



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**JOSEILDA SAMPAIO DE SOUZA**

**CULTURA DIGITAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:**  
articulação entre os Projetos Irecê e Tabuleiro Digital

Salvador  
2011

**JOSEILDA SAMPAIO DE SOUZA**

**CULTURA DIGITAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:**  
articulação entre os Projetos Irecê e Tabuleiro Digital

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Helena Silveira Bonilla

Salvador  
2011

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Souza, Joseilda Sampaio de.

Cultura digital e formação de professores : articulação entre os Projetos Irecê e Tabuleiro Digital / Joseilda Sampaio de Souza. – 2011.

188 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Helena Silveira Bonilla.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2011.

1. Professores – Formação. 2. Inclusão digital. 3. Currículos. 4. Tecnologia da informação. 5. Internet – Aspectos sociais. I. Bonilla, Maria Helena Silveira. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 370.71 – 22. ed.

**JOSEILDA SAMPAIO DE SOUZA**

**CULTURA DIGITAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:**  
articulação entre os Projetos Irecê e Tabuleiro Digital

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, defendida e aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores.

Banca Examinadora

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Helena Silveira Bonilla – Orientadora \_\_\_\_\_  
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia, Brasil (2002)  
Universidade Federal da Bahia

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elisa Maria Quartiero \_\_\_\_\_  
Doutora em Mídia e Conhecimento pela Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil (2002)  
Universidade do Estado de Santa Catarina

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Tânia Maria Hetkowski \_\_\_\_\_  
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia, Brasil (2004)  
Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Edvaldo Souza Couto – suplente \_\_\_\_\_  
Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, Brasil (1998)  
Universidade Federal da Bahia

Salvador, 01 de Março de 2011



Universidade Federal da Bahia  
 FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - Mestrado e Doutorado

ATA DA DEFESA PÚBLICA DE dissertação de  
Tese ou dissertação e o nome do mestrando(a) ou doutorando(a)  
Ysilda Sampaio de Souza  
 NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO -  
 MESTRADO E DOUTORADO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA  
 BAHIA.

Aos primeiro dia do mês de março de dois mil e onze  
 às nove horas, reuniu-se no (a) auditório II  
hora data sala/auditório

desta Faculdade de Educação, a Comissão Examinadora, composta pelos professores .....  
Elisa Maria Quarantieri  
examinadores  
Tania Maria Hetkowski  
examinadores

e por mim, Maria Helena Silveira Bonilla, orientador (a), para julgar  
orientador(a)

o trabalho intitulado Cultura Digital e Formação de  
título da dissertação/tese  
Professoras: possibilidades e vivências entre  
Continuação do título da dissertação/tese

professores em formação  
Continuação do título da dissertação/tese  
 de autoria de Ysilda Sampaio de Souza  
nome do mestrando(a)/doutorando(a)

Após arguição e discussão, a banca examinou, analisou e avaliou o referido trabalho, chegando a  
 conclusão que este está aprovado  
Opinião da maioria da comissão

Nada mais havendo a ser tratado, esta Comissão Examinadora encerrou a reunião da qual eu lavrei a  
 presente ATA, que após lida e achada conforme, vai assinada pelos presentes e encerrada por mim.

Salvador, 01 de março de 2011.

Elisa Quarantieri M. Bonilla  
Tania Hetkowski

Confere com o Original  
 Em, 10/05/2011

Ysilda Sampaio de Souza Valterius Salen  
Anna Cecília Oliveira Brito  
Henrique Costa

## DEDICATÓRIA

*A Ednalva, minha amada mãe,  
por acreditar no meu caminho e ser sempre  
meu porto seguro e  
ao meu herói, meu pai (in memoriam) que  
sonhou esse sonho comigo,  
mas não ficou até o final para vê-lo  
concretizado.*

## AGRADECIMENTOS

A jornada está concluída. Acredito que essa conquista é coletiva, fruto de um caminhar colaborativo que aconteceu conjuntamente com o caminhar de outras pessoas. E aqui venho agradecer a elas em especial, e a todos que estiveram torcendo, apoiando, ajudando nesse processo de construção.

Agradeço a Deus pelas pessoas maravilhosas que cruzaram a minha vida, permitindo que este trabalho fosse realizado. Obrigada pai, pela sua força, pela sua luz e pelas inspirações. Obrigada pelas dificuldades que foram oportunidades maravilhosas na evolução deste ser, sobretudo, humano.

Agradeço, de forma muito carinhosa, a atuação de minha mãe no período de construção deste trabalho. Sua paciência infinita e sua crença absoluta na minha capacidade de realização foram, sem dúvida, os elementos propulsores desta dissertação.

À minha amada irmã Josi (Fofa) e o meu querido cunhado Emerson, por suportarem as ausências e as chatices, e por estarem sempre ao meu lado nessa caminhada. A vocês dois o meu amor e a minha sincera gratidão.

À Professora Maria Helena Bonilla, minha orientadora querida. Desde 2006, sempre a me conduzir pelos caminhos da trajetória acadêmica. Sua dedicação e amizade me guiaram por um “pequeno” percurso: Iniciação Científica, orientação na monografia e, agora, mestrado! Sua presença é inspiradora para a profissional que busco ser. Obrigada por não ter desistido de mim.

À Professora Elisa Quartiero, pela dedicação dispensada à leitura dessa dissertação, e à Professora Tania Hetkowski, pelas importantes contribuições na banca de qualificação e pelo carinho em todos os momentos. Muito obrigada por terem aceitado o convite para compor esta banca.

Ao meu querido e imprescindível Grupo de Pesquisa em Educação Comunicação e Tecnologias (GEC). Em especial ao nosso querido coordenador Prof. Nelson Pretto que com muita dedicação tem projetado esse grupo, teorizando, brincando, trocando, significando, linkando...

Aos meus parceiros nessa jornada: Adriane Halmann, Rita Argollo, Salete Noro, Valdirene Cassia, Leila Silva, Lívia Coelho, Socorro Cabral, José Américo e Doriedson Almeida. Muitíssimo obrigada pelas leituras, pelas sugestões, pelas indicações, pelo envolvimento e pelo indispensável afeto de sempre.

A minha eterna amiga Nícia Riccio, queridinha e cúmplice em todos os momentos, sempre torcendo, dando toques, acolhendo. A você, muito obrigada por ser essa pessoa especial, por sua amizade e pelos trabalhos construídos juntas

Aos meus companheiros e amigos de estudos e de ansiedade na seleção do mestrado: Darlene Almada (amiga-irmã) e Sérgio Sganzerlla.

Ao Projeto Net-Escola do ISC/UFBA, especialmente, nas pessoas de Ligia Rangel, Gabriela Lamego, Ana Oliveira, Magali Pinho e Angélica Riccio pelo apoio constante em todos os momentos.

A Edvaldo Couto, pela sabedoria, carinho, pelos momentos de diversão com nossos times e pelas importantes contribuições nos momentos que mais precisei.

À meu anjo supercompetente chamado Mônica Rodamilans, que acolheu minhas escritas com muito carinho e teve toda a paciência necessária para me ajudar a lapidar meu texto. Com você cresci e aprendi muito.

Aos professores-cursistas do Projeto Irecê e aos jovens estudantes que generosamente possibilitaram que este estudo acontecesse.

À equipe do Projeto Irecê, que em todos os momentos foi atenciosa e carinhosa comigo, em especial, a Andrea, Veridiana, Patrícia, Fernanda e Josi da secretaria acadêmica.

Aos queridos do Ponto de Cultura Ciberparque Anísio Teixeira e Tabuleiro Digital que me acolheram durante a pesquisa de campo: Rita, Ariston, Anisia, Josemar, Paulinho e Itamar.

Às/aos professoras/es e funcionárias/os do Programa de Pós-Graduação que muito me ensinaram e que viabilizaram a realização desta pesquisa.

A todos os amigos, amigas e familiares que contribuíram para a realização deste projeto – apoiando, torcendo, motivando e compreendendo as minhas ausências.

A vocês, seres especiais que sempre estarão presentes em minhas lembranças e meu coração, meu muito obrigada! Que Deus lhes abençoe.

*Um curso mantido pela poeira de barro da cidade  
de Irecê que bem representa os fragmentos de  
caminhos, atividades, módulos, métodos, etc.  
Poeiras de conteúdos que iam e viam ao vento  
soprado por uma coletividade. Um curso onde a  
poeira não ficava parada. Grãos leves de areias  
como saberes de cada um que se misturavam em  
qualquer movimento  
(Ney Oliveira, 2008)*

SAMPAIO, Joseilda-S. **Cultura digital e formação de professores:** articulação entre os Projetos Irecê e Tabuleiro Digital. 188 f. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

## RESUMO

O tema central desse trabalho é a cultura digital na formação de professores. Buscamos adentrar nessa temática, a partir da investigação e análise de um curso de Pedagogia desenvolvido pela Faculdade de Educação da UFBA, através do Programa de Formação Continuada de Professores para o município de Irecê, que apresenta como proposta agregar projetos e ações para favorecer a integração desta cultura entre professores. Nesta pesquisa, a **problemática** que motivou os estudos partiu da necessidade de identificar, compreender e refletir sobre a existência (ou não) de interdependência entre o Projeto Irecê e o Projeto Tabuleiro Digital, de forma a perceber se esta inter-relação potencializa a formação da cultura digital no contexto de formação de professores. A pesquisa caracteriza-se pela **abordagem qualitativa**, tomando como natureza do estudo a **etnopesquisa formação**, que requer do pesquisador reflexões sobre seu processo formativo juntamente com os membros do grupo pesquisado. A pesquisa foi realizada tomando como instrumentos para coleta de informações e reflexão a **análise documental**, através dos documentos formulados para a elaboração dos projetos Irecê e Tabuleiro Digital; a **observação participante**, realizada em duas escolas municipais de Irecê, nas dinâmicas desenvolvidas no Projeto Irecê e Tabuleiro Digital, e de **entrevistas semiestruturadas** com os sujeitos selecionados pela participação direta ou indireta nesses dois projetos. Os resultados da pesquisa mostram que para a vivência da cultura digital entre professores, primeiramente, é preciso discutir a concepção curricular dos cursos que formam esses profissionais da educação. Constatamos que a integração desta cultura nos percursos formativos de educadores acontece com a oportunidade de participação em processos contínuos nos quais os professores vivenciem contextos diferenciados que, poderão acarretar mudanças nas suas práticas em sala de aula. Averiguamos que a aproximação entre os projetos Irecê e Tabuleiro Digital contribuiu para a adoção de posturas diferenciadas pelos professores-cursistas, principalmente, ao trabalhar com as tecnologias, superando os medos, as incertezas, colocando em prática o que estavam vivenciando no curso. Mas, apesar de todos os avanços e o desenvolvimento de ações interligadas, percebemos que o movimento de implementar, desenvolver e avaliar os projetos de forma interdependente aconteceu, efetivamente, apenas com a primeira turma de professores formada pelo Projeto Irecê. Hoje, a inter-relação entre os projetos está fragilizada, mas, por outro lado, fortaleceu outros programas/espços do município de Irecê que passaram a ser responsáveis pela inserção na cultura digital.

**Palavras-chaves:** Inclusão Digital. Formação de professores. Currículo. Telecentros

## ABSTRACT

The central theme of this work is digital culture in teacher education. To achieve the research objectives and answer the posed questions, we define as the theme of our research and analysis a pedagogy course developed by the Education College at UFBA, through the Program for Continuing Education of Teachers, which happened in the city of Irecê, and proposes joint projects and actions to promote the integration of this culture among teachers. In this research, the **problems** that motivated the studies stemmed from the need to identify, understand and reason about the existence (or not) of interdependence between the Irecê Project and the Digital Board Project, in order to understand whether this inter-relationship promotes the development of a culture digital in the context of teacher education. The research is characterized by a **qualitative** approach, taking as the nature of the study the **ethno-research training**, which requires the researcher's reflections on their training process along with members of the group studied. The research was conducted through the immersion in the field, using as instruments for data collection and further evaluation of the studied reality the **documental analysis**, accessing the documents elaborated for the preparation of Irecê and Digital Board projects; **participant observation** performed in two public schools in Irecê, noticing the dynamics developed in the Project Irecê and Digital Board, and through the development of **semi-structured interviews** with people selected by direct or indirect participation in these two projects. The research shows that in order to foment the existence of a digital culture among teachers, first we must discuss the design of curricula that form these education professionals. We note that the integration of such culture with the educator's pathways only happens when there is an opportunity to participate in a continuous process, where teachers can experience different environments that effectively can lead to changes in their practice in the classroom. We also noticed that the rapprochement between the Irecê and the Digital Board projects contributed, in some way, to the adoption of different attitudes by the teachers enrolled in these projects, especially when working with the technologies, overcoming the fears, uncertainties, putting into practice what they were experiencing in the course. But despite all the advances and the development of interrelated actions, we realized that the move to implement, develop and evaluate projects interdependently happened effectively only with the first group of teachers enrolled in the Irecê Project. Today, the interrelationship between projects is weak, but on the other hand, it strengthened other programs / areas of the city of Irecê that have been promoting the digital culture inclusion.

**Keywords:** Digital inclusion. Teacher training. Curriculum. Telecentres

## LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CID	Centro de Inclusão Digital
CNE	Conselho Nacional de Educação
DVD	Digital Vídeo Disc
E-mail	<i>Electronic mail</i>
FACED	Faculdade de Educação
GEAC	Grupo de Estudos Acadêmicos
GEC	Grupo de Pesquisa em Educação Comunicação e Tecnologias
GECIN	Grupo de Estudo Cinematográfico
GELIT	Grupo de Estudo Literário
MEC	Ministério da Educação
MinC	Ministério da Cultura
MOODLE	<i>Modular Object Oriented Learning System</i>
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PROINFO	Programa Nacional de Informática na Educação
PSL-Ba	Projeto Software Livre - Bahia
TD	Tabuleiro Digital
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande Do Sul
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Espaço UFBA, em Irecê/Bahia .....	20
Figura 2: Biblioteca Municipal Dr. Hermenito Dourado .....	20
Figura 3: Na frente, o Ponto de Cultura Ciberparque Anísio Teixeira e ao fundo a Secretaria Municipal de Educação de Irecê .....	20
Figura 4: Espaço construído para o Tabuleiro Digital .....	22
Figura 5: Tabuleiros Digitais em Irecê/Bahia .....	22
Figura 6: Estrutura do curso – Acervo do Projeto .....	90

## SUMÁRIO

<b>1.TECENDO OS FIOS DA PESQUISA .....</b>	<b>15</b>
1.1 O CURSO DE PEDAGOGIA – PROJETO IRECÊ .....	18
1.2 O TABULEIRO DIGITAL .....	21
1.3 QUESTÕES DE PESQUISA .....	23
1.4 VIVÊNCIAS ACADÊMICAS: em busca de novos horizontes .....	25
1.5 O OLHAR SOBRE A PESQUISA: escolhas metodológicas .....	29
<b>1.5.1 o trabalho em campo: técnica, instrumentos e procedimentos de coleta de informações .....</b>	<b>31</b>
<i>1.5.1.1 Entrevistas e observações diretas .....</i>	<i>34</i>
<b>1.5.2 A análise de dados .....</b>	<b>39</b>
<b>2. A CULTURA DIGITAL .....</b>	<b>41</b>
2.1 AS CARACTERÍSTICAS DO CONTEXTO DIGITAL .....	45
2.2 A CONVERGÊNCIA NA CULTURA DIGITAL .....	49
2.3 A CIBERCULTURA E A CULTURA DIGITAL .....	52
2.4 NA CULTURA DIGITAL, O DISCURSO DA EXCLUSÃO .....	56
2.5 UMA PROBLEMATIZAÇÃO DA NOÇÃO DE EXCLUSÃO COM BASE NA DESFILIAÇÃO SOCIAL .....	60
2.6 A DISCUSSÃO DA INCLUSÃO NA CULTURA DIGITAL .....	65
2.7 OS ESPAÇOS PÚBLICOS DE ACESSO AO CONTEXTO DA CULTURA DIGITAL .....	68
<b>2.7.1 Um espaço público: o Tabuleiro Digital .....</b>	<b>69</b>
<b>3. TIC E FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....</b>	<b>74</b>
3.1. O DESAFIO DE FORMAR PROFESSORES PARA VIVÊNCIA DA CULTURA DIGITAL .....	77
3.2 UMA DISCUSSÃO SOBRE O CURRÍCULO: Projeto Irecê .....	84
3.3 ESPAÇOS DE PRODUÇÃO COM AS TIC: possibilidades de ir além do currículo .....	99
<b>4. OS JOVENS DE IRECÊ E A VIVÊNCIA NA CULTURA DIGITAL .....</b>	<b>113</b>
4.1 CARACTERÍSTICAS DE JOVENS CONECTADOS .....	113
4.2. AS ESCOLAS E OS JOVENS PESQUISADOS: ofertas, demandas e relações no contexto digital .....	118
<b>4.2.1 o contexto tecnológico-pedagógico das escolas pesquisadas .....</b>	<b>119</b>

<b>4.2.2 Os estudantes das escolas: realidades, desejos, necessidades</b> .....	125
<b>4.2.3 Dinâmicas vivenciadas com os jovens pesquisados no contexto escolar</b> ....	131
<b>4.3 A RELAÇÃO COM A CULTURA DIGITAL FORA DO AMBIENTE ESCOLAR</b> .....	136
<b>5. ARTICULAÇÕES ENTRE PROJETOS: o Tabuleiro Digital e o Projeto Irecê</b> .....	<b>141</b>
5.1 CENÁRIO DE IMPLANTAÇÃO DO TABULEIRO DIGITAL .....	143
5.2 SEGUNDA TURMA: outros dimensionamentos .....	148
5.3 UMA REALIDADE: o movimento atual .....	151
5.4 A REPERCUSSÃO DA EXPERIÊNCIA DO TABULEIRO NA CIDADE .....	154
<b>6. ALGUNS NÓS CONECTADOS E OUTROS A CONECTAR</b> .....	<b>160</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>169</b>
<b>APÊNDICE A</b> - Roteiro de entrevista para investigar a cultura digital e a formação de professores (professores-cursistas do Projeto Irecê) .....	180
<b>APÊNDICE B</b> – Roteiro de entrevista para investigar a cultura digital e a formação de professores (Jovens estudantes – alunos dos professores-cursistas) .....	182
<b>APÊNDICE C</b> – Roteiro de entrevista para investigar a cultura digital e a formação de professores (Coordenadores (Geral e Local) do Projeto Irecê) .....	183
<b>APÊNDICE D</b> – Roteiro de entrevista para investigar a cultura digital e a formação de professores (Coordenadora de Tecnologias do Projeto Irecê) .....	184
<b>APÊNDICE E</b> – Roteiro de entrevista para investigar a cultura digital e a formação de professores (Coordenador-local Projeto Tabuleiro Digital) .....	185
<b>APÊNDICE F</b> – Roteiro de entrevista para investigar a cultura digital e a formação de professores(Coordenador-Geral Projeto Tabuleiro Digital) .....	186
<b>APÊNDICE G</b> – Modelo de autorização solicitada para os participantes da pesquisa .....	187

## 1. TECENDO OS FIOS DA PESQUISA

A sociedade contemporânea, a partir do final do século XX, vive um cenário em que as tecnologias digitais vêm ocupando lugar de destaque, tornando-se, progressivamente, fundamentais para a população. Tanto que, em nossa vida cotidiana, a inter-relação com essas tecnologias tem sido cada vez mais acentuada: em qualquer parte do mundo que se esteja, é possível retirar dinheiro diretamente de caixas automáticos, efetuar pagamentos através dos cartões de crédito ou débito, usar telefones celulares, realizar compras pelo computador, se comunicar através de *e-mails*, escrever em *blogs*, etc.

Na medida em que, largamente, se ampliam as funções sociais destas tecnologias e sua aquisição está estreitamente relacionada à participação plena dos indivíduos na sociedade digital, aumenta, consideravelmente, para todos, a necessidade de se apropriar delas e utilizá-las com autonomia. É neste sentido e neste momento, então, que as tecnologias digitais se inserem no campo educacional e integram ao ensino. Assim, ao universo escolar – antes já responsável pelo ensino das linguagens oral, escrita, matemática, dentre outras – se acrescenta a tarefa de formar pessoas que sejam também interagentes<sup>1</sup> deste cenário do digital.

Para a escola garantir a aprendizagem dos estudantes, no que diz respeito ao desenvolvimento de capacidades digitais que lhes permitam interagir criticamente com máquinas complexas, é preciso considerar, em primeira instância, aspectos relativos à formação do professor. Nesta direção, ressaltamos que só uma sólida formação inicial, seguida de uma consistente formação continuada, pode assegurar aos profissionais da educação – atuantes nos mais diversos espaços de aprendizagem, com diferentes segmentos etários e sociais – uma apropriação reflexiva acerca das peculiaridades do uso, funções e características da linguagem digital que os tornem aptos a compartilhar, de forma adequada, tais conteúdos e competências com seus alunos – crianças, jovens e/ou adultos que estão, cada vez mais, em busca de saberes que os habilitem a viver e se comunicar na contemporaneidade.

Importa esclarecer, aqui, que a formação de professores em nível superior, tem apresentado uma realidade bastante problemática, estando, nesse sentido, há muitos anos, no âmbito das discussões promovidas acerca da necessidade de melhoria na qualidade das práticas de educação no país. Consideramos que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação

---

<sup>1</sup> O conceito de interagente é proposto por Alex Primo (2007), no livro “Interação Mediada por Computador”. O autor entende o termo “usuário” como reducionista, na medida em que considera a interação apenas como “uso”, consumo. Para Alex Primo, a definição mais correta seria interagente porque supõe uma participação ativa tanto do emissor quanto do receptor no processo comunicativo.

Nacional, publicada em 23 de dezembro de 1996 (LDB 9394/96), fruto da reflexão de diferentes teóricos da educação, foi o marco das proposições mais concretas voltadas para tentar minimizar essa situação. Esta lei trouxe várias alterações referentes à normalização e regulação das instituições formadoras e dos cursos de formação de professores e definiu um tempo para sua efetiva implantação.

Durante esse período de transição, constatou-se a ausência de conteúdos relativos às TIC nos currículos dos cursos superiores de formação docente. Buscando superar essa lacuna, o Conselho Nacional de Educação publicou o Parecer CNE/CP nº 9/2001, determinando que a organização curricular destes cursos integre na formação dos docentes o “uso das tecnologias da informação e comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores (BRASIL, 2002, art, inciso VI). Contudo, apesar da existência desta lei e deste parecer, diversos estudos têm mostrado que, no Brasil, os cursos voltados à formação de professores ainda não trazem no seu âmago uma verdadeira preocupação com uma integração significativa em relação às tecnologias digitais. Observa-se que, em muitos destes cursos, a presença das tecnologias ficam reduzidas ao ensino através de uma única disciplina, cuja carga horária limitada garante ao aluno, tão somente, o contato direto com o computador, possibilitando-lhe, apenas, o desenvolvimento de algumas poucas habilidades técnicas básicas.

O estudo de Gatti e Barreto (2009), por exemplo, intitulado “*Professores no Brasil: impasses e desafios*”, destaca que, nos currículos destes cursos, as disciplinas que respondem às demandas contemporâneas, como aquelas “voltadas ao estudo sobre as tecnologias e educação, educação a distância e inclusão digital de educadores e cidadãos em geral”, se apresentam distribuídas ainda de forma bem esporádica: apenas 0,7% dos currículos levantados incorporam disciplinas obrigatórias que visam trabalhar com questões relacionadas às tecnologias (GATTI; BARRETO, 2009, p.130).

Os dados obtidos através deste importante estudo elaborado por Gatti e Barreto e as análises que essas autoras realizaram evidenciam o distanciamento atual que existe entre a estrutura curricular dos atuais cursos de formação de professores e a inserção na cultura digital. Além disso, esse e outros trabalhos desenvolvidos nesta direção nos mostram que para, oportunizar aos professores a vivência da cultura digital não é suficiente, apenas, garantir sua incorporação no currículo de diversas disciplinas relacionadas a este tema, com carga horária extensa, durante os seus cursos de formação. É fundamental que se busque articular as instituições de ensino aos diversos outros espaços sociais informatizados, a

exemplo dos centros de acessos públicos e pontos de cultura, como também se agregue a estes cursos uma série de ações e projetos com o objetivo de inserir esses professores no contexto digital.

Tomando como base tais dados e reflexões, compreendemos ser necessária e oportuna a realização desta pesquisa, que tem por objeto de estudo a vivência da cultura digital entre professores em formação, uma vez que, no nosso entendimento, a cultura digital alarga as formas de comunicação e o acesso à informação e, principalmente, a possibilidade de produção de conhecimento e de novas formas de ver e estar no mundo, precisando, assim ser inserida no contexto da formação dos professores. De acordo com Lemos (2002), com a chegada das tecnologias digitais, a comunicação unidirecional, massificadora – fortalecida pela mídia de massa, como a imprensa e o rádio, e que encontrou na televisão sua máxima sofisticação – compete agora com um cenário em que “a circulação de informações não obedece à hierarquia (um - todos), e sim à multiplicidade (todos - todos)” (LEMOS, 2002, p.73). Como consequência da convivência com esta cultura, ocorre a ampliação dos diversos espaços de conversação e de produção de informação – como *blogs*, *wikis*, *podcasting*, *softwares* sociais –, onde os sujeitos (músicos, escritores, professores, estudantes, entre outros) socializam seus interesses, trabalhos, projetos, ideias.

Também em consonância com esse autor, chamamos a atenção que, na escola, a potencialidade das tecnologias digitais deve ser considerada em “função da comunicação bidirecional entre grupos e indivíduos, escapando da difusão centralizada da informação massiva” promovida pela mídia de massa. A cultura digital é a cultura da diversidade, da liberdade de fluxos de informações, de conhecimentos e de criações, que valoriza as escolhas, as sugestões, os comentários e as produções descentralizadas dos seus interagentes, proporcionando, dessa forma, a construção de processos interativos que podem e devem ser assumidos na educação. Assim, torna-se fundamental levar em conta que “o computador, o rádio, a tevê, a internet e as mídias digitais precisam estar presentes na escola, concorrendo para que essa deixe de ser mera consumidora de informação” (PRETTO; ASSIS, 2008, p.81), e se transforme, e aos seus integrantes – professores e estudantes –, em produtores de culturas e conhecimentos.

Nesta direção, buscamos pesquisar um curso de formação de professores que se propõe a favorecer a integração da cultura digital entre esses sujeitos, através, inclusive, de dinâmicas que promovam a integração com outros projetos. Neste sentido, assumimos como campo de pesquisa os processos formativos do curso de Licenciatura em Pedagogia – séries

iniciais do Ensino Fundamental – desenvolvido, em Irecê, pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), e a sua proposta de articulação com o Projeto Tabuleiro Digital, projeto de inclusão digital, organizado e desenvolvido pela Faculdade de Educação da UFBA.

## 1.1 O CURSO DE PEDAGOGIA – PROJETO IRECÊ

A Universidade Federal da Bahia (UFBA), a fim de contribuir, através de ações significativas no estado da Bahia, com o esforço nacional empreendido na qualificação de professores, vem desenvolvendo, através do Programa Especial de Graduação da Faculdade de Educação (FACED/UFBA), cursos de formação de professores em diferentes cidades. Atualmente, este programa, em parceria com as secretarias de educação destes municípios, e respeitando as singularidades locais, vem implementando tais cursos em Salvador, Tapiramutá e Irecê, a partir de projetos que levam os nomes dessas cidades.

Na medida em que o Projeto Irecê é o foco da nossa pesquisa, reconhecemos a necessidade de se conhecer tal curso de formação de professores para aprofundarmos nossa análise sobre seus êxitos e dificuldades, inclusive, no que se refere a sua articulação com o Projeto Tabuleiro Digital. Assim, principiamos tal empreendimento esclarecendo que a elaboração deste programa teve início com a proposta da Secretaria de Educação desta cidade, encaminhada formalmente à Faculdade de Educação da UFBA, em novembro de 2001. Um estudo detalhado dessa proposta, realizado por esta faculdade, mostrou ser possível a concretização de tal parceria, uma vez que, se detectou a demanda por formação de professores neste município e se percebeu que as bases das ações requeridas nesta proposta se coadunavam com as concepções pedagógicas defendidas por esta instituição de ensino. A partir daí, a FACED e a Secretaria Municipal de Educação de Irecê, assumindo a responsabilidade ante as demandas sociais expressas nas políticas públicas atuais de formação de professores, começaram a desenvolver ações no sentido de garantir a elaboração e a implantação do Projeto Irecê.

Durante a sua elaboração e concretização, o Projeto Irecê trouxe a proposta experimental de desenvolvimento do curso através da modalidade semipresencial<sup>2</sup> de ensino,

---

<sup>2</sup>Segundo a portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, publicada pelo Ministério da Educação, caracteriza-se a modalidade semipresencial como quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centradas na auto-aprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem as tecnologias de comunicação remota (BRASIL, 2004). Assim, os cursos de graduação que desejam ofertar disciplinas na modalidade semipresencial devem regulamentá-las nos projetos pedagógicos, respeitando o limite de 20% (vinte por cento) da carga horária prevista para a integralização curricular.

em uma dinâmica de construção de uma comunidade virtual/presencial, tomando como base para o processo formativo e para a práxis pedagógica dos professores-cursistas o uso e a integração das tecnologias da informação e comunicação. Dito de outra forma, identificamos que as tecnologias digitais não são integradas à formação de professores como um apêndice curricular, ou um instrumento a mais para proporcionar uma forma de vencer a distância, mas, sim, são considerados como “elementos estruturantes” (FACED, 2003, p. 17) do processo formativo.

Ainda com base nos documentos formulados para execução do Projeto Irecê (FACED, 2003, p.15), o mesmo explicita que o curso trouxe também como particularidade a concepção de sustentar a formação continuada de professores em serviço como eixo norteador do curso, buscando garantir, assim, que o processo de formação e a produção de conhecimentos fossem construídos em conjunto pelas comunidades escolar e acadêmica. Nesse sentido é que durante os três anos de duração do curso – que são divididos em ciclos, onde são oferecidas as atividades curriculares demandadas e criadas especificamente para aquele período –, as discussões e ações promovidas durante esta formação repercutiriam no trabalho de cada professor em sala de aula, ao mesmo tempo em que as práticas do cotidiano escolar serviriam de base para aquelas discussões e atividades.

Após intenso trabalho teórico e burocrático, envolvendo a Faculdade de Educação e a Prefeitura Municipal de Irecê, o Projeto Irecê iniciou, em janeiro de 2004, suas atividades com sua primeira turma, abrangendo professores, coordenadores e gestores escolares, perfazendo um total de 146 cursistas matriculados, buscando promover a formação em nível superior dos educadores em serviço da rede municipal de Irecê. Nos momentos primordiais com a primeira turma, algumas atividades presenciais do curso aconteceram, diferente do que foi pensado e acordado anteriormente com o poder público, fora do Espaço UFBA. No entanto, assim que tal espaço – mantido pela prefeitura e composto de salas de aula, de coordenação e orientação, secretaria acadêmica, dois laboratórios de informática, biblioteca e área verde, e abrigando, ainda, um Ponto de Cultura, o ambiente dos Tabuleiros Digitais e a Secretaria de Educação – foi inaugurado, o curso passou a ser desenvolvido nele e, no ano de 2008<sup>3</sup>, uma segunda turma foi formada, contemplando, então, mais 60 cursistas, dando continuidade, assim, a esse processo formativo.

---

<sup>3</sup> Esta parceria firmada consistiu no compromisso formal de qualificação e formação em nível superior de todo o contingente docente – previsto 250 cursistas –, oficialmente vinculado à Rede Municipal de Educação, que exercem a função de professor de ensino fundamental, gestores e coordenadores escolares. Como esse contingente não foi atendido na primeira turma, deu-se continuidade ao processo formativo através da segunda turma, que iniciou em agosto de 2008.



Figura 1 – Espaço UFBA, em Irecê/Bahia



Figura 2 – Biblioteca Municipal Dr. Hermenito Dourado



Figura 3 – Na frente, o Ponto de Cultura Ciberparque Anísio Teixeira e ao fundo a Secretaria Municipal de Educação de Irecê.

## 1.2 O TABULEIRO DIGITAL

O Projeto Irecê na defesa da concepção de que o percurso formativo não acontece única e exclusivamente dentro do espaço escolar, inclui, também, na sua proposta curricular, a integração com diferentes projetos, “articulando a educação, a comunicação, a saúde, o ambiente, a arquitetura e o urbanismo, entre tantas outras áreas” (FACED, 2003, p.5). A construção de tais projetos, visando à inter-relação entre eles, apresentou a intencionalidade de envolver o contexto socioeducativo do município de Irecê, tendo a formação dos professores como base e contemplando “a diversidade de perspectivas, a polifonia dos discursos e apropriação das tecnologias que estão a serviço do conhecimento contemporâneo” (FACED, 2003, p.8). Neste sentido, os procedimentos promovidos por esses projetos, no sentido de desencadear mudanças capazes de transformar os cidadãos e cidadãs ireceenses em participantes ativos do processo formativo promovido no curso e inseri-los na cultura digital, deveriam ser “implementados, desenvolvidos e avaliados de forma interdependente” (FACED, 2003, p.8).

Uma dessas ações articuladas ao Projeto Irecê, com o objetivo de instalar espaços para a produção da cultura digital, foi a implementação dos projetos Ponto de Cultura Ciberparque Anísio Teixeira e o Tabuleiro Digital. Esses dois projetos – ambos constituídos com o apoio da Prefeitura Municipal de Irecê, tendo como parceiros, respectivamente, o Ministério da Cultura (MinC) e a Petrobras – foram assumidos pela Faculdade de Educação, através do Grupo de Pesquisa em Educação, Comunicação e Tecnologias (GEC), como estruturantes das dinâmicas formativas de educadores e possibilitando a integração das comunidades acadêmica e não acadêmica na cultura digital. Com sua implementação, o Ponto de Cultura passou a representar, para aquele município, um local em que a população encontra disponíveis estúdios de gravação e de produção multimídia para intensificar a produção de cultura local. Já a implantação do Tabuleiro Digital, com seus espaços públicos de acesso à rede mundial de computadores, ofereceu “atividades diversas à comunidade, incluindo a preocupação com a atualização constante dos professores” (FACED, 2003, p.9).

A implantação do Projeto Tabuleiro Digital, em março de 2006, ocupando a área pública interna da Secretaria de Educação de Irecê, se constituiu como uma ação inicial de inclusão digital para aquele município, uma vez que, depois, se espalharia, como que ganhando autonomia, pelas comunidades circunvizinhas. A intenção inicial dos formuladores do Projeto Tabuleiro Digital era que as estruturas físicas desses ambientes de acesso à internet “fossem de baixo custo e que trouxessem uma marca cultural muito forte” e que “o móvel, em

si, desde o primeiro momento, já pudesse representar a dimensão conceitual desenvolvida” (BONILLA; PRETTO, 2007, p. 84). A ideia envolvia um dos traços culturais mais marcantes da Bahia, aquele em que um local cotidiano de encontro de pessoas se transforma em um espaço de comunicação, conhecimento e diversão. Daí a escolha de tabuleiros como esses móveis, pois, da mesma forma que encontramos uma diversidade de produtos nos tabuleiros das baianas do acarajé, simbolizados como um ponto de encontro e de troca de informação, o projeto, com seus tabuleiros, também representaria o acesso à diversidade de informação e conhecimentos através da internet.



Figura 4 – Espaço construído para o Tabuleiro Digital



Figura 5 – Tabuleiros Digitais em Irecê/Bahia

Nesse sentido, a concepção da estrutura dos móveis do Projeto Tabuleiro Digital, obra do arquiteto Eduardo Rosseti, mestre em arquitetura pela Faculdade de Arquitetura da UFBA, foi pensada como um suporte para computadores, associado a uma lógica estrutural e a uma simplicidade funcional. Assim, podemos verificar (figura 5) que as máquinas são apoiadas em suportes de madeira, os tabuleiros, que possuem um desenho simples e de fácil execução, além de serem fáceis também na sua montagem e desmontagem, pois têm estrutura leve e quatro pés formando um X, travados por um plano horizontal. Como afirma Pretto (2005a, p. 352), o Tabuleiro Digital “é reto, sem encostos, sem almofadas, projetado para uso rápido e ágil como o do tempo de comer um bom acarajé”, rompendo, assim, com a imagem das tradicionais linhas futuristas de móveis de aço escovado – os conhecidos *totens* – que, por conta do seu design sofisticado, se fixam no imaginário das pessoas como objeto quase inacessível ao sujeito comum.

A ideia desenvolvida pelos elaboradores do Projeto Tabuleiro Digital vem enfatizar a busca de tornar o uso da rede como algo cotidiano, ou seja, transformar o uso da internet em algo corriqueiro e, dessa maneira, aproximá-la das pessoas. Dessa forma, para o funcionamento do projeto em Irecê, foram dispostos 36 (trinta e seis) computadores conectados à internet, organizados em seis ilhas distribuídas em um espaço de 100m<sup>2</sup> (figura 4) construído especialmente para esse fim. Com o desenrolar do Projeto Tabuleiro Digital, este espaço se tornou um importante lugar de trocas, tanto para o processo formativo de professores, quanto para as interações professor/aluno, aluno/aluno e comunidade em geral.

### 1.3 QUESTÕES DE PESQUISA

Estudando sobre o Projeto Irecê e o Projeto Tabuleiro Digital, identificamos que possuem objetivos distintos: enquanto o primeiro projeto, através do curso de Licenciatura em Pedagogia, busca atuar com a formação de professores, de modo a lhes garantir, através do aproveitamento acadêmico e dos saberes construídos por estes professores, a titulação em nível superior, o segundo tem como objetivo promover a vivência plena e livre da cultura digital na comunidade de Irecê.

Com base nessa diferenciação, esta pesquisa busca compreender se existe uma possível interdependência entre os projetos – visto que o Projeto Irecê apresenta na sua proposta o desenvolvimento de projetos articulados ao curso – e se a forma como ela é desenvolvida tem contribuído para a formação da cultura digital entre os professores em formação. Em outras palavras, a nossa inquietação parte da necessidade de identificar, compreender e refletir sobre a existência (ou não) de inter-relação entre o Programa Irecê e o

Projeto Tabuleiro Digital, de forma a perceber se este potencializa a formação da cultura digital no contexto de formação de professores.

Em virtude disso, como objetivo principal desta pesquisa, buscamos investigar e analisar a possível interdependência entre estes projetos, de modo a compreender a complementaridade na dinâmica de ambos, e identificar quais ações desenvolvidas por esses projetos possibilitam a vivência e a formação da cultura digital entre os professores em formação. Ao longo da investigação tomamos como questões de pesquisa:

1. Existe interdependência entre o Projeto Irecê e o Projeto Tabuleiro Digital? Se existe, de quais maneiras ela se manifesta e como pode potencializar a formação da cultura digital entre os professores em formação?
2. Quais ações são desenvolvidas pelos dois projetos que os aproximam numa interdependência e potencializa a formação da cultura digital?
3. Existem repercussões no movimento de inclusão digital em Irecê, a partir do desenvolvimento do Projeto Tabuleiro Digital? Se existe, como esse movimento tem refletido na práxis pedagógica dos professores, de forma que outros grupos sejam partícipes desse processo de formação ?

Ao direcionar este estudo para o âmbito da cultura digital, entendemos ser esta questão bastante relevante, tanto no campo social, quanto científico, pois temos evidenciado que é necessário intensificar pesquisas que analisam esta cultura junto aos processos de formação de professores, pois são temas que adquirem importância na contemporaneidade e que vêm contribuir para a práxis educacional. Nesta direção, ao debater sobre este tema, buscamos trazer contribuições do ponto de vista teórico-metodológico para as discussões relacionadas à integração da cultura digital nos processos formativos de educadores, articulando o conhecimento produzido através do grupo de pesquisa, de modo que seus resultados possam fortalecer os debates da vivência de professores no contexto digital nos cursos de formação.

Nessa perspectiva, percebemos o Projeto Irecê como uma iniciativa experimental no âmbito formativo de professores, uma vez que, ao propor e desenvolver um conjunto de projetos, a exemplo do Projeto Tabuleiro Digital, contribui tanto para as discussões sobre a cultura digital nestes percursos formativos, quanto para os debates dessa temática no cenário nacional.

## 1.4 VIVÊNCIAS ACADÊMICAS: em busca de novos horizontes

O interesse por essa temática iniciou-se na graduação, quando, através do envolvimento no grupo de pesquisa em Educação Comunicação e Tecnologias (GEC), participei dos projetos e ações deste grupo, sendo os primeiros movimentos de uma estudante-pesquisadora. Com os estudos, pesquisa e processos formativos desenvolvidos através do grupo de pesquisa, em 2006, aproximei-me das discussões relacionadas às temáticas – inclusão digital e formação de professores –. Ineri-me nesse cenário formativo, integrando o grupo de estudos, tendo a parceria de outros estudantes e pesquisadores do GEC, buscando aprofundar a reflexão sobre os temas relacionados à construção da cidadania (CORRÊA, 2002), exclusão social (CASTEL, 2008; MARTINS, 1997), o movimento de software livre (SILVEIRA, 2004), e a construção do significado do termo inclusão digital (BONILLA, 2005; BONETTI, 2005; BUZATO, 2007).

A vivência e integração nesses estudos foram significativos para meu processo formativo como educadora, pois pude envolver-me em discussões teóricas, assim como participar de dinâmicas que favoreceram a minha inserção na cultura digital e a compreensão da relevância dessa temática na/para a educação. Importa considerar que essas discussões fazem parte da contemporaneidade e apresentam-se para o educador como desafios na profissão, pois estão relacionados à compreensão de que as tecnologias na/para educação precisam ser vistas para além de meras ferramentas adicionais ou meras animadoras dos tradicionais processos de ensinar e aprender. Adotar essa lógica instrumentalista leva à “continuidade da educação como está, só que com novos e avançados recursos tecnológicos” (PRETTO, 1996, p.115).

Apesar de essa perspectiva ser bastante evidenciada, a dinâmica social contemporânea, ao tempo que vem demandando outras formas de incorporação das tecnologias digitais, também tem solicitado que os sistemas educacionais ultrapassem essa dimensão utilitária e as integrem como elementos fundantes das transformações que estamos vivenciando (PRETTO, 2003). Ao nosso entendimento, tomar as tecnologias como fundantes significa integrá-las como um elemento carregado de conteúdo, para que se possa trabalhar visando o fortalecimento das culturas e dos valores locais.

