na vida de Alan?

É porque, aquela história da computação, que, na época, estava na moda; aquilo lá era ciência nova praticamente, né? E você ficava pensando, vou fazer computação, vou ganhar dinheiro, vou me dar bem; mas o gosto era mesmo para matemática. E tanto foi assim que eu comecei a fazer o curso. E foi até o final, continuei na área de matemática; foi até matemática computacional no mestrado e depois matemática aplicada no doutorado, mas sempre área de matemática. (ALAN, entrevista, 2015)

O uso da tecnologia digital permaneceu presente no cotidiano de Alan, proporcionando reflexos no seu campo de trabalho, visto que, nas suas pós-graduações, desenvolveu pesquisa na área da matemática computacional e, atualmente, ministra disciplinas relacionadas a essa área do conhecimento:

Então, na graduação, eu gostava dessa parte de cálculo numérico; inclusive é a disciplina que eu dou hoje em dia, porque era a matemática computacional (ALAN, entrevista, 2015).

René teve uma dúvida parecida com a de Alan, uma vez que a computação estava na “moda”. Ele relata que um professor ao questioná-lo qual curso superior gostaria de realizar, disse engenharia ou computação:

Ele me perguntou assim: o que você vai querer ser quando crescer? Professor, acho que vou ser engenheiro ou estudar computação, que era a coisa da moda (RENÉ, entrevista, 2015).

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Alan e René vivenciaram o período em que as tecnologias começavam a ser introduzidas no meio social das pessoas. Como destacado por Levy (1999), a partir dos anos 80, os meios tecnológicos deixavam de ser apenas instrumentos que auxiliavam o Estado e as grandes empresas, adentrando, também, na vida das pessoas. No final dos anos 80, e no início de 1990, período em que Alan e René decidiram ingressar no curso superior, a utilização de computadores em casas, comércios e escola se tornava frequente e incitava-os a realizar um curso de computação, pois, como expuseram, a computação estava na “moda” e mostrava-se para muitos bastante promissora em termos de inserção no mercado de trabalho. Os docentes utilizaram a expressão “moda” referindo-se à maciça presença das tecnologias no meio social. Então, essa ‘moda’ estaria ocasionando uma cultura?

Inferimos a relação do termo ‘moda’ com consumo, ou seja, consumimos aquilo que está na moda. O contexto descrito pelos docentes sugere que as tecnologias estavam na moda e a procura por formações em áreas tecnológicas despertava, cada vez mais, o interesse dos jovens. Assim, tal fascínio para realizar um curso de computação seria resultado de uma cultura midiática?

A expansão dos meios tecnológicos, que ocorreu no período em que os entrevistados decidiam qual curso superior seguir, era acompanhada pelo desenvolvimento das tecnologias de comunicação que difundiam informações sobre as facilidades que os computadores proporcionavam, no dia a dia, ao trabalho das pessoas, além de fomentar a necessidade de ter computadores, de consumir tecnologias. Desse modo, a cultura midiática propiciava a difusão de um novo modo de vida, estimulando novas culturas e identidades (SANTAELLA, 2010). Podemos dizer que as s tecnologias não incidem na identidade docente apenas no momento em que o professor faz uso de



determinado instrumento tecnológico, mas refletem na formação do indivíduo e no seu processo de constituição identitária, desde de suas socializações primárias.

A formação da identidade docente compõe um processo que se inicia durante as socializações primárias e secundárias, ou seja, os saberes de base adquiridos pela criança, a sua relação com a família e os primeiros anos escolares – socialização primária – contribuem para a construção da identidade de um indivíduo, bem como as relações no âmbito profissional – socialização secundária (BERGER; LUCKMANN, 2003; DUBAR, 1997). Tais socializações dos docentes em pauta foram marcadas pelas tecnologias que estavam na ‘moda’ e a chegada de uma cultura midiática, estruturando a identidade desses futuros profissionais. Ressaltamos que, para esses docentes, as tecnologias compuseram suas formações e despertaram neles o interesse pela profissionalização na área. No entanto, será que, atualmente, como docentes, a cultura midiática, vivenciada no período em que eram jovens, favorece facilidades no uso das tecnologias aplicado à prática docente?