Nesta direção, percebemos a presença das TIC na educação como potencializadoras de processos de construção do conhecimento, através da formação crítica e de práticas educativas que propiciem a autonomia e a emancipação dos sujeitos envolvidos. Elas introduzem um novo sistema simbólico que “reorganizam a visão de mundo de seus usuários, impondo outros

modos de viver, pensar e agir, modificam hábitos cotidianos, valores e crenças, constituem-se em elementos estruturantes das relações sociais” (BONILLA, 2005, p.32).

É interessante perceber que, no meu percurso formativo, o envolvimento com as ações do grupo de pesquisa possibilitou, além da compreensão e aproximação nessas discussões, um mergulho e aprofundamento teórico associado a essa temática. A participação nas reuniões semanais e a comunicação constante na lista de discussão do grupo<sup>4</sup> permitiram-me estabelecer redes de trocas com diversos pesquisadores. E, como educadora, pude incorporar na minha atuação a concepção de que a integração na cultura digital se constitui na medida em que compreendemos as possibilidades e potencialidades das tecnologias digitais para o entrelaçamento de sujeitos, saberes, proporcionado através da horizontalidade das discussões em rede.

Além disso, outro momento significativo no meu processo formativo foi a atuação como bolsista de Iniciação Científica – PIBIC através da pesquisa “*Inclusão digital: articulação dos nós da rede*”, sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Maria Helena Bonilla. Nesta pesquisa, compreendemos a concepção e o entendimento que os pesquisadores que atuam na UFBA apresentam em relação à temática da inclusão digital. Com as informações obtidas nesta pesquisa, pude vincular a compreensão do significado do termo “inclusão” com outros temas, como inclusão social, alfabetização digital, acesso, *software* livre e políticas públicas. Articulado ao objetivo da pesquisa PIBIC, aprofundei os estudos em torno das discussões do *software* livre, quando, nesse mesmo período, participei da organização da III Semana de *Software* Livre da FAGED<sup>5</sup>. Através desse evento, vivenciei debates sobre *software* livre, inclusão digital e formação de professores, e, então, pude perceber esses temas como imprescindíveis para a educação contemporânea.

O envolvimento com estudos e debates em torno do *software* livre proporcionou-me compreender que, ao longo dos anos, este tem sido considerado, nas políticas públicas de inclusão digital no Brasil, como um ponto importante nas discussões que se fazem presentes no cenário nacional. Principalmente porque entendemos que desvincular o *software* livre e a sua filosofia das ações de inclusão digital representa, além de uma incoerência teórico-conceitual, uma ação contrária à opção pela criação de uma cultura de colaboração, comunicação, exercício de cidadania e democratização do conhecimento. Certamente,

---

<sup>4</sup> [http://br.groups.yahoo.com/group/gec\\_ufba/](http://br.groups.yahoo.com/group/gec_ufba/)

<sup>5</sup> A Semana de *Software* livre da FAGED teve como objetivo mobilizar a comunidade FAGED para o debate sobre as questões do *software* livre e da inclusão digital. Com esse evento, buscou-se criar espaços para reflexão, discussão e vivências sobre o *software* livre, inclusão digital e formação de professores.

precisamos pensar que a adoção deste tipo de *software* não está unicamente relacionada à redução dos gastos econômicos, mas, sobretudo, que a sua relevância está voltada para o fomento e o desenvolvimento tecnológico que suas comunidades e desenvolvedores trazem para o país.

A aproximação com essa temática, ao longo do tempo, permitiu-me esclarecer acerca de como se estrutura e funciona a filosofia do *software* livre. Hoje tenho clareza que a base de qualquer *software* está no seu código-fonte – um conjunto de instruções/comandos organizados e ordenados pelo programador, com a finalidade de realizar determinada tarefa ou função. Ter acesso a esse código possibilita que um programador, ou quem entenda de linguagem de programação, possa lê-lo, interpretá-lo, estudá-lo e distribuí-lo. O termo livre refere-se a quatro liberdades desfrutadas legalmente<sup>6</sup> por seus usuários e que precisam ser preservadas por qualquer outro (programador) que, eventualmente, venha utilizá-lo para o desenvolvimento de novos programas: liberdade de executar o programa para qualquer propósito; liberdade para estudar o programa e adaptá-lo às suas próprias necessidades, ou seja, ter acesso ao código fonte; liberdade de redistribuir suas cópias originais ou alteradas e a liberdade para aperfeiçoar o programa e liberá-lo para benefícios da comunidade.

Na base dessas quatro liberdades encontramos fortemente articulados processos de compartilhamento e construção do conhecimento, os quais consideramos como princípios fundamentais aos processos educacionais, visto que tais princípios podem ser vistos como “liberdade, co-participação, co-autoria, co-responsabilidade” (SANTOS; HETKOWSKI, 2008, p.71), de maneira a envolver na/para educação as potencialidades dos trabalhos colaborativos e em rede.

A imersão nessas discussões teóricas levou-me a estudar, na forma de monografia referente ao trabalho de conclusão de curso em Pedagogia, uma proposta de inclusão digital – o Projeto Tabuleiro Digital de Salvador –, projeto criado pelo GEC e desenvolvido na Faculdade de Educação/UFBA. Essa pesquisa possibilitou-me compreender as propostas e ações desenvolvidas no contexto deste projeto, assim como analisar as tensões e as dinâmicas estabelecidas em torno do movimento desencadeado na FACED, após a inserção do mesmo.

---

<sup>6</sup> O *software* livre não está associado à gratuidade do programa, mas as quatro liberdades citadas, cuja legitimação ocorre através da licença GPL (General Public Licence – Licença Pública Geral), instrumento jurídico que oferece garantia de que tais liberdades sejam mantidas, e que o *software* estaria sempre em código aberto. Ou seja, “com essa licença, o autor cede ao licenciado os direitos de usar, copiar, alterar e redistribuir o software. A referida licença contém disposição de reciprocidade, isto é, toda obra derivada da original também deve ser distribuída pelos termos desta licença. Este mecanismo é concebido com o intuito de garantir que as obras derivadas sejam também distribuídas como software livre” (SILVA, 2003).

Na construção desse trabalho, pude refletir não apenas sobre as tensões, mas, sobretudo, questionar sobre outras articulações do projeto, principalmente por considerar que o mesmo foi desenvolvido dentro de um espaço de educação, entre professores em formação, com o objetivo de integrar a cultura digital na formação desses sujeitos.

Durante a realização da monografia, foram despontando inúmeras inquietações relacionadas às outras experiências do Tabuleiro Digital, desenvolvidos fora do ambiente da FAGED/UFBA, visto que, com a escrita e a inserção nesse tema, possibilitado pelo trabalho monográfico, pude conhecer, mesmo que superficialmente, o desenvolvimento dessas iniciativas. Com a finalização desse estudo, algumas lacunas foram abertas e me motivaram a aprofundar e a explorar o campo da cultura digital, principalmente, integrando-o com as discussões referentes à formação de professores.

Mantido o interesse em conhecer/estudar mais essa temática, após concluir o curso de Pedagogia, comecei a atuar, como docente convidada, nas atividades regulares orientadas pelos professores do GEC, em especial, naquelas que integram as tecnologias digitais ao processo formativo do curso de Pedagogia do Projeto Irecê. Nas primeiras aproximações a este projeto de formação de professores, a nossa atenção estava voltada para as dinâmicas desenvolvidas em Irecê, principalmente, àquelas relacionadas ao Projeto Tabuleiro Digital.

Assim, neste tempo de atuação como formadora neste percurso formativo de Irecê, emergiram outras novas questões relacionadas tanto ao movimento que acontecia naquele município em torno do Tabuleiro Digital, quanto à dinâmica desenvolvida nesta formação, que estava favorecendo a integração da cultura digital entre seus professores-cursistas. Importa esclarecer que essa oportunidade de atuar como formadora no Projeto Irecê foi de extrema importância, pois me levou a aprofundar as leituras acerca deste projeto e conhecer melhor sua proposta, as demandas e os interesses que favoreceram essa formação em nível superior, destinada aos professores que atuam na rede municipal, e desenvolvida naquela cidade no interior baiano.

A leitura do documento que traz a filosofia, objetivos e metas do Projeto Irecê, apresentado às instâncias superiores da UFBA e à Prefeitura de Irecê, a fim de normalizar a realização deste curso, possibilitou-me apreciar as propostas dos seus idealizadores para desenvolver aquele processo formativo e também interferir significativamente na educação de Irecê. Assim, pudemos perceber que a implantação do Tabuleiro Digital apresentou-se como uma proposta para fortalecer a cultura digital naquele local, visto que apenas a instalação do

Curso de Pedagogia no município de Irecê não constituiria elementos suficientes para provocar a vivência dessa cultura.

Importa esclarecer que, geralmente, a finalidade de um curso de graduação em Pedagogia, desenvolvido em uma cidade do interior, tem como propósito maior formar professores para atuar na educação de seu município, e, não necessariamente, para provocar um movimento que possa favorecer a vivência na cultura digital. Entretanto, ao nos aproximarmos da dinâmica desenvolvida no Projeto Irecê, e fazer uma primeira exploração do documento construído como proposta para implementação do curso neste município, pude perceber que, nesta proposta, existia a possibilidade de articulação com outros projetos, de modo a fortalecer a formação desses professores. Além disso, esses projetos estavam pautados em uma relação de interdependência entre eles, buscando articular para formação dos professores a educação, a comunicação, a saúde, e, também, a cultura digital. É nesse sentido que identifiquei uma possível articulação entre o Projeto Irecê e o Projeto Tabuleiro Digital.

A descrição do meu percurso formativo até aqui deixa claro que as discussões relacionadas à formação da cultura digital se aproximam da minha vivência acadêmica, ao mesmo tempo em que passo a conciliá-las com as questões da educação, e justificam o surgimento de mais e mais questionamentos. Essas questões me impulsionaram a ingressar no Mestrado em Educação, da Faculdade de Educação (FACED/UFBA), na linha Currículo e (In)formação, buscando estudar e discutir a cultura digital, especificamente, no contexto de formação de professores, procurando estabelecer uma integração entre a pesquisa proposta e o ser professora/pesquisadora, realizando interlocuções com outros professores pesquisadores, com conceitos e teorias e com os sujeitos inseridos nessa pesquisa.

Portanto, para buscar responder as questões e atender aos objetivos, bem como a compreensão dos sentidos que se configuram em torno dessa pesquisa, busco entrelaçar fios em torno dessa dinâmica, trazendo a concepção e a discussão teórica acerca da cultura digital, compreendendo ser este um dos elementos importantes para fortalecer a discussão do movimento de inclusão digital e do *software* livre, assim como integrando tais discussões em torno das questões relacionadas à formação de professores.

## 1.5 O OLHAR SOBRE A PESQUISA: escolhas metodológicas

Para compor as escolhas metodológicas deste estudo foi necessário delinear-las localizando elementos como tipo de estudo, o método e as técnicas adotadas para levantar as informações em seu campo. Nessa perspectiva, também precisamos estruturar seu contexto e

indicar os participantes, além de descrever os instrumentos e seus procedimentos de aplicação, coleta e tratamento de informações.

Dessa forma, a fim de atender aos objetivos da pesquisa e responder as questões postas, utilizamos a abordagem qualitativa, por considerar que esta visa à construção da realidade de forma complexa e contextualizada. Para Minayo (2007), esta abordagem de pesquisa se preocupa com “as ciências sociais em um nível de realidade que não pode ser quantificado, trabalhando com o universo de crenças, valores, significados e outros construtos profundos das relações que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2007, p.22).

Assim, a pesquisa qualitativa se faz mediante contato direto e interativo do pesquisador com a situação/objeto de estudo. Nela, o pesquisador procura entender os fenômenos, segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada, para, a partir disso, poder situar sua própria interpretação. Segundo Bogdan e Biklen,

[...] a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.49)

Em sintonia com a abordagem qualitativa, a natureza deste estudo é a etnopesquisa formação, que busca a compreensão da ordem social no seu cotidiano. Neste sentido, na etnopesquisa, o pesquisador vai a campo com a finalidade de entender o contexto cultural no qual o ator social está imerso, além de vivenciar reflexões sobre seu processo formativo juntamente com os membros do grupo. Dessa forma, a definição da problemática, a coleta das informações e a análise e interpretação requerem do pesquisador, segundo Macedo (2004), discussões coletivas com o grupo envolvido.

A etnopesquisa formação proporciona ao pesquisador vivenciar momentos constantes e contínuos de construção e reconstrução de sua aprendizagem pessoal e profissional, envolvendo conhecimento, experiência e prática. Como Josso (2004), também entendemos que para a formação do pesquisador esta natureza de pesquisa possibilita uma experiência formadora que articula saber fazer, conhecimentos, funcionalidade e significados, técnicas e valores num espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si e para a situação vivida/pesquisada.

Articulado a isso, Macedo (2006) esclarece que um dos pontos fundamentais a se destacar na etnopesquisa é que esta nasce da inspiração e tradição etnográfica, que “direciona

seu interesse para compreender as ordens socioculturais em organização, constituídas por sujeitos intersubjetivamente edificados e edificantes, em meio a uma bacia semântica culturalmente mediada” (MACEDO, 2006, p.9). Nesta natureza de pesquisa, o processo de construção do conhecimento desconsidera “os sujeitos do estudo como um produto descartável de valor meramente utilitarista” (MACEDO, 2006, p.10).

Ao contrário, a etnopesquisa não seria outra coisa senão uma pesquisa ao mesmo tempo enraizada no sujeito observador e no sujeito observado. Este enraizamento, no sentido etimológico, está relacionado às ligações que dão sentido tanto a um quanto ao outro. Na etnopesquisa, o trabalho de campo implica uma confrontação pessoal com o desconhecido, o confuso, o contraditório, portanto a ida ao campo não busca somente "coletar dados", mas vivenciar com os sujeitos da pesquisa as dinâmicas, as aprendizagens, as dificuldades, os dilemas, isto é, o etnopsiquisador vai a campo para “compreender de forma situada” (MACEDO, 2004, p.31).

Assim, a chegada e a permanência no campo de pesquisa, através da etnopesquisa, são uma conquista, necessitando existir disponibilidade dos sujeitos para informar, deixar-se observar, de modo que se permitam participar da pesquisa e até mesmo ser co-construtores da pesquisa. Foi nessa perspectiva que optamos pela etnopesquisa formação, pois consideramos que, no campo, estávamos abertos para ouvir e ver, ter a sensibilidade e saber como atuar no momento certo, na busca de como agir interativamente com o outro.

### **1.5.1 O trabalho em campo: técnica, instrumentos e procedimento de coleta de informações.**

Uma vez delineadas as escolhas metodológicas, iniciamos a pesquisa de campo e a elaboração dos instrumentos necessários para a vivência no contexto e a coleta das informações. Importa destacar que este estudo – que foi desenvolvido ao longo de dois anos – teve sua parte empírica – período que compreendeu a estada da pesquisadora em Irecê – realizada em trinta dias (em quinzenas alternadas nos meses de abril e maio do ano de 2010).

O primeiro recurso utilizado na pesquisa de campo, articulado à proposta da etnopesquisa foi a análise documental. Nesta análise procuramos conhecer e avaliar os documentos formulados para a implementação do Projeto Irecê e do Projeto Tabuleiro Digital. Outros documentos analisados foram o relatório da primeira turma do Projeto Irecê, construído pela equipe de coordenação do curso, e o relatório de avaliação do Ministério da

Educação (MEC) para o reconhecimento do curso de Licenciatura em Pedagogia – séries iniciais do Ensino Fundamental, desenvolvido pela FAGED/UFBA em Irecê. Buscamos estes recursos para esta pesquisa, concordando com Lüdke e André (1986), ao afirmarem que a análise documental pode se “constituir numa técnica valiosa de abordagem dos dados qualitativos seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (p.38).

A etapa seguinte foi a realização da observação participante, pois consideramos ser uma forma de maior aproximação ao objeto de estudo. Segundo Macedo (2007), este tipo de observação é um recurso fundamental na etnopesquisa, pois permite ao pesquisador se impregnar do sentir, lidando com seduções, manipulações, resistências, surpresas, ou seja, o pesquisador estará impregnado desses sentimentos/sensações, mas fazendo um movimento complexo. Neste mesmo contexto, Barbier (1998) coloca que na observação participante existe um envolvimento do pesquisador na situação de pesquisa de maneira essencial. Nela os pesquisadores e os pesquisados formam um *corpus* interessado na busca do conhecimento, em que a interação possibilita processo mutuamente educativo na pesquisa, na medida em que o saber do senso comum e o saber científico articulam-se na busca da relevância científica e social do conhecimento produzido.

Concordamos com Macedo (2004), quando este destaca que, na etnopesquisa, quanto mais o observador se envolve com os sujeitos da pesquisa, mais estará capacitado para compreender os significados e ações que brotam da cotidianidade vivida por eles. Nessa perspectiva, eu-pesquisadora, docente que vinha atuando no Projeto Irecê, prioritariamente, na realização das atividades que integram a presença das tecnologias digitais na formação desses professores, busquei aproximar-me dos sujeitos envolvidos. E, assim, por meio da observação participante das dinâmicas que acontecem junto ao Projeto Irecê e dos processos vivenciados pelos professores-cursistas, procurei identificar como acontecia a possível interdependência entre os projetos de forma a potencializar a formação da cultura digital entre os professores em formação.

Dessa forma, para a viabilização desta pesquisa, foi essencial a organização da aplicação e dos critérios que adotamos para chegar aos sujeitos pesquisados. Acreditamos que, sem esse procedimento, não seria possível a visualização do objeto pesquisado: a cultura digital e a sua presença na formação de professores.

Concordamos com Marconi e Lakatos (2003) que o planejamento prévio proporciona

menos desperdício de tempo no trabalho de campo. Este planejamento foi executado, considerando a seleção da amostra a partir da observação das dinâmicas que se realizavam nos dois projetos. Assim, para discutir sobre a cultura digital entre professores em formação, observamos a vivência dos professores-cursistas do Projeto Irecê, explorando os ambientes que foram abertos, desde o início da primeira turma, para a inserção desses sujeitos na dinâmica do digital. E quanto, especificamente, à segunda turma, como estávamos envolvidos nas atividades regulares que incorporam a presença das tecnologias da informação e comunicação, buscamos acompanhar a prática desses professores quando interagem com/através dos diversos ambientes virtuais – aqueles utilizados pelo curso, como o *blog*, o *Moodle*, a lista de discussão – ou os demais espaços, explorados por esses professores em outros contextos, tais como os *sites* de relacionamento, o bate-papo, etc.

No nosso planejamento, pretendíamos também observar as dinâmicas vivenciadas pelos estudantes de Irecê no contexto digital, aqueles jovens que seriam, na nossa ideia inicial, ao mesmo tempo, alunos dos professores selecionados para a pesquisa e também sujeitos que estariam integrados ao Tabuleiro Digital. Essa observação seria priorizada, a partir da frequência desses jovens ao espaço dos tabuleiros. Dessa forma, planejamos conhecer e analisar a imersão da vivência da cultura digital desses jovens, observando os espaços virtuais pelos quais eles navegam, a convivência no espaço escolar, em paralelo com a atuação do seu professor nesse mesmo espaço, de modo a perceber se ali existem indícios da interdependência entre os projetos Irecê e Tabuleiro Digital.

O mergulho nesse cenário exigiu uma percepção refinada para a compreensão do contexto vivido por esses sujeitos. Barbier (1998) chama atenção para a importância de o pesquisador ter uma escuta sensível, não apenas com o objetivo de escutar aquilo que está explícito, mas também para ler o não dito de forma clara e objetiva. Só com essa escuta o pesquisador pode descobrir, através do movimento do cotidiano, nas falas, nos diálogos, nos gestos, nos olhares a forma de ser e fazer do objeto pesquisado.

Consideramos que esse exercício de escutar as vozes dos sujeitos envolvidos nos processos de vivência da cultura digital, sejam os professores em formação, os coordenadores dos dois projetos, os estudantes inseridos na dinâmica do Tabuleiro Digital, não é simplesmente ouvir, mas, sobretudo, ter acesso ao cotidiano vivido por esses sujeitos para perceber além do dito ou exposto. É mergulhar nas dinâmicas, angústias, incertezas, e, por que não dizer, nas certezas, nas verdades que se acreditam como certas e imutáveis. É nessa perspectiva que Macedo (2001) aponta a escuta sensível como conquista catalisadora de vozes

recalcadas por uma história científica silenciadora.

Assim, para atender aos objetivos da pesquisa, buscamos ouvir sensivelmente, via uma inteligência parceira, para relatar em profundidade, até porque a crítica sem aprofundamento ofusca a voz do sujeito-objeto de análise. Compreendemos que pensar sobre o que se faz e saber sobre o que se pensa é tarefa primordial de um etnopsiquisador, “assim como relatar desvelando e constituir teoria contextualizada é uma forma de exercitar um certo poder como política do saber. Por isso, escutar sensivelmente é prática fundante em etnopsiquisador” (MACEDO, 2001, p.42).

Nesta direção, no caminhar da pesquisa, as entrevistas semiestruturadas configuraram-se como outro passo que foi muito importante e ajudou a compreender nosso objeto de estudo. A partir delas, buscamos entender e responder as questões da pesquisa, a partir da compreensão das perspectivas das pessoas entrevistadas sobre suas experiências, expressas na sua própria linguagem.

#### **1.5.1.1 Entrevistas e Observações diretas**

Consideramos que, na etnopsiquisador, a realização das entrevistas rompe com o objetivo de apenas coletar informações. Nesse sentido, essa abordagem metodológica “é um encontro entre um pesquisador que deseja informações e um ator social que interpreta, que ideologiza e que dá as informações a partir da relação estabelecida nesse encontro” (MACEDO, 2007, p.51). Entretanto, para tal, essa abordagem precisa ser aberta, flexível, podendo ocorrer em uma situação de conversa informal, nas observações, nas conversas formais. Por isso, o pesquisador necessita ter uma atenção redobrada aos acontecimentos e também às falas, na medida em que “a linguagem é um forte fator de mediação para apreensão da realidade e não se restringe à noção de verbalização” (MACEDO, 2001, p.164).

Para dar início a esse procedimento de coleta, definimos os professores-cursistas do Projeto Irecê, os alunos desses professores – que, *a priori*, achamos que estariam inseridos na dinâmica do Projeto Tabuleiro Digital –, os coordenadores ou responsáveis pelo gerenciamento do Projeto Tabuleiro Digital e os coordenadores ou responsáveis pelo gerenciamento do Projeto Irecê como os grupos de sujeitos focos da nossa pesquisa. A escolha desses sujeitos se deu por conta da sua imersão nestes dois projetos. Entendemos que os depoimentos, através das entrevistas, foram recursos que nos ajudaram a identificar se existe ou não existe interdependência entre os Projetos Irecê e Tabuleiro Digital, de forma a perceber

se a dinâmica e articulação entre esses projetos têm potencializado a cultura digital no contexto de formação de professores.

Assim, buscamos elaborar algumas questões, que foram divididas em duas partes: a primeira, com a pretensão de obter informações sobre o perfil dos sujeitos pesquisados; e a segunda parte, aspirando perceber os aspectos relacionados à vivência da cultura digital por esses sujeitos (APÊNDICE).

No planejamento desta pesquisa, consideramos que o primeiro grupo a ser selecionado para observação e para as entrevistas seriam a amostra dos jovens estudantes, pois, através desses jovens, pretendíamos delinear os professores que seriam convidados a participar dessa pesquisa. Entretanto, o momento de nossa imersão em Irecê, no campo da pesquisa, coincidiu com o desenvolvimento de uma campanha na cidade, promovida pelo conselho Tutelar, voltada para a diminuição da evasão escolar. Uma das ações desenvolvidas para o êxito dessa campanha proibia a presença de jovens menores de 12 anos, sem a companhia dos pais ou responsáveis, em espaços de acesso à internet, como as *lan houses* e os centros públicos de acesso.

Este fato dificultou a aproximação da pesquisadora com esses jovens estudantes que frequentavam o Tabuleiro, pois, quando estabelecíamos contato, buscando conhecer acerca de seus professores e suas escolas, eles não forneciam muitas informações, julgando que fôssemos do Conselho Tutelar. Durante uma semana, ficamos observando o ambiente e tentando ganhar a confiança desses jovens, explicando para eles, inclusive, o porquê da nossa inserção no espaço naqueles dias. Como não logramos êxito nessas tentativas, buscamos outra estratégia para poder definir a seleção dos sujeitos pesquisados.

Partimos, assim, para uma consulta na secretaria acadêmica do curso, a fim de obter os endereços de *e-mail* de todos os cursistas (da primeira e da segunda turma) do Projeto Irecê e enviar mensagem, explicando os propósitos da pesquisa e convidando-os para participar. Para essa amostra, adotamos como critérios de seleção, primeiramente, aqueles professores que, em sala de aula, tinham alunos que faziam ou fazem parte da dinâmica do Projeto Tabuleiro Digital, mesmo que isso acontecesse de forma esporádica. Também adotamos como critério a questão da presença de infraestrutura tecnológica nas escolas em que estes professores atuam.

Após o envio dos convites por *e-mail*, recebemos várias respostas de professores-cursistas da primeira turma, porém a maioria estava atuando na coordenação pedagógica ou

na direção de suas respectivas escolas. Quando recebemos o retorno de três professores, cursistas da segunda turma do projeto, agendamos uma visita as suas escolas, para apresentar a proposta da pesquisa, conversar com a direção e, então, definir os sujeitos que estariam participando do estudo.

Nestas visitas, identificamos que, quanto ao critério da infraestrutura tecnológica das três escolas, duas eram muito semelhantes – escolas de pequeno porte, com poucos recursos tecnológicos, mas passando por um processo de reestruturação neste sentido, à medida que convênios e ações eram desenvolvidos pela prefeitura, através da Secretaria de Educação. Frente a essa realidade, optamos por realizar nossa pesquisa apenas em duas escolas: a primeira, com espaço físico favorável para desenvolver diversas atividades, e com ampla infraestrutura tecnológica, capaz de favorecer o trabalho de professores e alunos no sentido de explorar as possibilidades e potencialidades da cultura digital; e a segunda escola, com espaço físico muito pequeno para efetivar a instalação dos poucos recursos tecnológicos já disponibilizados pelo poder público e, verdadeiramente, promover a inserção dos seus membros nesta cultura. Pensamos em trabalhar com essas escolas, de realidades diversas, a fim de estabelecer um paralelo do contexto vivenciado entre ambas, através das práticas dos professores-cursistas, de modo a perceber como acontece a repercussão do curso, quanto à cultura digital, em realidades tão diversas no que se refere às condições de infraestrutura tecnológica.

Além dos professores-cursistas, também entrevistamos os coordenadores ou responsáveis pelos projetos. Suas concepções ajudaram a identificar as ações e dinâmicas desenvolvidas pelos projetos Irecê e Tabuleiro Digital, de forma a perceber se estas potencializam a formação da cultura digital no contexto de formação de professores. Da mesma forma, conversamos com a Secretária Municipal de Educação, visto que, em campo, identificamos a forte ligação entre a prefeitura e os dois projetos.

Para conduzir a realização das entrevistas, elaboramos estratégias específicas, na medida em que entendemos que esse é um instrumento com objetivo visado, relativamente guiado pela problemática e por questões, de uma forma já estruturada, para ajudar a compreender o fenômeno estudado. Dessa forma, durante o período em que estávamos observando os professores-cursistas em sala de aula, com seus alunos, realizamos conversas informais, pois entendemos que estas conversas se constituíram como informações preciosas para a pesquisa, além de também agendarmos horário para a realização das entrevistas, na qual foram emergindo as questões formuladas, e, ao mesmo tempo, outras que não tinham

sido planejadas. Com os estudantes, por se tratar de jovens que, às vezes, ficam tímidos em falar isoladamente, realizamos rodas de conversas, e, então, fomos trazendo as questões formuladas, mas solicitando que cada um informasse seu nome antes de respondê-las, para que, na transcrição, pudéssemos identificar suas respectivas falas. Entretanto, é preciso ressaltar que, por serem jovens menores de idade, para garantir a não-identificação, optamos por utilizar nomes fictícios nas análises das entrevistas e no texto da dissertação. Assim, utilizamos como passos de execução e operacionalização da pesquisa, gravar as entrevistas em formato digital, para realizar as transcrições e estabelecer uma relação com a base teórica e a análise dos dados na construção do conhecimento.

Os grupos selecionados para esta pesquisa se constituíram da seguinte forma:

- Dois professores-cursistas – obedecendo ao critério de seleção, estes são cursistas da segunda turma do Projeto Irecê;
- Uma Diretora-cursista – durante a realização da entrevista com o cursista que atua na Escola Municipal do Paraíso, aqui identificado como professor-cursista2, estávamos na sala de professores, e a diretora e a vice-diretora (que são cursistas do Projeto Irecê) sentaram-se próximas de nós, e então ali realizamos uma roda de conversa. Enquanto conversávamos com o professor, essa diretora nos trouxe informações que consideramos importantes, assim, decidimos incluir seus depoimentos nesta pesquisa;
- Duas turmas de estudantes – neste grupo, selecionamos aqueles jovens que, durante a pesquisa de campo, com as conversas informais, identificamos como frequentadores, mesmo que esporádicos, do Tabuleiro Digital, e que apresentavam maior familiaridade com o contexto digital: seis estudantes, três de cada escola, com os quais continuamos, através do *site* de relacionamento Orkut, mantendo contatos também muito úteis para analisar sua inserção e vivência na cultura digital;
- Coordenação do Projeto Irecê – para este grupo de sujeitos, entrevistamos a coordenadora de tecnologias, a coordenadora geral do projeto e a coordenadora local em Irecê;
- Coordenação do Projeto Tabuleiro Digital – neste grupo entrevistamos o coordenador geral do Ponto de Cultura Ciberparque Anísio Teixeira e Projeto Tabuleiro Digital, além do coordenador e vice-coordenador local do Projeto em Irecê;
- Secretária de Educação do Município de Irecê – devido à forte ligação entre os projetos e a prefeitura, em campo, identificamos a necessidade de conversar com a representante da

prefeitura.

Entendemos que, nesta pesquisa, ao tomar como foco a cultura digital no contexto formativo de professores, tendo como campo de pesquisa a articulação de um curso de formação de professores e um projeto de inclusão digital, a observação participante teve início desde os nossos primeiros contatos com o Projeto Irecê. Mais especificamente, a partir do segundo semestre de 2008, uma vez que fui e sou sujeito participante, como docente convidada, desenvolvendo atividades relacionadas ao uso das tecnologias digitais. No entanto, após ingressar no Mestrado em Educação, a observação direta foi mais constante, com o propósito de chegar o mais perto possível dos sujeitos, pois quanto mais tempo o pesquisador interagir com o grupo, maior será a adequação necessária.

Já em relação ao Projeto Tabuleiro Digital, enquanto pesquisadora, apenas conhecia o que estava sendo realizado naquele local através de relatos breves e de pequenas observações desenvolvidas nas idas a Irecê, mas com certa superficialidade. Nesse sentido, durante a realização da pesquisa empírica, o primeiro passo foi observar mais de perto e de forma mais constante as dinâmicas que eram realizadas neste projeto.

Assim, no período que estávamos em campo, observamos diretamente, no período da manhã, as práticas dos professores-cursistas em sala de aula nas suas respectivas escolas; à tarde, nos inserimos nas dinâmicas do Tabuleiro Digital e, à noite, participamos das atividades propostas pelos demais professores formadores no curso. É importante destacar que todos os movimentos, atos, conversas, navegação que eram realizados pelos sujeitos que estavam presentes naqueles espaços foram devidamente registrados no diário de campo.

Precisamos destacar aqui que o tempo necessário para a obtenção de uma observação no campo empírico de pesquisa é determinado pelas demandas do objeto pesquisado. Dessa forma, sentimos necessidade de dividir o tempo de realização das observações diretas, principalmente nas escolas, em dois períodos intercalados de quinze dias em cada uma delas. Nestes momentos, buscamos interagir e dialogar intensamente com os sujeitos pesquisados, o que nos ajudou bastante a delinear ainda mais nosso objeto de estudo e também nas temáticas que poderíamos conhecer melhor através das entrevistas. Portanto, consideramos que estar presente em quinzenas intercaladas nas duas escolas pesquisadas, como também levar em conta os momentos em que estávamos desenvolvendo e acompanhando as atividades regulares no curso, foram ações essenciais para compreender e responder as questões de pesquisa.

### 1.5.2 A análise de dados

A análise de dados na etnopesquisa é um movimento constante de ir e vir, que articula uma preocupação em apreender tudo em volta do observado, e se constitui uma das características marcantes desse método de fazer pesquisa. Para Minayo (2007, p.63), “o campo da pesquisa não é transparente, tanto o pesquisador como seus interlocutores e observadores interferem no conhecimento da realidade”. Assim, na análise de dados, focalizamos a realidade relacionada à formação da cultura digital entre professores em formação. Dessa forma, para os procedimentos de tratamento das informações, analisamos os processos, as interações, as dinâmicas que acontecem em Irecê, considerando todo o contexto evidenciado em campo: as aproximações e vivências dos sujeitos com o contexto digital, as descobertas, os movimentos individuais e coletivos.

Portanto, a análise das informações constituiu, no primeiro momento, um esforço de transcrever as entrevistas e categorizar os relatos em determinada ordem, de modo a organizar tanto as entrevistas, quanto a observação participante. Segundo Macedo (2007, p.49), estas categorias “servem de guarda-chuva para toda análise de um material”. Nesta etapa inicial, buscamos articular as leituras transversais no campo teórico com os documentos, anotando sempre, no diário do pesquisador, todas as impressões, iniciando-se, assim, a busca de coerência interna das observações.

Em sequência, a partir das análises dos documentos, transcrições do áudio digital e leitura dos conteúdos transcritos, passamos a desenvolver a discussão a luz da contribuição da fundamentação teórica, e principalmente, buscando uma congruência entre os teóricos que discutem os temas da cultura digital e formação de professores.

Dessa forma, para explicitar as relações e os sentidos que atribuímos nesta pesquisa, dividimos este trabalho em cinco grandes capítulos. Neste primeiro capítulo, o *Tecendo os fios da pesquisa*, apresentamos, inicialmente, uma discussão teórica acerca da necessidade de desenvolvimento de pesquisas voltadas para a aproximação da cultura digital no processo formativo de professores. Depois expomos o surgimento do interesse por essa pesquisa e a motivação em aproximar do seu objeto de pesquisa, além das perspectivas, conceitos e metodologias que fundamentaram essa aproximação e que deram condições para compreender as relações estabelecidas para a construção dessa dissertação.

No segundo capítulo, *A cultura digital*, tomamos como referência a discussão em torno da cultura, e fundamentamos teoricamente o nosso entendimento sobre a mesma, para então poder delinear as questões relacionadas à cultura digital. Neste momento, elencamos elementos que estão implicados com essa discussão teórica – como as características do

contexto digital, a convergência entre as mídias, a diferenciação entre cibercultura e cultura digital – para, então, discutir a problemática da exclusão/inclusão digital, pois entendemos que o significado desses termos está vinculado à cultura digital em consequência de uma falta de oportunidade de participação social que atinge uma parcela significativa da população, principalmente, da participação associada à cidadania.

O terceiro capítulo tratou da discussão relacionada às *TIC e formação de professores*, em que promovemos um debate em torno das questões encontradas na/para formação de professores para incorporar as mudanças trazidas pela cultura digital e também uma reflexão acerca da constituição das pessoas e da construção coletiva de saberes diversos, quando, no contexto desta cultura, as tecnologias digitais são reunidas nesta formação. Para tanto, apresentamos, neste capítulo, a análise dos resultados obtidos na pesquisa exploratória realizada em duas escolas públicas municipais de Irecê, nas quais os professores são cursistas do Projeto Irecê e seus alunos foram e/ou são sujeitos interagentes dentro do Projeto Tabuleiro Digital, buscando compreender se e como a possível interdependência entre estes projetos tem contribuído para a constituição da cultura digital entre os professores em formação.

No capítulo quatro – *Os Jovens de Irecê e a vivência na cultura digital* – buscamos conhecer os jovens – alunos dos professores-cursistas – que participam da dinâmica escolar e do Projeto Tabuleiro Digital, apresentando a compreensão mais ampla da relação que se estabelece entre estes e a cultura digital e relacionando a inserção das tecnologias digitais nas duas escolas observadas, a fim de analisar a repercussão do processo formativo vivenciados pelos professores na atuação em sala de aula. Já no capítulo cinco – *Articulações entre projetos: o Tabuleiro Digital e o Projeto Irecê*, explanamos acerca da articulação realizada entre os projetos Irecê e Tabuleiro Digital – de modo a identificar a possível interdependência entre ambos, com a finalidade de favorecer a cultura digital –, como um movimento que acontece para além da realidade do curso, a partir do desenvolvimento de outras ações de inclusão digital, que incorporaram como fundamento os princípios e a proposta do Tabuleiro.

Por fim, na última parte desta dissertação, trazemos *Alguns nós a conectar e outros a conectar*, onde apresentamos as reflexões conclusivas que surgiram durante o percurso exploratório, na tentativa de responder às questões de pesquisa e estabelecer relação de trabalhos futuros que vislumbramos como possibilidade.

## 2. A CULTURA DIGITAL

A sociedade vive, hoje, em todos os seus âmbitos, uma série de transformações, principalmente, pelo advento das tecnologias da informação e comunicação (TIC), que resultou em uma crescente velocidade na produção e na circulação da informação, na globalização que envolve as comunicações, os mercados, os fluxos de capitais e as tecnologias, nas socializações e trocas de conhecimentos que impõem a dissolução de fronteiras. Desfrutamos, nesse sentido, um período de transição de uma realidade para outra: da formação histórica de uma sociedade do capitalismo industrial para outro tipo de organização social, que vem se delineando como uma *sociedade em rede* (CASTELLS, 1999). Assim, a todo o momento, novos e promissores diálogos se estabelecem entre o global e o local, a homogeneidade e a diversidade, a ordem e a desordem (MORIN, 1998).

Nessa perspectiva, a incorporação das tecnologias da informação e comunicação no cotidiano das pessoas, nos seus mais diversos espaços sociais, tem sido um fator de modificação e criação de novos hábitos, possibilitando a construção de inéditas formas de relacionamentos interpessoais e organizacionais.

Laraia (2001) destaca que os hábitos, muito mais que os aspectos biológicos ou os ambientes naturais, passam a definir a cultura dos grupos sociais, mas é preciso que se considere que o termo “cultura” apresenta inúmeras definições. Dessa forma, na medida em que, nesta pesquisa, a cultura adquire um papel central – uma vez que se encontra estreitamente vinculada ao contexto digital, foco do nosso trabalho –, buscamos, primeiramente, compreender os significados que envolvem este termo, reconhecendo, no entanto, que existem consensos entre teóricos como Santaella (2003) e Laraia (2001) sobre o fato de a cultura ser apreendida, possibilitar a adaptação humana ao seu ambiente social, ter caráter variável e se manifestar em instituições, padrões de comportamentos, de agrupamento social, organização política e assim por diante.

O homem é “herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquiridos pelas numerosas gerações que o antecederam” (Laraia, 2001, p.45). Outro consenso entre estes autores, que precisa também ser destacado, é que as diversas culturas, em contato com outras manifestações culturais, sofrem transformações no seu âmago, e vão, assim, sendo construídas e reconstruídas. Porém, estas mudanças não acontecem ao acaso, mas somente quando tenham sentido para o ser humano. Dessa forma, na medida em que tal sentido só passa a existir no encontro entre as dimensões locais de cada

cultura, importa esclarecer que estas transformações não implicam em perda cultural de nenhuma delas. Uma vez que tais transformações são decorrentes de processos vivenciados em diversos contextos sociais, as diferentes culturas tendem não a se perder, mas, ao contrário, a se mesclar, anulando, assim, suas fronteiras rígidas.

No contexto da sociedade contemporânea, a ausência de limites e fronteiras é cada vez mais significativa, na medida em que, o advento, nas últimas décadas, das tecnologias da informação e comunicação tem possibilitado diferentes cruzamentos culturais em que o tradicional e o moderno, o artesanal e o industrial se modificam, se adaptam e se mesclam em contextos híbridos e voláteis próprios das diversas manifestações culturais. Estes cruzamentos culturais inéditos vêm promovendo sua desterritorialização, uma vez que elas, agora, não se encontram apenas ligadas a uma zona geográfica próxima, mas também a comunidades dispersas e situadas em qualquer parte do mundo.

Nesse contexto das tecnologias digitais, as diversas culturas passam a circular de modo cada vez mais intenso nas várias redes, gerando deslocamentos, novas concepções e representações culturais. Lemos e Lévy afirmam que “toda desterritorialização pede novas territorializações” (LEMOS e LÉVY, 2010, p.74), enquanto que Deleuze e Guatarri (1995) destacam que ter acesso a essa mistura cultural “pode oferecer outras visões sobre determinado contexto local, pois a desterritorialização só se atualiza com novas territorializações em que o contexto local é também resignificado”. Essa resignificação permite que cada cultura interfira e sofra interferência das demais. Frente a isso, Castells vem pontuar que

a cultura é mediada e determinada pela comunicação, as próprias culturas, isto é, nossos sistemas de crenças e códigos historicamente produzidos são transformados de maneira fundamental pelo novo sistema tecnológico e o serão ainda mais com o passar do tempo. (CASTELLS, 1999, p.354)

Apesar da atualidade das discussões em torno da questão das manifestações e transformações culturais na sociedade contemporânea, é importante explicar que o tema cultura vem, já há bastante tempo, sendo debatido, e que a origem dessa discussão sobre este tema é antropológica. Este campo do conhecimento vem citando a pluralidade e o relativismo como suas características essenciais, o que nos permite afirmar que para muitos estudiosos da área veem o mundo dividido em diferentes culturas e levam em conta o valor que cada uma delas tem.

De acordo com Santaella (2003), os antropólogos, desde 1952, já desenvolveram cerca

de 164 definições para este termo, inclusive apresentando diversas categorias na tentativa de lhe atribuir um significado mais completo, tais como “ descritiva, com ênfase nos caracteres gerais que definem a cultura; histórica, com ênfase na tradição; normativa, enfatizando as regras e os valores; psicológica, enfatizando, por exemplo, o aprendizado e o hábito; estrutural, com ênfase nos padrões” (SANTAELLA, 2003, p.32).

Ao longo dos anos, no entanto, essas categorias propostas pela Antropologia puderam ser reduzidas a dois tipos fundamentais – uma mais restritiva e outra com sentido mais amplo. Enquanto a primeira utiliza o termo cultura para descrição da organização simbólica de um grupo, “do conjunto de valores apoiando a representação que o grupo faz de si mesmo, de suas relações com outros grupos” (SANTAELLA, 2003, p.32), a última não contradiz essa primeira, mas relaciona a cultura a costumes, crenças, linguagens, ideias, conhecimentos técnicos, que proporcionam subsídios à organização de outros tipos de culturas, regulando as relações e comportamentos de diferentes grupos sociais.