Para Alan, o trabalho com as tecnologias, por meio da matemática computacional e da matemática aplicada, permaneceu presente durante a graduação e a pós-graduação; se estendendo ao período profissional. Atualmente, esse professor ministra disciplinas relacionadas à área. Nessa perspectiva, reiteramos que o cenário vivenciado pelo docente, durante suas socializações primárias e secundárias, marcado por uma cultura midiática, fomentou uma identidade do que ele poderia vir a ser. Ressaltamos que “se as identidades sociais são produzidas pela história dos indivíduos, elas também são produtoras de sua história futura” (DUBAR, 1997, p.77).

Quanto a Euclides, em seu relato, verificamos a importância dada à utilização das tecnologias para o ensino de Cálculo, enquanto ele observa que, por meio dos computadores, realizam-se resoluções de maneira mais rápida; o que permite ao docente



trabalhar diferentes problemas de ordem mais prática, e não apenas técnicas e métodos de algoritmos matemáticos.

Ensino superior, curso de cálculo, você já fez curso de cálculo? Certo? O que você aprendeu no cálculo 1? [...] limites, derivadas integrais, regras, regras de derivação, regras de integração, método disso, método daquilo. E você faz 4397 exercícios sobre método, hoje nós temos computadores e programas de computadores que fazem tudo aquilo melhor e mais rápido que a gente. Então, para que que você precisa gastar 99% do seu curso com aquilo? Há, então táticas e métodos de integração e derivação não são importantes? São! Mas hoje, eles têm um peso muito grande, que não deveriam ter; na minha opinião, deveriam ter um peso menor, você precisa usar essas ferramentas para resolver problemas mais práticos no seu dia a dia [...] (EUCLIDES, entrevista, 2015)

Euclides faz uma relação do exemplo citado por ele com o contexto do século XIX, sugerindo-nos que as práticas de ensino não estão acompanhando o desenvolvimento tecnológico; ou seja, temos uma tecnologia do século XXI, porém, uma prática docente do século XIX, quando registra que nos

[...] cursos de cálculo a gente padece um pouco disso, nós ainda estamos tentando como o século XIX, ensinar as técnicas, 99% do curso é técnica, técnica, técnica [...] (EUCLIDES, entrevista, 2015).

No que se refere à Elisa, sua relação com a tecnologia ficou evidente no âmbito profissional, no momento em que ela iniciou o trabalho com educação a distância. Disse ela:

[...] era o início da Universidade Aberta do Brasil, exatamente por causa da minha questão ligada a escrita e a leitura na formação do professor de Matemática, para atuar com cálculo no curso de administração a distância (ELISA, entrevista, 2015).



Ainda ressalta que, para a educação a distância, é necessário material que contenha uma escrita que permita um diálogo maior com o discente, sendo desafiada a realizar esse trabalho:

[...] questioneei muito o material, porque o aluno que está distante, precisa de um diálogo, de um texto mais dialógico. Então, fui desafiada a escrever o material, ao invés de utilizar o material que já estava escrito (ELISA, entrevista, 2015).

Essa experiência fez com que Elisa conhecesse a realidade da educação a distância, as potencialidades dos aparatos tecnológicos a favor do ensino e, também, acreditar na educação a distância como um contributo para a formação das pessoas. Destaca:

[...] cada vez mais eu fui me aproximando da educação a distância e acreditando nela, coisa que inicialmente eu não acreditava. É possível sim, desde que você tome todos os cuidados. [...] acabei sendo convidada pelo o reitor para assumir a diretoria do Centro de Educação a Distância. [...] muitas pessoas pensam que é diferente, mas o foco maior não é a distância, o foco maior é a educação - e que eu espero que, mais dia menos dia, cada vez mais, se aproxime o presencial da distância e todos se beneficiem do que tem de bom de cada uma dessas modalidades (ELISA, entrevista, 2015).

Os relatos de Euclides e Elisa nos direcionam a pensar de que maneira as tecnologias podem contribuir para a educação. O discurso de Euclides nos instiga a refletir sobre a prática pedagógica dos docentes, ressaltando que, mesmo com o surgimento de diferentes máquinas e sofisticados processadores, os docentes continuam com uma abordagem tradicional de ensino. Como o próprio professor enunciou, o ensino de cálculo nas universidades é caracterizado pela reprodução de técnicas e métodos que visam à resolução de derivadas, integrais, bem como à representação e compreensão de diferentes funções. O docente salienta a importância do ensino de tais métodos e técnicas; todavia, chama atenção para o fato de que os computadores já fazem esse trabalho e



sugere um ensino de cálculo que vá além disso, contemplando, também, problemas práticos e condizentes com a realidade do aluno. Mediante esse fato, indagamos: por que os professores pouco utilizam a tecnologia, nesse caso, para o ensino de cálculo?

Nessa conjuntura, evidenciamos a constante da identidade docente: “*O que fazemos com essas geringonças? Desconfiança ante as tecnologias*”, apresentada por Marcelo (2009). O autor destaca que as tecnologias impactam pouco na prática tradicional dos docentes, ressaltando a existência de uma desconfiança endêmica dos docentes ante as tecnologias.

Em contrapartida, Elisa descreve como a tecnologia pode ser empregada na educação, enfatizando a educação a distância. Em seu relato, avalia que é possível a realização de uma educação a distância de forma efetiva. Destacamos que, para o desenvolvimento desse tipo de formação, é necessária a compreensão do ciberespaço e a incorporação de uma *cibercultura*. Por meio do ciberespaço, de acordo com Kerckhove (1997), a velocidade de interação atinge a imediatividade, o que nos permite relacionar com o outro, independentemente do local que se encontra, instantaneamente.

Para Levy (1999, p.92), o ciberespaço é “[...] como o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores”. Ressalta, ainda, que o ciberespaço provoca mudanças também na cultura de uma sociedade, uma vez que acelera “[...] o ritmo da alteração tecnossocial, o que torna ainda mais necessária a participação ativa na cibercultura, se não quisermos ficar para trás, e tende a excluir de maneira mais radical ainda aqueles que não entraram no ciclo positivo da alteração, de sua compreensão e apropriação” (LEVY, 1999, p.28).

Desse modo, a cibercultura resulta do movimento do ciberespaço no nosso cotidiano, uma vez que o desenvolvimento tecnológico nos propiciou ferramentas que permitem a realização de ações, tais como: comunicar, informar, gerenciar, conhecer e



relacionar-se com outro, de forma instantânea. Ademais, com a expansão da tecnologia e a incorporação de diferentes instrumentos tecnológicos pela nossa sociedade, quem destoa de um comportamento social ‘não tecnológico’ tende a ficar excluído dessa sociedade (KERCKHOVE, 1997; LEVY, 1999; SANTAELLA, 2010).

Assim, a educação a distância origina-se desse contexto, em que o ciberespaço e a cibercultura propiciaram condições para um maior acesso à educação; mas será essa uma realidade possível em todo nosso país? Atualmente, um indivíduo, ao utilizar a internet, consegue diferentes materiais para o estudo, interage, instantaneamente, com pessoas de diferentes regiões e lida com uma gama de informações. Nessa perspectiva, novos recursos podem sim serem incorporados à educação e, conseqüentemente, implicar em alterações na identidade do professor. Porém, quais recursos estão presentes na prática docente?

Os Recursos Tecnológicos: caracterizando uma Identidade Docente

Se a cultura midiática e a cibercultura modificam o modo de vida das pessoas, torna-se incompreensível que a prática pedagógica do professor permaneça estática, construindo, assim, uma identidade docente inalterada. Nesse sentido, constatando a presença e a utilização intensa dos recursos tecnológicos em nossa sociedade, investigamos os aspectos que caracterizam a identidade do professor.