Santaella (2003), refletindo sobre o sentido de cultura, coloca-a como “sinônimo de tradição, de civilização”, mas destaca que “seus usos se diferenciam ao longo da história da humanidade” (p.30). Uma conceitualização breve e útil que a autora adota é considerar a cultura como parte do ambiente, realizada pelo ser humano, uma vez que, implícito a esta ideia, estaria o reconhecimento de que a vida humana é vivida por um duplo contexto – o seu habitat natural e o seu ambiente social. Dessa forma, a cultura implica mais do que um fenômeno biológico, “ela inclui todos os elementos do legado humano que foi adquirido através de seu grupo, pela aprendizagem consciente, ou, num nível algo diferente, por processos de condicionamentos – técnicas de várias espécies, sociais ou institucionais” (SANTAELLA, 2003, p.31).

Assim, se temos, de um lado, a adaptação humana ao seu ambiente natural, do outro estamos imersos no ambiente social. Aqui é relevante destacar que tais ambientes, embora pareçam aparentemente isolados, estão, na verdade, imbricados constantemente em todos os processos. Desta maneira, a cultura vai além de um fenômeno biológico, incluindo também todo o complexo dos padrões de comportamentos, crenças, valores, hábitos transmitidos coletivamente e característicos de uma sociedade.

É preciso que se considere que todas as formações sociais, desde as mais simples até as mais complexas, apresentam territórios inter-relacionados aos âmbitos econômico, político e cultural. Tendo em vista a complexidade da sociedade contemporânea, esses territórios servem para delinear o lugar da cultura na sociedade. A presença das tecnologias da

informação e comunicação tem provocado mudanças na sociedade nos seus sistemas de produção, de comunicação, nas relações sociais e, por conseguinte, podem provocar também o surgimento de novos modelos culturais, representantes das próprias vivências dos indivíduos em seu meio.

Não é necessário muito esforço para percebermos as inúmeras e profundas mudanças ocorridas no nosso cotidiano após a inserção das TIC na sociedade atual. Encontramos a propagação de uma quantidade infindável de textos, imagens, sons que se conectam e interconectam de maneiras múltiplas,

reproduzidos com auxílio de softwares e hardwares dos computadores e que tem sido um dos motores da (r)evolução tecnológica contemporânea, produzindo mudanças sociais e outros hábitos nas quais todos podem ser autores e emissores no compartilhamento de projetos e ideias. (COUTO e outros, 2008, p.112)

Torna-se imprescindível que se esclareça, no entanto, que as TIC não é o único elemento determinante das significativas mudanças que vêm ocorrendo na sociedade nos tempos atuais, até porque isso significaria atribuir às tecnologias um “poder” que não lhe é característico. Ressaltamos, ainda assim, que as tecnologias vêm se apresentando como um fator muito importante, capaz de potencializar tais transformações nas atuais relações sociais e culturais.

Neste sentido, ao se falar em transformações de cunho social e cultural, é bastante pertinente apontar que muitas delas são resultantes de fatores externos ou de contatos com outros grupos sociais e culturais. O que se percebe é que, em menos de uma década, testemunhamos a inserção da cultura digital, dos computadores conectados em redes digitais, de abrangência global. Para Silveira (2009), a cultura digital é uma realidade de uma mudança de era, e,

como toda mudança, seu sentido está em disputa, sua aparência caótica não pode esconder seu sistema, mas seus processos, cada vez mais auto-organizados e emergentes, horizontais, formados como descontinuidades articuladas, podem ser assumidos pelas comunidades locais, em seu caminho de virtualização, para ampliar sua fala, seus costumes e seus interesses. A cultura digital é a cultura da contemporaneidade. (SILVEIRA, 2009, s/p)

Dessa forma, no contexto atual, a cultura digital apresenta-se como um termo novo, emergente, e, partindo da ideia de que a cultura digital está imersa na revolução das tecnologias digitais, nela estão implicados o uso e a vivência destas tecnologias. Para Costa (2008), um dos aspectos mais marcantes da cultura digital está associado à capacidade dos

indivíduos em atuar com os inúmeros ambientes de informação que os cercam. Frente a isto, este mesmo autor ainda destaca que esta cultura cresce com “os dispositivos computacionais, da inter-relação entre os homens, do relacionamento cotidiano com as máquinas e da obsessão pela interatividade” (COSTA, 2008, p.81).

Ressaltamos, assim, que a cultura digital está fortemente ligada às tecnologias da informação e comunicação que surgiram e se popularizaram nas últimas décadas, promovendo uma revolução em torno de hábitos cotidianos. Como mostra Prado (2009, p.47), esta cultura emergente vem apresentando “mudanças concretas, reais e muito práticas em relação a tudo que está acontecendo no mundo”. Frente a esta realidade, nota-se que, cada vez mais, estamos cercados por diversos artefatos tecnológicos que têm potencializado a nossa forma de pensar, escrever, ler e, principalmente, comunicar. Segundo Sibilia (2008, p.36), “os textos eletrônicos, escritos e lidos nas telas dos computadores, muitas vezes pontilhados de sons e imagens fixas e em movimento, instauram novos hábitos e práticas”. Nesse contexto, a incorporação das tecnologias da informação e comunicação nos mais diversos espaços sociais, constitui-se, também, em uma “nova relação com o saber” (LÉVY, 1999a), assim como no compartilhamento de bens culturais e no uso de novas linguagens.

## 2.1 AS CARACTERÍSTICAS DO CONTEXTO DIGITAL

A potencialidade advinda com o contexto digital não existiria sem a mudança da base material da informação. Vivemos por um grande período em que a base da informação circulava por meio analógico. Na forma analógica, uma informação é representada por uma sequência contínua de valores, em que não é possível identificar os elementos um a um, mas a partir de uma visão do todo. A codificação analógica de uma informação “estabelece uma relação proporcional entre certo parâmetro da informação a ser traduzida e certo parâmetro da informação traduzida” (LÉVY, 1999a, p.51). Com o processo de digitalização ocorreram transformações nessa forma de representação e de manipulação das informações, que foram ao longo dos anos ampliados, nos possibilitando, então, maior qualidade e rapidez na propagação da mensagem.

Para essa percepção das possibilidades e potencialidades advindas com o digital, faz necessário em um primeiro momento, compreender o processo de digitalização. Com este intuito, então, trazemos Lévy (1999a) a fim de esclarecer que digitalizar uma informação consiste em traduzi-la em números. Estes números são expressos em linguagem binária, sob a forma de 0 e 1 (bits da informação).

Com o advento da digitalização, quase todas as informações podem ser codificadas dessa forma. Assim, por exemplo, nessa linguagem binária, se for estabelecido que a combinação desses “bits da informação” ou a combinação dessa grandeza de 0 e 1 correspondem a cada letra do alfabeto, qualquer texto pode ser transformado em uma série de números. Em outras palavras, podemos dizer que a combinação desses bits designará determinadas coordenadas que passam a ser compreendidas pelo homem depois de serem processadas pelas máquinas. Segundo Lévy,

[...] os números binários podem ser representados por uma grande variedade de dispositivos. É assim que os dígitos circulam nos fios elétricos, informam circuitos eletrônicos, polarizam fitas magnéticas, se traduzem em lampejos nas fibras óticas, microsulcos nos discos óticos, se encarnam em estruturas de moléculas biológicas, etc. (LÉVY, 1999a, p.51)

As explicações de Lévy mostram que o processo de digitalização passa a ser agrupado em pacotes, tornando-se, assim, suscetível de ser tratado por qualquer computador ou por qualquer dispositivo digital. A lógica do sistema digital apresenta um caráter descontínuo, arquivando e processando informações neste contexto binário. Negroponte (1995, p.19) revela que “um bit não tem cor, tamanho ou peso e é capaz de viajar à velocidade da luz. Ele é o menor elemento atômico no DNA da informação. É um estado ligado ou desligado, verdadeiro ou falso, para cima ou para baixo, dentro ou fora, preto ou branco”. O que percebemos é que, ao longo das últimas décadas, o contexto binário se expandiu, sendo possível, agora, digitalizar diferentes tipos de informações, como áudio e vídeo, convertendo-os também a uns e zeros.

O processo de digitalização requer a extração de amostras colhidas em intervalos curtos, que possibilitam a obtenção de repetições com perfeição do sinal. Tomando como exemplo o som, “se forem tiradas medidas em intervalos regulares (mais de 60 mil vezes por segundo, a fim de capturar as altas frequências), cada amostra pode ser codificada por um número que descreve o sinal sonoro no momento da medida” (LÉVY, 1999a, p.50). Na realidade, cada amostra apresenta-se separada por pequenas frações de tempo que não nos propiciam a percepção de sons distintos, fazendo-nos ouvi-los como se existissem sons contínuos.

A digitalização agrega principalmente a organização, o armazenamento e a distribuição das informações que se expandem em uma velocidade cada vez maior. A organização e o tratamento das informações são executados através dos processadores, responsáveis pela codificação, através de cálculos aritméticos e lógicos sobre os dados. Com a

codificação, as informações passam a ser armazenadas em diversos suportes tecnológicos. Para Pereira (2008), estes diversos suportes para a disseminação da informação possibilitam que a mensagem seja, na maioria das vezes, transmitida e copiada indefinidamente, sem perdas. Nesse sentido, Lévy esclarece:

A informação digitalizada pode ser processada automaticamente, com um grau de precisão quase absoluto, muito rapidamente e em grande escala quantitativa. Nenhum outro processo a não ser o processo digital reúne, ao mesmo tempo, essas quatro qualidades. A digitalização permite o controle das informações e das mensagens “bit a bit”, número binário a número binário, e isso na velocidade de cálculo dos computadores. (LÉVY, 1999a, p.52)

Atualmente, com a digitalização, a transmissão e a produção da informação independem do meio (fio de telefone, onda de rádio, satélite de televisão, fibra óptica). Para uma explicação mais consistente sobre tal processo, Couchot (1993) afirma que sem o desenvolvimento da forma analógica, não teríamos a possibilidade de decomposição e manipulação do digital. Para melhor explicar o processo de digitalização, este autor apresenta três categorias, buscando exemplificar a passagem de um processo para outro, e nos ajuda a compreender essa diferenciação de categorias, tomando como exemplo a manipulação de imagens.

A primeira categoria adotada por Couchot é apresentada como “imagem analógica do tipo óptico químico”, na qual o cinema e a fotografia se destacam pela utilização da tecnologia da câmera escura. Nesta categoria, a reprodução acontece através da fixação por meio de reações com substâncias químicas. A “imagem óptico-eletrônica” representa a segunda categoria, onde a fixação da imagem é produzida por processos eletromagnéticos, a exemplos da TV e do vídeo. Mesmo com o avanço relacionado ao movimento e à possibilidade de edição presentes nestes exemplos, o princípio de geração de imagem é o mesmo do cinema e da fotografia, apresentando-se de forma contínua e indeterminada.

Já a terceira categoria demonstrada por Couchot – “a imagem por meio da infografia” – proporciona uma mudança profunda nessa transição entre o analógico e o digital, uma vez que, neste momento, a criação de imagens conta com a colaboração da informática. Nesta categoria, acontece uma ruptura com o processo da câmera escura e a instauração de uma lógica numérica, que possibilita o processamento da imagem, em uma linguagem digitalizada. Nessa mesma perspectiva, Vaz (2006) destaca que, no contexto digital, encontramos características particulares no que diz respeito às facilidades no tratamento da informação. A partir destas características levantadas por Vaz, percebemos que o contexto digital difere dos

outros meios por apresentar caráter plástico, fluido, podendo ser tratável de forma síncrona e não linear.

A primeira destas características, fundamental, é o poder de “manipulação das informações”, que permite que estas sejam moldadas, transformadas infinitas vezes e de forma rápida. Outra característica apontada por Vaz é que a informação em formato digital oportuniza o “trabalho em rede”, isto é, pode ser compartilhada e trocada por um grande número de pessoas simultaneamente, pois a rede permite distribuir o mesmo conteúdo para todos, de forma muito mais econômica. E como as redes podem ser de âmbito global, as pessoas, mesmo geograficamente dispersas, conseguem partilhar da mesma informação e com significativa economia na distribuição de mídia. A “densidade da informação digital” é a terceira característica do contexto digital. Com ela é possível armazenar muita informação em forma digital em um pequeno espaço físico. Um exemplo prático é o CD-ROM, uma mídia capaz de reter qualquer tipo de conteúdo, desde dados genéricos, vídeos e áudio, até mesmo conteúdos mistos.

Vaz também descreve que a informação digital é “comprimível”, o que cria a possibilidade de armazenamento de maior quantidade de informação em um mesmo espaço físico, a qual pode ser descomprimida de acordo com o desejo de cada sujeito. Como última característica, o autor afirma que a informação digital é “imparcial”, na medida em que, para o computador, para que as operações sejam de fato realizadas, o conteúdo não é relevante, o importante mesmo é que o código binário seja compreensível.

Diante dessas características apresentadas por Vaz, podemos perceber os avanços e as vantagens no processo de digitalização, principalmente ao que tange à produção e à socialização das informações. Com a digitalização, os artefatos tecnológicos digitais que utilizamos para produzir as informações, diferentemente do contexto analógico, têm maior durabilidade, as informações são transmitidas e copiadas sem risco de perda, e seu armazenamento é menos oneroso.

O formato digital apresenta grandes vantagens que estão associadas à maleabilidade e à não linearidade no tratamento das informações: em um texto digitalizado, por exemplo, é possível mudar a fonte da letra, a cor, o tamanho, levantar palavras repetidas, escrever no meio do texto, etc. Além disso, “qualquer coisa armazenada no formato digital pode ser acessada em qualquer tempo e em qualquer ordem. Nele não há começo, nem fim” (SANTAELLA, 2003, p.94). Como já destacamos, essas ações, tomadas anteriormente como exemplo, somente são possíveis de serem realizadas em um texto digitalizado, porque neles as

informações são codificadas pelos processadores dos computadores, de forma simbólica e numérica, podendo, assim, posteriormente, serem tratadas, difundidas, manipuladas.

Outros grandes benefícios do formato digital estão na compreensão de dados e na correção de erros. Ao apresentar a informação no formato digital, pela observação dos *bits* no tempo, no espaço ou em ambos, as repetições podem ser removidas, comprimindo e descomprimindo, codificando e decodificando mensagens, textos, sons, vídeos. Com a digitalização, as atividades realizadas nesse meio permitem distinguir cada elemento constituinte dos seus dados e ações.

Nessa perspectiva, Silva (2008, p.70) chama a atenção para “a existência imaterial da mensagem no contexto digital que confere aos interagentes a liberdade de manusear infinitamente os dados digitalizados, criando e recriando novas possibilidades de representação e de navegação”. As ideias de Silva nos permitem afirmar que, uma vez que as diferentes linguagens (a imagem, o som, o vídeo e o texto), em sua forma digital, não têm existência material, qualquer uma delas pode ser entendida como campos de possibilidades para a autoria entre o emissor e o receptor da mensagem. Isto é, por não terem materialidade fixa, estes elementos digitalizados podem ser manipulados infinitas vezes, dependendo unicamente das decisões que cada interagente tome ao lidar com as informações.

Torna-se possível concluir, portanto, que o meio digital, potencializado pelo uso do computador e das redes digitais, não pode ser reduzido apenas a um meio de transmissão de informação, tal como é a televisão. Na verdade, o meio digital amplificou-se tanto que se tornou um espaço do cotidiano, presente entre os diferentes conteúdos e as diversas pessoas geograficamente dispersas. Assim entendido, o processo de digitalização e sua propagação através do computador *online* renova a relação do sujeito com a imagem, o texto, o som e, conseqüentemente, com a construção do conhecimento e entre os próprios sujeitos.

## 2.2 A CONVERGÊNCIA NA CULTURA DIGITAL

Vivenciamos, no contexto contemporâneo, um período de sincronização das diversas linguagens e mídias. Olhando a nossa volta, percebemos o quanto estão mais presentes as pequenas janelas digitais<sup>7</sup>. Nelas nos deparamos com notícias, avisos, diversão, produção

---

<sup>7</sup>Consideramos que as pequenas janelas digitais estão presentes através dos visores dos celulares, palmtops, terminais eletrônicos de bancos, aparelhos de fax, câmaras digitais, mp3, mp4, mp5, etc. Para Costa (2008, p.12), essas pequenas janelas digitais têm algo em comum que é o “fato de que só conversam conosco se sabemos manipulá-las”.

individual ou coletiva, trocas de mensagens, socialização da informação. Somado a esta sincronização, outro elemento marcante deste momento do mundo digital ganha espaço: a convergência entre as diversas mídias, ou seja, a necessidade e a possibilidade de explorar e articular as diversas potencialidades das tecnologias digitais.

A articulação de textos, sons, vídeos, imagens é chamada de multimídia e se refere ao tratamento digital de todas as informações que se deseja apresentar através dos diversos suportes digitais. Santella (2003) esclarece que um dos aspectos mais significativos para a cultura digital foi o rápido desenvolvimento da multimídia, que produziu a convergência de vários campos midiáticos tradicionais. Para esta mesma autora,

foram fundidas, em um único setor do todo digital, as quatro formas principais da comunicação humana: o documento escrito (imprensa, magazine, livro); o áudio-visual (televisão, vídeo, cinema), as telecomunicações (telefone, satélites, cabo) e a informática (computadores programas informáticos). É esse processo que tem sido referido pela expressão “convergência das mídias” (SANTAELLA, 2003, p.84).

Jenkins (2009, p.29) corrobora com esta ideia de Santaella, quando coloca que, na convergência, “as velhas e as novas mídias se misturam, onde o poder do produtor de informação e o poder do consumidor de informação interagem de maneiras imprevisíveis”. Na cultura digital, para Lemos (2009, s/p) este é um território recombinate, isto é, com a afluência, a junção das mídias para o mesmo objeto, aparelho, produto, podemos “recombinar, copiar, apropriar, mesclar elementos os mais diversos possíveis”. Sendo assim, a convergência entre as diversas mídias ou a recombinação de diversos elementos, como é apresentada por Lemos, é um traço constitutivo da formação da cultura digital, pois, nesse processo, encontramos tanto o “acolhimento” das diversas maneiras de tratar as informações, quanto o convívio simultâneo das diferentes linguagens – a escrita, o áudio, o vídeo, a imagem.

Essa simultaneidade, porém, não é uma mera substituição de uma linguagem por outra; ao contrário, a cultura oral continua existindo, a escrita também. Assim “continuamos a conviver em grupos de discussão presenciais, as formas de escrita ainda alimentam o imaginário dos artistas e designers, continuamos a frequentar salas de concertos e a visitar os museus” (SANTAELLA, 2003, p.78). Mas, além disso, é importante destacar que qualquer uma destas linguagens, depois de transformadas em formato digital, pode ser sintetizada em qualquer lugar e em qualquer período, para gerar produtos com cores e sons idênticos. Dessa forma, as informações e a socialização das diversas culturas independem do local e do momento de sua emissão original ou de uma destinação determinada, pois passam a ser

realizáveis em qualquer tempo e espaço.

Para discutirmos de forma mais aprofundada a questão da convergência entre as mídias, trazemos como exemplo o celular. Nos últimos anos, temos visto como este aparelho de telefonia móvel se tornou cada vez mais fundamental e estratégico na junção de várias funções em um único objeto. Em um mesmo lugar são produzidos filmes amadores e profissionais que competem por prêmios em festivais de cinemas nacionais e internacionais; há também a possibilidade de ouvir grandes concertos e shows musicais; romancistas serializam sua obra via mensagem de texto; diversos games são usados para competições *online*. Atualmente, dificilmente você encontra à venda um telefone celular capaz apenas de fazer ligações. Na maioria dos aparelhos encontram-se disponível diversas funções: câmera de vídeo, câmera fotográfica, acesso à internet, MP3 *player* ou *games*. Ou seja, os celulares se tornaram fundamentais no processo de convergência das mídias.

Diante de tantas possibilidades, podemos dizer que nossos telefones móveis não são mais tão somente aparelhos de telecomunicações, uma vez que têm nos permitido interagir, jogar, baixar informações na internet, produzir e socializar imagens, vídeos e textos. Dessa forma, a partir deste exemplo, pode-se presumir que, na contemporaneidade, com as informações produzidas em rede, a convergência – interação entre as antigas e novas mídias – acontecerá de forma cada vez mais frequente e complexa.

O que estamos vivenciando são máquinas sendo projetadas para atenderem as mais diversas e atuais necessidades humanas, e a convergência alterando a relação entre as tecnologias existentes. Neste sentido, para Jenkins (2009, p.43), a convergência refere-se a “um processo e não a um ponto final”; este é um processo que consegue “definir transformações tecnológicas, mercadológicas, culturais e sociais” (p.31), indo além de apenas um produto que une as múltiplas funções dentro do mesmo artefato tecnológico.

Na realidade, o poder de convergência de mídias, característico da cultura digital, nos proporciona uma verdadeira reunião de todas as formas de comunicação e de cultura – “um caldeamento denso e híbrido: a comunicação oral, ainda com força; a escrita; a cultura das massas, também com pontos positivos; a cultura das mídias, que é uma cultura dos disponíveis; e a cibercultura, a cultura do acesso” (SANTAELLA, 2004, p.28). Em outras palavras, podemos dizer que a sociedade se insere em uma cultura que envolve a capacidade dos sujeitos de se relacionarem com os inúmeros ambientes de informação que os cercam.

## 2.3 A CIBERCULTURA E A CULTURA DIGITAL

Efetivamente, a cibercultura começa a se desenvolver no momento em que o computador deixa de ser exclusividade dos grandes centros de processamento de dados – nas universidades e centros de pesquisas – e se transfere para as mesas de milhões de cidadãos autônomos. Ao estarem conectados em rede, aqueles que têm a possibilidade de acesso podem produzir e emitir informações, assim como trocar todo tipo de mensagem com outros indivíduos ou no interior de grupos, participar de conferências eletrônicas sobre milhares de temas diferentes, ter acesso às informações públicas disponibilizadas na rede, construir e/ou participar de comunidades virtuais, enfim, são capazes de uma série de ações e produções interativas dentro do contexto digital.

Para Lévy (1999a, p.17), a cibercultura é a cultura da conectividade e está associada ao “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”, caracterizado como novo meio de comunicação que surge com a interconexão mundial de computadores. Dessa forma, a conectividade em si, na cibercultura, é condição básica de existência, pois o horizonte técnico do movimento desta cultura da conexão está fundamentado na comunicação comum a todos.

Ainda dentro da sua definição para esta cultura da conectividade, Lévy (1999a, p. 127) defende como “imperativo categórico” que para se vivenciar a cibercultura cada computador precisa ter um endereço na internet. Isso porque esse endereço permite a comunicação entre as diferentes máquinas, via protocolo de transmissão – que é um conjunto de regras e procedimentos para emitir, receber dados em uma rede e possibilitar que cada máquina seja reconhecida nessa rede, fazendo assim que as informações fluam em diferentes locais.

Por sua vez, Lemos (2002, p. 15) destaca a associação intrínseca entre esta cultura contemporânea e as tecnologias digitais, ressaltando que os recursos disponibilizados por estas tecnologias (ciberespaço, simulação, tempo real, processos de virtualização) vêm proporcionando uma “nova relação entre a técnica e a vida social”. A partir destas considerações de Lévy e Lemos, podemos concluir que o termo cibercultura abrange não apenas a questão da infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo de informações que é abrigado nesse meio, assim como os sujeitos que navegam e constroem esse universo. Dessa forma, a natureza desta cultura, fortemente marcada pelo digital, é essencialmente heterogênea. Os sujeitos ou os interagentes acessam sistemas de todas as partes do mundo, e, dentro dos limites das compatibilidades linguísticas, interagem com

diferentes pessoas de culturas diversas, com as quais, para muitos, não haveria outro meio direto de comunicação.

Frente a isto, Lemos (2009, s/p) ainda destaca que as práticas de produção e comunicação vem mostrando que “as pessoas estão produzindo vídeos, fotos, músicas, escrevendo em blogs, criando fóruns e comunidades, desenvolvendo softwares e ferramentas da web 2.0<sup>8</sup>, etc”. Neste caso, podemos aventar a hipótese de que as tecnologias da informação e comunicação, ao mesmo tempo em que potencializam as diversas culturas, com seus significados e processos próprios, fortificam-nas e as dinamizam, à medida que as socializam. Desse modo, mais uma vez levando em conta as ideias desenvolvidas tanto por Lemos (2007, 2003), como por Lévy (1999a), podemos também concluir que estes autores reforçam, através de seus estudos, que a cibercultura é a produção da nova cultura contemporânea, na apropriação da infraestrutura técnica do virtual que configura interfaces, interconexão, virtualidade, características marcantes dentro do contexto digital.

Sobre estas típicas configurações do contexto digital, é importante destacar que a interconexão é uma característica que se encontra associada ao caráter de fundo da cibercultura. Segundo Lemos e Lévy (2010, p. 14), a interconexão é “um fenômeno geral que tece relações entre territórios, entre computadores, entre meios de comunicação, entre documentos, entre dados, entre categorias, entre pessoas, entre grupos e instituições”, possibilitando, assim, que os indivíduos se relacionem com os inúmeros ambientes de informações – as interfaces – que os cercam, pois estes ambientes “se colocam entre os usuários e tudo aquilo que eles desejam obter” (COSTA, 2008, p.13).

Além dessas características da interconexão e das interfaces, também é necessário ressaltar que, de acordo com Lévy (1999a, p.47) para a universalização da cibercultura faz-se necessário “a co-presença e a interação de quaisquer pontos do espaço físico, social ou informacional. A cibercultura passa a ser complementar a uma tendência fundamental, que é a virtualização” (LÉVY, 1999a, p.47). Para este autor, a cibercultura encontra-se ligada ao virtual, onde, no centro das redes digitais, a informação encontra-se fisicamente situada em algum lugar, em determinado suporte, mas também está virtualmente presente em cada ponto da rede onde seja solicitada. Mas, além disso, a cibercultura também está ligada à construção das redes digitais interativas que “favorece outros movimentos de virtualização que não o da informação propriamente dita. Assim, a comunicação continua, com o digital, com um

---

<sup>8</sup> Para Lemos e Lévy (2010, p. 38) a Web 2.0 é um termo criado em 2004 por Tim O’Reilly para diferenciar a primeira fase do desenvolvimento do ciberespaço, onde as páginas na internet eram mais estáticas, para a fase atual, onde diversas ferramentas e novas funcionalidades foram adicionadas aos websites, fazendo-os mais abertos e participativos

movimento de virtualização iniciado há muito tempo pelas técnicas mais antigas, como a escrita, a gravação de som e imagem, o rádio, a televisão e o telefone” (LÉVY, 1999a, p.49).

Nesta realidade, visualizamos movimentos de mudanças na arte, música, trabalho, conhecimento, em todos os setores da sociedade, enfim. Ou seja, encontramos o que Lévy (1999a, p.157) define como a “nova relação com o saber”, em que as tecnologias digitais vêm favorecer novas formas de acesso à informação, com navegação por hiperdocumentos, com a busca incessante pela informação e novos estilos de raciocínio e de conhecimento, principalmente através da simulação, do compartilhamento e com a potencialidade da inteligência coletiva<sup>9</sup>. É possível compreender, neste sentido, que a cibercultura não se constitui assim que um sujeito liga seu computador, na medida em que a sua dinâmica e o movimento gerado por cada sujeito não estão particularizados nos computadores pessoais, mas passam a ser potencializados, sim, quando estes sujeitos estão socializando e produzindo informações em rede.

Importa destacar que a condição indispensável para a existência da cibercultura é a formação da cultura digital entre os sujeitos, na medida em que claramente se percebe que o acesso, a manipulação e a compreensão das tecnologias digitais (telefone celular, computador portátil, câmaras digitais, palmtops, etc.) são condições essenciais para a produção da informação nesta cultura contemporânea, onde o processo de digitalização se destaca.

Na realidade, encontramos na literatura alguns autores (LÉVY, 1999a; SILVEIRA, 2009; LEMOS, Ronaldo, 2009; COSTA, 2008) que apontam diferenças entre cibercultura e cultura digital, assim como também nos deparamos com outros teóricos (SANTAELLA, 2003; LEMOS, 2009 ) que defendem que tais formações socioculturais estão no mesmo patamar ou que ambas são sinônimos. No nosso modo de pensar, entendemos que aquela cultura precisa dos elementos desta para se desenvolver, uma vez que a cibercultura se fundamenta na conexão, na propagação de conteúdos digitais, que são as produções, as construções realizadas pelos sujeitos a partir da vivência da cultura digital que, por sua vez, é

---

<sup>9</sup>Este é um termo utilizado por Pierre Lévy (1999b, p. 28), que define a inteligência coletiva como “uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta uma mobilização efetiva das competências”. O que Lévy apresenta com relação à discussão sobre “inteligência coletiva” é que não existe no mundo nenhum reservatório de conhecimentos que seja a priori ou transcendente, ou seja, não existe no mundo nenhum intelectual sábio o bastante para concentrar em si todo o conhecimento, e mais, não existe o conhecimento pronto, completo e perfeito no reservatório memorial ou enciclopédico de ninguém. O que verdadeiramente existe é um mundo cheio de pessoas em todas as partes, e em cada uma dessas pessoas se concentra algum tipo de saber, isto é, “todos sabem alguma coisa (LÉVY, 1999b, p. 29) e o conhecimento completo não se encontra fechado na cabeça de ninguém, na medida em que “todo o saber está na humanidade” (LÉVY, 1999b, p. 29), a qual é a gigantesca coletividade.

socializada e compartilhada na cibercultura ou no ciberespaço.

Nessa perspectiva, percebemos a cultura digital como uma formação mais ampla que a cibercultura, na medida em que, enquanto esta última só funciona com tecnologia *online*, aquela acontece também na *offline*. No entanto, se a base da cibercultura, fundamentalmente, é estar em rede, é preciso ressaltar que é a partir da digitalização que a cultura digital se fortalece. Ainda assim, entendemos que uma não se constitui sem a outra, isto é, para o crescimento e o fortalecimento de tais culturas, ambas precisam estar articuladas entre si.

Considerando, então, esta noção que distingue a cultura digital da cibercultura, pode-se dizer que as tecnologias digitais se inserem nesta questão como fator importante na constituição da cultura digital na sociedade, pois, assim como cada realidade cultural constrói sua lógica interna, com esta formação cultural não é diferente. É preciso que os sujeitos que estão imersos nesta cultura conheçam e vivenciem as potencialidades advindas do mundo digital, e, assim, possam relacionar suas inúmeras possibilidades com os contextos em que são produzidas, para que as suas práticas e as suas concepções lhes façam sentido.

Esta variedade de possibilidades não está atrelada a uma cultura unificadora. Pelo contrário, de acordo com Castells (1999), a cultura digital seria uma cultura do efêmero, do multifacetado, que apresenta a diversidade social e cultural. O trato constante e a aproximação dos sujeitos neste contexto modificam algumas dimensões das nossas inter-relações com o mundo e de nossa interação com o tempo e o espaço. A cultura digital “carrega uma série de conotações, dentre as quais o acúmulo de dados, a possibilidade de manipulação de informações e, sobretudo, a ampliação de comunicação nos mais variados aspectos” (COSTA, 2008, p.17)

Nesse ponto, entendemos que tal cultura não se limita apenas ao uso de novos equipamentos e produtos. Implica processos de experiências, de vivências, que “influem diretamente sobre nossa atividade consciente, por exemplo, a necessidade de escolhas, a incerteza, as sugestões, o risco e a tomada de decisão diante do excesso de informações, produtos e serviços” (COSTA, 2008, p.19).

Produzir, socializar, comunicar, portanto, adquire um perfil cada vez mais multidimensional e não-linear. Conhecer e vivenciar se tornam, então, requisitos essenciais para acessar e fazer circular cada vez mais informações, construir colaborativamente ou, até mesmo, compreender as ações que acontecem no cotidiano, como realizar uma operação bancária ou a efetivação de uma compra no supermercado. É por isso que, no nosso entendimento, a cultura digital e a cibercultura estão relacionadas entre si, pois acreditamos

que não basta produzir sem conectar, sem compartilhar. É preciso que “exista o desejo de explorar e não apenas de reproduzir. Resgatar e, principalmente, fortalecer a curiosidade” (PRETTO, 2010, p. 282).

Assim, na cultura digital, teoricamente, todos podem e devem produzir, criar, publicar, comercializar, consumir e participar. E inventar, partilhar, construir, comunicar implica, fundamentalmente, na imersão curiosa do interagente no cenário das tecnologias que estão presentes no nosso cotidiano. Neste sentido, considerando a presença de *homebankings*, urnas eletrônicas, *pages*, *palms*, cartões inteligentes, imposto de renda via rede, inscrições pela internet no nosso dia a dia, não é preciso muito esforço para se observar que esta imersão já é uma realidade para muitas pessoas. No entanto, facilmente se percebe também que a nova era digital – que distingue o modo de vida contemporâneo dos restantes – não é uma era democrática, na medida em que também nos deparamos, hoje, com uma quantidade ainda maior de indivíduos que se encontram excluídos deste cenário, uma vez que, sem acesso garantido a estas tecnologias – no Brasil e no mundo, existem muitas pessoas que nunca tiveram a possibilidade de experienciá-las –, estão à margem da sociedade contemporânea e da expansão das redes digitais.

## 2.4 NA CULTURA DIGITAL, O DISCURSO DA EXCLUSÃO

Na sociedade contemporânea, crianças, jovens, adultos e idosos podem facilmente tirar fotos ou fazer vídeos através de um aparelho celular e, de forma simples e rápida, compartilhar tais produções a partir da sua publicação em diferentes *sites* da internet: por exemplo, no *Orkut* e no *Facebook* – sítios de relacionamento, que se propõem a ajudar seus membros a criar novas amizades –, nos *blogs* – típicos diários *online* – ou também no *You tube* – conjunto de páginas da *web* que permite que seus usuários carreguem e compartilhem vídeos em formato digital. Neste sentido, o território da cultura digital cria espaços onde é possível produzir, acessar e socializar informações, conhecimento e cultura, de maneira autônoma, estabelecendo, em muitos momentos, redes colaborativas e comunicacionais.

No entanto, se a primeira condição para alguém se inserir no mundo digitalizado – e ter, assim, a oportunidade de se tornar construtor do seu próprio conhecimento na cultura digital - é fazer uso frequente e crítico das tecnologias digitais (computadores, DVDs, aparelhos de som digital, telefones móveis, etc.) que produzem e são produzidas em tal contexto, é de extrema importância ressaltar – ou até denunciar – que nem todos os indivíduos tem assegurado o seu direito ao acesso a este contexto digital, principalmente aqueles que

fazem parte das camadas desfavorecidas da sociedade.

Dessa forma, a partir desta realidade, pode-se afirmar que os debates que envolvem a cultura digital não podem se furtar das discussões relacionadas à temática da exclusão/inclusão digital. Nesse sentido, diversos teóricos vêm elaborando profundas reflexões em torno deste binômio, e são muitas as dificuldades para defini-lo. Sawaia (2006, p.7), por exemplo, afirma que o conceito destes termos “permite o uso retórico de diferentes qualidades, desde a concepção de desigualdade, falta de qualquer coisa, até a de injustiça e exploração social”.

Ressaltamos que tais dificuldades relacionadas à tentativa de conceituar e justificar a exclusão abrem inúmeras possibilidades para o surgimento de diversos discursos ou concepções. Grande parte desses significados busca focar apenas uma das características do fenômeno da exclusão, em detrimento das demais, tais como as análises voltadas para os aspectos econômicos, que abordam a exclusão como sinônimo de pobreza; ou aquelas que dão ênfase ao contexto digital, explicando tal situação pela falta de acesso aos recursos tecnológicos; ou, ainda, as centradas nos problemas de ordem social, que privilegiam o conceito de discriminação das camadas mais populares.

Aqui cabe destacar que analisar a ambiguidade que permeia o significado da exclusão quase sempre direciona à discussão da inclusão, principalmente se levarmos em conta que a sociedade que exclui, busca, ao mesmo tempo, mecanismos para incluir, e que “esta transmutação é condição de ordem social desigual, que implica o caráter ilusório da inclusão”(SAWAIA, 2006, p.8). Na realidade, percebemos que as questões que perpassam a discussão da “inclusão” têm como pressuposto a existência de excluídos. No entanto, a dualidade exclusão/inclusão, de estar e não estar, ser excluído ou incluído não permite explorar a complexidade desse binômio, mas, sim, simplifica tais fenômenos.

Com base nestas reflexões que apontam a simplificação que envolve a questão da exclusão/inclusão social, podemos tomar como exemplo as construções de Warschauer acerca deste tema. Este autor defende que, do ponto de vista político, “o objetivo do uso das TIC com os grupos marginalizados não é a superação da exclusão digital, mas a promoção de um processo de inclusão social” (WARSCHAUER, 2006, p.24). Levando em conta muitos dos discursos atuais elaborados em torno da inclusão/exclusão social, é possível notar a presença marcante destas ideias defendidas por este autor. Facilmente se percebe que, dando prioridade, tanto quanto Warschauer, à questão social, principalmente por defenderem e associarem a promoção da transformação social ao uso e apropriação das TIC, tais discursos evidenciam a

necessidade da implantação e implementação de uma série de projetos de inclusão digital com a finalidade maior de profissionalização, educação e geração de emprego e renda para as comunidades de baixo poder aquisitivo.

Analisando tal perspectiva, prioritariamente social, Silveira (2008) enfatiza que é possível empreender uma crítica à simplificação contida nesta abordagem da exclusão digital, principalmente quando tal discussão se resume à noção bipolar excluídos e incluídos, e quando, a usamos para fundamentar os debates em torno das discussões das questões sociais. Nesse caso, não se pode esquecer que a noção de “excluídos” está relacionada a uma problemática social constituída a partir da existência de indivíduos afastados de seus pertencimentos coletivos e que se encontram no contexto das desvantagens sociais, tais como pobreza, ausência de trabalho, falta de moradia, etc. Assim, a exclusão está associada a um processo social e econômico que impossibilita a participação destas pessoas em várias esferas da sociedade.

Diante dessa questão levantada por Silveira, outro autor o Lindomar Boneti (2005) enfatiza que os pedintes, os que não trabalham, os que não votam, também são cidadãos, uma vez que eles não deixam de conviver, de se relacionar socialmente, de provocar e sofrer ações, discriminações, nem tampouco de consumir, considerando que o consumo é a base da sociedade capitalista. Martins (1997), por sua vez, destaca que o processo de exclusão, nesse contexto, “cria uma sociedade paralela que é incluyente do ponto de vista econômico e excluyente do ponto de vista social, moral e até político” (MARTINS, 1997, p.34), pois o sistema que exclui o contingente dos que estão “marginalizados” é o mesmo que tenta incluir. Na sua percepção, a participação desses sujeitos – os excluídos –, na sociedade, existe, sim, e se expressa pela exteriorização dos conflitos e dos problemas sociais, gerando, assim, um mal-estar para esta sociedade.

Percebemos a problemática da exclusão/inclusão como sendo um tema da atualidade, o qual, apesar de vir sendo usado hegemonicamente nas construções teóricas de diferentes áreas do conhecimento, traz enorme complexidade do ponto de vista conceitual. Entretanto, compreendemos que a desigualdade social existente na sociedade não será reduzida apenas com a realização de determinadas ações compensatórias, que tentam minimizar as condições excludentes. Acreditamos que a redução desta desigualdade relaciona-se, na verdade, à

construção de coletivos sociais inteligentes, capazes de qualificar as pessoas para a nova economia, e para as novas formas de sociabilidade, permitindo que utilizem ferramentas de compartilhamento e de conhecimento para exigir direitos, alargar a cidadania e melhorar as condições de vida. (SILVEIRA, 2001, p.21)

Nesse ponto, é preciso ressaltar que a construção de “coletivos sociais inteligentes” relaciona-se estreitamente à necessidade de que essas pessoas, a partir da “promoção de uma cultura digital” e da “valorização da identidade local”, vivenciem tal ambiente cultural (GUERREIRO, 2006, p.175), explorando suas possibilidades e potencialidades, compreendendo que estas tecnologias podem ajudá-los nas questões relacionadas à aprendizagem, saúde, serviço público e cidadania.

Aqui buscamos, portanto, entender o significado da exclusão vinculada à cultura digital enquanto uma situação de falta de oportunidade de participação social que atinge uma parcela significativa da população, principalmente, da participação associada à cidadania. Cidadania esta que entendemos ser construída a partir do acesso a todos os direitos civis, políticos e sociais. Em outras palavras, a cidadania enquanto “igualdade básica de participação na sociedade, concretizada através da aquisição de direitos” (CORRÊA, 2002, p.212).

Entre os direitos de cidadania, Vaz (2002) destaca a participação na esfera produtiva, através do trabalho, enquanto categoria central da dignidade humana; a educação, em seu sentido mais amplo, como elemento de acesso e de desenvolvimento das potencialidades humanas; assim como a participação social, política e comunitária. O acesso a tais direitos, é importante lembrar, vem exigir organização e articulação também de políticas públicas, voltadas para a superação da exclusão existente.

Nesta perspectiva, é possível associar a cultura digital a conceitos como inclusão social e cidadania, pois esses também representam

[...] processos contínuos e conflituosos, que envolvem participação na dinâmica social. Isto é, interferência, criação, construção, transformação, considerados como processos indispensáveis ao exercício de nossos direitos enquanto cidadãos. (SAMPAIO; BONILLA, 2009a, p.139)

Em síntese, entendemos a exclusão como um processo complexo e multifacetado, que perpassa a discussão social, política, econômica e também educacional. Este caráter complexo e multifacetado tem apresentado novas questões que giram em torno de processos relacionados à pobreza, à miséria, às carências sociais e motivam muitos pesquisadores a propor outras concepções, assim como trazer para discussão outros termos, tal como “desfiliação social” (Castel, 2008).

## 2.5 UMA PROBLEMATIZAÇÃO DA NOÇÃO DE EXCLUSÃO COM BASE NA DESFILIAÇÃO SOCIAL

Com a inserção das tecnologias da informação e comunicação na sociedade, a discussão em torno do tema exclusão/inclusão relacionado ao contexto digital vem sendo realizada em uma perspectiva cada vez mais abrangente, com o intuito de se compreender as questões econômicas, políticas e sociais que perpassam esta temática, e de se buscar a construção do significado destes termos. Tal procura, e também a “tentativa de ultrapassar a ambiguidade do termo exclusão incentivaram o surgimento de novas expressões para o enquadramento do fenômeno” (SILVEIRA, 2008, p.51), da mesma maneira que estimularam a vinculação deste tema com diferentes áreas do conhecimento.