Destacamos, no relato do professor Alan, sobre sua docência, a importância de ensinar a teoria, bem como a dificuldade dos alunos na compreensão de demonstrações:

Então gosto sempre de falar a parte teórica; às vezes, apresento os resultados; dependendo da turma, não dá para você ficar fazendo demonstração [...] (ALAN, entrevista, 2015).



Esse professor aborda a tentativa de relacionar determinado conteúdo com a futura área de atuação do estudante; por exemplo, relacionar o cálculo numérico com a prática profissional de um engenheiro:

[...] eu faço um exemplo tentando sempre relacionar a área de estudos; então, inicialmente, tem que ser exemplos só de fixação, para o aluno entender o que está fazendo, no final do curso, ensino alguma coisa da área que ele vai se formar (ALAN, entrevista, 2015).

Ainda em relação à utilização de recursos para a docência, tem-se o datashow como instrumento recorrente que auxilia o docente a ilustrar, de maneira clara e precisa, suas aulas.

Nas aulas de cálculo numérico, eu costumo utilizar o datashow [...] uso o datashow para mostrar um gráfico de uma equação [...] ou se é um sistema linear; como que eu faço para resolver, então eu desenvolvo slides para mostrar o tipo de problema e a solução [...] sempre que possível uso um datashow para mostrar um problema de aplicação; se for na aula de cálculo numérico, aí, inclusive, faço código computacional com os alunos e a gente encontra a solução do problema (ALAN, entrevista, 2015).

Já Euclides, no início da sua carreira, lembra que a utilização do datashow não era tão comum, ressalta o uso do retroprojektor em suas aulas.

Na época não era muito comum datashow, como é hoje; em 2002, nós éramos escravos de retroprojektor, você já viu? Os que colocam umas laminas de plástico em cima e projetava, aquilo lá usava bastante; tanto é que, nas minhas aulas, tinham transparências de cada disciplina. Depois ficou comum o datashow, inclusive aqui, na universidade, eles instalaram fixos nas salas, aí eu transcrevi tudo aquilo para usar em data show, né? Que é o que eu faço hoje! (EUCLIDES, entrevista, 2015)

Mesmo utilizando recursos tecnológicos, Euclides observa que sua aula se caracterizava como tradicional e o emprego do retroprojektor e do datashow foi realizada



de maneira similar, possibilitando a exposição do conteúdo a ser ensinado e permitindo um maior tempo para fazer exercícios:

No começo, eu procurei transcrever, o máximo possível, as transparências, para deixar um pouco mais de espaços, para resolver os exercícios, né?! (EUCLIDES, entrevista, 2015).

Esse professor destaca a importância da resolução de exercícios no ensino da matemática de forma contextualizada, quando destaca que

[...] era mais importante tentar raciocinar junto com eles alguma modelagem Matemática, alguma coisa mais prática; as listas de exercícios, a gente procurou fazer elas de uma maneira mais seletiva, um pouco mais interessante, principalmente nas linhas de cálculos onde dá para fazer várias aplicações. Nas aulas, a gente procura enfatizar mais um aspecto prático; eu, pelo menos, faço isso! [...]tentando resolver, raciocinar e modelar os exercícios que tenham haver com alguma coisa prática, principalmente relacionada com a área que a gente tá dando aula; por exemplo, se for engenharia elétrica procura fazer alguns exercícios envolvendo circuitos elétricos [...] (EUCLIDES, entrevista, 2015).

René explana que a utilização de recursos tecnológicos, no âmbito educacional, despertou a sua curiosidade quando cursava o mestrado:

Como um professor de matemática usa a tecnologia na sua aula de cálculo, para dar aula de matemática? Por quê? Porque eu pensava no meu dia a dia” (RENÉ, entrevista, 2015).

O professor revela também que, atualmente, faz muito o uso do datashow.

E hoje nas nossas aulas, a maioria são com datashow. Nós temos lousa digital. Hoje não está funcionando lá. Mas quando estava funcionando usava. Lousa digital e PowerPoint, isso é o mínimo que dá para fazer. Uma coisa ou outra com vídeo que a gente pode fazer e tal (RENÉ, entrevista, 2015).