Nessa perspectiva, alguns teóricos – como Warschauer (2006), Sposatti (1996) e Castel (2008) – abordam o problema da exclusão/inclusão – um fenômeno complexo, tão antigo e, ao mesmo tempo, tão atual na história da humanidade –, articulando-o com outras expressões e outros debates, oriundos, principalmente, do campo das ciências sociais.

De acordo com uma dessa teórica, Adailza Sposatti (1996, p.13), a exclusão está articulada à problemática social como uma “impossibilidade de poder partilhar, o que leva à vivência da privação, da recusa, do abandono e da expulsão, inclusive, com violência, de uma parcela significativa da população”. Tal articulação feita por esta autora nos permite afirmar que a exclusão se apresenta como um processo multifacetado, uma vez que mantém relações, entre outras, com a ordem política, econômica, cultural, educacional. Neste sentido, levando em conta estas múltiplas facetas, acreditamos que a busca pela apreensão do processo da exclusão deve conter reflexões acerca da sua origem no contexto histórico, na medida em que tais reflexões possibilitaram um maior entendimento do mesmo.

Embora seus estudos girem em torno do processo de precarização do mercado formal de trabalho europeu, optamos por trazer para esta discussão as ideias do sociólogo francês Robert Castel (2008), que associa este tema a um conceito novo, de “desfiliação social” – uma vez que estes estudos trazem à tona inúmeras e pertinentes questões presentes também nos debates brasileiros acerca deste tema. Consideramos que as questões apresentadas por este autor são muito pertinentes para o nosso trabalho, pois entendemos que a falta de lugar na divisão social do trabalho, se configura em um dos fatores responsáveis pelo surgimento daqueles indivíduos que estão à margem da estrutura social, e que deixam de possuir um lugar determinado e estável na sociedade.

Dessa forma, para desenvolver seus argumentos sobre exclusão, Castel estudou a crise que assolou o mercado de trabalho francês na década de 1970. No intuito de analisar a perda

do “lugar” do trabalhador e sua nova condição de desempregado exatamente em uma sociedade “salarial”, isto é, onde a estabilidade no emprego era garantida, o autor discutiu sobre o processo de precarização do trabalho na sociedade salarial francesa e demonstrou que nem mesmo os avanços no direito do trabalho foram suficientes para proteger os cidadãos franceses dos problemas relacionados à continuidade da perspectiva de engajamento no mercado de trabalho.

Silveira (2008, p.53) ressalta que o “ataque à estabilidade social promovida pela dinâmica atual da modernização seria responsável pela precarização das condições de trabalho e pela ampliação das vulnerabilidades sociais”. Assim, os sujeitos “desempregados” ou “sem contratos estáveis” ficariam às margens dos processos de produção, sendo assim conduzidos para uma situação de “exclusão”, uma vez que, jogados para fora dos “circuitos de trocas produtivas”, tornavam-se, do ponto de vista social e econômico, deslocado na sociedade. Essa vulnerabilidade no mercado de trabalho é apresentada por Castel como “desfiliação”

Para este autor, a desfiliação poderia ser trabalhada para mostrar que “não equivale necessariamente a uma ausência completa de vínculos, mas também à ausência de inscrição do sujeito em estruturas portadoras de um sentido” (CASTEL, 2008, p.536). O desfiliado, portanto, não é um excluído, mas, sim, um sujeito, ao mesmo e em um só tempo, deslocado do processo estável e incluído em outro contexto social que o tornou precarizado, vulnerabilizado. Entendemos que esse sujeito não vive uma situação de “ausência completa de vínculo”, portanto, não está fora da sociedade, mas distante dos centros, ou até dos processos decisórios. Trata-se de situações em que os sujeitos estariam desfiliaados dos processos econômicos, e, conseqüentemente, do consumo.

Como colocamos anteriormente, embora essa discussão de Castel seja fundamentada na realidade da sociedade francesa, nos ajuda a compreender as questões associadas pela condição de exclusão/inclusão vivenciada nos debates brasileiros. Ao trazer a abordagem da desfiliação, este autor apresenta uma discussão sobre a noção de exclusão. É preciso ressaltar aqui que a discussão abordada por Castel nos direciona a compreender a origem do processo; continuaremos, porém, adotando o termo “exclusão/inclusão”, principalmente porque entendemos ser este um termo facilmente compreensível pela sociedade. Dessa forma, ao trazer outras discussões que apontem para o entendimento das questões que perpassam por esse termo, buscamos qualificar o que estamos compreendendo por exclusão/inclusão.

Com base nas ideias apresentada por Castel, podemos perceber que no Brasil, também vivenciamos o avanço da precarização das relações de trabalho. Ocorrem aqui no nosso país, também, diferentes causas de pobreza e exclusão, no entanto, é preciso ressaltar que “aqui

nunca conseguimos atingir o estágio de estabilidade conquistado pelos assalariados europeus” (SILVEIRA, 2008, p. 54). As causas de pobreza e exclusão apresentam um contexto histórico que são explicativas na forma como as políticas públicas brasileiras trataram e tem tratado a questão social. As “estruturas portadoras de sentido produziram um imaginário em que a submissão as condições de miséria tornou-se, por muito tempo, um importante elemento do comportamento socialmente aceitável” (SILVEIRA, 2008, p.54). Entretanto, entendemos que o sentido da exclusão é problemático e ambíguo. Castel (2008) associa com a “nova questão social”, como um processo relacionado com o término da possibilidade integradora que o trabalho exercia na sociedade europeia. Esse processo discutido por Castel nos permite compreender algumas questões relacionadas à exclusão, principalmente no âmbito social, contudo, quando relacionamos ao contexto digital, precisamos relacionar a outros processos.

Silveira (2001) destaca que a exclusão no contexto digital, refere-se “ao bloqueio do direito à comunicação em rede”, tratando-se, portanto, de um movimento que está articulado ao contexto social e que impede o acesso da maioria dos cidadãos, “pois quem está desconectado, desconhece o oceano informacional, ficando impossibilitado de encontrar uma informação básica, de descobrir novos temas e despertar para novos interesses” (SILVEIRA, 2001, p.17). Frente a isso, podemos observar que mesmo com os avanços tecnológicos e com o mercado brasileiro liderando com folga o número de computadores no mercado latino-americano, a desigualdade socioeconômica tem sido poderosa entrave para o exercício da comunicação na era digital. Ou seja, a negação da condição de acesso para a maioria da população tem sido o núcleo maior da exclusão digital, aquilo que impossibilita que os sujeitos tenham contato com o contexto digital, principalmente com as redes digitais, para se comunicar, para produzir, para socializar suas descobertas, do modo que escolherem. Segundo Silveira (2008),

[...] por não se tratar de um processo natural, por não representar as opções individuais, o termo exclusão digital tem ainda e, infelizmente, por um tempo longo, um enorme valor de uso. Ele identifica o fenômeno do bloqueio econômico e infraestrutura que impede os segmentos mais pauperizados de acessarem as redes informacionais. Ele define um processo excludente que não permite que cidadãos tenham o mais elementar e básico contato com as redes digitais. (SILVEIRA, 2008, p.55)

Este mesmo autor discute que a temática da exclusão digital vem sendo evidenciada a partir do final dos anos de 1990 e início do século XXI, período em que termos como *digital divide*, *digital apartheid*, *divisão ou brecha digital* vem sendo utilizados genericamente para designar as diferenças que existem entre determinadas populações com relação ao acesso aos

computadores e às redes digitais. Neste contexto, a exclusão passa a ser vista como um desafio a ser superado. Porém, ao relacionar com a discussão da cultura digital, entendemos que este desafio não necessariamente está associado à falta de acesso ao contexto digital, pois, segundo Castells (2005), a questão da exclusão digital não pode ser caracterizada apenas pela falta de acesso aos recursos digitais, mas existem três formas de caracterizar essa exclusão.

Primeiro, não tem acesso à rede de computadores. Segundo, tem acesso ao sistema de comunicação, mas com uma capacidade técnica muito baixa. Terceiro, (para mim é a mais importante forma de ser excluído e da que menos se fala) é estar conectado à rede e não saber qual o acesso usar, qual a informação buscar, como combinar uma informação com outra e como a utilizar para a vida. Esta é a mais grave porque amplia, aprofunda a exclusão mais séria de toda a história; é a exclusão da educação e da cultura porque o mundo digital se incrementa extraordinariamente. (CASTELLS, 2005, s/p)

Frente a esta caracterização de Castells, consideramos também que a depender das concepções assumidas através dos diversos discursos, o termo exclusão digital passa a assumir diferentes conotações, portanto, somente a ideia de exclusão articulada com a falta de acesso, não consegue dar conta da complexidade dessa discussão. Parece ser comum, na maioria dos discursos, a constatação que a distribuição desigual de recursos tecnológicos tem aumentado a desigualdade econômica e social. Para o autor, “ser excluído dessa rede é sofrer uma das formas mais danosas da exclusão em nossa economia e em nossa cultura” (CASTELLS, 2003, p.8). Assim, a questão de incluir no contexto digital precisa articular esforços para que as desigualdades sociais não cresçam ainda mais, como destaca Bernardo Sorj.

Como toda inovação social, o impacto da telemática aumenta potencialmente a desigualdade social, já que dela se apropriam inicialmente os setores mais ricos da população. Assim, a luta contra a exclusão digital não é tanto uma luta para diminuir a desigualdade social, mas um esforço para não permitir que a desigualdade cresça ainda mais com as vantagens que os grupos da população com mais recursos e educação podem obter pelo acesso exclusivo a este instrumento. (SORJ, 2003, p.62)

Ao corroborar com Sorj, o pesquisador Mark Waschauer (2006) ressalta que a exclusão digital não se caracteriza apenas pelo acesso físico a computadores e à conectividade, mas também a recursos adicionais, que possam permitir às pessoas utilizarem as tecnologias de modo satisfatório.

Entendemos que os sujeitos, ao vivenciarem o contexto digital, necessitam se colocar em ação, sendo parte integrante dos processos, buscando responder às novas demandas socioculturais, construindo outras formas de ser e estar no mundo. Em outras palavras, entendemos que a limitação dessa noção dual (entre ter e não ter acesso) não consegue dar

conta de avaliar as questões sociais que envolvem esse contexto, já que apenas o fornecimento do acesso às tecnologias não garante a inserção das pessoas no contexto digital, nem garante a transformação social. O acesso é fundamental, entretanto, é preciso considerar que este precisa ser de qualidade, com computadores em rede, com democratização do uso. Segundo Lévy (1999a, p.196), é preciso o acesso de todos sim! Mas o problema do “acesso para todos” não pode ser reduzido

[...] às dimensões tecnológicas e financeiras geralmente apresentadas. Não basta estar na frente de uma tela, munido de todas as interfaces amigáveis que se possa pensar, para superar uma situação de inferioridade. É preciso antes de mais nada estar em condições de participar ativamente dos processos de inteligência coletiva que representam o principal interesse no ciberespaço. (LÉVY, 1999a, p.238)

Dessa forma, defendemos a urgência de investimentos voltados para a democratização do uso, com participação permanente da população, de maneira que esta tenha não apenas a condição do acesso, ou a possibilidade de usar e manusear as TIC, mas, sobretudo, que possa aprender, prover serviços, informações, articular redes de produções de cultura e conhecimento, que potencializarão a composição da diversidade. Ou seja, através de processos que potencializem a formação da cultura digital com foco numa participação ativa, que aconteça no nível de construção do conhecimento, produção e socialização dos materiais que circulam na rede e escolha dos seus percursos a partir da vivência dessa cultura.

É nessa perspectiva que Lévy, ao reconhecer que a problemática da exclusão digital não se resolve apenas possibilitando que a população esteja na frente de uma tela, reafirma a problemática social do impedimento da condição de acesso de parcelas da população, alertando que “o excluído que está desconectado, não participa da densidade relacional e cognitiva das comunidades virtuais e da inteligência coletiva” (Lévy, 1999a, p.238).

Portanto, entendemos que a compreensão das questões que perpassam pela exclusão digital é necessária para caracterizar os processos – principalmente nos âmbitos econômico e social – de bloqueio ou falta de acesso à comunicação em redes digitais. Porém, além dessas questões, percebe-se a importância da discussão a respeito dos significados e concepções atribuídos aos discursos da exclusão articulado com a questão da inclusão, sendo indispensável que o fluxo destes venha fluir em diferentes direções, para que não seja aceito de forma inquestionável e com uma uniformidade de discurso.

## 2.6 A DISCUSSÃO DA INCLUSÃO NA CULTURA DIGITAL

Entendemos que o debate em torno da inclusão digital possibilita diversas interpretações. Seu conceito é, por si só, problemático, principalmente quando passa a ser utilizado como solução para quase todas as problemáticas sociais, e às vezes, quando é “revisitado e atualizado de forma a vincular-se a cada visão do mundo que perpassa pela sociedade” (BONILLA, 2005, p.61).

Nos últimos anos a temática da “inclusão digital” tem sido frequentemente discutida nos jornais, revistas, televisão. Este é um tema presente na mídia, nos discursos políticos, nos planos governamentais e nas análises acadêmicas. É este ou aquele órgão, programa, instituição que vem atuando com uma ação de inclusão digital. Governos e instituições têm apresentado estudos sobre este tema e apontam para o pressuposto que a evolução das tecnologias da informação e comunicação tem provocado mudanças econômicas, sociais e culturais no mundo inteiro. E são apresentadas e desenvolvidas estratégias e ações de inclusão digital, iniciativas que na maioria das vezes tem caráter de políticas compensatórias<sup>10</sup> e direcionadas a proporcionar o acesso às tecnologias da informação e comunicação.

Segundo Boneti (2007, p.13), a inclusão é meramente “uma positivação em relação a uma problemática social, a da exclusão”. Em outras palavras, podemos dizer que é um entendimento do social a partir de uma concepção de dualidade, o *dentro* e o *fora*, portanto é mais um discurso do que um conceito. Assim, percebemos que a inclusão tem sido encarada por muitos como um discurso que se fundamenta na existência de uma problemática social, em que a “exclusão” precisa ser minimizada e combatida. Da mesma forma, entendemos que o discurso da inclusão digital, em muitos casos, tem sido uma positivação da exclusão digital, ou seja, constitui-se em um discurso que vem fundamentando a adoção de políticas públicas compensatórias, com o objetivo de atender às possíveis necessidades daqueles que não têm condições de acesso às tecnologias digitais. Para Pretto e Assis, as novas possibilidades de superação dessa situação requerem uma articulação maior entre as políticas públicas, pois

o que temos observado é que as diversas políticas públicas implementadas – ou minimamente pensadas – nos últimos anos, não partiram do pressuposto

---

<sup>10</sup>Entendemos por políticas compensatórias aquelas que visam remediar problemas gerados em larga escala por ineficientes políticas preventivas anteriores. Dessa forma, Ribeiro (1991) define como “políticas que não consideram os determinantes mais amplos que interferem em sua conformação; (...) políticas que se dirigem idealmente à relativização dos efeitos sociais negativos reproduzidos pela urbanização e materialidade urbana, e não as suas causas”. No entanto, o que se percebe é que as políticas compensatórias se destacam pela velocidade com que seus efeitos são sentidos, que em geral são efeitos rápidos assistencialistas, pois à medida que são retirados os incrementos que com elas foram beneficiados um determinado grupo de pessoas, a problemática tende a retornar.

de que o acesso às tecnologias demandava ações mais amplas, concretas e mais corajosas. O que se percebeu foram ações pouco articuladas que trouxeram relativos avanços na oferta do acesso, mas pouco avançaram no estabelecimento de uma maior articulação dessas mesmas ações entre si. (PRETTO; ASSIS, 2008, p.81)

Ao pensar em políticas públicas, incluir digitalmente assume uma dimensão local e global, coerente com o mundo contemporâneo, buscando diminuir ou, como destaca Sorj, não aumentar as desigualdades. No Brasil, o discurso da inclusão digital tornou-se presente na sociedade a partir do primeiro documento público que trouxe esse tema para discussão, com o lançamento do Programa Sociedade da Informação - o *Livro Verde* (BRASIL, 2000), desenvolvido pelo Ministério da Ciência e Tecnologia, em dezembro de 1999. Passados mais de dez anos do lançamento do Programa Sociedade da Informação, compreendemos que o país continua buscando avançar no que diz respeito à inclusão digital. O discurso básico continua sendo proporcionar capacitação para o uso dessas tecnologias, principalmente, entre a população de baixa renda.

O conceito de inclusão digital apresentado no site no portal de inclusão digital do governo federal está associado à transformação social auto-sustentável e à promoção de cidadania. Na realidade, no discurso, o governo federal assume que “o conceito de inclusão digital passa pelo fato de o cidadão não ser cobrado pelo serviço na hora que vai usá-lo, pois o acesso à informação deve ser um direito de todo cidadão brasileiro, como é o acesso aos serviços de saúde e de educação. O fato de se ter ou não dinheiro não pode ser um obstáculo” (BRASIL, 2004). Apesar da ênfase do acesso à informação pautado no exercício da cidadania, seja no âmbito federal, estadual ou municipal, o que temos percebido é que as políticas de inclusão digital no Brasil têm, na grande maioria, dado maior importância à disponibilização e à aprendizagem básica do uso das tecnologias da informação e comunicação, esquecendo da questão social.

Em outras palavras, a perspectiva da inclusão digital, entre os argumentos mais utilizados, coloca o “incluído” como aquele que terá a possibilidade de comunicação, podendo usar e-mail, comunicação instantânea, aprender a utilizar determinados softwares, sem falar nos argumentos que apontam para melhoria na perspectiva de vida desses sujeitos, ajudando-os a ingressarem no mercado de trabalho. Para Silveira (2008), os programas de inclusão digital que privilegiam apenas o acesso ou a profissionalização para atender as exigências do mercado de trabalho, deixam de lado a dimensão da cidadania e da capacidade de apropriação e uso autônomo das tecnologias digitais. Entendemos que a existência da cidadania não ocorre por acaso, faz-se necessário um complexo processo educacional que possibilite aos sujeitos tornarem-se participantes ativos e críticos do seu contexto de vida e do

mundo contemporâneo.

Essa visão instrumental de uso das tecnologias tem sido observada nas políticas públicas voltadas para o processo educacional, que na maioria das vezes apresentam propostas isoladas, em que a questão da inclusão digital é tratada numa dimensão e a educação em outra. Consideramos a escola como um espaço privilegiado para a inclusão digital, aqui compreendida como formação da cultura digital, pois

constitui-se ela em espaço para inserção de jovens na cultura de seu tempo – e o tempo contemporâneo é marcado pelos processos digitais. Como a escola deve ser espaço-tempo de crítica dos saberes, valores e práticas da sociedade em que está inserida, é da sua competência, hoje, oportunizar aos jovens a vivência plena e crítica das redes digitais. (BONILLA, 2009, p.186)

No entanto, apenas incorporar a presença das tecnologias nas escolas não garante as mudanças nos processos educacionais, principalmente porque faltam investimentos na democratização do uso e na formação dos sujeitos sociais, em especial, o professor. O processo educacional, para ser desencadeado, necessita focar também na formação dos professores, com

[...] uma formação plena, aberta, plural, integrada à realidade, pois são esses professores que trabalham nos mais diferentes espaços de aprendizagens, com os diferentes segmentos sociais, daí a necessidade de se perceberem como parte integrante do processo, onde efetivamente possam participar, construir, discutir e exercer a cidadania (SAMPAIO; BONILLA, 2009b, p.7).

O professor, ao estar fora dessa realidade, não tem condições de “articulação e argumentação no mundo virtual, e, por conseguinte, suas práticas não contemplarão as dinâmicas do ciberespaço” (BONILLA, 2009, p.186). Entendemos que mais importante é compreender como essas tecnologias tem sido incorporadas nas escolas, quais seus objetivos, para que questões relacionadas à educação não estejam desvinculadas desta realidade do tempo atual.

Portanto, integrar a formação dos professores a essa realidade implica incorporar nessa formação o uso, a apropriação e experiência com as TIC, a comunicação e a troca em rede, dinâmicas que potencializem a produção de conhecimento. O professor em formação deve ser sujeito de sua ação, autor e produtor de conhecimento, e não um mero consumidor de informação. Assim, apreendemos que essa produção de conhecimento precisa ser pautada na ideia de espaços de construção colaborativa, interativos, considerando que as potencialidades que emergem na grande rede – internet – vêm unificando as possibilidades de transmissão em texto, vídeo, áudio, e permitem aos usuários se expressarem e comunicarem livremente. Desse modo, a internet passa a ser vista como um grande espaço de debate público, de construção coletiva de conhecimento, assim como um espaço de cidadania. Mas, para tal, torna-se

necessário que esses sujeitos vivenciem essa realidade, quer sejam os professores ou os alunos.

## 2.7 OS ESPAÇOS PÚBLICOS DE ACESSO AO CONTEXTO DA CULTURA DIGITAL

Os debates relacionados às questões da exclusão/inclusão digital, na maioria das vezes, estão articulados com as problemáticas do acesso. Com isso, governos e instituições buscam implementar projetos e ações que permitam proporcionar a condição de acesso às tecnologias da informação e comunicação, principalmente, pela criação dos espaços públicos de acesso. Ao falar de espaços públicos, compreendemos que estes se apresentam como “espaços que existem e são sustentados em função da pluralidade e da diversidade humana, ou seja, que são destinados a todos que deles souberem fazer uso de forma democrática” (SAMPAIO, 2008, p.69). Nessa direção, Arroyo (2007) também definiu o espaço público como um espaço central que oferece realidade material e simbólica à cidade, e o refere como sendo espaço de livre acessibilidade, de uso comum dos cidadãos e de coesão da sociedade.

Frente a esses argumentos, quando associamos o uso dos espaços públicos de acesso à internet relacionamos ao mesmo uso do banco da praça, da areia da praia, o qual, necessariamente, não carece de um “controlador” para que todos possam ter acesso ou administrar para o uso; enfim, remetemos a participação cidadã e democrática desses espaços. Dito de outra forma, podemos afirmar que esta participação cidadã está relacionada ao uso desses espaços administrados de forma coletiva, e não por indivíduos isoladamente, o que de certa forma ocasiona desafios, pois estamos “cada vez menos acostumados a pensar no que é comum” (SIMON; VIEIRA, 2008, p.25). Compreendemos, assim, que a noção de uso de espaço público não é uma negação da cidadania; pelo contrário, representa a afirmação de sua existência, e, por ser um espaço eminentemente social, é também um espaço de representações.

Assim, percebemos que com os espaços públicos de acesso à internet abre-se a possibilidade de uma nova forma de participação cidadã, horizontal e interdependente – afinal cada sujeito ao vivenciar esse contexto, na cultura digital pode ter voz e participação ativa. Porém, apesar de depararmos com uma realidade que apresenta expansão do mercado e o preço declinante dos computadores, equipamentos, conectividade a internet, ao mesmo tempo, no entanto, essa é uma realidade vivenciada por poucos. Segundo Warschauer,

[...] vão se passar décadas para que, nos países desenvolvidos, quase todos os lares tenham acesso à internet, e ainda mais tempo para que nos países em desenvolvimento se alcance o serviço universal à internet doméstica. Portanto, torna-se necessário aumentar a oferta de conectividade à internet por meio do estabelecimento de locais de acesso público (WARSCHAUER, 2006, p.110)

Esse contexto é fortemente evidenciado a partir de pesquisas, tais como aquelas divulgadas pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil – (CGI.Br, 2009), ao tratar sobre o crescimento constante do uso e posse das tecnologias da informação e comunicação, que indica que 34% da população são efetivos usuários da internet. Apesar desses dados, essa é uma realidade que atinge a uma pequena parcela dos brasileiros. A mesma pesquisa destaca que os centros de acesso público têm grande influência nos resultados desses dados, pois a indisponibilidade da rede tem sido um dos obstáculos para a inclusão digital no nosso país.

O fato é que a inserção da internet e o número de computadores no país continuam crescendo. Pela primeira vez desde 2005, o CGI.Br mostra que atingimos 54 milhões de usuários da internet e que o computador está presente em 25% dos lares brasileiros. Precisamos considerar que esses números são importantes, porém incipientes, pois em se tratando de realidade socioeconômica da população brasileira, poucos possuem sobras nos seus rendimentos que possam investir na compra de computador para uso pessoal e ainda manter os custos mensais para ter a possibilidade de conectividade de banda larga. Nessa perspectiva, Sorj (2003, p.32) contribui ao colocar que “os produtos telemáticos exigem um custo de acesso mensal fixo (em caso de assinatura de serviço de banda larga) ou aumento no consumo do serviço de telefonia (quando o acesso acontece via linha telefônica)”.

Além disso, precisamos considerar que dos 14 milhões de domicílios com computadores, existem “pelos menos 4 milhões sem acesso a internet” (CGI.BR, 2009, p.90). Esses dados evidenciam que permanecemos em uma lógica desigual de concentração. Pela falta de conectividade domiciliar, evidenciamos a importância dos espaços públicos de acesso, pois em diversos locais esses espaços não são uma possibilidade auxiliar de acesso as tecnologias da informação e comunicação e à conectividade, mas sim, a única possibilidade.

### **2.7.1 Um espaço público: o Tabuleiro digital**

Os espaços públicos de acesso ao contexto da cultura digital recebem diversos nomes, “internacionalmente, os mais comuns são cibercafé, telecentro e centro comunitário de tecnologia. Outros nomes surgiram em determinados países, como quiosque, cabina pública” (WARSCHAUER, 2006, p.110). Nesta pesquisa estamos explorando os Tabuleiros Digitais, cuja escolha do nome se deu pela articulação com uma forte expressão da cultura local, e

apregoa os conceitos de informalidade e rapidez que caracterizam o projeto, que se define como uma experiência de articulação educação-cultura-ciência-tecnologia. Mas independente dos nomes que lhes atribuíam, o que se percebe é que os espaços públicos de acesso à internet, na maioria das vezes, apresentam aspectos comuns: que é prover algum tipo de uso individual de computador ou internet, assim como oferecer capacitação para uso de determinados *softwares*, ou auxiliar a partir do uso desses espaços a determinadas demandas da comunidade.

Aqui importa destacar que o Projeto Tabuleiro Digital foi escolhido como foco desta pesquisa, porque se tornou, em Irecê, um símbolo na discussão da questão da democratização da informação, tomando-se a cultura digital como elemento fundamental dessa democratização, pois seu desenvolvimento possibilitou à comunidade ireceense o acesso livre à internet, favorecendo, assim, a vivência nesta cultura. O projeto do Tabuleiro visa atingir aquela parcela da população que não tem acesso às TIC, e, a partir disso, poder oferecer aos “jovens das camadas mais pobres aquilo que os filhos dos ricos têm em casa (PRETTO, 2003, p.50). Dessa forma, ele se constituiu para favorecer a democratização do acesso à tecnologia da informação, objetivando, assim, a leitura/escrita de *e-mails* e navegação nas páginas da internet.

Neste projeto, outro ponto que evidenciamos está relacionado à sua integração ao *software* livre, pois seu desenvolvimento e implementação, ao longo de 2005, coincidiu com a intensificação do movimento em deste *software* que se firmava no Brasil. Frente a esse contexto, pudemos notar que todo o projeto foi desenvolvido a partir da ideia principal de colocar os equipamentos à disposição com o sistema operacional e os aplicativos rodando em CD, o que requeria computadores não muito sofisticados, com capacidade de memória um pouco mais elevada que 512 Mb.

Evidenciamos nesta pesquisa que a inter-relação criada entre o Tabuleiro Digital e o *software* livre possibilitou ao Tabuleiro desenvolvido em Irecê a adaptação de uma solução já existente, o GNU/Linux Dizinha<sup>11</sup>. Essa solução tecnológica foi implementada através de um CD de inicialização que contém todo o conjunto de *softwares* (livre) utilizados pelo projeto. A máquina do Tabuleiro não permite nenhum tipo de armazenamento de dados permanente em seu *hardware*, de modo que, para salvar qualquer arquivo, é necessário fazer uso de *drivers* virtuais. A opção por esse tipo de solução técnica parte do pressuposto de que o *hardware*

---

<sup>11</sup>O Dizinha foi uma das primeiras distribuições Linux baseadas no Kurumim. Esta distribuição tem como atrativo a possibilidade de rodar em máquinas antigas de até 16Mb de memória RAM e com processador já obsoleto. Possui um gerenciador de janelas simples e aplicativos leves para máquinas sem muito poder de processamento.

precisava ser de baixo custo, estar adequado às condições climáticas, ser compatível com o sistema operacional e ter facilidade de obtenção de peças e de manutenção. Desta forma, a adoção desse modo de operação simplifica a manutenção dos equipamentos, facilitando seu funcionamento sem maiores interrupções, já que todo o sistema operacional se concentra em uma mídia (CD-R), possibilitando a restauração da configuração original assim que o computador é reiniciado.

Quando falamos em acesso ao computador e à internet, precisamos relacioná-la também à questão da segurança. Este foi um dos elementos considerados na escolha dessa configuração técnica, já que, sendo o Tabuleiro um projeto que permite o acesso público à internet, vários serviços de governos e bancos poderiam ser utilizados, sendo necessário, portanto, garantir que essas informações não pudessem ser alteradas por pessoas interessadas em captar dados de outras que utilizavam aqueles equipamentos. Neste projeto, em especial, percebemos que a solução encontrada para que esse tipo de problema foi a não utilização de dispositivos de armazenamento interno (disco rígido - HD) nas máquinas, uma vez que, assim, ao reiniciá-las, quaisquer dados pessoais deixados por um possível usuário descuidado são imediatamente apagados.

Para atender as demandas daquelas pessoas que procuram o projeto, o Tabuleiro Digital, em Irecê, funciona de segunda a sexta, das oito às vinte e duas horas, sempre com a presença de um monitor, que tem a função de desenvolver um trabalho de orientação e conscientização para que os usuários não venham acessar conteúdos considerados inadequados, tais como sites dedicados à pornografia, e organizem o tempo de uso, cedendo o lugar ao outro, tão logo vença o tempo sugerido (e não imposto!) de uma hora. Importa esclarecer que o monitor do Tabuleiro Digital não exerce o papel de fiscalizador das atividades realizadas por seus usuários, visto que a intenção do projeto não é seguir a lógica de “controle”, a qual somos acostumados a vivenciar nos tradicionais laboratórios de informática. A concepção do projeto está pautada na democratização e na conscientização do acesso como exercício de cidadania.

Além disso, podemos perceber que a incorporação de jovens monitores no Tabuleiro Digital desenvolvido em Irecê tem possibilitado a formação desses sujeitos, que passam a estudar, explorar e atuar nas ações que são desencadeadas também pelo Ponto de Cultura. Com isso percebemos que a concepção de inclusão digital desenvolvida por este projeto passa pela necessidade de desenvolvimento da cidadania de cada pessoa que está envolvida com o mesmo, principalmente, quanto aos direitos e deveres na utilização de um bem público.

Na realidade, entendemos que esses espaços representam um ponto de partida para a

vivência da cultura digital, principalmente, entre a população de baixa renda, pois são através deles que as pessoas têm acesso as tecnologias digitais e fazem uso da informação. Mas, além disso, compreendemos que essa não é a única possibilidade oferecida aos sujeitos que usufruem desses ambientes, uma vez que estes favorecem a capacidade de transformar e aplicar a informação em seu benefício e da comunidade a qual pertencem, democratizando o uso e o acesso.

O fato é que o crescimento de tais espaços tem criado condições de uma participação ativa de cada sujeito, com produção de conteúdos. É importante notar que, durante muito tempo, os sujeitos procuravam os centros de acesso à internet sem ter possibilidade de produzir informação e conteúdo, sendo colocados no lugar de “consumidores”. Para Lévy e Lemos (2010, p.86) no Brasil, “já podemos perceber o crescente uso e uma produção de conteúdos que tende efetivamente a elevar a qualidade das informações”, pois as pessoas têm criado novos hábitos. Atuam em comunidades virtuais, trocam informações que julgam pertinentes, comentam em *blogs*, trocam arquivos, atualizam em poucas palavras suas ações do cotidiano em *microblogs*. Em outras palavras, é uma perspectiva em que os sujeitos podem vivenciar a cultura digital, deixando de ser consumidores de informação para tornarem-se produtores e emissores de conhecimento e cultura.

Para Lemos (2009), uma das principais características da cultura digital é a “liberação do pólo de emissão”. Isto é, para este autor, na cultura digital “produzir, fazer circular e acessar cada vez mais as informações tornam-se atos quotidianos e corriqueiros” (LEMOS, 2009, s/p). Embora consideremos que muito ainda precisa ser feito, é com base na ideia de produção de conhecimento e cultura que destacamos a importância de espaços como do Tabuleiro Digital, uma vez que este tem proporcionado à comunidade de Irecê articular tal ideia com a questão da inclusão digital.

Guerreiro destaca que esses espaços são considerados como “um ponto de partida para construir uma sociedade em rede” (GUERREIRO, 2006, p.231). Portanto, não basta implementar projetos com a finalidade de oferecer o acesso; além disso, precisamos investir na democratização do uso, que vem requerer a inserção através da vivência da cultura digital. Nesse processo, “participar, trocar, interagir são ações práticas para que os sujeitos assumam implicações subjetivas e posicionamentos políticos, relativizando o processo” (LIMA JR, MENDES; HETKOWSKI, 2008, p.243). Assim, entendemos que os espaços públicos de acesso se constituem em espaços fundamentais no processo de emancipação social dos sujeitos e têm um papel decisivo na garantia da democratização das tecnologias da informação e comunicação. Entretanto, faz-se necessário que esses espaços assumam também uma

concepção comunicativa, que implica “gerir e produzir de modo dialógico, pluralizando e relativizando meios, métodos, práticas, lógicas operativas, a fim de contextualizá-los na realidade local, conferindo-lhes sustentabilidade e coerência social” (LIMA JR, MENDES; HETKOWSKI, 2008, p.243).

Portanto, torna-se necessário deixar claro que não negamos a importância de se ter condições de acesso, o que não concordamos é em colocá-lo como o principal ou fator único da problemática da exclusão/inclusão digital. Reforçamos a ideia de que os esforços empreendidos para que cada vez mais se alcance a infraestrutura para o acesso às máquinas e à rede são essenciais, no entanto, não necessariamente precisa se restringir a isto; se faz necessário também estimular a “apropriação criativa, a capacitação educacional e o estímulo à produção de conteúdo inovador” (LEMOS; REGITANO; COSTA, 2007, p.17). Isto é, urge a importância de desenvolvimento de ações que permitam e potencializem a formação dos sujeitos, que de uma forma ou outra são “*participantes*” desse processo.

Frente a isso, é indiscutível que do ponto de vista social, embora encontremos em larga escala, a população de baixa renda “excluída” do acesso aos recursos na cultura digital, também estão excluídos de outros direitos, tão ou mais importantes, como saúde, alimentação, saneamento básico, educação de qualidade. Assim, a possibilidade de disponibilizar à população os centros públicos de acesso, ao articular com a discussão da inclusão digital, suas ações precisam adquirir outros contornos: ter como foco a questão da democratização do uso, tendo como base a formação da cultura digital, a partir da cultura de participação, de produção e de escolhas, reforçando as proposições de articulação de políticas públicas com outros movimentos, em que os debates em torno da inclusão digital não sejam simplistas, como algo produzido fora dos contextos sociais e aplicados impositivamente.

### 3. TIC E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Com a presença das tecnologias digitais, o tempo atual traz desafios no sentido da necessidade de estabelecer uma relação com o volume, a rapidez e a qualidade das informações produzidas e/ou recebidas no contexto da cultura digital. Esta relação tem sido inteiramente inédita, na medida em que a quantidade, a velocidade e o modo como estas informações passam a ser criadas e difundidas vêm oportunizando inúmeras transformações comunicacionais, sociais e culturais e potencializando a emergência de novas formas de pensar, sentir, agir e conviver. No entanto, ao mesmo tempo, tal relação tem exigido também o desenvolvimento de diferentes e complexas habilidades que garantam uma melhor compreensão e apropriação deste contexto e de suas reais possibilidades/dificuldades na promoção das relações interpessoais e da produção e compartilhamento de conhecimentos para todos os sujeitos.

Os desafios ocasionados pelas transformações proporcionadas pela convivência com a cultura digital vêm gerando, em muitos momentos e em diferentes segmentos da sociedade, incertezas e inquietações, além de dúvidas e questionamentos constantes sobre como conseguiremos dar conta desta realidade mais atual. É neste sentido que, hoje, a maior parte das reflexões acerca da formação dos sujeitos gravita em torno das análises destas mudanças trazidas pela cultura digital e suas relações no que diz respeito à constituição das pessoas, à convivência entre elas e à criação coletiva de saberes diversos.

Levando em conta que o maior avanço das tecnologias digitais aconteceu por volta da década de 1990, é importante que se considere, no âmbito destas reflexões, o fato de que foram os jovens que mais facilmente e rapidamente se apropriaram destas tecnologias, uma vez que a maioria deles nasceu e cresceu com elas a sua volta. Os adultos, por sua vez, só aos poucos foram adentrando nesta realidade e a ela se adequando para tentar dar conta das exigências geradas pelos novos tempos.

Dessa forma, podemos afirmar, então, que são os jovens – dentre os diferentes grupos etários que compõem a nossa sociedade – aqueles que mais prontamente e espontaneamente mergulharam na cultura digital em uma perspectiva de “criação – de arte, de cultura e de conhecimento, sampleando e mixando músicas, produzindo vídeos e grafiteagem eletrônica, “blogueando”, trocando arquivos em redes p2p (peer to peer), a exemplo do napster, bittorrent, emule, entre outros” (PRETTO; BONILLA, 2008, p.84) –, experimentando, assim,

mais ativa e profundamente, as mudanças sociais, comunicacionais e culturais promovidas por esta cultura contemporânea.

O que se observa, então, é que os jovens não apenas estão procurando estar inseridos na cultura digital, mas, têm buscado participar e se apropriar desse movimento em que o ciberespaço, segundo Lévy (1999a), se configura para potencializar o desenvolvimento da inteligência coletiva, uma vez que, através das tecnologias digitais, encontram a possibilidade de vivenciar diferentes formas de acesso e o desenvolvimento de novos saberes. Nesse sentido, os jovens dos tempos atuais, que hoje se utilizam amplamente da possibilidade de ser detentores, produtores, divulgadores e compartilhadores de conhecimentos e cultura, a partir da rapidez e das diversas oportunidades de obtenção de informações e de comunicação viabilizados pelo ciberespaço, ampliaram as suas exigências de aprendizagem. Estes jovens não têm aceitado mais passivamente o que até então lhes era oferecido, recusando, dessa forma, práticas e espaços pedagógicos uniformes e rígidos, que não correspondem às suas reais necessidades e à especificidade de suas escolhas e linguagens.

Sendo assim, analisando principalmente a importância deste contexto digital para a constituição da juventude na atualidade, e considerando que, na sociedade contemporânea, a escola vem, gradativamente, assumindo o *status* de espaço privilegiado responsável por diferentes aprendizagens, que assegurem a formação de cidadãos reflexivos, conhecedores da sua realidade e com capacidade para transformá-la, é importante destacar que são os professores destas instituições os principais agentes no desenvolvimento pleno destes jovens que, avidamente, procuram vivenciar novos espaços de comunicação e produção de conhecimento e cultura.

Dessa forma, podemos afirmar que o cenário da cultura digital, pensado especificamente no âmbito da educação e da formação de professores, apresenta provocações e exigências ainda mais impressionantes e urgentes para a instituição escolar, na medida em que o professor que dele estiver excluído não terá condições de articular e argumentar questões do mundo virtual com seus jovens alunos, muito menos de incorporar em suas práticas educativas as dinâmicas do ciberespaço, a fim de formar cidadãos críticos aptos a atuar como agentes de mudanças sociais. Por isso acreditamos que tal profissional, para atender às novas solicitações que este cenário demanda para o cumprimento do seu papel social, carece de processos de formação mais próximos a esta nova realidade digital, para vivenciar e refletir acerca dela, de modo que possa também se apropriar e compreender criticamente as questões que perpassam as transformações características deste momento histórico, com o intuito de melhor atuar para promover a inserção crítica dos seus alunos na

vida social.

Foi a necessidade urgente de repensar o processo de formação de professores no contexto da realidade digital que nos levou a empreender esforços no sentido de pesquisar um curso que, através de sua proposta, procura agregar projetos e ações que venham fortalecer tal processo, a partir da oportunidade de vivência e aprendizagem da cultura digital.

Nesta direção, promovemos uma discussão em torno das questões encontradas na/para formação de professores para incorporar as mudanças trazidas pela cultura digital, e também uma reflexão acerca da constituição das pessoas e da construção coletiva de saberes diversos, quando, no contexto desta cultura, as tecnologias digitais são inseridas nesta formação. Para tanto, apresentamos, neste capítulo, a análise dos resultados obtidos na pesquisa exploratória realizada em duas escolas públicas municipais de Irecê, nas quais os professores são cursistas do Projeto Irecê e seus alunos foram e/ou são sujeitos interagentes do Projeto Tabuleiro Digital, buscando compreender se e como a possível interdependência entre estes projetos tem contribuído para a constituição da cultura digital entre os professores em formação.

Com o intuito de garantir a compreensão da análise realizada a partir dos dados da pesquisa, apresentamos, em todos os tópicos deste capítulo, as falas dos seus participantes, obtidas nas observações realizadas nas escolas pesquisadas, nas entrevistas com os coordenadores dos referidos projetos e com os professores-cursistas que são, ao mesmo tempo, formandos do Projeto Irecê e professores que atuam nessas duas escolas.

Assim, iniciamos este capítulo refletindo teoricamente acerca dos desafios impostos à formação de professores frente às possibilidades de vivência na cultura digital. Com base nestas reflexões, apresentamos a proposta curricular realizada pelo Programa de Formação Continuada de Professores para o município de Irecê – Projeto Irecê. Em sequência, buscamos analisar a proposta do Projeto Irecê de trazer para o processo formativo outros elementos que constituem a cultura digital no sentido de ultrapassar as estruturas curriculares vigentes. Para tanto, procuramos focar os elementos característicos desta cultura através dos seus diferentes espaços de produção – tais como a lista de discussão, o *blog* e o ambiente virtual de aprendizagem *Moodle*, entre outros – encarando-os como espaços que, nesta experiência formativa, favorecem o fortalecimento da cultura digital nos percursos formativos de professores.