René observa, também, a importância das aulas, que envolvem tal tecnologia, serem ministradas no laboratório de informática, uma vez que, para ele, a utilização de softwares é um contributo ao aprendizado; ressalta a maior utilização do Geogebra no ensino da geometria:

Só que eu acho que a aula de informática tem que ser onde? No laboratório de informática. Então nossas aulas eram no laboratório de informática. E lá nós fazíamos como? Aprendíamos alguns softwares, mais o Geogebra (RENÉ, entrevista, 2015).

Observamos, nos discursos dos docentes, que a utilização de datashow, como um instrumento tecnológico se faz presente na prática desses professores. Costa, Duqueviz e Pedroza (2015, p.607) ressaltam que os computadores estiveram presentes em instituições de ensino, inicialmente, no Brasil, nas décadas de 80, como máquinas e ferramentas de ensinar. Os autores salientam que os computadores eram utilizados para apresentar novos conteúdos aos alunos. Assim, indagamos: de 1980 aos dias atuais, quais avanços os professores obtiveram referente à utilização de computadores como um aliado à prática docente? Se considerarmos os entrevistados desta pesquisa, são poucos os docentes que utilizam as tecnologias aplicadas à educação de uma forma que transcenda uma mera reprodução e exposição de conteúdos.

Nessa perspectiva, Alan e René comentaram que utilizam, com frequência, o datashow para apresentar exemplos de determinado conteúdo a ser ensinado, com o propósito de ilustrar uma explanação. Tal estratégia parece ocorrer com os demais professores entrevistados; Euclides narra que expõe os conteúdos utilizando também o datashow. Ressaltamos, no seu discurso, um aspecto de transição do uso de tecnologias.

Ele conta que, no início, utilizava, nas suas aulas, transparências – retroprojeter, porém, com o desenvolvimento das tecnologias e o advento do datashow, ele transcreveu



todas suas transparências e utilizou esse “novo” instrumento para ensinar o conteúdo na sala de aula, pois, dessa forma, ganhava-se tempo para resolver mais exercícios. Conforme destacado por Freitas (2008,2010), fazemos uma analogia do uso do datashow como sendo um dos instrumentos culturais de aprendizagem.

Percebemos que o docente tem exercido apenas a função de transmissor de conhecimento: em que expunha conteúdos escrevendo no quadro negro, depois utiliza transparências no retroprojeter e, agora, faz uso de slides no datashow. Mudam-se os instrumentos, mas a prática prevalece. Inferimos, assim, que a utilização de recursos tecnológicos para a exposição de conteúdo é uma constante que caracteriza a identidade desses docentes.

Além disso, essa característica que engendra a identidade docente é proveniente do *habitus* que, de acordo com Dubar (1997, p. 66), fundamentado nos estudos de Bourdieu (1980, p.88), é como “sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, enquanto princípios geradores e organizadores de práticas e de representações”. Desse modo, o *habitus* representa o conjunto de características adquiridas por um indivíduo, partindo do grupo social a qual pertence; por exemplo, o professor desempenha determinada prática pedagógica devido ao fato de tal ação ser recorrente no grupo de professores com que se relacionou/relaciona, tanto no período em que era aluno, bem como no processo formativo e durante o desenvolvimento profissional.

Em contrapartida, alguns docentes não utilizam a tecnologia apenas como um recurso para expor conteúdos, eles operam softwares que contribuem para o processo ensino-aprendizagem. No ensino de matemática, observamos que os docentes fazem o uso da tecnologia, sobretudo, para construir gráficos e no ensino da geometria. No que tange aos professores que ensinam matemática, a aplicação de softwares para representar



diferentes funções e figuras geométricas, durante as aulas, perfaz o uso das tecnologias no âmbito da prática docente.