### 3.1 O DESAFIO DE FORMAR PROFESSORES PARA VIVÊNCIA DA CULTURA DIGITAL

As novas formas de pensar, de agir e de se comunicar, transformadas em hábitos corriqueiros com a chegada das tecnologias da informação e comunicação, geraram consigo o imperativo de se repensar o modelo tradicional de educação, ainda adotado na maioria das escolas. Esta antiga prática pedagógica, que prioriza a aprendizagem padronizada, de ampla difusão e unidirecional, não tem se mostrado adequada à realidade presente na atualidade, vivenciada por nossos jovens estudantes, que têm acesso, cada vez maior, à cultura digital e são capazes de, fora das escolas, em tempo real, se comunicar com diferentes pessoas, receber grande número de informações, se divertir, além de pensar sobre os acontecimentos mundiais e produzir e compartilhar informações e conhecimentos.

A necessidade de mudanças de concepções no antigo modelo de ensinar e aprender traz, como consequência direta e imediata, novas demandas para a formação do profissional da educação, a fim de que este dê conta das exigências do novo contexto digital. Neste sentido é que, desde a implantação da LDB 9394/96, evidenciamos, nos cursos de formação de professores, uma preocupação do poder público em não se manter à margem dessas exigências. Assim, encontramos implementações de diferentes políticas públicas, tal como o Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO<sup>12</sup>), a fim de introduzir computadores no espaço físico das escolas nas quais estes professores atuam e proporcionar formação continuada de professores.

No entanto, algumas pesquisas nos mostram que no cenário da formação dos professores, tanto inicial quanto continuada, poucas e incipientes têm sido as iniciativas que contribuem com o trabalho que integre a questão da aprendizagem ao uso e à inserção das tecnologias digitais e da potencialidade da internet, presentes nos tempos atuais. Via de regra, quando as tecnologias digitais aparecem nos cursos de formação de professores, são, na maioria das vezes, em disciplinas isoladas, que se limitam a desenvolver algumas competências e a possibilitar momentos esporádicos de contato com o computador.

As iniciativas de investir em espaços formativos com infraestrutura tecnológica, oportunizando programas como o PROINFO, é um fator muito importante, pois possibilitar a iniciação dos professores e/ou dos jovens no uso das tecnologias não deixa de ser uma ação

---

<sup>12</sup>Na atualidade, o PROINFO (Programa Nacional de Informática na Educação) é o principal programa que oportuniza o acesso às escolas à tecnologia digital. Criado em abril de 1997, seus objetivos são melhorar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, possibilitar a criação de uma nova ecologia cognitiva nos ambientes escolares, mediante incorporação adequada das tecnologias de informação pelas escolas; propiciar uma educação voltada para o desenvolvimento científico e tecnológico e educar para uma cidadania global (TEIXEIRA, 2010)

social válida. Entretanto, o que discutimos é quando a implementação dessas políticas públicas fica restrita, tão somente, ao acesso aos recursos tecnológicos, o que, de certa maneira, pouco contribui para que os sujeitos se articulem ativamente nas dinâmicas vividas na atualidade.

Acreditamos também que o processo formativo dos professores, no que tange à utilização das tecnologias digitais na sua prática pedagógica, não deve estar associado a cursos básicos de informática. Dessa forma, concordamos com Freitas (2009, p.70), quando esta autora afirma que não basta oferecer aos professores cursos desse tipo, uma vez que, como ela mesma destaca, somente capacitar o professor para conhecer as habilidades técnicas “não é suficiente se não há uma discussão maior sobre o que se altera na aprendizagem com o uso dessas tecnologias”. Aspectos como interatividade, produção colaborativa, aprendizagem compartilhada, tendo a cultura digital incorporada à prática pedagógica, precisam ser discutidos no percurso formativo dos professores.

Consideramos que a participação ativa na cultura digital não acontece simplesmente com a instalação dos computadores nas escolas ou nos cursos de formação de professores, uma vez que o problema se encontra, exatamente, na forma como a presença das tecnologias digitais são abordadas e incorporadas nestes espaços formadores, pois, muitas vezes, há destaque apenas da análise das técnicas, e, no máximo, as mesmas ganham importância, apenas, para a capacitação operativa. Em síntese, observa-se uma ênfase tão somente na utilidade dos novos equipamentos, com uma evidente redução das potencialidades do seu uso, causando, muitas vezes, a sensação da presença das tecnologias como algo estranho às práticas pedagógicas já instituídas. A nosso ver, incluí-las na formação dos professores e nas escolas, nessa perspectiva, é o mesmo que subutilizar as suas possibilidades.

Neste ponto da discussão, novamente faz-se necessário lembrar que quando articulamos o contexto digital aos percursos formativos que ocorrem nas instituições de ensino, sejam eles na escola com nossos jovens ou na formação continuada dos professores, a questão mais relevante aponta para a atuação dos professores, na medida em que, cada vez mais, tem se exigido destes profissionais maior capacidade para promover aprendizagens respondendo às demandas da sociedade contemporânea. Nóvoa (2009) reforça tal ideia ao afirmar que a presença das tecnologias digitais tem revolucionado o dia-a-dia das sociedades e do contexto escolar. Assim, o grande dilema é fazer com que os professores vivenciem a cultura digital como contexto formativo.

É importante esclarecer que, para os jovens, usar e explorar as tecnologias digitais, desde sempre, vem sendo uma maneira incrível de consumir e difundir informações. Eles têm

uma enorme facilidade de compreender as dinâmicas do digital, quando tem a possibilidade de participar destas, simplesmente porque, corriqueiramente, vêm incorporando todos os elementos do seu universo de socialização: para eles, o mundo digital é lúdico e atraente, enquanto que, para muitos professores, tal realidade ainda se situa no campo da novidade e da incerteza. Os saberes construídos por esses jovens, ao adentrarem na cultura digital, não são aqueles apenas vivenciados na escola e na família, uma vez que, associados aos saberes erigidos nestes espaços, eles procuram também estabelecer relações com os amigos, em/com outros cenários formativos. Na cultura digital, a comunicação entre os jovens passa a ser instantânea e automática. As informações são trocadas em uma velocidade constante. No entanto, ingenuamente, muitos professores não percebem essa mudança de comportamento advinda da presença das tecnologias digitais, ou mesmo desconhecem os espaços que têm integrado seus alunos.

Entendemos que os professores que, por um ou outro motivo, se mantêm de fora dessa troca de informações e desses cenários formativos, se afastam da realidade dos jovens, uma vez que não apresentam condições de estabelecer um diálogo com os mesmos acerca das questões de seus interesses quando estão em processo formativo, pois o caminho para tal é se inserir nessa cultura a fim de dialogar com eles de dentro dela. Dessa forma, concordamos com Belloni (2008, p.100), quando esta autora destaca a necessidade de uma qualificação de professores atualizada, que torne possíveis a valorização dos saberes do aluno e a apropriação crítica e criativa das tecnologias da informação e comunicação disponíveis na sociedade.

Assim, diante dos contextos que envolvem as tecnologias da informação e comunicação, precisamos pensar que o computador não é igual ao livro e que a internet é ainda mais fascinante que a telinha da TV. Cada uma das tecnologias digitais possui suas especificidades, que precisam ser conhecidas, exploradas e apropriadas também pelos professores. E a melhor maneira de alcançar tal intento é considerar os modos como os próprios jovens apreendem as dinâmicas proporcionadas por essas tecnologias e as integram no seu cotidiano, como eles as representam e de que maneira percebem suas relações com elas.

Frente a essa demanda, reforçamos a exigência de que, nos percursos formativos de professores, seja relevante se levar em conta as diversas dimensões indissociáveis da convivência com as tecnologias digitais a partir da cultura digital. Nessa perspectiva, compreendemos como propostas formativas oportunas aquelas nas quais o potencial das tecnologias é usado como possibilidade de se formar cultura, explorando os exemplos de inserção e assimilação, tal como é realizado por seus alunos quando estão fora da escola. E

dessa compreensão, extraímos a necessidade de uma formação que se aproprie de “um conjunto de novas áreas do conhecimento” (NÓVOA, 2007, p.7).

A partir desta necessidade, destacamos que mais do que o acesso e o uso isolado das tecnologias digitais por esta ou aquela disciplina, como vem acontecendo na maioria das instituições de ensino, é preciso que exista, na proposta curricular desses cursos direcionados aos educadores, a possibilidade de incorporar as questões relacionadas às exigências dos tempos atuais. Para Pretto (2005a), estes processos devem ser continuados, com a participação efetiva da cultura digital no cotidiano escolar. Nesse sentido, este mesmo autor enfatiza que deve existir uma “articulação intensa de ações com a perspectiva de associar a montagem da rede, tanto no sentido físico, como no sentido teórico, de forma a fortalecer uma nova concepção de currículo” (p.48). Complementando esta ideia de Pretto, Nóvoa afirma que tais ações podem acontecer através de “comunidades de práticas, que reforçam um sentimento de pertença e de identidade profissional essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudanças e os transformem em práticas concretas de intervenção” (NÓVOA, 2009, p.8).

Estas são questões que têm se mostrado mais urgentes no contexto da cultura digital, pois esta cultura tem possibilitado o surgimento de diversos espaços que já fazem parte do nosso cotidiano – como os *blogs*, os *sites* de relacionamento e de compartilhamento de vídeos *online*, os jogos *online* – ou seja, espaços plurais que, ao ser incorporados na educação, vão requerer do professor uma postura muito mais atuante. A apropriação desses espaços pelos professores somente será possível na medida em que sejam promovidos processos formativos que lhes possibilitem vivenciar tais contextos, de modo que estes profissionais comecem “a perceber as possibilidades reais de uso na própria prática e na de seus companheiros” (FREITAS, 2009, p.71).

Dessa forma, compreendemos que, a partir do momento em que se propicie a participação efetiva na cultura digital, passa a existir a chance real de esta cultura promover e fazer surgir uma aprendizagem compartilhada em rede. Este entendimento advém do fato de que o movimento potencializado pela cibercultura apresenta como possibilidade a participação, a reflexão, a obtenção de informações e a produção de conhecimentos viabilizados pelo ciberespaço, ampliando exigências de aprendizagens.

É interessante que os professores percebam os processos formativos como muito mais do que mera transferência de informação. Neste sentido, torna-se fundamental a vivência de espaços formativos favorecidos pela participação na cultura digital, tal como já são vivenciados pelos jovens que, ao conectar as informações, desenvolvem “modelos mentais,

aprendem a aplicar o novo conhecimento e adaptá-lo a situações novas e desconhecidas” (TAPSCOTT, 2010, p.161). Por isso entendemos que o desafio maior está em levar os professores a abarcarem “processos colaborativos e permanentes de aprendizagens, ajudando os alunos a construir/desconstruir identidades, isto é, que lhes permitam fazer escolhas, repensar, tanto o espaço escolar quanto as relações estabelecidas no seu interior” (SCHNELL; QUARTIERO, 2009, p.116). Ou seja, promover processos, onde, em princípio, todos podem produzir e receber informações de qualquer lugar, seja essa informação escrita, imagética ou sonora, possibilitando a produção e a difusão do conhecimento, assim como potencializando a inserção social de todos os envolvidos.

Nesse sentido, também se faz necessário se pensar em explorar as potencialidades das tecnologias digitais, de modo que estas também estejam atreladas às práticas presenciais em sala de aula, de forma paralela, ou seja, que estas sejam integrantes e integradas ao conjunto das demais atividades, de forma que se favoreça a vivência da interatividade, da colaboração, da conectividade com participação ativa desses sujeitos.

Além disso, é preciso também favorecer a liberdade de explorar a multiplicidade de linguagens e de ambientes digitais, de modo que também se reconheça que ambientes tais como *Orkut*, jogos virtuais, sítios de interesses dos nossos jovens também constituem potencialidades educacionais. Quanto a isso, faz-se necessário pensar na condição de se proporcionar a autonomia de experimentar diversas possibilidades oferecidas pelas tecnologias da informação e comunicação, compartilhando descobertas e aprendizagens. Em outras palavras, que se ultrapasse a visão de que cada um pensa no seu próprio processo, e se institua “uma organização colaborativa que propicie a multiplicação de ideias e a constituição de uma nova cultura” (BONILLA, 2009, p.193).

Com isso queremos dizer que o trabalho no sentido de vivenciar a cultura digital na formação dos professores pode potencializar mudanças do ambiente da aula tradicional. Mas, para tal, é necessário que o professor esteja apto a lidar com esse contexto, reconhecendo sua importância, e distinguindo como e quando tais tecnologias devem ser usadas. E a base dessa mudança passa, primordialmente, pela sua formação, pois a alteração de suas práticas tem uma dependência direta com a sua capacitação. Assim como também é fundamental existir a compreensão de que para se formar esta cultura é preciso incorporá-la como um hábito, desenvolvendo as possíveis relações práticas-pedagógicas que podem acontecer, fazendo dela um processo formativo.

Levando em conta estas perspectivas, escolhemos para esta pesquisa o Curso de Pedagogia do Programa de Formação Continuada de Professores de Irecê, que, no nosso

entendimento, tem apresentado na sua proposta a busca por aproximar à formação dos professores em exercício, a representação da cultura digital, principalmente por considerar importante que estes professores tenham acesso a essa cultura, tal como apontado pela coordenadora de tecnologia em entrevista, ao afirmar que:

[...] é fundamental que os professores tenham acesso à cultura digital, às tecnologias, porque é a partir delas que eles vão fazendo a comunicação, as trocas, a colaboração com outros, em outros contextos, e vão conseguindo avançar nos processos formativos. (Coordenadora de Tecnologia do Projeto Irecê)<sup>13</sup>

Com base neste depoimento e nas ações propostas pelo curso, pudemos constatar que a preocupação com a base formativa do curso também está associada à necessidade de promover condições para que exista a participação efetiva dos cursistas na cultura digital, no sentido de superar a ideia de uso isolado das tecnologias e estimular a comunicação, a troca de informações, a colaboração entre os professores. Ou seja, evidencia-se uma busca constante em fazer com que os professores vivenciem essa cultura no decorrer de todo o percurso, de modo que cada um possa avançar nos processos formativos no âmbito pessoal e também no âmbito profissional, possibilitando refletir esses avanços na sua prática pedagógica.

Frente a isto, compreendemos que essa apropriação da cultura digital só acontece na medida em que estes profissionais vivenciam experiências concretas – ao se sentirem capazes de explorar aquilo que, a princípio, aparentava ser difícil apreender – e quando, verdadeiramente, começam a incorporar essa formação em suas práticas pedagógicas. Nesta direção, o relato de um dos professores-cursistas participante da pesquisa nos esclarece acerca da importância da vivência da cultura digital para sua formação:

Eu percebo a importância de poder me aproximar dessa cultura digital para poder ter segurança em trazê-la para sala de aula. [...] Para que haja inclusão digital é preciso que a escola e o professor também trabalhem fortemente nesse processo de inclusão. (Professor-Cursista1)<sup>14</sup>

O que observamos é que estes professores começam a perceber a importância de experienciar concretamente a cultura digital não somente atrelada a seu processo educativo, mas, sobretudo, no sentido de fortalecer e capacitá-los de modo que se repercuta o que vivenciam na formação em sua atuação na sala de aula com seus jovens alunos. A fala de outro professor-cursista nos aponta para esse aspecto, quando o mesmo pontua que sente a

---

<sup>13</sup> Entrevista realizada com a Coordenação de Tecnologias do Projeto Irecê, em 05 de julho de 2010.

<sup>14</sup> Entrevista realizada com o Professor-cursista do Projeto Irecê que atua na Escola Municipal Marcionílio Rosa, em 20 de maio de 2010.

necessidade de “trazer o que vivencia na faculdade para seus alunos, para que essa formação não se perca!” (Professor-cursista2) <sup>15</sup>.

Frente a essa realidade, também é possível perceber o quanto é indispensável para tais professores vivenciar movimentos coletivos, de trocas de conhecimento, como cenário determinante de um processo formativo, construindo saberes em parceria, rompendo assim com uma dimensão meramente instrumentalista e solitária na sua formação. O relato de um dos professores-cursistas, participante desta pesquisa, destaca como é importante compartilhar aprendizagens erigidas no curso com os outros colegas que não estão participando do Projeto Irecê, mostra claramente esta demanda. Tal depoimento nos permite entender que o projeto consegue também incorporar os demais professores das escolas, tornando-os, embora indiretamente, também partícipes dessa formação, criando, assim, outra cultura dentro do espaço escolar, a cultura do saber enquanto construção de todos.

Diante do tanto que aprendi, hoje procuro socializar, por exemplo, o meu planejamento, tudo o que tenho, que eu procuro utilizar de tecnologias, busco socializar com os outros colegas. A forma como vamos trabalhar, nós buscamos planejar isso estabelecendo trocas, e então, vamos aprendendo muito com um, trocando com o outro. (Professor-cursista2)

Outro aspecto a ser destacado, que está diretamente relacionado à necessidade desses professores se sentirem integrantes e integrados ao processo de inclusão digital, é a questão da busca coletiva da compreensão dos desafios da sua profissão na sociedade contemporânea, citado por uma participante do Projeto Irecê e da pesquisa:

[...] os professores que não têm acesso ou os que não têm interesse em trabalhar com essas linguagens precisam se apropriar e explorar, porque as crianças vão cobrar isso deles! Eu já disse: vocês procurem explorar ou então vocês vão precisar mudar de profissão, porque não é concebível que os recursos cheguem às escolas e que fiquem trancados! (Diretora-Cursista)<sup>16</sup>

Analisando este depoimento, entendemos que não é suficiente que os professores somente busquem conhecer os espaços plurais formativos da cultura digital, apenas a partir do momento em que seus alunos lhes cobrem a participação da comunidade escolar nesses ambientes digitais. Na atual conjuntura, é imprescindível que os professores percebam a importância de trazer para a escola as linguagens e os contextos já explorados por seus alunos quando estão fora dela; é imperioso que estes professores reflitam sobre sua prática e

---

<sup>15</sup>Entrevista realizada com o Professor-cursista do Projeto Irecê que atua na Escola Municipal do Paraíso, em 27 de maio de 2010.

<sup>16</sup>Entrevista realizada com a Diretora-cursista do Projeto Irecê que atua na Escola Municipal do Paraíso, em 27 de maio de 2010.

produzam conhecimento frente às transformações vivenciadas, de acordo com as demandas da atualidade trazidas pela cultura digital.

Quando reunimos estas questões ao debate acerca do processo formativo de educadores, não queremos aqui enfatizar uma formação cuja prioridade seja transformar estes profissionais em especialistas em informática. Ao contrário, acreditamos que os educadores precisam articular a formação das diversas áreas, compreendendo que a presença das tecnologias da informação e comunicação faz parte da realidade vivenciada nos tempos atuais, e, sobretudo, perceber

a presença das tecnologias em seus avanços avassaladores, não apenas como instrumentalizadoras das práticas docentes, também como desafiadoras de novas posturas de reconstrução, a partir delas, de um entendimento teórico compartilhado, de novas competências e de posicionamentos sociais, éticos e políticos. (MARQUES, 2003, p.39)

Com base nesse argumento, reforçamos a ideia de que, nos tempos atuais, é fundamental que esses profissionais tenham acesso a uma formação que lhes propiciem essa articulação entre as diversas áreas do conhecimento, porque é a partir daí que terão possibilidades de produzir e socializar saberes, realizar a interação com outros contextos e conseguir avançar nos processos formativos, nos processos até de desenvolvimento pessoal, nos processos de projetos sociais. Portanto, entendemos que as dinâmicas formativas precisam estar sincronizadas com outras demandas, e que a discussão acerca das possibilidades pedagógicas da utilização das tecnologias digitais nas escolas deve estar inserida na “proposta curricular destes cursos superiores de formação inicial de professores, a fim de que os professores sejam capazes de incorporar as tecnologias às suas práticas” (SCHNELL, QUARTIERO, 2009, p.123), com vistas a contribuir com a produção de conhecimento e cultura.

### 3.2 UMA DISCUSSÃO SOBRE O CURRÍCULO: Projeto Irecê

O entendimento inicial de que os processos formativos dos professores precisam assumir o desafio de pensar o protagonismo das tecnologias digitais como uma característica marcante da realidade contemporânea acarreta, como consequência inevitável, a necessidade urgente de promover uma discussão aprofundada acerca da concepção curricular dos cursos direcionados ao desenvolvimento desses profissionais. Nesta pesquisa, então, a relação entre currículo e formação de professores é trabalhada no horizonte em que a presença das tecnologias digitais está incorporada como elemento basilar da proposta curricular destes

percursos formativos, em uma perspectiva de transcender os limites utilitaristas de usos e de acesso meramente operacional às máquinas, fomentando, principalmente, a possibilidade de se constituir cultura.

Assim, ao discutir acerca da construção curricular, entendemos que, a depender da concepção na qual foi elaborado, o currículo das instituições formadoras pode servir como meio estratégico para a produção coletiva do conhecimento nestes espaços. Para que isso aconteça, é preciso cultivar esforços no intuito de promover a participação efetiva de cada sujeito envolvido nessa formação, oferecendo-lhe condições de atuar como protagonistas do seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional. Esta possibilidade se encontra diretamente vinculada a um empreendimento educativo que vai requerer uma percepção diferenciada de currículo, de modo que este se apresente

[...] como processo social que se realiza no espaço concreto da escola, como papel de dar àqueles sujeitos que ali interagem, acesso a diferentes referências de leitura e relacionamento com o mundo, proporcionando-lhes não apenas um lastro de conhecimento de outras vivências que contribuam para sua inserção no processo da história, mas também para sua construção como sujeito que participa ativamente do processo de construção e da socialização do conhecimento. (FROÉS BURNHAM, 1993, p.4)

Ao concordar com essa noção de currículo apresentada por Fróes Burnham, ressaltamos que, para alcançá-la, torna-se imprescindível superarmos a concepção de uma organização curricular centrada na linearidade, em uma lógica vertical de transmissão de conhecimento. Nesta direção, Lima Júnior e Pretto (2005, p.209) nos mostram que o rompimento com esta linearidade vai exigir que “o currículo venha ser organizado de forma a se constituir no espaço ‘multirreferencial de aprendizagem’, em que se possibilitem múltiplas abordagens”.

Os argumentos de Lima Júnior e Pretto nos levam a inferir que, no processo formativo de professores, devemos pensar nos diversos desenhos curriculares possíveis, além de tratar das questões teóricas, sociais e pedagógicas que fundamentam a prática docente. Precisamos também relacionar os conteúdos das diversas áreas do conhecimento, adotando os diferentes significados construídos pelos sujeitos que estão imbricados nesse processo, acolhendo a diversidade na formação.

Ainda refletindo sobre a construção curricular, Pretto, agora em parceria com Pinto (2006), aponta para uma concepção de currículo que, além de articulador das diversas disciplinas, seja também – como é o pensar coletivo – flexível, ágil, integrado, dinâmico,

interativo, simultâneo e aberto às questões da contemporaneidade. Também embasados nesta noção de currículo, diversos autores destacam que diferentes aspectos perpassam pela relação da concepção curricular e construção do conhecimento, tais como os apontados por Bonilla e Picanço, com base em Deleuze e Guatarri (1995):

[...] a *conectividade* instituída diante da possibilidade de articular diferentes saberes a quaisquer outros; a *heterogeneidade* implicada nos diversos modos e lógicas de articulação; a prevalência da *multiplicidade*, na qual não existe a redução a uma unidade que possa ser isolada, a um objeto único, mas a conjunto de segmentos que formam tramas dinâmicas, mixadas, mas não confundidas e unificadas; a possibilidade de *ruptura a-significante*, através de movimentos contínuos de desterritorialização e reterritorialização, sem que haja fragmentação e previsão sobre possíveis linhas de fuga; o princípio da *cartografia*, discutindo o entendimento de que não existem modelos estruturais que possam se reproduzir infinitamente, mas a criação de mapas abertos, conectáveis em todas as dimensões e direções, que instigam a experimentação não sequencial e a intervenção no processo. (BONILLA; PICANÇO, 2005, p.222)

A reunião das concepções de currículo desses autores nos mostra que é possível superar a ideia de um currículo que vem centrado na hierarquia e na verticalidade, para pensá-lo como uma rede de significados, capaz de responder à questão da mediação entre o indivíduo e a sociedade, atendendo às demandas da multiplicidade cultural e social, ou seja, pensar em um currículo pautado na lógica hipertextual. Nesta direção, nos seus estudos, Pretto e Pinto (2006) destacam, como exemplo de currículo diferenciado, a proposta do Programa de Formação Continuada de Professores da FAGED/UFBA – Projeto Irecê, ressaltando que, na concepção deste currículo, evidencia-se a formação de professores inserida nesta concepção hipertextual. Com isso entendemos que, nesta concepção os sujeitos que nesse currículo estão inseridos podem e devem construir seus percursos de aprendizagens, tendo como fundamento a interação com outros autores do processo, com as diversas tecnologias digitais e com os mais diversos textos e contextos.

Sendo assim, para discutir acerca de uma proposta curricular articulada à formação de professores, trazendo como fundamento a apropriação das TIC, buscamos, nesta pesquisa – através de leitura de documentos, observação em sala de aula e realização de entrevistas com dois professores-cursistas que atuam em duas escolas do município de Irecê –, nos aproximar da base curricular deste programa, a fim de conhecer como, a partir de sua implantação e implementação, suas ações formadoras, relacionadas à cultura digital, têm ecoado na prática pedagógica dos professores.

Além disso, procuramos também reconhecer e analisar a repercussão do Projeto Irecê no município em que foi implantado, na medida em que, após a sua instalação, investimentos em infraestrutura tecnológica em outras escolas e elaboração de programas de inclusão digital para a população foram viabilizadas pelo poder público deste município, no intuito de ampliar o acesso e promover o uso das tecnologias digitais, potencializando, assim, a construção da cultura digital.

Nesse sentido, além de investigar os resultados obtidos com o Projeto Irecê junto aos professores e alunos das escolas pesquisadas, buscamos também averiguar, no que tange à construção da cultura digital, de que forma a organização curricular deste projeto interferiu nas ações de outro projeto, o Tabuleiro Digital, desenvolvido pelo GEC, e viabilizado pela FACED/UFBA, com o apoio da prefeitura. A escolha desse projeto se deu pelo fato de este buscar favorecer o acesso dos habitantes deste município às tecnologias da informação e comunicação, disponibilizando, para isso, um espaço com terminais de acesso público e livre a computadores, muito frequentados pelos estudantes das escolas de Irecê. E também pelo fato de prover, continuamente, ações no intuito de estimular a participação dos professores-cursistas do Projeto Irecê – já formados ou em formação – a fim de que estes desenvolvam, neste espaço, atividades diversificadas, de cunho didático ou não, para proporcionar a inserção destes jovens alunos no universo digital.

Nossas observações e as leituras da proposta elaboradora para execução do Projeto Irecê, desenvolvido pela FACED/UFBA, nos permitiu perceber que, na elaboração deste projeto formativo, esta faculdade, através de estudos detalhados, buscou atender às demandas sociais expressas nas políticas públicas atuais direcionadas para o campo da qualificação de professores. Para tanto foram previamente realizadas “visitas, palestras, oficinas, reuniões de trabalhos, assim como uma coleta de dados sobre os diversos aspectos educacionais e de outros setores de influência do município” (FACED, 2003). Também foi possível perceber que, na sua concepção, o Projeto Irecê apresentou as dimensões da informação e do conhecimento e a dinâmica espaço-temporal em uma perspectiva em que “a ação docente deve contemplar, concomitantemente, aspectos individuais de auto-realização e plenitude, e aspectos sociais, contribuindo assim, para realizar um movimento conhecido como “cidadania planetária<sup>17</sup>”, no qual as questões éticas sejam recuperadas” (FACED, 2003, p.8).

---

<sup>17</sup> Para Moacir Gadotti (1998) educar para a cidadania planetária supõe o reconhecimento de uma comunidade global, em que as exigências da sociedade devem ser trabalhadas pedagogicamente a partir da vida cotidiana, a partir das necessidades e interesses das pessoas. Em concordância com este autor, Francisco Gutiérrez (1997) supõe o desenvolvimento de novas capacidades, tais como: imaginar, inventar, criar e recriar;

Podemos afirmar que, ao incorporar, ao mesmo e em um só tempo, as questões da cidadania planetária e, como destacaram Pretto e Pinto (2006), os elementos da proposta curricular hipertextual, o Curso de Pedagogia do Projeto Irecê busca também articular, como eixo norteador, “a práxis pedagógica como espaço-tempo na qual ocorrem reflexões e proposições de ações que produzem sentido à formação desses professores, refletidas no cotidiano escolar” (FACED, 2003, p.16).

Outra constatação possível de ser feita é a repercussão positiva no processo formativo dos professores, viabilizada pela produção de conhecimento desenvolvida de forma coletiva, em uma parceria constante entre a comunidade escolar e a comunidade acadêmica. Tal repercussão se justifica pelo diferencial encontrado neste projeto, ao trazer, dentro da organização curricular, momentos formativos que acontecem em ciclos que, cronologicamente, correspondem aos semestres letivos da UFBA. Em cada ciclo são propostas ações que são desenvolvidas tomando como referência as “reflexões dos professores-cursistas que resultam em intervenções, atendendo as suas necessidades e interesses” (FACED, 2008). Dessa forma, são oferecidos conjuntos de atividades curriculares<sup>18</sup>, que são disponibilizadas e implementadas especificamente para aqueles ciclos, mas que podem se repetir em momentos posteriores.

Nessa proposta do Projeto Irecê, encontramos uma lógica diferente de organização curricular, uma vez que possibilita a cada professor-cursista realizar suas escolhas individuais, cursando as diversas atividades com as quais se identifica. Aqui importa destacar que essas escolhas são realizadas de forma orientada, atendendo, assim, ao mesmo tempo, aos interesses acadêmicos/pedagógicos e à construção do percurso de aprendizagem de cada professor-cursista. Notamos que essa dinâmica favorece a autonomia deste professor – que assume a responsabilidade da sua formação – e tem alterado o processo de ensino e aprendizagem, com experiência mais horizontalizada no cenário formativo desses professores.

As atividades curriculares variam em conteúdos/formas, e são, intencionalmente, oferecidas de forma não obrigatória, atendendo, contudo, às determinações de distribuição de carga horária, respeitando as orientações legais da UFBA. Como proposta formativa, tais atividades são apresentadas tomando como referência os eixos temáticos que respaldam

---

relacionar e inter-conectar-se, auto-organizar-se; informar-se, comunicar-se, expressar-se, entre outras.

<sup>18</sup> Estas são as atividades curriculares de naturezas diversas, nas quais são vinculadas as diferentes linguagens e os conteúdos/formas considerados, durante a elaboração do Projeto, como referências formativas imprescindíveis na formação desses cursistas.

teoricamente os percursos curriculares e reúnem as abordagens conceituais e os temas de diversas áreas de conhecimento.

O documento formulado para execução do Projeto Irecê distribui assim seus eixos temáticos norteadores: A educação e o conhecimento ao longo da história, abrindo reflexões, informações, críticas e contextualizações sobre o movimento geo-histórico de diferentes áreas do conhecimento e suas ressonâncias na educação; Educação e práticas de ensino/pesquisa, promovendo atividades de pesquisa e intervenção nas questões vivenciadas pelos professores-cursistas em suas práticas pedagógica, a partir de elaboração e execução de projetos que traduzam as demandas das comunidades locais; Educação e linguagens, explorando a maior diversidade possível de linguagens que estejam ligadas à educação (escrita, oral, corporal, gráfica, imagética, etc), e inserindo-as na rotina docente como uma importante vertente instrumental do seu trabalho; Educação e práticas docentes, favorecendo a reflexão e (re)elaboração dos planos e projetos de prática pedagógica, relacionado ao saber/fazer pedagógico de cada docente, a partir da supervisão da Equipe de Orientação do Curso; e, por fim, Educação e políticas públicas, dedicando-se a discutir a organização da educação no país e o modo como ela vem funcionando historicamente, debatendo as atuais políticas públicas locais e nacionais em seus projetos e ações em andamento. (FACED, 2003).

Ao final do caminho formativo do programa de formação de professores, espera-se que cada professor-cursista tenha cumprido uma carga horária média de 500 horas em cada eixo, diversificando, assim, sua aprendizagem, a partir da compreensão de questões atuais para sua formação. Para garantir tal diversificação, são contempladas atividades reunidas em forma de palestras, mesas redondas e seminários – que possibilitam ao professor-cursista entrar em contato com as discussões contemporâneas na área educacional –, assim como oficinas – que buscam a construção prática e a socialização de saberes, através de produções tais como mapas, textos escritos, pinturas, programas de rádio, produção de vídeo e manifestação de qualquer natureza –, além de grupos de estudos, que tanto oportunizam aos professores-cursistas estudarem assuntos ligados a um eixo temático específico, quanto se aprofundar nas demandas conceituais ou teóricas necessárias para a consecução de cada eixo. Estes grupos de estudos se constituíram, entre outros, em Estudos Literários (GELIT), Cinematográficos (GECIN) e Acadêmicos (GEAC).

A figura 1, que representa o fluxograma do curso, elaborado pelos próprios professores-cursistas durante um GEAC, sintetiza a estrutura curricular adotada pelo Projeto

Irecê. Este fluxograma mostra que os conjuntos correspondentes aos diferentes tipos de atividades curriculares – representados no centro da figura, nas cores vermelha, laranja e azul – são perpassados pelos eixos temáticos, a espiral verde. Este movimento dinâmico entre as atividades curriculares e os eixos temáticos emerge da necessidade formativa dos cursistas, a qual é detectada pela equipe de coordenação do curso, responsável por planejar as diversas possibilidades de atividades curriculares temáticas, a serem desenvolvidas a cada ciclo.



Figura 6- Estrutura do curso – Acervo do Projeto

Esta concepção curricular, pensada e executada pelo Projeto Irecê no seu processo formativo de professores, se apresenta, para nós, como referência de um currículo que busca constituir no processo de formação de educadores, sujeitos autônomos, pensantes e atuantes, de modo a romper com as estruturas de currículo tradicionalmente hierarquizadas e compartimentalizadas – onde os saberes estão fechados, em unidades que se reproduzem e não dialogam entre si –, a fim de favorecer processos horizontalizados e dinâmicos de obtenção e produção de conhecimentos.

É interessante enfatizar, a partir desta concepção mais aberta e flexível de currículo, apresentada e analisada através da experiência do Projeto Irecê, que não estamos falando de percursos únicos de formação para alcançar um currículo modelar, mas, sim, de trajetórias

diversas possibilidades pela multiplicidade de saberes e pela necessária troca entre eles, a partir de contextos transversalizados e de demandas que podem exigir caminhos variados. Ou seja, o sentido da “abertura no currículo, anunciada na proposta curricular enfocada, pelos princípios da flexibilidade e da autonomia” (SÁ, 2010, p.44), é deixar as possibilidades de aprendizagens se concretizarem, dialogando com as diferentes áreas do conhecimento.

Na nossa análise convém ressaltar que para favorecer processos horizontalizados, os quais fomentam alternativas possíveis para que os professores-cursistas se tornem protagonistas de suas ações formativas, implica superar a lógica de uma ação educativa centrada apenas na transmissão de conteúdos tradicionais, para investir em uma perspectiva de troca e construção colaborativa de conhecimentos e culturas voltadas para a realidade, grande exigência da sociedade nos dias de hoje. Dessa forma, outro aspecto que evidenciamos nesse projeto é que dele só podem fazer parte professores que estejam em exercício de suas funções na escola, o que nos permite inferir o quanto essa concepção curricular está direcionada a formar professores que, estando em função ativa dentro da escola, são motivados a refletir e, concomitantemente, atuar no contexto contemporâneo.

Assim, a partir desse requisito, podemos afirmar que, neste curso, a formação tem sido continuada e atual, isto é, as ações desenvolvidas apresentam a intencionalidade de discutir e vivenciar os temas que estão presentes na atualidade. Com isso, percebemos que esta formação não está voltada para atender às necessidades de um professor que irá atuar após a conclusão do percurso formativo. Ao contrário, os saberes construídos no esforço empreendido ao longo da sua qualificação precisam imediatamente estar refletidos na sua prática pedagógica, na medida em que, enquanto continuamente buscam a capacitação, também estão atuando em sala de aula.

Ainda considerando o mote da concepção curricular do Projeto Irecê e, neste momento, tentando pensar tal concepção e sua articulação com as TIC, proposta maior deste tópico do nosso trabalho, consideramos que este projeto também se destaca por trazer como um dos seus principais objetivos o desenvolvimento de atitudes favoráveis por parte dos professores-cursistas em relação ao “uso das tecnologias na educação, como elementos estruturantes de diferentes possibilidades de formação dos cidadãos do mundo contemporâneo, praticando o processo de ensino e aprendizagem voltada para a busca, análise e tratamento de informações” (FACED, 2003, p.19). Dessa forma, podemos notar que tal concepção não se limita apenas às questões teóricas de uma área do conhecimento – a

informática. Ao contrário, o que este curso busca é reunir, no processo formativo, ações que fomentem a constituição da cultura digital, a partir da incorporação das TIC, a qual foi conjecturada antes mesmo do projeto acontecer, e registrada, em entrevista, pela coordenadora geral e idealizadora do curso:

Quando a gente começou a planejar o curso, já estava previsto essa proposta de tecnologia. E eu gosto de diferenciar o momento do planejamento do momento do “acontecer” do curso – pois mesmo estando escrito nos documentos, um dos diferenciais é que a presença das tecnologias foi uma das ações que se concretizou. (Coordenação-Geral do Projeto Irecê)<sup>19</sup>

Aqui, é importante esclarecer que destacamos o vocábulo “acontecer” no depoimento da coordenadora, porque, nesta proposta curricular que é o centro de nossas reflexões, este termo é trabalhado na perspectiva da “Pedagogia do A-con-te-cer”, inspirada nos “estudos de Prigogine da Teoria das Possibilidades/Atualizações, e na vertente defendida pelo Professor Felipe Serpa de que o mundo funciona como um jogo em que se vão atualizando/emergindo as diversas possibilidades postas” (FACED, 2008, p.18). Assim, no campo das propostas pensadas e realmente concretizadas, essa diferenciação apontada por esta coordenadora vem evidenciar que, nesse processo, a presença das tecnologias se fez presente na sua elaboração e também no desenrolar do curso, como estruturante do processo.

Na nossa percepção, a presença das tecnologias da informação e comunicação na proposta de currículo do Projeto Irecê só engrandeceu suas ações, abarcando e potencializando diversas vertentes desse processo formativo. Uma dessas vertentes a ser destacada, que somente se tornou possível pelo uso das TIC, se relaciona à viabilização do curso na modalidade de ensino semipresencial, com desenvolvimento de atividade síncronas e assíncronas, uma vez que a distância de 480 km entre Salvador e Irecê passou a ôde ser estreitada, através da convivência *online* entre seus diferentes participantes.

Também merece destaque a capacidade intrínseca das tecnologias da informação e comunicação de fortalecer elementos curriculares já debatidos e incluídos neste trabalho como fundamentais para a formação de professores aptos a interagir, e não só agir, como meros receptores de informação, desenvolvendo nos seus alunos esta mesma aptidão. Neste sentido, achamos importante ressaltar que, com a presença das TIC na proposta curricular do Projeto Irecê, os processos horizontalizados e coletivos foram garantidos, assim como foi assegurada também a participação efetiva de todos os professores envolvidos em uma formação contínua

---

<sup>19</sup> Entrevista realizada com a Coordenadora-local do Projeto Irecê, em 27 de maio de 2010

e atualizada, na medida em que, em virtude do seu funcionamento em rede, estas tecnologias inviabilizam a hierarquização e a verticalidade na aprendizagem e estimulam a produção permanente e coletiva de conhecimentos acerca da realidade atual.

Além destes elementos curriculares anteriormente discutidos, a presença da dinâmica em rede neste curso de formação, característica primordial das tecnologias, da mesma forma, também potencializou a execução de outros aspectos importantes de um currículo aberto, inovador e flexível, como a hipertextualidade, a cooperação e a sincronicidade na aprendizagem. Assim, com os computadores e a internet, observou-se ser possível, e até inevitável, que os sujeitos do conhecimento construam seus “percursos de aprendizagem em exercício de interação com os outros atores do processo, com as máquinas e com diferentes textos” (FACED, 2003, p.16), estabelecendo conexões laterais e não apenas sequenciais, ou seja, com presença de relações e de sentidos simultâneos.

Considerando tais evidências, pudemos perceber, através da proposta elaborada para o desenvolvimento do Projeto Irecê, que este assume as TIC como fundamento do processo formativo, fato este que em muitos âmbitos conseguiu fortalecer a vivência da cultura digital, de modo que essa formação passou a ser percebida, por grande parte de seus participantes, com novos sentidos e significados, construídos a partir da relação sujeitos-tecnologias, e possibilitando a compreensão das mesmas como estruturantes de novos processos sociais.

Entretanto, por outro lado, também foi possível notar, em alguns momentos e situações, certa fragilidade nessa dinâmica de trabalho que indica na sua proposta a necessidade de adotar as tecnologias como fundamento deste processo, principalmente porque identificamos, através da observação dos ambientes virtuais e de alguns relatos, que não são todos os professores formadores atuantes no curso que adotam as tecnologias na sua prática, o que evidencia, em algumas situações, certo distanciamento entre o que está disposto na proposta formulada para execução do projeto e o que afetivamente acontece na prática. Inclusive, em uma das entrevistas realizadas exatamente com o intuito de conhecer como se dá esta apropriação por parte destes professores, a coordenadora local do Projeto Irecê nos indicou que “um ou outro professor formador tem utilizado alguns ambientes virtuais, mas, muitos deles, ainda têm dificuldade de usar o básico”.

Relacionamos tal fragilidade/dificuldade indicada pela coordenação ao fato de o curso possuir em seu quadro de formadores – diferente do que se observa em outros cursos – docentes dos diversos departamentos da UFBA, estudantes do mestrado e doutorado do

Programa de Pós-Graduação da FACED/UFBA e outros profissionais convidados, os quais foram selecionados a partir de critérios bastante distintos dos demais cursos de formação promovidos por esta universidade. Este projeto, por possuir investimentos próprios, se caracterizou por uma proposta diferenciada de formação e uma política administrativa distinta daquela estabelecida nesta instituição. Esta diferenciação trouxe, para dentro do curso, uma diversidade e uma rotatividade de professores formadores que, na nossa compreensão, acarretou a dificuldade de incorporação da cultura digital por parte de todos os envolvidos no projeto.

Apesar de a coordenação disponibilizar uma carta informativa aos formadores do projeto, esclarecendo-lhes que, no curso, as tecnologias de informação e comunicação entram em cena como elementos estruturantes do fazer e do pensar pedagógico, estando, por isso “organizados em uma comunidade virtual de aprendizagem com diversos canais de interação: *Moodle*, *blogs* e lista de discussão”, na prática, muitos dos seus professores formadores, por não terem o hábito de relacionar seu fazer pedagógico ao uso das tecnologias, terminaram por não vinculá-las às atividades pedagógicas desenvolvidas. Dessa forma, concordamos com a coordenadora de tecnologias ao afirmar que grande parte destes profissionais convidados a atuar no projeto “usa o e-mail para mandar um recado, para cobrar uma tarefa, mas se caso não tivesse a tecnologia presente no curso, para estes professores formadores não faria muita diferença” (Coordenadora de Tecnologia do Projeto Irecê).

Através desse depoimento e de outras observações e análises, constatamos que, apesar de esse programa formativo, ao longo dos anos, vir incorporando a presença das tecnologias nas suas reflexões e ações – com dinâmicas que foram se solidificando, transformando contextos, se adequando a diversas possibilidades e explorando as potencialidades advindas da cultura digital –, ainda falta desenvolver um trabalho mais fortalecido de mobilização também entre os professores formadores convidados a atuar no curso, a fim de melhor esclarecê-los sobre sua proposta e sua estrutura e a importância de desenvolvê-las a partir do uso dos diversos ambientes virtuais, com o objetivo de favorecer e provocar a vivência desta cultura de forma permanente.

Mesmo diante dessa fragilidade, pudemos notar que o esforço realizado pelos professores que atuam especificamente com as atividades de tecnologias é sempre o de promover situações didáticas para que a dinâmica do digital seja constante neste processo formativo, atentando, assim, para os objetivos que fundamentam este curso. Dessa forma, em

todos os ciclos, estes professores buscam desenvolver estratégias que motivam os cursistas a produzir conhecimento e cultura, em uma concepção que supera a lógica de instrumentalidade no uso das tecnologias digitais e se dedica ao diálogo constante com os cursistas a partir dos ambientes digitais, levando-os a elaborar e desenvolver, junto com seus alunos e a comunidade, materiais tais como programas de rádio, produção de vídeo, elaboração de projeto de inclusão digital, entre outros. Todas essas ações buscam a familiarização com as tecnologias e a construção da cultura digital de modo a envolver todos os sujeitos que estão imersos nesse processo.

É importante destacar, aqui, que o esforço empreendido por estes formadores em especial vem rendendo frutos, o que pode ser atestado pelas falas dos diferentes grupos de participantes do projeto:

[...]ou o professor inclui esse processo na sua prática, incorporando também as tecnologias, explorando as suas potencialidades no seu fazer pedagógico, ou ele vai repetir a mesmice de sempre, aquela aula em que o aluno vai continuar tendo a escola como obrigação e como um espaço chato. (Coordenação-Local do Projeto Irecê)

Na verdade, quando eu ouvia as conversas dos professores que trabalham com tecnologias dentro do curso, que falavam que o *Orkut*, o *MSN*, o *e-mail* e o *blog* também eram uma forma de troca e de aprendizagem, eu fui aprendendo isso e deixando meus alunos livres com relação às suas escolhas de navegação e apropriação das tecnologias. (Professor-curista1)

O nosso objetivo não é apenas ficar explorando programas fechados, os chamado *softwares* educativos. Queremos navegar e deixá-los navegar. Em alguns momentos com atividades específicas – por exemplo, o programa de rádio, que já começamos a fazer com os nossos alunos, a partir da experiência que tivemos com as atividades de tecnologias no curso de Pedagogia. (Diretora-curista)

[...] as aulas não serão mais atrativas, porque estamos fazendo uso do computador ou da internet. Hoje reconhecemos que a possibilidade de trazer para as escolas o que apreendemos no curso, com a presença das tecnologias, pode ser mais uma aliada do nosso trabalho, porque nós vivenciamos uma formação que nos proporciona conhecer e compreender como e para que a usamos na educação. (Diretora-Cursista)

Tais falas nos ajudam a perceber que para a maior parte dos grupos de sujeitos – cursistas, formadores, coordenadores, diretores – envolvidos nesse processo formativo já conseguem, hoje, compreender as diversas vantagens da integração das tecnologias na prática pedagógica, deixando de reduzi-las tão somente a instrumentos atrativos aos alunos. Também no nosso entendimento, para que a escola possa deixar de ser um espaço monótono e

obrigatório para estudantes e educadores e tornar-se um ambiente agradável de construção coletiva de conhecimentos precisa, sobretudo, “acompanhar a rapidez de tantas mudanças tecnológicas proporcionadas por novos saberes cada vez mais complexos” (BERGMANN, 2010, p.64), formando professores com vivência na cultura digital, capacitados para elaborar, executar e avaliar práticas educativas que promovam, em si mesmos e nos seus educandos, uma disposição reflexiva sobre os conhecimentos e os usos tecnológicos.

É importante destacar que percebemos depoimentos como estes, obtidos com a nossa pesquisa com o Projeto Irecê, como consequência de um trabalho realizado no cotidiano de um projeto formativo que, desde a sua formulação, buscou construir e, aos poucos, conseguiu efetivar uma familiaridade entre os cursistas e a cultura digital e fazer disso uma prática constante. Nesse sentido, achamos essencial ressaltar também que essa familiaridade não foi fácil de ser conquistada, até porque, a princípio, o curso encontrou, desde a primeira turma, no ano de 2004, um contexto que trazia diversos aspectos que dificultaram, e muito, o alcance dos objetivos do projeto: em Irecê, município no qual o curso foi implantado, não existia qualquer ação política no sentido de oportunizar o acesso dos seus habitantes às tecnologias digitais, e, então, pouco se falava ou se vivenciava essa cultura; as escolas não dispunham de computadores; apenas um número reduzido de professores-cursistas tinha esta máquina em casa, e, além disso, tal aquisição era realizada a fim de favorecer a possibilidade de seus filhos, e não eles, terem acesso à internet.

A ausência da formação da cultura digital foi uma vertente discutida no curso desde as primeiras palestras ministradas para os professores-cursistas, principalmente, aquelas intermediadas pelos formadores que iriam atuar diretamente com as atividades de tecnologias. Os relatos posteriores destes professores sobre estes momentos primordiais do curso deixaram evidente que, ao adentrarem nesse contexto formativo, a primeira sensação que sentiram foi de muita incerteza, especialmente porque, no início do curso, a maioria não havia estabelecido qualquer contato com a máquina, e, por conseguinte, não sabia lidar com suas funções mais básicas. Quanto a esse aspecto, a coordenação-local do projeto relata que:

Quando o curso começou, em 2004, foi uma insegurança para a gente! A nossa primeira aula com Nelson Pretto e Bonilla – saímos desesperados de lá! Nós só tínhamos duas opções: ou desistir do curso ou comprar um computador e enfrentar esse desafio. E aí resolvemos encarar, e isso não foi somente comigo!(Coordenação-Local do Projeto Irecê)<sup>20</sup>

---

<sup>20</sup> Aqui importa esclarecer que a atual Coordenadora local do Projeto Irecê foi cursista da primeira turma.

Este relato deixa claro o quanto o primeiro instante de convivência com a dinâmica digital causou desconfiança entre os cursistas, na medida em que os integrantes deste curso não tinham mesmo domínio para realizar ações mais simples como segurar o *mouse* ou localizar as letras do teclado. No nosso entendimento, foi a articulação do Projeto Irecê com outros projetos formativos implantados neste município – aspecto já previsto na sua concepção – o fator fundamental que contribuiu muito na superação dessas dificuldades iniciais demonstradas pelos professores-cursistas, uma vez que tal articulação permitiu e fortaleceu a vivência deles com este contexto digital e possibilitou a construção crítica de conhecimento sobre e para além dele.

Quanto a esta articulação entre o Projeto Irecê e outros programas formativos relacionados à constituição da cultura digital neste município, achamos conveniente explicar que os documentos que ratificam a proposta deste curso apontam para a construção de um conjunto de outros projetos – “Projeto Bibliotecas Virtuais, Ciberparques, Centro de Cultura e Comunicação, Formação em Gestão Escolar, Reestruturação das Edificações e Atualização de Professores (FACED, 2003) – a fim de ampliar as possibilidades de espaços de aprendizagens e fortalecer a formação desses professores. A ideia inicial seria fazer com que esses projetos fossem implantados de forma gradual e estabelecendo uma interdependência entre estes e o curso de formação de professores do Projeto Irecê, mas sempre atendendo à disponibilidade de recursos e à priorização das ações determinadas pela gestão pública deste município.

É preciso destacar que nem todos os projetos previstos nestes documentos foram implementados. Porém, dentre aqueles cuja implementação foi assegurada, podemos inferir que, no âmbito na cultura digital, o Ponto de Cultura Ciberparque Anísio Teixeira foi uma das ações que contribuiu e vem ainda contribuindo fortemente na formação dos professores-cursistas do Projeto Irecê. A idealização deste Ponto de Cultura aconteceu a partir da integração ao programa Cultura Viva, lançado pelo Ministério da Cultura (Minc) através de um edital aberto a todo o país. Este edital representou a possibilidade de instalação de espaço para a produção da cultura digital naquele município. Então, com a parceria da Prefeitura Municipal, a equipe de tecnologia, conjuntamente com a equipe local do Projeto Irecê, elaboraram um projeto para submeter a esse edital, e se aprovado, implantar um Ponto de Cultura na cidade.

Após a aprovação do projeto junto ao edital, através de uma atividade curricular, oferecida no Ciclo Quatro da primeira turma do Projeto Irecê, denominada como Ponto de

Cultura, um grupo de 25 professores-cursistas planejaram as operacionalizações das ações que seriam desenvolvidas através do Ciberparque Anísio Teixeira, construindo assim, uma forte aliança entre a formação do professor, os alunos das escolas e a perspectiva de produção de cultura digital.

Nessa perspectiva, após sua instalação, viabilizada através da parceria estabelecida entre a Prefeitura Municipal de Irecê, a Faculdade de Educação da UFBA e o Ministério da Cultura, o Ciberparque Anísio Teixeira, por meio de suas ações, passou a desenvolver, de forma articulada com os projetos Tabuleiro Digital, Rádio Ciberparque e o Programa de Formação Continuada de Professores do município de Irecê, algumas frentes de trabalho, com o intuito de produzir cultura e conhecimento, democratizar o acesso livre e aberto à internet, promover a inserção ativa dos sujeitos na sociedade contemporânea, disponibilizar recursos tecnológicos com o propósito de efetivamente construir conhecimento e proporcionar à população de Irecê e da microrregião uma articulação em redes de saberes.

O Ponto de Cultura, ao articular suas ações com o Programa de Formação Continuada de Professores do município de Irecê, passa a apoiar e a fomentar, na dinâmica deste programa, a inserção desses sujeitos e da universidade na cultura digital. Aqui podemos perceber que a implementação desse projeto representou a possibilidade de oferecer, para o processo formativo de professores e para os cidadãos de Irecê, espaços para estimular a produção na cultura digital. Segundo Bonilla e Pretto (2007), o Ponto de Cultura chegou para beneficiar, em Irecê, o fornecimento de “recursos, equipamentos e consultoria para que a juventude possa ter um local onde, com *software* livre, estivessem disponíveis estúdios de gravação e de produção multimídia para intensificar a produção de cultura local, interagindo com a global, através da internet” (p.86). De fato, no percurso formativo desses professores, este projeto estabeleceu uma forte aliança que contribuiu intensamente para a vivência da cultura digital – ao longo do processo, professores e alunos se integraram ao espaço para produzir músicas, programas de rádio e imagens, usando, para isso, as tecnologias digitais.

O Ponto de Cultura, a partir de sua atuação e do movimento desencadeado para contribuir na formação desses professores, estabeleceu, assim, elos com o Projeto Irecê. Com esse espaço, os professores formadores e os professores-cursistas deste projeto demandam apoio constante para lidar com a lógica da produção digital, ao mesmo tempo em que trazem seus alunos para compartilhar e conhecer o que eles têm realizado e apreendido quando acessam, de forma produtiva e reflexiva, as tecnologias da informação e comunicação.

Além disso, o Ponto de Cultura tem uma estrutura montada que tem patrocinado a comunicação entre os cursistas e a comunidade local, através de produção imagética e de rádio web, assim como o acesso da população à internet, através do Projeto Tabuleiro Digital. Importa esclarecer que o Tabuleiro Digital faz parte das ações desenvolvidas pelo Ponto de Cultura, e que ambos possuem coordenação única. O que podemos perceber é que esses dois projetos se configuram como estruturantes das dinâmicas de formação de educadores e da inserção da universidade na cultura digital. Dessa forma, a demanda dos professores-cursistas por esse espaço é intensificada a cada ciclo de atividades e a cada necessidade de orientação para produção dentro das escolas. A coordenação do Ponto de Cultura evidencia a grande procura dos professores-cursistas, das escolas e da comunidade local para “apoio em filmagem, fotografia, cobertura de eventos dentro das suas escolas, assim como para auxiliá-los nas dificuldades das atividades formativas propostas pelo curso que exigem o uso das tecnologias digitais” (Coordenação-local Ponto de Cultura e Tabuleiro Digital)<sup>21</sup>. Ratificando esse relato, o coordenador-geral e idealizador do Projeto complementa que o Ponto de Cultura em Irecê, hoje, é uma “referência tanto do ponto de vista de política pública para o município, como para a formação desses professores”.

Em suma, podemos atentar que, nessa experiência formativa, a cultura digital não chega apenas para completar a carga horária de uma determinada disciplina, como é visto nos demais cursos de Pedagogia na cidade de Irecê e no restante do estado da Bahia. O que se destaca é um percurso formativo a partir de uma postura crítica, tentando acompanhar as mudanças do mundo contemporâneo, com práticas educativas ativas e propositivas, pautadas em análises das mudanças sociopolíticas e culturais ocorridas nos processos educacionais, no processo histórico, com particular ênfase nas tecnologias da informação e comunicação.

### 3.3 ESPAÇOS DE PRODUÇÃO COM AS TIC: possibilidades de ir além do currículo.

Nos tempos atuais, onde as mídias e as conexões digitais via internet e celular passaram a fazer parte do cotidiano das pessoas e, principalmente, teceram novas tramas de informação e comunicação, a terminologia rede ganhou um imenso destaque, tanto que encontramos na literatura de diferentes áreas do conhecimento diversas referências a este termo. Nesse sentido, é importante ressaltar que, no nosso esforço analítico para compreender, de forma mais aprofundada, as múltiplas facetas do Projeto Irecê, concebemos rede como

---

<sup>21</sup> Entrevista realizada com a Coordenação-Local responsável pelo Ponto de Cultura Ciberparque Anísio Teixeira e o Projeto Tabuleiro Digital, em 18 de maio de 2010.

possibilidade de “troca, de acesso a conteúdos em diversos formatos, prolongando o tempo das discussões, estreitando as fronteiras virtual/presencial, provocando a continuidade e a potencialização de práticas pedagógicas” (BONILLA, PICANÇO, 2005, p.224).

A partir dessa concepção de Bonilla e Picanço, a qual adotamos, nossa reflexão sobre a organização curricular do Programa de Formação de Professores desenvolvido pelo Projeto Irecê nos mostra que tal currículo apresentou como base uma dimensão em rede, na medida em que se detecta na sua estrutura uma intensa aproximação entre os professores em formação e os ambientes virtuais, mediada por múltiplas linguagens. Neste projeto, é perceptível que em muitos momentos a perspectiva em rede vem garantir a convivência entre os diferentes contextos e atividades do curso, favorecendo novas formas de aprendizagens coletivas e interativas, que trazem consigo a multiplicidade e a pluralidade de espaços abertos para diversas conexões possíveis.

É possível perceber que, neste projeto formativo, as novas tramas de informação e comunicação, tecidas pelas tecnologias digitais, aparecem e se fortalecem nas dinâmicas pedagógicas desenvolvidas em muitas atividades curriculares. À medida que se provocam – em e na rede – problematizações, discussões e a socialização de diversas produções realizadas pelos professores-cursistas, através de espaços comuns a todos os sujeitos no projeto, nota-se a emergência da construção coletiva e colaborativa de novos saberes. Nesta direção, julgamos que as tecnologias, aos poucos foram se tornando fundamento da organização curricular desse projeto de formação de professores, uma vez que a rede em muitos momentos deste curso, tem potencializado o desenvolvimento de atividades presenciais integradas com as atividades não-presenciais.

Nesse sentido, notamos que, no Projeto Irecê, a multiplicidade de dinâmicas estruturadas explorando o potencial da rede somente passa a existir em decorrência da proposição de práticas que buscou, do primeiro ao último ciclo, implementar ações que vinculam

[...] as relações das tecnologias com a sociedade – o papel das tecnologias na sociedade hoje; a chamada “inclusão digital” – a familiarização dos cursistas com as tecnologias, a compreensão da lógica do digital, a inserção nos ambientes, a produção em rede... Favorecendo o movimento nesse contexto digital com desenvoltura, com familiaridade, sem medo, sem ansiedade; e a produção de conhecimento – com a produção em blog, a produção em áudio, a produção em vídeo, as discussões em fóruns, a comunicação na lista de discussão...(Coordenação de Tecnologia do Projeto Irecê)

É certo que essas ações, realizadas durante os diversos instantes do curso, interferem positivamente na intensa aproximação de todos os sujeitos desse projeto formativo com a

cultura digital. Ao mesmo tempo, podemos notar que existe uma preocupação quanto à particularidade da aprendizagem e à familiaridade com os recursos tecnológicos de cada professor-cursista, pois se considera importante que cada um deles apreenda as dinâmicas dos ambientes digitais, já que tal aproximação influencia, de forma marcante, seu processo formativo na cultura digital.

De maneira geral, a participação em atividades propostas pelo curso, que beneficiam a imersão e a implicação na cultura digital, é bastante valorizada pelos professores-cursistas, o que pôde ser claramente evidenciado no depoimento de um deles, quando registrou que “a tecnologia faz parte do cotidiano das pessoas, e nós não tínhamos essa dimensão desse contexto digital. Somente depois que a UFBA chegou a Irecê conseguimos tirar as vendas dos nossos olhos!” (Professor-cursista2). A percepção da importância da vivência na realidade digital, em tão pouco tempo de curso, nos parece bastante significativa, porque indica que as ações viabilizadas pelo projeto, no que tange à apropriação das TIC, têm surtido efeito, principalmente no que se refere às transformações vividas por esses professores nas suas relações com o outro, o trabalho, o lazer e o saber.

Durante a realização dessa pesquisa exploratória, identificamos que as primeiras estratégias adotadas para aproximar os cursistas da cultura digital foram as atividades elaboradas pelos professores formadores que integram as tecnologias, as quais promoveram, entre tantas outras situações de aprendizagens crítica e criativa das TIC, a participação na lista de discussão<sup>22</sup> – que favoreceu a comunicação, a troca de informações e o debate sobre temas de interesse de todos, além de estabelecer relações sociais e afetivas; a construção de *blogs*<sup>23</sup> individuais – nos quais cada professor-cursista socializa suas produções, estudos e descobertas, interagindo com seus pares através dos comentários; o diálogo nos fóruns do ambiente *Moodle*<sup>24</sup>; a produção de vídeo e áudio; a elaboração dos projetos de inclusão digital – considerando a realidade socioeconômica e educacional de Irecê e de suas localidades; a realização de práticas pedagógicas com a finalidade de aproximar os professores-cursistas e seus alunos na dinâmica do digital através do Projeto Tabuleiro Digital; a construção do *site* do curso<sup>25</sup>, produzido em um sistema livre de produção colaborativa – Twiki – e com a participação dos cursistas da primeira turma.

---

<sup>22</sup> [ufba-irece@yahoogrupos.com.br](mailto:ufba-irece@yahoogrupos.com.br)

<sup>23</sup> <http://www.irece.faced.ufba.br/twiki/bin/view/UFBAIrece/WebCursistas>

<sup>24</sup> <http://www.moodle.ufba.br/course/view.php?id=10061>

<sup>25</sup> <http://www.irece.faced.ufba.br/>

Avaliamos que, neste contexto formativo, estas atividades promovidas pelos educadores diretamente responsáveis pelas atividades de tecnologia – e as situações de aprendizagem por elas desencadeadas – incitaram os professores-cursistas a se tornarem (co)autores na construção de informação, conhecimento e cultura, em cenários de “descobertas de autoria, assumindo-se como nós de uma rede complexa e em constante movimento, utilizando-a como espaço de disponibilização de informações, de expressão de significados e de socialização de aprendizagens” (TEIXEIRA; CAMPOS, 2009, p. 28). Na nossa visão, tal estímulo foi garantido e perpetuado devido a uma proposta em que a presença das tecnologias no curso não se constituiu a partir de ações pontuais; ao contrário, elas se destacaram pela continuidade ao longo de todo o período do curso, o que consideramos uma característica muito importante deste processo formativo, na medida em que entendemos que uma navegação simples, no universo informacional, não se traduz em uma aprendizagem realmente efetiva.

Observamos, contudo, que não só os formadores das atividades de tecnologia do Projeto Irecê se mobilizaram na proposição de ações educativas que proporcionaram a familiaridade com as TIC e a formação da cultura digital. Da mesma forma, outros educadores deste curso demonstraram uma disposição para intensificar, em determinados momentos desse percurso formativo, iniciativas que fortaleceram a vivência nos ambientes virtuais, alguns com uma concepção instrumental do uso das TIC, outros buscando conhecer e entender a estrutura do curso. Neste contexto de formação de professores, distinguimos também nos grupos de estudos acadêmicos, nos debates e nas elaborações de projetos o desenvolvimento de atividades para que os cursistas se apropriassem das discussões teóricas relacionadas às temáticas voltadas às tecnologias digitais no contexto contemporâneo, articulando-as com a educação.

Outro destaque importante dentro deste curso no Programa de Formação de Professores é o empenho dos seus colaboradores para garantir, com atividades lúdicas, reflexivas e significativas, a inclusão e o interesse de todos os seus cursistas. No entanto, percebemos que o envolvimento destes sujeitos não foi unânime, o que também foi atestado pela coordenadora-local, que afirmou em entrevista que

[...] houve aqueles que estavam inseridos nessas atividades direcionadas às tecnologias apenas para cumprir os créditos! Por isso temos visto que a inclusão digital se realizou com uns mais intensamente, com outros apenas por obrigação. Porém, mesmo diante dessas diferenças de participação, entendemos que este foi um trabalho de formiguinha. (Coordenadora-Local do Projeto Irecê)

Com base neste e em outros depoimentos dos idealizadores e colaboradores do

Projeto Irecê, e também na exploração dos ambientes virtuais e nas conversas com os cursistas, consideramos que uma questão que dificultou, neste projeto, o fortalecimento da cultura digital entre alguns cursistas foi sua deliberação de se manter de fora das atividades propostas pelo programa de formação para o alcance deste principal objetivo, apesar do esforço dos formadores do projeto no sentido de evitar tal atitude. Esta mensagem, postada na lista de discussão, confirma tal situação e mostra a tentativa de uma professora em convocar estes cursistas para verdadeiramente se inserir no programa de formação:

Olá, cursistas, fiz o levantamento das inscrições de vocês nas atividades de tecnologia. Bem, temos alguns problemas: Alguns cursistas se inscreveram apenas na Oficina Instalação e Manutenção de *software*. São justamente aqueles que apresentam menor familiaridade com os ambientes digitais. Isto está me preocupando. Entendo que, neste momento, essa oficina não é suficiente para promover a inclusão digital desses cursistas. Recomendo, com muita ênfase, que os mesmos se inscrevam também na oficina de áudio, pois tem uma turma, noturna, com apenas três cursistas inscritos. (Professora-formadora das atividades de tecnologias<sup>26</sup>)

Este depoimento nos leva a perceber que para este grupo de cursistas que fazem a opção de se manter de fora da dinâmica proposta na sua formação, a sua inserção nestas atividades acontece muito por conta de uma “pressão” externa, ou seja, falta uma conscientização e uma criticidade para perceberem a importância de buscar aproximar essa demanda presente no contexto atual, que é a presença das tecnologias digitais, a sua formação e, conseqüentemente, a sua prática em sala de aula. No intuito de tentar justificar tal decisão destes cursistas, é preciso considerar que esta é uma geração de profissionais que foi formada em uma concepção em que “o professor era o sábio, e deveria transmitir conhecimento aos alunos, que agradecidos, tinham que anotar as palavras do sábio e reproduzi-las em exames” (TAPSCOTT, 2010, p.160). Neste sentido, pode-se entender por que iniciativas que buscaram motivar estes formandos a se tornarem produtores de informações e de novos saberes a partir das TIC foram vistas por eles com estranhamento e insegurança, na medida em que tais empreendimentos exigiram deles a necessidade de romper com concepções e mecanismos de aprendizagem já instituídos, em que o detentor do conhecimento era seus professores e os livros por eles adotados.

No entanto, além deste fato de os professores estarem mais acostumados a “trabalhar com estruturas rígidas, com programas fechados que delineiam, a priori, ou pretendem delinear, tudo que está por vir” (BONILLA, PRETTO, 2007, p.78), é essencial também levar

---

<sup>26</sup>Mensagem postada na lista de discussão em 06 de agosto de 2009, com o assunto: Inscrições nas atividades de tecnologias. Disponível em:< <http://br.groups.yahoo.com/group/ufba-irece/message/17056>>

em conta que, para desenvolver mobilizações que favoreçam a construção da cultura digital no contexto de formação de professores, torna-se imprescindível, no planejamento e na execução de um programa formativo como este, muito empenho para refletir e reformular concepções e construir realidades nunca antes vivenciadas. Dessa forma, o que podemos afirmar é que esse processo não é tão simples quanto parece, nem tampouco pode acontecer em um curto espaço de tempo.

É possível também assegurar que a superação desta e de outras tantas dificuldades trazidas pelos professores-cursistas perpassou, neste projeto, pela percepção, reflexão e respeito ao ritmo de aprendizagem de cada um desses sujeitos por parte dos idealizadores e colaboradores, o que demandou sensibilidade, conhecimento e criatividade na criação de situações lúdicas, interativas e, sobretudo, reflexivas, favorecendo a familiarização com os ambientes e as dinâmicas digitais.

Entretanto, tornou-se fundamental também que os próprios professores em formação tivessem interesse e se responsabilizassem pela sua aprendizagem, a fim de reconhecer a importância pessoal e profissional de vivenciar a cultura digital, lançando mão, inclusive, de ações planejadas para garantir sua inclusão nesta cultura, como mostram os depoimentos de alguns deles:

[...] ficava esperando todo mundo acessar, para ver quais caminhos os outros usavam, como conseguiam fazer as coisas dentro dos ambientes, e só depois eu procurava seguir os mesmos passos. Hoje eu vejo que foi um crescimento muito grande, sofri muito para entender essa lógica do digital, mas sinto-me um privilegiado. (Professor-cursista2)

[...] Antes das atividades de tecnologias eu não sabia como mandar um *e-mail* ou mensagens no grupo de discussão, apenas abria a conta de *e-mail*, lia e apagava as mensagens, mas sem produzir nada! Na verdade, eu não sabia como interagir com o grupo. A partir do trabalho com a monitoria, tive oportunidade de falar das minhas dificuldades, ter ajuda, não somente do monitor, mas de todo o grupo. Nesse processo, sinto que consegui alcançar certa autonomia, pois perdi o medo de usar a máquina e não me envergonho mais do que não sei. Durante o curso, aprendi bastante, tanto na prática quanto na teoria. (Professor-cursista da primeira turma<sup>27</sup>)

A identificação destas estratégias adotadas pelos próprios cursistas para efetivamente adentrar na cultura digital tornou-se um dos pontos relevantes deste trabalho de pesquisa, na medida em que nos permitiu analisar que as dificuldades enfrentadas para implementação do Projeto Irecê foram vividas não só pelos professores formadores – que estavam na frente dos trabalhos, tentando motivar os cursistas para experimentar e conhecer a realidade digital –,

---

<sup>27</sup>Relato extraído do blog <http://jussarasenadasilva.zip.net>. Título da postagem: Texto reflexivo sobre tecnologia, em 29 de novembro de 2005.

mas também pelos professores em formação – que buscavam compreender a funcionalidade de cada ambiente virtual e trazer a vivência nesses ambientes para o seu cotidiano e, principalmente, para sua prática pedagógica.

Refletindo acerca desses obstáculos encontrados no Projeto Irecê, enfrentados por formadores e cursistas, concordamos com Almeida (2004) ao afirmar que nos processos que buscam a capacitação de educadores, é fundamental encarar tais profissionais como, antes de tudo, aprendizes, a fim de reconhecer seus conflitos e adotar as intervenções necessárias nos momentos adequados. Esta exigência fortalece a necessidade de entrelaçar, nestes processos formativos, ações individuais e coletivas articuladas aos contextos destes sujeitos, de modo que estes possam se apropriar dessa formação, transformando-a, e também a si mesmos e a sua realidade mais próxima

Neste sentido, podemos afirmar, através da nossa observação em campo, que no Projeto Irecê, esta possibilidade de apropriação e transformação foi verdadeiramente vivenciada pelos professores-cursistas, na medida em que aqueles que decidiram participar ativamente na elaboração e consecução de ações na sua própria formação se tornaram não só atores, mas também e principalmente, autores de mudanças significativas no campo pessoal, assim como no contexto educativo das escolas onde atuam e também da sua cidade. São facilmente identificáveis, hoje, no município de Irecê, diversas ações desenvolvidas pelos professores-cursistas deste programa de formação que, de certa forma, extrapolaram as amarras das estruturas fixas características dos demais cursos de formação de professores e transformaram os contextos nos quais estes profissionais se encontram inseridos.

Nesta direção, alguns colaboradores indiretamente envolvidos nessa formação apontam diferentes méritos deste programa formativo, no que tange à evolução pessoal, profissional e social destes indivíduos:

[...] a grande importância desse processo, no meu ponto de vista, está relacionada à forma que alguns professores, sejam eles cursistas ou ex-cursistas, têm procurado se manter nessa cultura digital. E eu posso dizer isso, a partir de alguns dados informais: quando eu vi a chegada dos equipamentos do PROINFO em Irecê, nessa última vez que estive por lá, e encontrei professores e diretores que eram alunos nossos, eufóricos, e querendo ligar imediatamente, se apoderando daquelas tecnologias no sentido de dizer: se precisar levantar uma parede, eu levanto a parede! O electricista está aqui para colocar, não tem problema, vamos ligar os equipamentos... Quer dizer, isso é uma postura completamente diferenciada, característica de um professor que vem vivenciando essa realidade cultural na sua formação. (Coordenador-Geral do Projeto Tabuleiro Digital)<sup>28</sup>

---

<sup>28</sup>Entrevista realizada com a Coordenação-Geral do Ponto de Cultura Ciberparque Anísio Teixeira e o Projeto Tabuleiro Digital, em 18 de junho de 2010.

[...] os próprios cursistas se percebem inclusos nesse contexto digital, vivendo a inclusão digital de fato, sabendo como trabalhar nesse contexto e com coisas interessantes. Hoje eles conhecem e sabem como trabalhar com os *blogs*, com edição de áudio, com a produção de vídeo, com as diversas linguagens digitais. (Secretária de Educação do Município de Irecê)

Estes depoimentos mostram que as aprendizagens decorrentes de uma série de atividades – planejadas e desenvolvidas por formadores e cursistas deste projeto, a fim de explorar as possibilidades e as potencialidades dos diversos ambientes digitais –, proporcionaram condições para que, neste percurso formativo, a presença das tecnologias ultrapassasse as ações do curso. Dessa forma, longe de apenas inseri-las nos espaços de formação, tornando-as assim meras coadjuvantes no processo, o grande diferencial desse projeto se encontra no aproveitamento do potencial das tecnologias digitais para subsidiar a incorporação dos elementos desta cultura na sociedade, como a flexibilidade, a interatividade, a interconexão, o compartilhamento, a produção de informação, conhecimento e cultura, em uma tentativa de estabelecer conexões múltiplas entre a teoria e a prática, fazendo delas objeto de estudo e elemento do cotidiano.

Uma vez que, como já pontuamos, a “interatividade e a colaboração, por exemplo, não se instalam no processo educativo apenas porque se decidiu mediatizar a aprendizagem pelas tecnologias” (PEIXOTO, 2009, p.226), achamos importante destacar que a permuta, a troca, que se efetiva entre os sujeitos, através das diversas dinâmicas que proporcionam a circulação de saberes, valores, ideias, desejos e novas possibilidades de aprender é fundamental para criar as condições para, no contexto educativo, fortalecer a comunicação e a produção coletiva de conhecimentos. A nosso ver, o uso do *software* livre representa uma filosofia bastante interessante que pode e deve ser incorporada neste contexto, pela liberdade que este programa de computador apresenta de poder ser copiado, modificado, estudado e redistribuído sem restrições, priorizando, assim, os processos colaborativos e o trabalho em rede como elementos necessários para a educação.

Dessa forma, consideramos bastante pertinente a escolha do *software* livre feita pelos idealizadores, colaboradores e parceiros do Projeto Irecê, na medida em que a adoção deste sistema operacional, mais do que uma alternativa técnica e economicamente viável, se tornou, para este município, situado no interior nordestino, um exemplo de política pública, porque favoreceu e promoveu mudanças bem significativas no que tange ao seu desenvolvimento tecnológico e cultural, envolvendo, inclusive, os gestores das unidades escolares e os administradores municipais no incremento de ações em uma perspectiva em que “a

colaboração apresenta uma ênfase mais forte” (PRETTO, 2005a).

Além disso, a principal razão para que, nesta pesquisa, este sistema aberto, livre de restrição proprietária e de acesso irrestrito ao seu código-fonte – que possibilita a alteração de suas características originais, seu aperfeiçoamento e sua adequação completa às necessidades dos usuários – passasse a fazer parte da nossa reflexão é o fato de considerarmos que, especialmente neste Programa de Formação de Professores, que é o nosso campo de estudo, a utilização desse sistema operacional se tornou em elemento fundamental na constituição da cultura digital. Sua escolha criteriosa, atendendo a mesma concepção da incorporação das tecnologias digitais neste processo formativo, como mostram os documentos que formulam o curso e do desenvolvimento de suas ações, possibilitou aos professores em formação o desenvolvimento da autoria e da partilha na construção de conhecimentos, deixando claro para nós que a utilização de *software* com códigos abertos, “não apenas como programas de computadores, mas como uma base de processos humanos” (SANTOS; HETKOWSKI, 2008, p.81), é uma ação significativa de exercício da cidadania voltada para a questão da educação.

Da mesma forma, além do uso do *software* livre, destacamos que outra opção selecionada por este curso que merece ênfase foi a proposta de participação dos formadores e cursistas nas listas de discussão – espaço virtual que, neste curso, congregou seus membros e, extrapolando os limites do contexto formativo, veio a se constituir em um ambiente amplo de debates, uma vez que, além das questões internas, vem sendo usada para compartilhamento de informações e opiniões também de cunho social e político. Observamos que a apropriação deste ambiente foi tão intensa que, houve, inclusive, até uma maior atuação dos professores em atividades sindicalistas e classistas, demonstrada através da comunicação realizada nesta lista acerca da luta pela aprovação do plano de carreira destes profissionais:

De: Professor-Cursista Primeira Turma (Iniciais do nome E.P)  
 Para: ufba-irece@...  
 Assunto: [ufba-irece] ATENÇÃO PLANO DE CARREIRA  
 Data: Qua, 7 de Jun de 2006 7:13 pm  
*Segundo o pessoal da APL, o Jurídico aprovou o nosso plano não fez modificações e já se encontra na Prefeitura para o último parecer do prefeito . Depende de todos nos esta ida a câmara, não acredito que possa haver mais impedimento, mas precisamos de ação de todos nos. Chega de queixas e vamos agir não basta ficar esperando e falando mal de um ou de outro. O que vocês estão fazendo para mudar esta situação?*

De: Professor-Cursista Primeira Turma (Iniciais do nome A.R)  
 Para: ufba-irece@...  
 Assunto: [ufba-irece] plano de carreira...  
 Data: Sáb, 17 de Jun de 2006 5:19 pm  
*E ai pessoal como ficou o plano de carreira vai amanhã mesmo para a câmara de vereadores ou não? Vamos unir as nossas forças esse momento é único vamos à luta.*

O que se pode concluir, a partir da análise da dinâmica vivenciada na lista de discussão, é que a imersão neste espaço virtual pelos cursistas não aconteceu de forma repentina, mas foi se dando no contexto do curso: à proporção que a comunicação entre todos foi se intensificando a cada ciclo e a cada ano, a quantidade e a qualidade das interações foram aumentando. Os resultados encontrados em uma apreciação numérica da participação destes professores nestas listas corroboram com esta conclusão: encontramos, no mês de julho de 2005, cerca de 45 (quarenta e cinco) mensagens, enquanto que, no mês de novembro de 2009, contamos cerca de 1000 (mil) participações. Esses dados nos permitem constatar que, durante o período letivo, as mensagens eram mais constantes, se tornando ainda mais intensas nas proximidades do encerramento dos ciclos; no entanto, apesar de ser em número mais reduzido, a comunicação nos períodos sem atividades acadêmicas regulares também não deixava de existir.

Para que essa imersão efetivamente se fortalecesse, foi preciso conscientizar a equipe de coordenação e também os formadores, orientadores e professores-cursistas acerca da importância de, em um curso semi-presencial, construir uma comunidade virtual/presencial de aprendizagem, a qual foi se estruturando a partir da abertura e da inserção dos diferentes espaços de comunicação, produção e socialização de conhecimentos ao longo do processo e com as atividades em diversos formatos – palestras, oficinas, grupos de estudos, projetos, cursos. A proposição dessas ações, aos poucos, passou a repercutir entre os diversos atores sociais na educação de Irecê, pois quando os professores saíam do curso e retornavam para as escolas, terminavam “envolvendo todos que estavam naquela escola. Nós chegávamos nela falando de *e-mail*, de *Moodle*, de *blog*, de lista de discussão, e quem estava fora desse movimento foi sendo influenciados” (Coordenadora-Local do Projeto Irecê e cursista da primeira turma).

A pesquisa de observação realizada nas escolas nos proporcionou constatar que os professores têm buscado alternativas para incorporar a sua vivência formativa na prática em sala de aula. Seus relatos nos mostram quais dinâmicas que estes têm buscado levar para dentro da escola.

A construção e escrita no *blog* foi o que eu mais gostei. Para mim o *blog* é muito interessante para você trabalhar com o aluno, incentivando a leitura e a escrita, já que esta é uma preocupação forte na educação de Irecê. Assim, ao levar isso para sala de aula, o aluno vai aprendendo a escrita e socializando suas descobertas, escrevendo coisas da sua vida, notícias, e coisas do seu interesse. (Professor-cursista1)

Meu grande desejo é trabalhar com o *blog* com meus alunos, trazer muitas coisas que aprendemos no curso de Pedagogia e incorporar na sala de aula. Desenvolver atividades que os aproximem das diferentes linguagens que eles mais gostam, sair da rotina. Mas eu quero fazer as coisas a partir do interesse deles, para não ser algo impositivo. (Professor-cursista2)

Esses relatos são bastante significativos porque indicam a importância dos processos que os cursistas têm apreendido durante o curso que, de certa forma, têm lhes permitido buscar ressignificar suas ações e encontrar sentido para sua formação. Notamos que a preocupação em incorporar o que apreendem no curso à sua prática também se reflete no próprio processo formativo da cidade e um exemplo claro desse reflexo é o esforço dos cursistas do Projeto Irecê no sentido de contribuir com o forte trabalho voltado para a questão da leitura e da escrita desenvolvido no município. Para ajudar seus alunos, muitas escolas, através da ação de seus professores que participam ou participaram do projeto, desenvolvem dinâmicas diretamente relacionadas a esta questão e fazem isso intensamente através dos *blogs*, como nos relata a Secretária de Educação do Município:

Nos sentimos muito realizados no que se refere ao desenvolvimento dessa cultura digital na rede municipal. Nos encontros com outras secretarias, com outros secretários, falamos o que está sendo feito aqui na rede municipal, que os professores acessam as plataformas, que criam *blogs*, que estão trabalhando com seus alunos nesses ambientes e todos ficam assustados. Esse espanto é muito porque, nas suas cidades, tudo o que os professores fazem é se afastar desses ambientes. (Secretária Municipal de Educação de Irecê)

Com esse relato, podemos constatar que, hoje, em muitas escolas de Irecê, é muito forte a influência das ações do curso. Mais forte ainda é o empenho desses professores em buscar alternativas para levar aos seus alunos o que vivenciam na sua formação. No entanto, identificamos que a vivência nesses espaços digitais poderia ser incorporada por um maior número de professores dessas escolas públicas, já que uma grande parte deles vivenciaram essa formação com a primeira turma do Projeto.

Hoje, ao visitarmos os *blogs* dos professores-cursistas, tanto os formados, quanto aqueles ainda em formação, encontraremos a subutilização desse ambiente, decorrente do entendimento equivocado da utilização desse espaço virtual como algo obrigatório por parte

da vivência do curso, impedindo que seu potencial fosse reconhecido de forma abrangente. Dessa forma, em relação ao uso dos *blogs*, encontramos dois cenários: de um lado, aqueles professores-cursistas que, mesmo não estando mais no contexto formativo do curso, mantiveram a dinâmica, transformando o uso desse ambiente em uma prática de socialização do seu fazer pedagógico, trocando experiências com outras escolas, divulgando suas conquistas, ou seja, fazendo desse espaço um meio para se colocar em contato com o mundo.

De: Professor-Cursista Segunda Turma – (Iniciais do nome M.S)  
Para: ufba-irece@...  
Enviadas: Ter, Outubro 27, 2009 4:35:50 PM  
Assunto: [ufba-irece] Alunos e pais no blog.

*Pessoal, que beleza!  
Estou muito feliz por ver meus alunos e seus pais  
visitando meu blog espontaneamente, prestigiando os trabalhos  
desenvolvidos na sala de aula e também deixando comentários.  
Valeu, turma!*

Do outro lado, encontramos outros professores que somente fazem uso do *blog* quando são cobrados neste aspecto. Caso não exista essa cobrança, para eles não faz sentido ficar alimentando esse espaço. Para este segundo grupo, percebemos que falta o entendimento de que a formação da cultura digital é algo complexo, que exige dedicação de todos – cursistas e professores-formadores. Eles ainda não percebem que o curso apresenta na sua proposta a intencionalidade de “difusão de diferentes atividades, de temas, de referências, de centralidades, procurando facultar as “bricolagens” de referências tendo em vista a ancoragem de um currículo hipertextual” (FACED, 2003).