Nesse sentido, Elisa percebe a utilização de instrumentos tecnológicos numa perspectiva que vai além da exposição de conteúdo. Ela descreve que suas primeiras aulas eram superplanejadas e ressalta que atuou em diferentes cursos de graduação, sendo necessário ser criativa para despertar o interesse dos alunos. Disse ela:

[...] então, eu atuei em muitos cursos, além da matemática, curso de biologia, economia, administração, entre outros cursos; onde você tem que se desdobrar, ainda mais, para captar a atenção do aluno. Por vezes, o curso de pedagogia, eu trabalhei com estatística; na pedagogia, ou mesmo a Matemática, na psicologia, ou na biologia, o aluno pensa que não vai ver aquela Matemática quando ele entra no curso. Então, é uma conquista, e essa conquista demanda um bom planejamento e um pensar sobre que dinâmica utilizar para você captar; jogar a isca e o aluno morder, entendeu?! Que é captar atenção dele. (ELISA, entrevista, 2015).

Ela menciona que utiliza como recursos para a aula, o Power Point, programas computacionais/aplicativos, como circuitos de lógica e o ambiente virtual, com o propósito de potencializar o conhecimento dos alunos. Destaca, ainda, que utilização dos ambientes virtuais deve ir além de um simples repositório de conteúdo, deve funcionar como um espaço de interação e aprendizado.

Olha, eu procuro, ultimamente, usar sempre, além do PowerPoint, além dos recursos da aula de lógica - estudos dirigidos, o ambiente virtual como apoio. Então, [...] tem o ambiente de aprendizagem "Moodle", que é apoio das disciplinas dos cursos presenciais e eu utilizo "e-Proinfo" do MEC [...] considero que o aluno de hoje tem que ter esse conhecimento, também, quando ele sair da sua formação inicial. Então, eu utilizo esses ambientes e procuro utilizar as ferramentas que eu disponibilizo para potencializar, o máximo que eu posso, os alunos [...] porque existem professores que utilizam o ambiente virtual só para depositar o arquivo e, para isso, não precisa, manda por e-mail; então, o ambiente virtual, ele é morto; e quem faz ele se tornar vivo são as pessoas que ali estão. Assim, eu procuro fazer com que os alunos entendam isso (ELISA, entrevista, 2015).



Considerando o potencial das tecnologias no âmbito educacional, percebemos que a docência com tecnologia faz diferença, pois observamos, na fala de Elisa, a importância de o professor fazer um bom planejamento, ser criativo, e as tecnologias podem contribuir para isso.

A utilização das tecnologias, conforme destacado por Gaeta e Masetto (2012), promove mudanças nas metodologias de ensino, desperta a curiosidade dos alunos e os instiga a buscar, por iniciativa própria, as informações de que precisam para resolver ou explicar fenômenos que fazem parte de sua vida profissional. Nesse cenário, as tecnologias potencializam novas estratégias de aprendizagem e, por meio delas, derivam-se diferentes formas de ensino-aprendizagem.

Logo, chamamos a atenção para as contribuições que a tecnologia pode oferecer à educação; todavia, o uso de diferentes aparatos tecnológicos não caracteriza, por si só, um ensino de qualidade. Assim, corroboramos Baccega (2003), que se refere ao ensino de qualidade como sendo aquele que, por meio de um planejamento, insere o aluno na sociedade, como cidadão crítico. O uso da tecnologia pode favorecê-lo, mas sua ausência não implicará, necessariamente, uma falta de qualidade ao processo de ensino-aprendizagem.

Assim, a autora mencionada, não coloca em dúvida o uso adequado das tecnologias, e sim evidencia um indevido emprego das tecnologias à educação e nos incita a pensarmos sobre a formação de profissionais num cenário permeado por diferentes tecnologias.

Considerações Finais

A ascensão das tecnologias, em nossa sociedade, nos mostra mudanças no cotidiano das pessoas, possibilitando o surgimento de novas culturas. Esse contexto

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



influencia mudanças de hábitos, costumes e, conseqüentemente, fazem-nos incorporar novos atributos a nossa identidade.

Nesse sentido, procuramos compreender aspectos inerentes à identidade do professor – considerando as entrevistas realizadas com os professores que ensinam matemática, no curso de Licenciatura em Matemática – perfazendo um contexto no qual os aparatos tecnológicos estão presentes em todo lugar, e a cultura midiática e a cibercultura apresentam-se estar intrínsecas a vida dos seres humanos.