Para articular a difusão de diferentes atividades, de temas de referências diversas, o curso optou pela utilização do ambiente virtual de aprendizagem *Moodle*, que, no nosso entendimento, se constituiu no espaço comum para desenvolvimento da proposta curricular hipertextual, possibilitando, inclusive, também aos formadores, socializar o material trabalhado na formação dos professores-cursistas. Como o curso acontece na modalidade semipresencial, o que se observa é que com a escolha desse ambiente virtual torna-se possível vivenciar diferentes recursos que favorecem a comunicação e a interação entre os participantes, tais como chat, fórum, glossário, envio de arquivos, diário, entre outros.

Outra característica evidente na utilização desse ambiente é a possibilidade de prolongar as discussões presenciais através da utilização dos fóruns. Notamos que esta

utilização fortalece a comunidade virtual, aprofunda a dimensão de reflexão, análise e discussão dos temas discutidos e estudados, representando, dessa forma, um contexto formativo baseado na horizontalidade, na participação e na colaboração.

Além dessas diversas possibilidades evidenciadas no curso – através da participação intensa na lista de discussão, no *blog*, no *Moodle* – podemos identificar outras estratégias desenvolvidas pelos idealizadores, coordenadores e formadores deste projeto, a fim de provocar, nos professores-cursistas, o estímulo, o apoio, a interação, favorecendo diversas frentes de trabalhos de modo que estes sujeitos se tornassem autores nesse processo formativo. Para tanto, foram propostas atividades instigando esses professores na perspectiva da autoria, deles se apropriarem da possibilidade de construção em conjunto com seus alunos e com sua comunidade escolar e local. Dentre essas ações, podemos destacar a produção de áudio e vídeo, a elaboração de projetos de inclusão digital e o desenvolvimento de atividades nos espaços Tabuleiro Digital e Ponto de Cultura Ciberparque Anísio Teixeira.

De modo geral, consideramos que com as tecnologias digitais temos a possibilidade de criar, inovar, produzir, socializar. Então, o que precisamos é investir na formação dos professores para que possam se apropriar dessas tecnologias, tanto para produções próprias, como para formar os alunos dentro desta mesma perspectiva. E nessa realidade, identificamos que o Ponto de Cultura se tornou um elemento agregador, articulador de apoio e de auxílio na educação de Irecê, envolvendo, mais especificamente, os professores-cursistas na produção, aproximação e desenvolvimento de todas as atividades relacionadas à cultura digital.

Frente a isso, podemos destacar que o incentivo de produções próprias de professores em formação, tomando como base a apropriação das tecnologias digitais, nos leva a refletir acerca da possibilidade de superar a ideia de priorizar o uso dessas tecnologias apenas para a produção de materiais específicos de cunho educacional. Tal redução, no nosso entendimento, constitui-se em uma simplificação das suas potencialidades. Ao contrário, entendemos que qualquer filme, vídeo ou programa de TV pode ser educativo, desde que, em sala de aula, se faça deles um objeto de estudo e análise, a partir dos temas por ele veiculados. Por isso, entendemos que não há necessidade de realizar produção de materiais específicos – por exemplo, os chamados vídeos educativos –, pois os mesmos são, na maioria das vezes, cansativos, não atendem à necessidade dos alunos, e não aproveitam as potencialidades das diversas linguagens digitais. Consideramos que precisamos explorar o que está no mundo, ao alcance de nossas mãos e dos nossos alunos.

Nossa análise aponta que, através desses espaços de produção, a cada período de atividades, os professores-cursistas foram ganhando autonomia, sentiram-se capazes de se apropriar do contexto digital. A interação com os colegas e professores, a comunicação estabelecida e fortalecida através da lista de discussão, o começar os ciclos e acompanhar o desenvolvimento das atividades no *Moodle*, o refletir e construir conhecimento através do *blog* e a troca de informações possibilitaram a esses professores-curistas em formação estabelecer vínculos com o grupo, com o projeto de formação, assim como intensificou a vivência de uma dinâmica que extrapolou o contexto do curso.

Em suma, podemos destacar que é certo que os ambientes virtuais disponíveis em cada momento desse curso interferiram, de maneira bastante significativa, na sua organização e na sua dinâmica formativa. A presença das tecnologias digitais na formação desses professores, e no contexto educativo de Irecê, colaborou significativamente nas formas de comunicação, de interação e de aprendizagem desses sujeitos. Por isso, concordamos com Peixoto (2009, p. 218), ao afirmar que é “possível estabelecer relações entre a presença das TIC no meio educacional e o estabelecimento de novas práticas. Mas essa relação não acontece de forma linear e automática”, elas dependem de dinâmicas formativas e também dos significados que são atribuídos a elas.

Entendemos que as tecnologias não precisam ser integradas aos processos formativos apenas porque seu uso já está generalizado. De fato, o que se coloca em questão é a possibilidade de conduzir transformações significativas para nossas práticas, mas que estas não estejam distantes dos desejos e mudanças almejados por nossos jovens e por nossos professores. Por isso, compreendemos que as formações só podem desenvolver realmente seus efeitos se elas permitirem transformações progressivas das concepções e práticas.

## 4. OS JOVENS DE IRECÊ E A VIVÊNCIA NA CULTURA DIGITAL

As leituras e reflexões realizadas até aqui nos permitem afirmar que o movimento da cultura digital é entendido por nós “a partir da mobilização de iniciativas, que apresentem objetivos comuns, e, ao mesmo tempo, está sujeito a constantes reconfigurações, resultantes da própria dinâmica das relações estabelecidas entre os envolvidos” (PROJETO CONEXÕES, 2006, p.8). Aqui, optamos por usar o termo movimento, considerando-o como um processo ininterrupto, fluido, com elos que se fazem e desfazem, relacionando-o com as interações que acontecem entre as diversas instituições formativas voltadas para a cultura digital, situadas no entorno de Irecê e os sujeitos nelas envolvidos.

É nessa construção de elos que inserimos a reflexão acerca da constituição da cultura digital entre professores e jovens em formação. Dessa forma, neste capítulo, buscamos conhecer os jovens estudantes das duas escolas pesquisadas, alunos dos professores-cursistas do Projeto Irecê que participam da dinâmica escolar e do Projeto Tabuleiro Digital, apresentando uma compreensão mais ampla da relação que se estabelece entre todos eles e a cultura digital, visto que são esses sujeitos os principais responsáveis pelo fortalecimento desta cultura em Irecê.

Nessa busca, levantamos as características destas escolas e destes jovens, enfocando, principalmente, na nossa discussão, os elementos que emergiram no campo de pesquisa, relacionados à inserção das tecnologias digitais nestes contextos educativos e à interação dos seus estudantes com estes recursos, a fim de analisar a repercussão do processo formativo vivenciado pelos professores – o Projeto Irecê – na sua atuação em sala de aula. Essas informações nos deram subsídios para discutir acerca da relação que os professores-cursistas e os jovens estudantes têm estabelecido ao explorar as possibilidades e as características da cultura digital.

### 4.1 CARACTERÍSTICAS DE JOVENS CONECTADOS

Os jovens nos dias atuais – denominados pelos teóricos como “geração digital<sup>29</sup>” (TAPSCOTT, 1999), “geração internet<sup>30</sup>” (TAPSCOTT, 2010), “geração alt+tab<sup>31</sup>” (PRETTO,

---

<sup>29</sup> Para Tapscott (1999), essa geração corresponde àquela geração de crianças nascidas desde o início da década de 1980 e o final da década de 1990, período o qual o mundo (em especial os americanos) passou a desfrutar mais das tecnologias digitais no seu dia-a-dia.

<sup>30</sup> Uma geração que viveu a ascensão do computador, da internet e de outras tecnologias digitais (TAPSCOTT, 2010).

<sup>31</sup> Geração que processa múltiplas coisas simultaneamente, levando em frente uma dimensão de construir o pensar que é diferente de tempos atrás (PRETTO, 2006).

2006) – são, sem dúvida, sujeitos conectados, uma vez que, ricos ou pobres, se utilizam das infinitas possibilidades proporcionadas pelas tecnologias digitais para, virtualmente, se comunicar, se relacionar e se informar acerca de diferentes assuntos, estabelecendo, assim, uma estreita relação com a cultura digital. Segundo Tapscott (2010, p.28), a cada dia fica mais evidente que “a mudança mais significativa que afetou a juventude foi a ascensão do computador, da internet e de outras tecnologias digitais”. Assim, conhecer os desejos, os interesses, as aprendizagens desses sujeitos é um desafio posto à escola, aos professores e aos pais.

A fim de conhecer melhor estes indivíduos, precisamos levar em conta a afirmação de Bonilla (2005, p.73), que “[...] as transformações nas características dos jovens, hoje, são mais aceleradas do que há algum tempo. [...] de maneira geral, os jovens contemporâneos têm aceitado, cada vez menos, imposições de cima para baixo”. Entretanto, é perceptível que essas transformações vivenciadas pela juventude, nos dias atuais, não acontecem no mesmo ritmo e da mesma forma para todos aqueles que compõem este segmento da sociedade. Dessa forma, mapeamos, nesta parte inicial deste capítulo, as características mais gerais da juventude de Irecê, obtidas tanto a partir das entrevistas realizadas com aqueles jovens sujeitos que fizeram parte da nossa pesquisa, como também através das conversas informais estabelecidas com os jovens frequentadores do Projeto Tabuleiro Digital. Em um tópico posterior, aprofundamos o levantamento e a análise destas características, considerando então, mais especificamente, apenas as informações obtidas com as observações e os relatos dos jovens pesquisados.

O contato mantido com os estudantes de Irecê foi fundamental para compreendermos questões bastante relevantes para a nossa pesquisa, voltadas, principalmente, para as demandas estabelecidas por/para eles em relação a familiares, escola, tecnologias, opções de lazer, etc. Nesse sentido, levantamos, entre outras informações, que estes jovens, oriundos das camadas menos favorecidas da sociedade, embora residam, alguns em companhia de seus pais, na zona urbana deste município, mantêm forte ligação com a cultura rural e enfrentam grandes dificuldades econômicas, na medida que a principal fonte de renda das suas famílias é a agricultura de subsistência.

Em função dessas informações obtidas junto a esses jovens, destacamos que – apesar de estarmos vivendo em uma sociedade marcada pela presença das TIC –, no que tange à questão do acesso aos recursos tecnológicos por parte desses estudantes pesquisados em Irecê, em razão das desigualdades sociais, apenas um número bem reduzido encontra, em seu domicílio, a possibilidade de se conectar à rede mundial de computadores. Aqui é preciso lembrar que, em muitos lares brasileiros, mesmo com as estatísticas que indicam que, no

Brasil, no período de 2005 a 2008, houve um crescimento médio anual de, aproximadamente, 15% na proporção de usuários de internet (Comitê Gestor da Internet no Brasil – CGI, 2009), o acesso à internet tem sido um serviço, ao mesmo tempo, complicado e custoso, principalmente para os brasileiros de baixo poder aquisitivo e moradores do interior do país, onde quase não encontramos condições concretas para investimentos em tecnologias.

Ainda assim, o que se observa é que os jovens estudantes de Irecê, mesmo sem possuir computador e internet, têm buscado alternativas para não ficar à margem da cultura digital, criando condições de obter informações e interagir virtualmente com seus pares, se apropriando, então, dos elementos dessa cultura. Notamos que uma das alternativas adotadas por alguns desses estudantes, para fazer parte da cultura digital é a utilização de outros recursos tecnológicos, como mp3, *pendrive* e celular, uma vez que a aquisição dessas mídias, diferente do computador e do acesso à internet, é economicamente mais viável para seus familiares. Na medida em que, como afirma Belloni (2008, p.106), “a internet convive com as outras mídias, incorporando-se aos usos midiáticos dos jovens”, consideramos que vem sendo, também a partir dessas outras mídias digitais, que os estudantes pesquisados vêm tendo oportunidade de explorar as possibilidades e apreender as características desta cultura, ratificando, dessa forma, a importância do acesso aos mais diversos recursos tecnológicos para sua construção.

Além da posse e uso de celular, mp3, *pendrive*, etc., outra iniciativa buscada por esses estudantes para manter-se conectados e usufruir dos inúmeros recursos que as TIC oferecem é sua participação, com menor ou maior regularidade, em diferentes ambientes presentes na cidade: os de baixo custo – como infocentros, *cibercafé*, *lan houses* –, oferecidos pela iniciativa privada, ou os gratuitos, proporcionados pelas escolas e/ou pelos programas de inclusão digital desenvolvidos na comunidade – como o PROINFO e o Projeto Tabuleiro Digital. Compreendemos que essa busca por esses espaços públicos abre, para esses jovens, a possibilidade de estabelecer uma participação ativa no contexto em que estão inseridos, uma vez que a imersão na cultura digital a partir desses locais favorece a apropriação desta cultura e sua transformação em diversos conhecimentos que serão aplicados em benefício próprio e também da comunidade a qual pertencem.

Na nossa percepção, tal participação nestes locais se constitui no principal fator responsável pela inserção desses jovens no contexto digital, na medida em que acreditamos que o ponto principal na construção da cultura digital não é apenas favorecer o acesso às tecnologias, mas, sim, “que este precisa ser no sentido amplo, de forma que a utilização das

TIC não ocorra simplesmente para consumir informações, mas que favoreça as finalidades pessoais ou socialmente significativas” (Warschauer, 2006. p.57).

Sabemos que os jovens, ao ter acesso a estes diversos espaços, têm possibilidades de participar ativamente de suas dinâmicas, interagindo com diferentes pessoas e compartilhando os assuntos do seu interesse, realizando, assim, muitas descobertas acerca do contexto digital, sobre si mesmos e seus pares. Por esta razão, estes jovens sentem uma enorme necessidade de encontrar no espaço escolar também estas possibilidades. Por isso que, hoje, uma das maiores características dos jovens em geral – e também dos jovens ireceenses – é trazer as vivências e descobertas que realizam com os recursos digitais fora da escola para o interior deste ambiente de ensino.

As leituras, observações e conversas informais que entabulamos com os jovens de Irecê, nas escolas pesquisadas e no espaço do Tabuleiro Digital, a fim de procurar conhecer suas demandas e expectativas, nos permitiram perceber que estes sujeitos, a todo o momento, estão a procura de coisas novas, ao tempo que querem encontrar, na escola, um espaço que acompanhe seus desejos e transformações, suas escolhas e interesses. Neste sentido, observamos, conforme destacam Silva e Couto (2010), que os jovens conectados desejam uma maior integração da cultura digital às situações pedagógicas que vivenciam nas suas escolas, nas quais reivindicam maior valorização das suas experiências e descobertas nesta cultura e uma participação mais ativa nos processos de construção e difusão dos saberes. Em outras palavras, eles têm cobrado ou solicitado uma escola mais atraente, tanto física quanto tecnologicamente, que converse com o mundo fora dos seus muros, permitindo-lhes comunicar, divertir, trocar e criar novas formas de aprendizagens.

Pontuamos, assim, que os jovens de Irecê não querem uma escola que apenas forneça informações para serem memorizadas e repetidas. O que eles desejam é encontrar, nesta instituição educacional, outras formas e opções de aprendizagem, com foco na construção de diferentes culturas, viabilizando o desenvolvimento de valores fundamentais na formação do ser humano em todas as suas dimensões.

Ressaltamos também que uma das principais características da juventude atual é fazer parte de uma geração muito voltada para a colaboração e o relacionamento em grupos. Tanto é assim que, nos dias de hoje, independente dos contextos de vida dos quais fazem parte, a maior parte desses jovens, inclusive os jovens ireceenses, busca constantemente interagir com seus pares. Dessa maneira, considerando o ambiente digital, a interação e a comunicação entre eles, da mesma forma, são intensas, acontecendo através dos *sites* de relacionamento – como

*Orkut, facebook, MSN* –, dos jogos *online*, etc, onde encontram diferentes possibilidades de estar conectados com muitas pessoas simultaneamente, se divertindo, aprendendo e compartilhando ideias, emoções, anseios.

Assim, por conta da diversidade e da rapidez de comunicação que caracterizam os ambientes digitais, estes jovens valorizam as atividades que envolvam os mais diferentes tipos de linguagem construídos com a chegada das TIC e que sejam, ao mesmo tempo, dinâmicas e lúdicas, pois com elas a monotonia é quebrada e seus interesses e necessidades podem ser alcançados. Neste sentido, eles também têm requerido uma escola que articule estas possibilidades trazidas por estas tecnologias, pois, como ressalta Tapscott (2010, p.155), os jovens da geração contemporânea não se contentam mais em ficar “sentados, calados, ouvindo a aula expositiva do professor”, uma vez que, como cresceram cercados pelos ambientes digitais, esperam encontrar em todos os outros espaços, principalmente na escola, a mesma liberdade para dialogar, interagir, trocar e construir novos saberes que encontram nestes ambientes.

Este mesmo autor coloca que a escola deve ser um lugar para se aprender, mas é preciso que se considere uma aprendizagem que proporcione aos jovens da geração digital “aprender como procurar informações, e, então, analisá-las, sintetizá-las e avaliá-las de forma crítica” (TAPSCOTT, 2010, p.164), na medida em que eles necessitam, e também desejam, de uma educação que tenha relevância para o mundo em que vivem.

Concordamos que, enquanto lugar instituído pela sociedade para se aprender sobre a realidade a sua volta, a escola deve proporcionar aos jovens navegar no mundo das informações disponibilizadas com as tecnologias da informação e comunicação, e trabalhar com essas informações descobertas, assim como favorecer a interatividade e estimular a criatividade. Contudo, este contexto escolar, descrito por Tapscott e reivindicado pela juventude dos tempos atuais, não é o observado na maior parte das salas de aulas. Sendo assim, acreditamos que um dos maiores desafios da contemporaneidade é considerar que, para aprender, os jovens precisam, ao mesmo tempo “do formal e do informal, do rígido e do flexível” (PRETTO, 2006) e, nessa direção, aproximar o que acontece fora da escola às dinâmicas existentes dentro da mesma.

## 4.2 AS ESCOLAS E OS JOVENS PESQUISADOS: ofertas, demandas e relações no contexto digital

Uma vez que a falta de condições financeiras das suas famílias – impedindo a aquisição de equipamentos tecnológicos, mesmo com a crescente baixa nos preços desses produtos – se configura como uma das principais razões para que a juventude ireceense busque os ambientes públicos para integrar-se à cultura digital, era de se esperar que o Tabuleiro Digital, projeto que investigamos, fosse especialmente frequentado pelos jovens participantes da nossa pesquisa – alunos dos professores-cursistas do Projeto Irecê nas escolas Municipal Marcionílio Rosa e Municipal do Paraíso – na medida em que levantamos que as condições de vida, principalmente entre a maioria desses jovens, são muito precárias. Como já mencionamos, tal ambiente, fazendo parte do Espaço UFBA, disponibiliza, gratuitamente, computadores com acesso à internet, possibilitando – a eles e a todos os outros habitantes desta cidade – a navegação pela rede e o uso dos recursos da informática para estudar, buscar entretenimento e se comunicar.

No entanto, o que se observou foi uma realidade bem diferente dessa expectativa. Embora os jovens participantes da nossa pesquisa exploratória, estudantes das escolas pesquisadas, tenham disponível, neste centro público de acesso gratuito, um local, fora do seu domicílio, onde possam obter informação de forma rápida e também se comunicar e se divertir com seus pares através dos jogos e bate-papo em rede ou *online* –, foi possível constatar que o Tabuleiro Digital é um espaço pouco frequentado pela maioria destes jovens.

Pelo que pudemos levantar – a partir dos contatos mantidos com os jovens pesquisados e da observação das conversas entre eles –, a principal justificativa para a frequência ao Tabuleiro Digital e, conseqüentemente, a pouca intensidade na relação deles com o projeto gira em torno de uma razão maior: a distância desse espaço em relação ao seu local de moradia. Como muitos desses estudantes residem em bairros cerca de cinco a seis quilômetros afastados do centro da cidade, questões como violência urbana, meios de transporte, menoridade, entre outras, têm influenciado para que estes jovens apenas busquem o projeto quando estão acompanhados dos seus familiares mais velhos, o que acontece esporadicamente, somente quando estes adultos se deslocam para fazer alguma atividade no centro de Irecê.

Neste sentido, o que foi possível notar é que, no contexto atual, o principal público do Projeto/Espaço Tabuleiro Digital tem sido aquelas pessoas que residem próximas ao local onde o mesmo está instalado. Quanto aos jovens estudantes que buscamos conhecer através

da nossa pesquisa, é importante esclarecer que, apesar das dificuldades encontradas para fazer parte deste e de outros projetos de inclusão digital, estes jovens não deixam de perceber o quanto é importante adentrar e conviver na cultura digital, empreendendo, dessa forma, também, outros importantes esforços na busca de alternativas diversas para se inserir nesse contexto, como compartilhar o acesso a computador/internet na casa de parentes, vizinhos e amigos, frequentar centros de acessos pagos – principalmente as *lan houses* – e participar das aulas nos laboratórios de informática de suas escolas.

Apesar de considerarmos que as *lan houses* e as casas de parentes e conhecidos sejam espaços onde – embora com uma lógica e uma metodologia diferentes da instituição escolar – os jovens pesquisados têm a possibilidade de aprender, produzir, trocar e socializar conhecimentos e cultura, enquanto se reúnem para, conectados, pesquisar sobre diferentes assuntos, se comunicar e se divertir, novamente destacamos que, com as dificuldades financeiras que afligem seus responsáveis, estas opções não se configuram como soluções muito viáveis para que eles possam, verdadeiramente, se inserir nas dinâmicas do contexto digital. Nesse sentido, ressaltamos que a escola, na maior parte das vezes, tem se constituído no principal espaço, senão o único, para que estes estudantes se apropriem dessa cultura do seu tempo.

Sendo assim, destacamos como indispensável e urgente que a escola tome para si esta responsabilidade, a fim de atender, adequadamente, esta demanda imposta pelos novos tempos – cuja marca principal é a presença das tecnologias da informação e comunicação – e pelos seus cidadãos, os jovens sujeitos da geração digital. Como consideramos que, hoje, eles têm, na ponta dos dedos, acesso a boa parte do conhecimento do mundo, e que, por essa razão, a aprendizagem acontece onde e quando quiserem, entendemos que, para tal, seja fundamental que esta instituição reconheça e valorize os saberes, habilidades e interesse desses estudantes e se aproxime e se aproprie das suas linguagens, de modo a ressignificar os conhecimentos que esses jovens-alunos já possuem.

#### **4.2.1 O contexto tecnológico-pedagógico das escolas pesquisadas**

Entendemos que a presença das tecnologias digitais neste contexto escolar é o principal pré-requisito para dar início à possibilidade desta instituição educacional se apropriar das diversas linguagens contemporâneas e, assim, se aproximar dos conhecimentos apresentados por seus jovens alunos que, de uma forma ou de outra, já estabeleceram contato com as dinâmicas das tecnologias digitais. Neste sentido, neste tópico da nossa pesquisa,

buscamos conhecer as escolas onde os jovens pesquisados estudam, mapeando e analisando a infraestrutura tecnológica apresentada por cada uma delas, e também a postura dos seus professores – que são cursistas do Projeto Irecê diante da realidade encontrada.

Tomando como referência as informações obtidas nesta pesquisa, através de leitura de documentos e entrevistas realizadas com diversas pessoas, direta ou indiretamente envolvidas com o contexto educacional deste município, o que podemos afirmar é que, na educação de Irecê, existe, hoje, realmente, um avanço considerável e um esforço significativo para transformar seu cenário escolar. Nesta direção, a própria secretária de educação nos relata que

[...] quase todas as escolas municipais de Irecê já possuem os laboratórios do Proinfo. Aquelas que ainda não foram contempladas serão contempladas em breve, porque, hoje, estamos recebendo cerca de 200 computadores – através da adesão da prefeitura com esse programa – que vai atender a 10 (dez) escolas da sede, equipando-as com 17 (dezesete) computadores, e as escolas da zona rural, equipando-as com 5 (cinco) computadores. (Secretária Municipal de Educação de Irecê)

Essas informações compartilhadas pela Secretária de Educação apontam para os investimentos realizados pelo poder público, voltados para introduzir a infraestrutura tecnológica nas escolas, na tentativa de aproximar e favorecer a formação da cultura digital entre seus jovens alunos e seus professores. Entretanto, diante dos cenários que vivenciamos ao visitar as escolas, torna-se imprescindível retratar as reais condições de trabalho disponíveis aos professores e alunos para se relacionar com as tecnologias digitais em sua atuação em sala de aula, para não deixar a impressão de que existe um processo homogêneo quanto à inserção dessas mídias digitais nas escolas de Irecê.

Dessa maneira, esclarecemos que a realidade que encontramos em uma das escolas públicas pesquisadas neste município foi muito diferente daquela observada na outra escola, também administrada pelo município, que fez parte da nossa pesquisa. Pelos depoimentos colhidos com os membros dessas comunidades escolares, podemos comprovar esta diferenciação, na medida em que um professor da Escola Municipal Marcionílio Rosa relata que esta é:

[...] uma das melhores escolas municipais em termos de recursos tecnológicos, e a direção da escola tem trabalhado cada vez mais para trazer mais recursos... Muitos professores estão se empenhando em aprender como utilizar os recursos, e, na minha concepção, das escolas em que trabalhei, em termos de infraestrutura tecnológica, esta aqui se equipara a uma escola particular! (Professor-cursista1)

Enquanto a diretora da Escola Municipal do Paraíso nos diz que:

Eu não me importo de ficar sem sala, o que eu quero é que venham os recursos, os equipamentos. Agora chegaram os equipamentos do Proinfo, e colocaram para a gente que seria necessário ter espaço. Como fazer? Eu disse que não tinha problema, que mandassem que eu resolveria! Mandei fazer uma divisória em uma das salas de aula – ficou apertadinha –, mas a carência e a demanda dessas crianças por ter um espaço como esse é muito grande, não poderia deixar de fazer por falta de espaço. (Diretora-cursista)

Realmente, vivenciamos no contexto da Escola Municipal Marcionílio Rosa um espaço físico adequado para desenvolver diversas atividades, e também uma ampla infraestrutura tecnológica, capaz de favorecer o trabalho de professores e alunos no sentido de explorar as possibilidades e potencialidades da cultura digital. Nesta escola, encontramos disponíveis: rede sem fio de acesso a internet, *notebooks* para uso dos professores em sala de aula, câmera fotográfica digital, retroprojeto, *data show*, auditório com recursos multimídia (com TV de plasma, DVD, *home theater*), equipamentos para o rádio da escola, computadores nas salas da direção, coordenação e dos professores, etc.

Além disso, nesta escola, também foi instalado o Centro de Inclusão Digital (CID), projeto desenvolvido através da parceria entre a prefeitura e a Fundação Bradesco. Embora o desenvolvimento de atividades por parte dos professores e alunos da Escola Marcionílio Rosa, neste centro, seja muito limitado, uma vez que o CID funciona, especificamente para a demanda desta escola municipal, como laboratório de informática, e, para este fim, só disponibilize dois dias da semana, este projeto é muito importante para o município, porque também oferece a toda a comunidade, gratuitamente, cursos de informática e acesso livre à internet.

Já na outra instituição pesquisada, a Escola Municipal do Paraíso, nos deparamos com um cenário bastante incipiente para o desenvolvimento da cultura digital entre seus professores e alunos. Esta escola – de pequeno porte, situada em um bairro distante seis quilômetros do centro da cidade e que atende uma comunidade de baixo poder aquisitivo –, tem, atualmente, um número muito reduzido de equipamentos tecnológicos e dispõe de um espaço físico muito pequeno para efetivar a instalação dos poucos recursos digitais já disponibilizados pelo poder público para, verdadeiramente, promover a inserção dos seus membros nesta cultura.

Pelo levantamento que conseguimos realizar durante o desenvolvimento da pesquisa, observamos que esta última escola pesquisada possui, para uso de seus professores e alunos, apenas “um *data show*, um retroprojeto, uma caixa de som – muito utilizada pelas crianças

com programas de rádio” (Diretora-cursista), uma câmera fotográfica e uma sala de recursos multifuncional<sup>32</sup> – que engloba dois microcomputadores, uma TV com legenda<sup>33</sup> de 29’, um conjunto de jogos pedagógicos, um teclado e um mouse adaptados, com acesso limitado apenas para o atendimento das crianças com necessidades educativas especiais – e também um único computador para atender a todas as demandas administrativas da escola.

De acordo com o que afirma e, ao mesmo tempo, denuncia Bonilla (2009), no nosso país, são poucas as escolas públicas que têm acesso a computadores, e mais reduzido ainda é o número de professores que propõem atividades de aprendizagem articuladas diretamente com as TIC. Neste sentido, ao retratarmos a difícil realidade vivenciada nessa última escola pesquisada, não pudemos deixar de constatar que esta escola se encontra entre as muitas escolas públicas brasileiras que têm enfrentado grandes dificuldades de caráter estrutural e pedagógico, principalmente, no que tange à sua função de, diante das demandas trazidas pelo advento das tecnologias da informação e comunicação, inserir seus alunos nas dinâmicas digitais.

Reconhecemos que a falta de uma estrutura adequada e capacitação necessária dos professores para incorporar os recursos tecnológicos nas instituições educacionais é um dos principais fatores “que tem colaborado para a negação desses espaços pelos professores e para a manutenção de situações de exclusão digital dos alunos (MELLO; TEIXEIRA, 2009, p.34). Não obstante, apesar desse reconhecimento, precisamos ressaltar que, no cenário que apreciamos na Escola Municipal do Paraíso, o que mais chamou a nossa atenção foi o esforço empreendido pela gestora e demais professores no intuito de enfrentar os desafios e superar os obstáculos, a fim de possibilitar que os alunos desta instituição de ensino usem e se apropriem das inúmeras potencialidades que envolvem o contexto digital.

Devido a nossa condição de infraestrutura, temos trabalhado com muito esforço. Buscamos a ajuda dos colegas para levar para sala de aula atividades com o uso da TV, do som, e, quanto ao uso do computador, ainda fazemos de forma muito limitada. Às vezes levamos os meninos para a sala

---

<sup>32</sup> Esta sala foi implantada nas escolas de educação básica da rede pública de ensino, através do edital do Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Especial, em 26 de abril de 2007. Este edital selecionava projetos de Estados e Municípios que contemplem a organização de espaços com recursos necessários ao atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos para distribuição de equipamentos e materiais didáticos para implantação de salas de recursos multifuncionais nas escolas de educação básica da rede pública de ensino.

<sup>33</sup> A TV com legenda, utilizada na sala de recursos multifuncionais, serve para atender às necessidades especiais de aprendizagem das crianças com deficiência auditiva, uma vez que, neste processo, é fundamental que o professor considere “as diferentes áreas do conhecimento, os aspectos relacionados ao estágio de desenvolvimento cognitivo dos alunos, o nível de escolaridade, os recursos específicos para sua aprendizagem e as atividades de complementação curricular” (ALVES, 2006, p.14).

multifuncional, mas como são apenas dois computadores, fica complicado trabalhar mais intensamente. (Professor-cursista2)

Destacamos que este depoimento deixa notória a postura afirmativa dos professores da Escola Municipal do Paraíso no sentido de encarar os problemas para não deixarem seus alunos de fora das questões que envolvem as demandas do contexto digital, demonstrando, assim, o reconhecimento da necessidade de incorporar as tecnologias no seu fazer pedagógico. Consideramos tais posturas e reconhecimentos bastante promissores, em especial neste momento, na medida em que esta unidade escolar aguarda apenas a instalação dos equipamentos para iniciar os trabalhos didáticos com os dezessete computadores conectados à internet que recebeu do PROINFO, o que vai demandar o desenvolvimento de ações pedagógicas pertinentes, de modo que este processo de estruturação tecnológica das escolas públicas ireceenses tenha sentido também para os professores e os estudantes desta referida instituição.

Ressaltamos também que, embora tenhamos a certeza que ainda há muito a avançar, identificamos que, em especial, o grupo de professores dessa referida escola tem, a cada ano, se engajado mais na criação de estratégias diferenciadas na tentativa de possibilitar a vivência dos seus alunos na cultura digital. Os relatos a seguir demonstram, inclusive, que tanto os regentes de classe da Escola Municipal do Paraíso – que ainda não dispõem de muitos recursos tecnológicos – quanto os professores da Escola Municipal Marcionílio Rosa – cuja infraestrutura tecnológica é muitas vezes mais numerosa e diversificada que a daquela escola – se preocupam em desenvolver procedimentos didáticos diferenciados para trazer para a sala de aula os conhecimentos e as práticas vivenciadas em seu processo de formação viabilizado pelo Projeto Irecê.

Na primeira oportunidade que tive para trabalhar com meus alunos usando as tecnologias, busquei colocar em prática aquilo que tenho aprendido no curso de Pedagogia – abrir conta de *e-mail*, *MSN* e o *Orkut* – com aqueles que ainda não estão inseridos, para que eles possam vivenciar contextos de comunidades virtuais, e também para que pudesse motivá-los a descobrir coisas novas, coisas que são de interesse deles... A partir disso estou trabalhando com coisas que partem da demanda deles – o *blog*, os jogos, a navegação livre, os vídeos, etc.(Professor-cursista1)

Procuro trazer minhas vivências e atividades do curso para minha prática em sala de aula. Desenvolver atividades que aproximem as diversas linguagens, que mais se identificam com meus alunos, e, sair da rotina, ou seja, trazer minha formação para minha prática. (Professor-cursista1)

[...] não incorporo as atividades de tecnologias que aprendi no Projeto Irecê com mais intensidade pela dificuldade de recursos tecnológicos. No momento, nossa escola não oferece condições para isso. Mas, com muito

esforço e com a ajuda dos colegas, tenho realizado algumas dessas atividades, mais por conta da sala multifuncional. Eu faço muita adaptação de atividades para eles, e procuro, dentro do possível, utilizar essa sala, porém, isso é muito reduzido, já que atendemos um número muito grande de crianças com necessidades especiais. Com essas crianças, eu tenho mais possibilidade de trabalhar com o computador. (Professor-cursista2)

Lançamos mão desses relatos para, neste ponto da pesquisa, destacar que – levando em conta esta questão, levantada anteriormente, do significado da estruturação tecnológica das instituições de ensino para professores e estudantes – acreditamos que a “sintonia entre aquilo que os jovens desejam encontrar na escola e aquilo que a escola vem disponibilizando” (SAMPAIO, 2008, p.80) é o principal fator a ser considerado no que se refere ao desenvolvimento da cultura digital neste espaço educativo. A nosso ver, a busca dessa sintonia leva à superação daquelas propostas escolares que pedagogizam o uso das tecnologias digitais, na medida em que, geralmente, se limitam a enquadrá-las a um modelo de aula mais tradicional, eliminando, assim, as potencialidades desses recursos.

Consideramos que o rompimento dessa lógica pedagogizante, a fim de que a escola tenha condições de, concretamente, adotar mudanças significativas na sua ação pedagógica voltada para a inclusão digital – só é possível através da apropriação consciente do professor das reais possibilidades das tecnologias da informação e comunicação. Esta apropriação, conforme nos ensina Lapa e Pretto (2010), somente se torna evidente quando este professor não fica limitado, apenas, a aprender as qualidades técnicas dessas tecnologias, mas, sim, passa a utilizar esses meios, adotando uma pedagogia diferenciada. Ressaltamos, então, nesse sentido, que, em nossa opinião, os professores das escolas pesquisadas, cursistas do Projeto Irecê, podem ser incluídos neste contexto, pois apesar das dificuldades encontradas, a maioria deles vem procurando, ao retornar dos encontros promovidos pelo curso, recontextualizar sua ação docente, compartilhando e desenvolvendo com seus alunos aquilo que tem aprendido nestes encontros.

Além disso, considerando que, de acordo com Fantin (2009, p.3), a complexidade que envolve a presença e o uso das TIC nas práticas pedagógicas precisa “estar articulada a uma reconfiguração da escola” e, acrescentando a esta articulação, uma mudança no cenário da cidade, enfatizamos também aqui, mais uma vez, a importância das ações desenvolvidas pelo Programa de Formação de Professores - Projeto Irecê para o contexto digital, educativo e cultural do município ireceense. Este projeto, ao viabilizar a apropriação e a integração destes educadores na cultura digital, tem colaborado gradativamente para esta integração a seus alunos, às escolas onde atuam e também aos outros habitantes da cidade.

#### 4.2.2 Os estudantes das escolas: realidades, desejos, necessidades

Mesmo que para a maior parte dos jovens de Irecê, como dissemos antes, a escola tenha se transformado em espaço quase que exclusivo para adentrar na cultura digital, já sabemos que a maioria deles, de uma forma ou de outra, estabeleceu contato com alguns recursos tecnológicos digitais e se conectou à internet em diferentes momentos da sua vida. Reconhecemos também que esses jovens, nestes – às vezes, raros – mas significativos momentos que estão *online*, não ficam apenas recebendo informações, de forma passiva. Ao contrário, as dinâmicas do digital os levam a interagir, discutir e participar ativamente deste contexto, obrigando-os, assim, a desenvolver habilidades cognitivas e investigativas que os tornam cada vez mais críticos e exigentes, principalmente em relação à sua aprendizagem.

Nesse sentido, uma vez que estas novas questões e demandas desses ireceenses são levadas para o contexto escolar, achamos importante, nesta parte da nossa pesquisa, trazer para o centro da nossa discussão e análise, de forma mais específica, as histórias de vida e mais algumas características relacionadas apenas àqueles estudantes das escolas pesquisadas, que também foram foco do nosso trabalho. Neste tópico, buscamos analisar sobre a influência dessas características e experiências nos comportamentos e atitudes desses estudantes neste ambiente educativo, uma vez que estes agem e interagem na sala de aula – com seus pares, professores e processo de aprendizagem – trazendo para este ambiente as vivências que construíram fora dele, inclusive aquelas obtidas quando estiveram conectados aos espaços virtuais, mantendo contato, mesmo de forma irregular, com a cultura digital.

Destacamos que, nesta pesquisa exploratória, levantamos os desejos, descobertas, aflições e dificuldades dos estudantes de Irecê, obtidos a partir dos seus próprios relatos e de seus professores, tomando como referência as questões e demandas trazidas por eles, vinculadas, principalmente, a sua relação com o contexto digital. É importante ressaltar que, apesar de darmos ênfase maior às particularidades desses ireceenses em especial, não deixamos de discutir, também neste contexto, os temas relacionados ao papel da juventude em geral.

No processo de desenvolvimento desta pesquisa, o esforço de compreender as vivências, experiências e peculiaridades desses jovens – que se encontram na faixa etária entre 10 e 12 anos, e são estudantes das escolas municipais pesquisadas – tornou-se uma tarefa bastante complexa, visto que levantamos histórias pessoais e familiares de bastante sofrimento e relatos de situações de difícil enfrentamento para os sujeitos dessa idade, tais como a falta de convívio diário com os pais; a necessidade de assumir responsabilidades precocemente para ajudar no sustento da família, abdicando dos momentos de estudos e de

brincadeira característicos e necessários aos jovens nesta época da vida; a ausência de assistência adequada nas escolas para aqueles que são portadores de necessidades especiais, etc.

Pelo que pudemos identificar – a partir das observações realizadas nos diversos ambientes das escolas e dos relatos dos seus coordenadores, professores e dos próprios estudantes – a interrupção no convívio desses jovens com seus pais – cujas causas mais frequentes são o falecimento ou a necessidade de saírem da cidade em busca de emprego, resultando, todas elas, na transferência da responsabilidade de educá-los para outros familiares – tem influenciado, de forma bem marcante, sua relação com a comunidade escolar, justificando, assim, determinados comportamentos adotados em sala de aula. Dessa forma, observamos que, neste espaço, principalmente, a interação entre colegas e professores é pontuada por muita necessidade e disputa de atenção, com os alunos, a todo instante, solicitando dedicação exclusiva aos educadores, e estes, incessantemente, buscando estratégias para exercer sua função de formador, ao mesmo tempo em que tentam atender às carências afetivas destes sujeitos e superar as diversas dificuldades de estrutura física e material que a maior parte das escolas municipais, inclusive uma das pesquisadas, apresenta.

Apesar de todos os problemas enfrentados, ou até mesmo criados, por estas escolas públicas, já discutidos e denunciados, exaustivamente, por diversos setores da sociedade, não podemos deixar de considerar que tal instituição educacional faz parte da rotina diária de todos os jovens envolvidos nessa pesquisa. Ou seja, é neste espaço educacional, que assume o compromisso de contribuir para o seu desenvolvimento pessoal, emocional, cognitivo e social, que eles passam a maior parte do seu tempo, realizando atividades diárias, enquanto expressam e trocam – com seus pares e também com outros indivíduos dessa comunidade – carências, saberes, dúvidas, desejos, etc. Neste sentido, buscamos também conhecer a ideia que os estudantes pesquisados fazem da comunidade escolar da qual fazem parte, além de tentar descobrir quais são seus maiores interesses quando estão dentro e, também, fora dela, inclusive no que se refere à cultura digital.

Levando em conta todas as dificuldades vivenciadas cotidianamente por estes jovens pesquisados, descritas aqui anteriormente, concebemos inicialmente que, especialmente para eles, suas escolas seriam, muito mais do que um espaço de aprendizagem, um verdadeiro refúgio, onde pudessem participar, decidir, produzir, questionar, discordar e, ainda, brincar e se divertir com os colegas. No entanto, nossas conversas informais com esses estudantes revelaram que, bem longe da ideia de ambiente ideal e agradável para socializar e aprender, a

escola, para a maioria deles, se configurava como um espaço obrigatório, que poucos tinham o prazer de frequentar.

Mesmo relacionando o espaço escolar a uma demanda diária que tinham que cumprir, muitos desses alunos – que, como todos os jovens da sua idade, têm preferência pelas atividades coletivas e ao ar livre – relataram que gostam bastante das suas escolas quando têm oportunidade de, nestes ambientes escolares, participar de brincadeiras e jogos com os colegas. A maior parte deles citou as tradicionais pículas e os jogos com bola – futebol, vôlei, baleado – como as atividades favoritas, mostrando, dessa forma, o quanto apreciam a liberdade de se divertir em grupo. Já outros destacaram também as dinâmicas desenvolvidas em sala de aula com as mídias tradicionais e/ou digitais.