A cultura midiática, iniciada em 1980, instigou os docentes Alan e René a estudarem computação, eles cursaram matemática. Entretanto, verificamos que a identidade desses docentes abrangeu características presentes no decorrer das socializações primária e secundária, e as experiências vivenciadas durante a trajetória formativa, num âmbito repleto de tecnologias, permitiram a projeção de uma identidade profissional.

Nessa perspectiva, considerando que, atualmente, as tecnologias estão presentes de maneira efetiva na vida das pessoas, temos, cada vez mais, novos profissionais na área da educação abarcados por uma cultura midiática e uma cibercultura. Assim, desponta-se a relevância de novas pesquisas para a análise da prática pedagógica dos docentes oriundos de novas culturas; visto que as tecnologias tendem-se a não se configurarem como algo ‘estranho’, para o indivíduo, e sim afiguram-se como um instrumento cultural.

A internet e os meios tecnológicos nos possibilitaram facilidades de comunicação, favorecimento das relações interpessoais e o acesso, instantâneo, a diversas informações, perfazendo uma cibercultura. Nessa perspectiva, identificamos nos meios tecnológicos, uma série de funções e significados de extrema importância para nossa vida e, por que não, para a educação.



Constatamos, nesta pesquisa, o recorrente uso do datashow como um recurso didático utilizado pelos professores para a exposição do conteúdo a ser ensinado. Essa tecnologia, mesmo parecendo desempenhar uma função simples durante uma aula, possibilita uma gestão de tempo e espaços no processo ensino-aprendizagem (ALMEIDA; SILVA, 2011). Assim, ao utilizar o datashow, o docente tem um cabedal de exemplos, ilustrações, citações, informações, entre outros, que poderão ser projetados aos alunos, de maneira eficaz e nítida; compondo um bom planejamento e contribuindo, positivamente, para concretização dos objetivos de uma aula.

Os professores entrevistados, que ensinam matemática, exploram o datashow para o ensino de matemática e apresentam a teoria por meio dele. Isso lhes possibilita destinar um maior tempo para a resolução de exercícios, uma vez que a resolução de listas de exercícios é uma prática que caracteriza a identidade desses professores (CUNHA NETO, 2016).

No que tange às particularidades do professor que ensina matemática, evidenciamos, também, a aproximação das tecnologias à prática pedagógica, no uso de softwares para a representar funções algébricas, no ensino de geometria, no desenvolvimento de algoritmos, na realização de cálculos, entre outros. Entretanto, a utilização de tais recursos ainda parece ocorrer de forma tímida, mas representa um campo em potencial que o professor de matemática começa a descortinar.

Nesse sentido, salientamos a importância de promover cursos de formação, a fim de possibilitar aos docentes a melhoria da prática pedagógica, sobretudo, em relação ao uso das tecnologias em sala de aula.

Observamos que o ciberespaço e a cibercultura incidem na identidade docente, visto que há professores que atuam na educação a distância e que exploram as tecnologias, em sala de aula, de diferentes maneiras. Entendemos que a interação de forma instantânea



com o outro, o desafio de ensinar 'online' e a influência da cibercultura, estimulam os docentes a fazerem o uso das tecnologias, permitindo-os enxergar potencialidades nesse trabalho. Nessa perspectiva, os professores começam a reconhecer, investigar, planejar, oferecer um ensino de qualidade e, com o contributo das tecnologias, começam a (re) construir sua identidade docente.

Buscando compreender o cenário educativo abarcado pelas tecnologias, consideramos importante o desenvolvimento de mais pesquisas que versam sobre a relação entre as tecnologias e a identidade docente, para, assim, reavaliarmos os aspectos referentes aos currículos escolares, formação inicial e continuada de professores, práticas profissionais, processos de ensino-aprendizagem, desenvolvimento profissional e constituição da identidade docente, na vigência da cultura midiática e da cibercultura.

Referências:

- ALMEIDA, M. E. B.; SILVA, M. G. M. Currículo, tecnologia e cultura digital: espaços e tempos de web currículo. **Revista e-Curriculum**, v. 7, p. 1-19, 2011. Disponível em: <http://redalyc.org/articulo.oa?id=76619165002> Acesso em: 03 de fev. de 2017.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cad. Pesq.**, São Paulo, nº.45, p. 66-71, maio 1983. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-5741983000200008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 03 de fev. de 2017.
- BACCEGA, M. A. Tecnologia e construção da cidadania. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 9, n. 27, p. 7-14, maio/ago. 2003.
- BERGER, P.L; LUCKMANN, T. **A Construção Social da Realidade**. Trad. Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 2003.
- COSTA, S. R. S.; DUQUEVIZ, B. C.; PEDROZA, R. L. S. Tecnologias Digitais como instrumentos mediadores da aprendizagem dos nativos digitais. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 19, n. 3, p. 603-610, dez. 2015. Disponível em <<http://www.scielo.br/>>. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0193912>.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



CUNHA NETO, J.H. **A identidade profissional dos professores formadores do curso de Licenciatura em Matemática.** 2016. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2016.

DUBAR, C. **A socialização:** construção das identidades sociais e profissionais. Trad. Annette Pierrette R. Botelho e Estla Pinto Ribeiro Lamas. Portugal: Porto Editora

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Trad. Joice Elias Costa – 3 ed. – Porto Alegre: Artmed, 2009. 405p.

GAETA, C. MASETTO, M. T. **O professor iniciante no ensino superior:** aprender, atuar e inovar. Editora: SENAC, 2013.

KERCKHOVE, D. **A pele da cultura.** Tradução de Luís Soares e Catarina Carvalho. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1997. 294 p.

LÉVY, P. **Cibercultura.** Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999. 264 p.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO, C. A Identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente.** Belo Horizonte, Autêntica, v. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009.

SANTAELLA, L. **Cultura e artes do pós-humano:** da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2010.4d. P.357

Sobre os autores

Júlio Henrique da Cunha Neto

Doutorando em Educação pela Universidade de Uberaba (UNIUBE). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (2016). Licenciado em Matemática pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (2013). Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (2013). E-mail: julio_h_net@hotmail.com

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Sálua Cecílio

Possui licenciatura em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Santo Tomás de Aquino (1971), Uberaba-MG, mestrado em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1990) e doutorado em Sociologia pela Universidade de São Paulo (1999). Atualmente é pesquisadora e professora de tempo contínuo da Universidade de Uberaba. Integra o Comitê de Ética em Pesquisa e o Comitê do Banco de Avaliadores Ad Hoc do PIBIC-UNIUBE da referida instituição. É pesquisadora da REDESTRADO - Rede Latinoamericana de Estudos sobre Trabalho Docente e líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Trabalho docente, tecnologias e subjetividade (GEPETTES) e do Grupo de Pesquisa Desenvolvimento profissional e trabalho docente na contemporaneidade. Tem experiência nas áreas de Sociologia, Educação e Psicologia, com ênfase em Trabalho, tecnologias e saúde, atuando principalmente na investigação dos seguintes temas: educação, trabalho, subjetividade, tecnologias digitais e trabalho docente, formação de professores e trabalho docente. E-mail: salua.cecilio@uniube.br

Váldina Gonçalves da Costa

Licenciada em Matemática (1989), mestre em Educação pela Universidade de Uberaba (2004) e doutora em Educação Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2009). Atualmente é professora do Curso de Licenciatura em Matemática e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Matemática e desenvolve pesquisa na área de formação de professores, com interesse nas temáticas de formação e trabalho docente, constituição da profissionalidade e identidade profissional, Educação Matemática, ensino de matemática, cinema, ludicidade, cursos de licenciatura e educação a distância. Atualmente participa como coordenadora e pesquisadora no Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Cultura (GEPEDUC), vinculado ao CNPq (<http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=00027086RZ82B>). E-mail: valdina.costa@gmail.com

Recebido em: 05/12/2016

Aceito para publicação em: 20/01/2017