[...] prefiro dia de quinta e sexta feira, porque temos aula de educação física, e lá podemos correr, o professor traz muitos jogos legais, e a gente brinca em equipe. (jovem-estudante A do professor-cursista1)<sup>34</sup>

[...] eu gosto de brincar na hora do recreio e das aulas de educação física – porque o professor leva a gente para o campinho, lá temos várias competições, corremos, jogamos, disputamos, ganhamos prêmios!(jovem-estudante A do professor-cursista2)<sup>35</sup>

[...] amo muito, muito duas aulas: quando vamos para o laboratório e quando temos aula de educação física! Lá a gente pode brincar, jogar, conversar. (jovem-estudante B do professor-cursista1)

[...] o melhor mesmo é quando a professora traz para sala de aula trabalhos com muitas músicas que gosto de ouvir, quando leva a gente para assistir a filmes e quando ela traz joguinhos. (Jovem-estudante C do professor-cursista1)

Além de conseguir detectar, nas escolas onde estudam, algumas atividades que gostam de participar, muitos estudantes pesquisados também não deixaram de associar a frequência a esses espaços como único caminho para uma vida melhor, aceitando e repetindo, dessa forma, o discurso instituído de que precisam estudar, seja a escola boa ou ruim, pois estão investindo no seu futuro. Nesta direção, alguns deles expressaram que “pior seria ficar sem estudar, porque minha mãe não tem condições de pagar uma escola melhor” (jovem-estudante D do professor-cursista1), enquanto outro aluno colocou que precisa estudar porque quando crescer quer ser “delegado, e para ser delegado eu tenho que estudar” (jovem-estudante E do professor-cursista1). Analisando estes discursos, podemos constatar o enorme sentimento de baixa autoestima e conformismo desses jovens, pois, mesmo que suas escolas desenvolvam

<sup>34</sup>Para não identificá-los, optamos por usar codinomes associando às letras do alfabeto e aos seus respectivos professores-cursistas. Entrevista realizada com os jovens estudantes do professor-cursista1, da Escola Municipal Marcionílio Rosa, em 21 de maio de 2010.

<sup>35</sup> Entrevista realizada com os jovens estudantes do professor-cursista2, da Escola Municipal do Paraíso, em 28 de maio de 2010.

currículos que estão muito afastados da sua vida e dos seus interesses, a maioria reconhece esta instituição como uma necessidade da qual não pode abrir mão.

Considerando também tal reconhecimento feito pelos estudantes pesquisados, não podemos negar que, de todo modo, na sociedade contemporânea, a escola continua formando, “muitas das vezes até disputando espaço e autoridade com outras instituições e artefatos que têm priorizado esse público específico” (SALES; PARAISO, 2010, p.226). No entanto, ressaltamos que, nesse modelo de escola que não busca criar vínculos entre a sua função e as demandas da atualidade, são poucas as possibilidades dos jovens fazerem conexões com o que veem e aprendem através de diferentes recursos que conhecem, usam e experimentam. A nosso ver, uma vez que esta instituição recebe, cotidianamente, uma multiplicidade de jovens que apresentam diferentes etnias, idades, gêneros, classes sociais e culturas, torna-se imprescindível que ela procure adequar propostas curriculares que estabeleçam links entre a educação e a realidade desses jovens, pois os mesmos têm se mostrado bastante “anteados”, especialmente em relação aos avanços tecnológicos.

A prova disso é que, ao conversarmos com os estudantes participantes dessa pesquisa acerca das possibilidades de interação com as diversas mídias digitais na escola, ficaram evidenciados, através do interesse demonstrado em aprender a partir de estratégias como escuta de músicas, visitas a *sites*, sessões de filmes, seu desejo e sua necessidade de articulação entre o saber da escola e a cultura digital. Os depoimentos levantados, inclusive, nos mostraram que, naqueles cenários que reúnem as duas situações diferenciadas, isto é, escola ainda buscando construir sua infraestrutura tecnológica e os jovens percebendo este espaço como a única oportunidade de interagir com a cultura digital, a incorporação das tecnologias digitais ao contexto escolar é a demanda mais urgente para esses estudantes.

Eu quero aprender e também que deixem a gente fazer o que quiser – jogar, ver site de novela, fazer vídeos e colocar na internet, construir nosso *blog* e escrever lá, em vez de escrever no caderno, fazer o *Twitter*, tem tanta coisa que a gente quer... Tomara que não demore para instalar nosso laboratório, nós estamos ansiosos para que isso aconteça logo! (jovem-estudante B do professor-cursista2)

Eu não vejo a hora de instalarem logo nosso laboratório. Espero que isso aconteça antes da gente ir embora da escola, porque esse é nosso último ano aqui. Eu quero ter acesso a tudo – *MSN*, *Orkut*, joguinhos da Barbie, escrever mensagens para meus amigos, fazer outras atividades da escola no computador, igual as dinâmicas que o professor traz com os joguinhos nas revistinhas. (jovem-estudante C do professor-cursista2)

Analisando estes depoimentos, levando em conta a afirmação de Bonilla (2010, p.44) de que a escola precisa ser o “lócus primeiro e natural dos processos de inclusão digital, entendida como formação da cultura digital, uma vez que se constitui ela em espaço de inserção dos jovens na cultura do seu tempo”, podemos concluir que, nas escolas pesquisadas para este trabalho, a falta dessa dinâmica digital, ou a realização dela de forma esporádica, não fortaleceu a relação que os jovens já estabeleceram/vêm estabelecendo com esta cultura contemporânea quando estão fora da escola.

Outros depoimentos que reforçam esta nossa conclusão sobre as escolas pesquisadas são também aqueles obtidos com os estudantes ainda durante nossas conversas sobre os usos das TIC, nos quais predominou o interesse deles de se comunicar com seus colegas, amigos e familiares por meio dos diversos ambientes virtuais constituídos por eles, em especial o *Orkut*. Nos seus relatos, muitos deles destacaram como apreciam suas experiências e vivências neste ambiente.

Eu gosto de explorar o *Orkut*! Eu comento as fotos, adiciono pessoas, entro nas comunidades dos meus artistas e cantores preferidos. (jovem-estudante G do professor-curista1)

Todo dia eu gosto de acessar o *Orkut*, além de jogar, escutar música, assistir a filme. Eu já sou acostumada; desde quatro anos acesso a internet, porque minha mãe foi embora e eu me comunico com ela pelo computador. (jovem-estudante H do professor-cursista1)

Na minha casa, eu entro todo dia nos jogos do *Orkut*. O que eu mais gosto é jogar na Colheita Feliz e mandar recados para meus amigos. Aliás, eu faço de tudo um pouco – vejo notícias sobre meu time de futebol, acompanho meu time nas comunidades do *Orkut*, assisto a filmes, converso no *MSN*, e muitas outras coisas. (jovem-estudante A do professor-cursista2)

Quando minha mãe tem dinheiro, eu vou à *lan house*. Lá eu entro no *Orkut*, jogo com meus colegas de sala, falo sobre os comandos novos que aprendi, e também gosto da disputa na Colheita Feliz, fico vendo quais foram meus amigos que entraram na minha fazenda e me roubaram. Também vou nos sites para pesquisar sobre futebol, acompanhar as novidades do meu time, o Vasco. (jovem-estudante D do professor-cursista2)

Aqui importa destacar que os relatos destes jovens são bastante significativos, porque, além de indicar os conhecimentos e as habilidades que já construíram em contato com este ambiente virtual, também nos levam a refletir sobre o fato de que a maior parte das escolas vem criando poucas propostas didáticas utilizando esta rede citada por eles – o *Orkut*. Consideramos que nesta situação mínima de propostas escolares com esta rede – e também com outras redes sociais – ainda prevalece certo preconceito em relação a estes ambientes, que gera a proibição da sua utilização por parte de muitas instituições de ensino – além das

escolas, também os projetos de inclusão social e as universidades adotam essa decisão – por entenderem que tais redes sociais não se adequam às finalidades educativas.

Nossos estudos e análises nos mostraram que as trocas mantidas tanto entre os alunos das escolas pesquisadas, como entre os professores-cursistas, através das redes sociais na internet, não se resumem apenas em postar perguntas e respostas de forma estanque e linear. Ao contrário, a interação nestes espaços tem proporcionado a estes sujeitos “construtos sociais e, portanto, produção de saberes, aprendizagens, bem como, elaboração de regras de convívio com características diferentes do que estamos habituados nas relações sociais presenciais” (SANTANA, 2007, p.32).

Dessa forma, concordamos quando Recuero (2010, *online*) afirma que “os sites de redes sociais, podem e devem ser usados com propósitos à educação” e não são ainda muito utilizados porque o grande problema das instituições educacionais é pensar que a educação e a aprendizagem são processos unilaterais e, nesta direção, acreditar que apenas os *sites* comuns e as pesquisas realizadas no *Google* podem auxiliar os jovens e professores a construir conhecimento.

Não é porque os jovens geralmente se divertem, enquanto usam esse espaço para dialogar, jogar, procurar e disponibilizar informações por meio das comunidades, que o *Orkut* pode ser considerado como um *site* inadequado para os objetivos das escolas e as propostas pedagógicas de seus educadores. Precisamos aceitar que tanto a ludicidade, como também essas dinâmicas fazem parte do processo de aprendizagem, e compreender que proporcionar o seu uso pode trazer resultados muito positivos. Conforme observou este professor, inclusive, este uso pode provocar

[...] um contexto diferenciado na sala de aula. Isso acontece às vezes em torno dos endereços do *Orkut*, onde eles indicavam uns para os outros suas descobertas, apontam quais os novos aplicativos, quais os novos códigos, as conquistas nos jogos disponibilizados nesse site de relacionamento, as comunidades adicionadas aos seus perfis... (Professor-cursista2)

Na nossa compreensão, a instituição escolar, hoje, deve ser um espaço que também oportunize aos jovens vivenciarem, plena e criticamente, as redes digitais. Essa necessidade de inserção também é percebida e ressaltada pelos professores dessas escolas, quando informam, em seus depoimentos, que seus alunos solicitam deles a interação com a cultura digital e indicam o desejo de aprender a partir de dinâmicas diferenciadas.

Meus alunos pedem atividades que tragam as tecnologias para dentro da sala de aula, como por exemplo, construir vídeos com a minha câmera fotográfica. O que se observa é que eles querem produzir o que assistem na

internet, principalmente, através dos *sites* de vídeos. Além de terem a possibilidade de produzir, também querem disponibilizar suas criações nesses *sites*. (Professora-cursista1).

Como na escola, são poucos os recursos disponíveis, eles agora estão esperando montar o laboratório de informática do Proinfo. Mas ao mesmo tempo, todo dia solicitam algo novo: querem se reunir para assistir a filmes no *datashow*, querem que traga o rádio para sala de aula, pedem para entrar no *Orkut* e responder as mensagens deles. (Professor-cursista2)

Os jovens de hoje só se envolvem com o que são capazes de produzir sentido. Então, só assim, como explica Bonilla (2002, p.107), “o conhecimento, as relações, os valores podem ser trabalhados, sem se transformar em imposições e obrigações.” Dessa forma, a partir destes e de tantos outros relatos obtidos junto aos estudantes e aos professores das escolas pesquisadas, podemos afirmar que os jovens dessa geração têm procurado, na escola, atividades que possibilitem a sua participação efetiva, especialmente, quando relacionadas ao contexto digital. Na sua instituição de ensino, eles querem encontrar situações didáticas que levem em conta suas características pessoais, sociais e culturais, seus desejos e necessidades, uma vez que são estas situações que têm sentido para esses jovens.

Tapscott (2010, p.33) considera que esta é uma geração que “não apenas observa, mas também participa”. À ideia deste autor, acrescentamos que estes jovens, com o advento das TIC, além de observadores e participantes ativos, estão dando mais um passo e se tornando também autores, pela maior possibilidade e facilidade de criar e divulgar suas produções. Destacamos que a questão da autoria está muito presente entre os jovens pesquisados. Eles trazem para a escola mais saberes e o desafio para a educação como um todo é aprender a valorizar esses saberes. Nesse sentido, em nossa opinião, superar tal desafio implica, em um âmbito mais restrito, entrar e dialogar com os estudantes, a partir dos espaços virtuais de participação e colaboração que as juventudes já vivenciam, e, em um âmbito mais amplo, empreender esforços significativos no sentido de desenvolver outras educações em sintonia com as dinâmicas favorecidas pela cultura digital.

#### **4.2.3 Dinâmicas vivenciadas com os jovens pesquisados no contexto escolar**

A geração atual nasceu e está crescendo tendo a sua volta as dinâmicas digitais. Sendo assim, a grande maioria dos jovens pesquisados, estudantes das duas escolas que também foram foco da nossa pesquisa, informou ter, com menor ou maior intensidade, experiências com jogos eletrônicos e frequentar ambientes informatizados, como lojas, bancos e supermercados, demonstrando que estão, mesmo que indiretamente, convivendo com as diversas linguagens digitais. Neste sentido, pudemos observar que estes sujeitos, mesmo

aqueles que não têm presente, no seu convívio diário, o acesso ao computador e a conectividade, apresentam certa fluência ao falar sobre tais recursos tecnológicos.

Assim, ao buscarmos conhecer e analisar, a partir da inferência feita por estes estudantes, como é tratada a questão da presença das tecnologias nas suas escolas, percebemos que eles não falam especificamente em aprender a partir desses recursos, mas, sim, na oportunidade e possibilidade de brincar, se comunicar e descobrir coisas novas a partir delas, relatando, sempre, o que já conseguem realizar com esses equipamentos. Nesta direção, concordamos com Bonilla (2002), quando esta autora afirma que a juventude dos tempos atuais, diferente das gerações passadas, se sente confortável na sua interação com as tecnologias da informação e comunicação, pois, segundo ela, eles vão descobrindo e aprendendo seu funcionamento, à proporção que, na interação com as TIC, se divertem, se comunicam, criam e compartilham coisas novas.

Neste ponto da pesquisa, faz-se necessário destacar que as informações analisadas neste tópico foram obtidas a partir do contato estabelecido com os jovens pesquisados, através das rodas de conversas que tivemos ao acompanhá-los em sala de aula, na sua interação com o computador, ou dos diálogos mantidos por meios de um *site* de relacionamento, na medida em que muitos dos jovens alunos das duas escolas pesquisadas adicionaram a pesquisadora na sua lista de amigos do *Orkut*. É importante ressaltar, aqui, que o contato mantido com estes jovens através deste *site* favoreceu nossa aproximação e ajudou bastante no entendimento das dinâmicas vivenciadas por/entre eles, tanto neste espaço virtual, quanto no espaço escolar, principalmente no que se refere a seus interesses, suas relações de amizade e suas habilidades na interação com os recursos tecnológicos.

O que pudemos analisar, levando em conta tanto as dinâmicas presenciais, como as digitais vivenciadas com/entre esses estudantes, é que existem níveis diferentes de familiaridade dos alunos com as tecnologias digitais. Dessa forma, alguns alunos, por terem a convivência mais intensa com estas mídias, demonstraram muita habilidade e conhecimento na interação com esses recursos, indo e voltando nos seus diversos caminhos virtuais com bastante naturalidade e agilidade. Já outros não apresentaram tanta segurança nos contatos com estas tecnologias, pois, para estes, a condição do acesso ainda é muito limitado.

No entanto, o que consideramos mais importante na observação dessas vivências foi a oportunidade de perceber que, nestas ocasiões, os saberes e as descobertas são imediatamente compartilhados. Um exemplo dessa socialização se deu em uma atividade desenvolvida com a turma do professor-cursista1, no laboratório do CID, na qual foi solicitado que os alunos

trabalhassem com a criação de histórias em quadrinhos. Aqueles estudantes com mais agilidade, rapidamente finalizaram a atividade proposta, e, em seguida, passaram a explorar diversos materiais na internet – vídeos, jogos, o *Orkut*, entre outros. À medida que se deparavam com novos e/ou interessantes achados nestes espaços virtuais, imediatamente chamavam os outros ao seu redor para apreciar em conjunto suas descobertas, ao tempo em que seguiam ensinando-lhes como proceder para também acessar e desvendar estes ambientes e recursos.

Nesta troca, constatamos que aqueles alunos menos familiarizados com as tecnologias digitais foram rapidamente e agilmente conhecendo e aprendendo com os colegas mais experientes, demonstrando que, como afirma Belloni (2008, p.100), os jovens e as crianças incorporam fácil e rapidamente as tecnologias quando têm acesso a elas, simplesmente, “porque estão incorporando todos os elementos de seu universo de socialização, para eles tudo é novo e está no mundo para ser aprendido”. Nesta direção, entendemos, a partir da afirmação desta autora e das nossas observações, que os alunos pesquisados, mais ou menos familiarizados com as TIC, quando interagem com elas, embora com ritmos diferentes, nunca deixam de se comunicar, criar e aprender.

No decorrer dos contatos com estes jovens, observamos também, no contexto das duas escolas pesquisadas, que a comunicação e a troca de conhecimentos entre eles não ficam restritas apenas aos momentos vividos em sala de aula, nas atividades onde compartilham o uso do computador e da internet. Ao contrário, o mesmo também acontece na relação que estabelecem com os colegas fora da sala, principalmente com aqueles com quem apresentam uma relação mais estreita, que fazem parte do seu grupo de amizade. Identificamos que estes grupos de amigos se reúnem, geralmente, por interesses comuns – os meninos, por conta dos jogos de luta e futebol; as meninas, pelas brincadeiras com as bonecas e a preferência por determinados cantores e artistas.

Lançando mão dos contatos digitais que também mantivemos com esses alunos, pudemos constatar que os mesmos grupos de colegas mais próximos que se formaram nas escolas também são estabelecidos nos ambientes virtuais dos quais eles fazem parte, tanto que observamos que não são todos os colegas de classe que fazem parte da sua lista de amigos do *Orkut*. Esta constatação nos possibilita afirmar que estas parcerias estabelecidas por afinidades na escola vão fortalecendo os vínculos de amizade e que estes se estendem, inclusive, para além do contexto escolar, uma vez que as conversas e brincadeiras que desenvolvem neste contexto são levadas também para os diversos ambientes digitais.

Notamos que, no *Orkut*, estes grupos de amigos da escola estão em constante diálogo, enviando mensagens uns para os outros, compartilhando vídeos, interagindo nos aplicativos (jogos, comentários em foto, entre outros) ou nas comunidades que, na maioria das vezes, são adicionadas por afinidades, assuntos e interesses comuns. Frente ao que foi observado neste *site* de relacionamento, podemos analisar que, para esses jovens, esse tipo de sociabilidade realizada através das redes sociais faz parte da cultura juvenil contemporânea, ela tem sido um modo de expressão coletiva das experiências sociais de comunicação, informação e relacionamento desses sujeitos.

Em relação às dinâmicas desses grupos percebidas no contexto escolar, identificamos que, apesar da maior proximidade e afinidade entre seus membros, nas atividades realizadas ao ar livre, os membros de cada grupo ora estão mais juntos, ora mais distantes, ou seja, nestas atividades, e também no intervalo das aulas, observamos uma mistura de meninos e meninas jogando, correndo, brincando e conversando, sem maiores demarcações de espaços ou contextos. Já no ambiente da sala de aula, observamos que os componentes de cada grupo procuram ficar mais juntos, geralmente sentando mais próximos uns dos outros.

Como geralmente acontece com todos os grupos de estudantes já pesquisados, identificamos, nas dinâmicas vivenciadas em sala de aula, que alguns alunos exercem o papel de líder e, de certa forma, notamos que foram estes que exigiram maior atenção dos professores, pois, durante as atividades propostas que observamos, falaram alto e tentaram impor suas escolhas, influenciando os demais colegas. Durante as dinâmicas desenvolvidas neste espaço, algumas vezes, percebemos que os membros de cada grupo, ao mesmo tempo em que brincam entre si, também brigam, repetindo movimentos e ações dos jogos virtuais de luta com os quais costumam interagir. Vale ressaltar que as meninas também estão inseridas nesse contexto, uma vez que, mesmo aparentando serem fisicamente mais frágeis, também brincam e brigam, seguindo os mesmos movimentos e ações dos meninos, o que vem evidenciar que as dinâmicas que estes estudantes vivenciam no mundo virtual são, muitas das vezes, incorporadas ao contexto presencial e compartilhadas com seus pares.

Em sala de aula, observamos que, quando os professores trouxeram atividades para desenvolver em equipes, os alunos se organizam rapidamente, se agrupando espontaneamente, alguns preferindo trabalhar com seus amigos mais próximos, outros optando pelos grupos de meninos ou meninas. Com o intuito de misturar os alunos, a fim de evitar que os trabalhos fossem realizados sempre pelos mesmos grupos, os professores, em alguns momentos, direcionaram a organização das equipes, determinando seus componentes por decisão própria

ou por sorteio. Apesar dos grupos mais fechados sempre manifestarem seu desacordo em relação a estas estratégias, terminavam por aceitá-las.

Ressaltamos que, nesse tipo de dinâmica, que envolve o trabalho em equipes, o que prevaleceu de positivo foram as trocas de ideias que identificamos entre os alunos, a socialização que aconteceu entre os componentes das equipes e entre as equipes, além da solidariedade em ajudar aqueles que apresentaram mais dificuldades na realização das atividades. Esse fato ficou bem evidenciado, especialmente, na primeira escola, na qual a professora designa “monitores”, para que uns possam ajudar os outros.

Notamos nestas propostas de atividades em grupo também uma oportunidade para esses alunos quebrarem a rotina, saindo da monotonia daquelas aulas onde apenas o professor fala e escreve na lousa, enquanto eles escutam e copiam, sem possibilidade de participar, de forma mais ativa, do seu processo de aprendizagem. Percebemos que essas atividades que fogem do convencional se constituíram em momentos de aprendizagem significativa e lúdica, já que, ao mesmo tempo em que as desenvolveram, também conversaram, brincaram, trocaram ideias, participaram e aprenderam coletivamente. Outro fator positivo que detectamos e destacamos, proporcionado por essas dinâmicas que envolvem o trabalho coletivo, é o favorecimento daqueles alunos mais tímidos, na medida em que tais atividades estimulam uma participação maior em sala de aula. Pudemos perceber que, quando estes alunos trabalharam em pequenos grupos, a interatividade se instalou na sala de aula, tanto entre alunos, quanto entre eles e o professor.

Trazendo para o centro da nossa discussão as dinâmicas em grupo como importante simbologia das ideias que temos acerca de uma educação voltada para as necessidades da juventude contemporânea, entendemos que a escola precisa fazer um esforço no sentido de superar a lógica de transmissão do conhecimento, e perceber os desejos, os medos, as limitações e as potencialidades advindas da interação desses jovens com os ambientes e as tecnologias digitais. Os contextos virtuais nos quais esses jovens vêm se inserindo apontam várias alternativas para a escola; o que esta necessita, portanto, é incorporar essas perspectivas indicadas pelos jovens.

Aqui é importante ressaltar que, entendemos que a escola e os diversos espaços físicos que os jovens frequentam para se apropriar da cultura digital precisam se aproximar, porque o “conflito existente entre esses dois mundos não é bom para ninguém” (PRETTO, 2006, s/p). Falamos de conflitos, porque, pelo que levantamos nesta pesquisa, foi possível notar que os jovens consideram os projetos de inclusão digital, as *lan houses* ou qualquer outro espaço onde acessam as tecnologias como espaços divertidos, interativos, que lhes estimulam à

criatividade, enquanto que qualificam a escola como uma obrigação cotidiana. Frente a isso, entendemos ser fundamental avançarmos em possibilidades de ações para que as escolas se aproximem desses projetos e os projetos se aproximem das escolas. E assim, possibilitar alguns mecanismos de atuação mais integrados, no sentido de favorecer as transformações que os jovens precisam na educação. Porque, na verdade, o que nós deveríamos ter eram escolas equipadas, abertas a toda a comunidade, com professores aptos para trabalhar com essas tecnologias de forma consciente.

### 4.3 A RELAÇÃO COM A CULTURA DIGITAL FORA DO AMBIENTE ESCOLAR

Conforme ressaltamos anteriormente, os jovens pesquisados, mesmo aqueles que encontram dificuldades de acesso ao computador conectado à internet, têm procurado se inserir no contexto da cultura digital, seja através dos centros públicos de acesso, dos espaços pagos ou até mesmo nas suas escolas, uma vez que a inserção nesta cultura lhe proporciona maiores condições de, constantemente, construir e (re)construir experiências e saberes na realidade contemporânea. Nesse sentido, achamos importante, nesta parte da nossa pesquisa, também discutir, de forma mais específica, as vivências e interações digitais desses jovens fora do contexto escolar, em especial, quando estão participando das dinâmicas do Tabuleiro Digital. Nossa intenção, neste tópico, é analisar a relação que os estudantes pesquisados têm estabelecido na cultura digital, a partir da compreensão do que estão produzindo, criando, e como estão (re)significando as informações e as descobertas quando estão interagindo *online* no contexto deste projeto.

Para refletir sobre a interferência do Projeto Tabuleiro Digital na construção da cultura digital entre a juventude de Irecê, buscamos conversar, durante a pesquisa de campo, com alguns jovens estudantes que frequentemente ocupavam os espaços do projeto. Através dos seus relatos, consideramos que um dos primeiros pontos a se destacar neste projeto está relacionado à liberdade de uso e navegação quando estes jovens estão inseridos no Tabuleiro, uma vez que consideramos que essa liberdade de uso dos computadores e do acesso à internet, que caracteriza a dinâmica desses espaços públicos, tem possibilitado que os *sites* que são largamente proibidos e bloqueados nos demais projetos de inclusão digital – jogos *online*, salas de bate-papo, sítios de relacionamento, etc. – se constituam como os preferidos entre os jovens.

No entanto, embora haja ampla liberdade para o acesso aos computadores e à internet e seus diversos ambientes virtuais, percebemos que o projeto, no que se refere à sua

infraestrutura tecnológica, tem alterado a sua dinâmica e o seu funcionamento. Importa, novamente ressaltar que as máquinas do Tabuleiro Digital funcionam através da adaptação de uma solução em *software* livre, o GNU/Linux Dizinha. Essa solução tecnológica é implementada através de um CD de inicialização que contém o sistema operacional e os aplicativos rodados nas máquinas do projeto. Dessa forma, como as máquinas são antigas, as mesmas desde a início do projeto, tem impossibilitado a atualização desse CD, o que de certa forma, tem influenciado diretamente na dinâmica e no funcionamento do projeto, visto que isto tem tornando a navegação na *web* muito limitada, pela impossibilidade total de acesso a alguns *sites*, entre eles, um recurso de bate-papo, o *MSN*, ou por acesso incompleto a outras páginas, como vem acontecendo com o *Orkut*, um dos *sites* de relacionamento oferecido por essa rede. Como estes sites constantemente estão atualizando seus recursos tecnológicos, é fundamental também a atualização dos navegadores, para acessá-los. No entanto, as máquinas, antigas, não comportam os novos softwares, mais potentes, que permitem essa navegação.

Ao descrevermos esta situação precária do Projeto Tabuleiro Digital quantos as suas dinâmicas com a *web*, não podemos deixar de considerar aqui, que, na atualidade, quando falamos de navegar nesta rede de alcance mundial, não estamos mais direcionados somente à leitura de informações, mas, sim, a uma inserção, cada vez maior, neste universo que oferece inúmeras “possibilidades de escrita coletiva, de aprendizagem e de colaboração na e em rede” (LEMOS; LÉVY, 2010, p.52). Estas possibilidades podem ser verificadas através da popularidade das redes sociais, como o *Facebook*, *Orkut*, os *Wikis*, os *blogs*, os *microblogs* – como o famoso *twitter* –, os instrumentos de publicações de fotos, vídeos e músicas. Em outras palavras, o que se percebe é que a juventude contemporânea – a geração *alt+tab* –, quando conectada, tem buscado entretenimento, lazer, mas também tem transformado a internet em um lugar no qual se compartilham informações, democratizando e criando conteúdos.

Nesse sentido, levando em conta nossas observações e essa reflexão anterior acerca da importância atual dessa dinâmica participativa na *web*, podemos afirmar que as oportunidades e atividades oferecidas, hoje, pelo Tabuleiro Digital, têm impossibilitado uma atuação mais efetiva do seu público quanto à interação com esta parte multimídia da internet. O que, de certo modo, a nosso ver, faz com que a procura pelo projeto seja realizada quase sempre pelo mesmo grupo de jovens – aqueles que ainda não possuem condição para ter acesso em seus lares e que, na maioria das vezes, realizam, no seu acesso aos equipamentos e recursos disponibilizados pelo Tabuleiro, cotidianamente, as mesmas ações. Sendo assim,

consideramos urgente a necessidade de reestruturação deste projeto, no que tange à aquisição de novas máquinas e à atualização do software, de modo que as dinâmicas disponibilizadas sejam mais atrativas e significativas para seus frequentadores, tanto para seu lazer, quanto para sua possibilidade de produção de conhecimento e cultura.

No intuito de conhecermos melhor as opções do público do Tabuleiro diante dessa situação limitante do projeto, que interfere nas suas escolhas, conversamos também com seus jovens frequentadores para ter ideia de como estes problemas técnicos vêm interferindo nas suas escolhas. A partir dos seus depoimentos, levantamos que as práticas digitais mais recorrentes que eles vêm adotando no Tabuleiro são o acesso aos jogos *online* preferidos – dentre aqueles que ainda estão sendo possíveis de acessar, pois alguns desses jogos demandam muito tempo para carregar, e as máquinas do projeto apresentam a mesma configuração técnica do ano de sua inauguração, em 2006; aos *sites* para fazer pesquisas escolares – encontrando dificuldades para explorar alguns deles, devido à incompatibilidade do navegador; e para comunicação através das contas de *e-mails*.

Dentre essas práticas citadas pelos jovens frequentadores desse projeto, a que mais merece destaque é a interação no *Orkut*, visto que grande parte desses jovens buscam o projeto para acessar esse *site*. No entanto, foi perceptível que esta interação tem sido insuficiente, pois, geralmente, com as máquinas do Tabuleiro, estes jovens só conseguem ter acesso aos recados e às comunidades, mas não obtêm sucesso na tentativa de explorar as atualizações do *site*, seus aplicativos e jogos<sup>36</sup> – Colheita Feliz, Reino dos Dinossauros, Vila Mágica –, que, no nosso entendimento, trazem uma linguagem digital atrativa para aqueles que estão inseridos neste ambiente virtual, principalmente para a juventude atual. Aqui precisamos pontuar que um dos fatores que faz esses jogos terem um público muito mais amplo do que os jogos *online* se relaciona às suas características de “jogos casuais”. Para Recuero (2010), a simplicidade do jogo, sua rápida compreensão exige pouco tempo de investimento para que se consiga jogar o suficiente para receber alguma recompensa. Estes aplicativos e jogos têm proporcionado uma prática simbólica em que os jovens têm se posicionado como construtor de sua sociabilidade e de suas relações e interação com seus pares.

Recuero (2010) também afirma que esses contextos, principalmente, os jogos *online* e o *Orkut*, têm sido cruciais para motivar milhares de pessoas a entrar na rede e querer aprender

---

<sup>36</sup>Desde que foi criado, o Orkut vem agregando recursos que aumentam cada vez mais a interatividade no site, e assim, a sociabilidade entre os usuários. Os aplicativos (“apps”) são recursos relacionados a jogos, músicas, livros, vídeos e *chat*, entre os mais conhecidos e pelas pessoas é o “Colheita Feliz”, que possui mais de 15 milhões de usuários, o “Mini Fazenda” com mais de 5 milhões.

mais a respeito de como utilizar esses recursos. Assim, destacamos que, nas observações que realizamos no Tabuleiro Digital e nos outros espaços públicos, constatamos, muitas vezes, a presença e a participação dos pais dos jovens alunos também nestes espaços, na tentativa de se aproximar desse contexto vivenciado por seus filhos. Entendemos que os pais também precisam conhecer o que está sendo explorado por seus filhos, para ter condições de dialogar com os mesmos e conhecê-los melhor. Além disso, não podemos deixar de considerar que, neste momento, esses adultos trocam experiências e vivências, aprendendo junto com estes jovens.

Podemos acrescentar, ainda, que o uso desses ambientes, no Tabuleiro, possibilita, aos professores em formação, (re)conhecer as características dos jovens contemporâneos, na medida em que, nesses ambientes, eles vêm estabelecendo e mantendo laços sociais, construindo alternativas espaços-temporais para a vivência em sociedade. Essa vivência é expressa através dos diálogos, do desenvolvimento de habilidades, da construção de conhecimento. Portanto, podemos afirmar que esses sujeitos, nesses momentos, estão vivendo um processo de aprendizagem, mesmo que de forma não intencional. Em comunidades de interesses, mesmo sem perceber, e de forma divertida e prazerosa, uns aprendem com os outros.

Na dinâmica do Tabuleiro, esses jovens grupos sociais também se formam presencialmente, ocupam o espaço, e, nele, começam a jogar e a dialogar cara a cara, olho no olho, mas também virtualmente, através dos diversos ambientes digitais. O relato do professor-cursista<sup>2</sup> também deixa evidenciado estas escolhas dos jovens estudantes em relação às suas preferências virtuais, ao informar que “no Tabuleiro, na maioria das vezes, encontramos os nossos alunos no *Orkut*, nos jogos *online*, três ou quatro ao mesmo tempo”. Relatos como este exigem de nós atenção, pois esta é a realidade dos jovens contemporâneos nos espaços públicos de acesso a internet: o que eles querem, ao buscar esses espaços, é encontrar neles, exatamente, estas situações de troca, colaboração, compartilhamento, em que uns auxiliam/elogiam/questionam os outros. Em alguns momentos, todos se aglomerando em torno de um único computador; em outros, cada um se posicionando em uma máquina, mas articulados em rede; ou, ainda, em duplas, ou trios, ou grupos maiores, dialogando presencialmente acerca das atividades que estão desenvolvendo quando estão interagindo com seus pares.

Outro aspecto que consideramos ser necessária uma atenção é o fato de que observamos que, nesse espaço público, seus jovens frequentadores trazem para a dinâmica do projeto as demandas da escola, uma vez que muitos deles procuram esses ambientes para

realizar as pesquisas escolares solicitadas por seus professores. Observamos que, na maioria das vezes, estes estudantes levam seus cadernos e copiam exatamente todas as informações *online* encontradas sobre o assunto pesquisado, para, posteriormente, entregar aos seus professores e, assim, ter mais uma tarefa cumprida dentro das exigências da escola. Esta atitude desses jovens reforça o indicativo de superar o uso dessas tecnologias na perspectiva de consumo, como também nos faz refletir acerca da postura de alguns professores que, ao solicitar esses trabalhos pesquisados, precisam também motivar estratégias de análises, problematização, tratamento e ressignificação dessas informações coletadas.

De acordo com Pretto e Halmann (2008), ao proporcionar, de forma intensa, o uso e a liberdade de navegação para os jovens, teremos uma maior abertura para o que há de interessante no ciberespaço e, com isso, poderemos transformar o currículo escolar, a escola e seus agentes. Proporcionar a eles atuar de forma criativa, animados e integrando todas as possibilidades da cultura digital é, seguramente, uma importante frente a ser aberta na educação. Para isto, torna-se essencial que estejamos abertos às novas práticas possíveis, aos novos espaços a serem explorados, tendo como base a concepção de navegação adotada pelos jovens.

## **5. ARTICULAÇÕES ENTRE PROJETOS: o Tabuleiro Digital e o Projeto Irecê**

Tendo percebido ao longo da pesquisa, acerca da importância da escola, e conseqüentemente, dos professores em incorporar as potencialidades advindas da interação favorecida nos diversos ambientes virtuais explorados por seus jovens estudantes, importa também destacar a necessidade de se estabelecer uma relação mais próxima entre a escola e os espaços frequentados por esses jovens, especialmente, aqueles que favorecem a vivência na cultura digital. Quando falamos desta aproximação, trazemos a experiência vivenciada nesta pesquisa, em que o Projeto Irecê através do seu processo formativo de professores efetivamente, contribuiu para uma inter-relação entre os jovens estudantes ireceenses e o Projeto Tabuleiro Digital.

De acordo com o que já mencionamos anteriormente, o Projeto Irecê traz, em sua proposta de formação de professores, a integração com diversos outros projetos, de vertentes variadas, a fim de agregar e articular, nesta formação, de forma interdependente, “a educação, a cultura, a saúde, a arquitetura, o urbanismo, entre tantas outras áreas” (FACED, 2003, p.6). Assim, identificamos, através do documento que foi formulado para execução desta proposta formativa, que existe a intencionalidade de que a implementação desses diferentes projetos se constituam em meios de intervenção nas práticas cotidianas desses professores, no interior de cada escola, no seu entorno e no município como um todo.

Desde quando este programa formativo começou a ser realizado em Irecê, até os dias atuais, sempre houve uma preocupação, por parte da coordenação do programa e da prefeitura, em criar condições e possibilidades para que estes diferentes projetos fossem desenvolvidos em um mesmo local. Dessa forma, foi disponibilizado, com o apoio da prefeitura, o Espaço UFBA, destinado tanto aos cursistas e professores do curso de Pedagogia, quanto aos outros habitantes deste município –, a fim de implementar uma infraestrutura tecnológica e cultural para que a formação desses professores-cursistas não estivesse centrada na lógica da transmissão de informação do formador para o cursista.

Inicialmente, então, foram construídos, neste espaço, com este intuito, diversos ambientes, como área de lazer, área verde, sala de vídeo-conferência – que nunca funcionou devido à ausência de pessoas qualificadas para operar os equipamentos –, auditório equipado com recursos multimídia, laboratório de informática com acesso à internet – que funcionou apenas durante as demandas formativas da primeira turma do Projeto Irecê –, sala de reuniões,

secretaria acadêmica, entre outros. Em seguida, com a estruturação desse espaço, abriram-se outras frentes de trabalhos, tal como Curso de Licenciatura em Música<sup>37</sup>, realizado na modalidade a distância, por meio da parceria entre a UFBA e a UFRGS, que disponibilizou outro laboratório de informática para o acesso tanto dos cursistas do próprio curso de música, quanto do curso de Pedagogia.

Como mencionamos nos capítulos anteriores, além de todos estes projetos, o Programa de Formação de Professores de Irecê articulou, também, através do GEC da Faculdade de Educação da UFBA, a implantação do Ponto de Cultura Ciberparque Anísio Teixeira. Vinculado diretamente ao Ponto de Cultura, também foi implantado o Tabuleiro Digital, disponibilizando, assim, um espaço de acesso a computadores conectados à internet para a população deste município. Na medida em que, no contexto atual, é possível evidenciar a repercussão positiva deste projeto no que tange ao movimento da cultura digital no município de Irecê, podemos afirmar que o Tabuleiro Digital obteve êxito nos seus objetivos, pois, concebido para, também, fortalecer as dinâmicas formativas de educadores e da inserção da UFBA na cultura digital, tornou-se um projeto modelar, e se espalhou, como idealizado na sua elaboração, “ganhando autonomia, pela universidade e pelo estado da Bahia<sup>38</sup>” (BONILLA; PRETTO, 2007, p.84).

Neste sentido, neste capítulo, explanamos acerca da articulação realizada entre os Projetos Irecê e Tabuleiro Digital, de modo a identificar a possível interdependência entre ambos, com a finalidade de favorecer a cultura digital, como um movimento que acontece para além da realidade do curso – a partir do desenvolvimento de outras ações de inclusão digital, que incorporaram como base os princípios e a proposta do Tabuleiro. Dessa forma, procuramos analisar as ações desenvolvidas pelo Projeto Irecê, a fim de promover a articulação entre as escolas e o Projeto Tabuleiro Digital, discutindo o movimento de cultura digital que foi desencadeado na cidade. Para tanto, esclarecemos acerca das dinâmicas do Tabuleiro Digital, desde a sua inauguração, no ano de 2006, até os dias atuais, pensando sobre seus avanços e dificuldades, uma vez que este projeto tornou-se uma significativa experiência de inclusão digital no contexto de Irecê.

---

<sup>37</sup> Trata-se de um Programa de formação inicial voltado para professores que atuam nos sistemas públicos de ensino, nos anos/séries finais do Ensino Fundamental e/ou no Ensino Médio, e que não têm habilitação legal para o exercício da função (licenciatura).

<sup>38</sup> Atualmente, em Salvador, existe o desenvolvimento do Projeto na UFBA – nas áreas externas da FACED e na Biblioteca Central – e no Centro Comunitário do bairro de Pirajá, através da parceria com o Projeto Onda Solidária de Inclusão Digital do Instituto de Matemática da UFBA. Além desses lugares também o Projeto é desenvolvido na cidade de Irecê, no espaço UFBA, e na UFRB, no Campus da cidade de Cachoeira, através da parceria com o PLUG (Programa de Disseminação do Software Livre em Escolas Públicas do Recôncavo da Bahia)

Pretendendo refletir sobre seus reais aportes na interação entre professores e estudantes na construção da cultura digital, iniciamos tal empreendimento analisando as ações conjuntas destes projetos e suas repercussões no contexto educativo e social do município de Irecê, considerando três diferentes realidades: o cenário de implantação do Tabuleiro Digital – cujo início corresponde ao Ciclo Cinco da primeira turma do Projeto Irecê –, o contexto da Segunda Turma deste projeto e o momento atual.

## 5.1 – CENÁRIO DE IMPLANTAÇÃO DO TABULEIRO DIGITAL

Aqui se faz necessário, novamente, destacar que, desde o início, na proposição de suas ações, o Projeto Irecê previa ampliar as ações do curso, a fim de atingir os demais “espaços de aprendizagens, considerando todo o município de Irecê e os seus cidadãos e cidadãs como partícipes desse processo” (FACED, 2003, p.10). Conforme destacou a Coordenadora–Geral do Projeto Irecê, esse processo deveria tanto favorecer os professores em formação, quanto se ampliar para outros contextos, estabelecendo uma “interferência na educação do município para além da formação do curso”. Nesse sentido, a abrangência dessas ações foi pensada a partir do desenvolvimento de diferentes projetos, os quais, a princípio, deveriam ser instalados, desenvolvidos e constantemente avaliados, principalmente, na sua interdependência com o Programa de Formação de Professores.

Assim, a primeira avaliação que podemos trazer para configurar o contexto encontrado em Irecê para instalar e articular os projetos Irecê e Tabuleiro Digital é que, em 2004, quando a UFBA chegou a essa cidade, dando início às ações formativas do Projeto Irecê, as condições de infraestrutura tecnológica deste município eram muito limitadas. Dessa forma, os projetos – que deveriam ser agregados em seguida à implantação deste programa de formação, atendendo às demandas formativas dos professores e da comunidade – só foram se tornando realidade de forma bastante gradativa. Os depoimentos dos sujeitos envolvidos na implantação da primeira turma do Projeto Irecê mostram que a inserção desta universidade na cidade e o desenvolvimento de suas ações, influenciaram significativamente para mudança desse contexto, tanto na inserção das tecnologias, quanto na incorporação de novos hábitos entre os seus habitantes em relação a estes recursos.

[...] como eu acompanhei todo esse processo desde a implantação da primeira turma do Projeto Irecê e da inauguração do Tabuleiro Digital, eu percebia que, antes, todos nós enfrentávamos muitas dificuldades. Depois da chegada desses espaços, houve uma busca muito grande pela aquisição de tecnologias entre os professores, nas escolas, com os alunos, e na própria cidade. (Professor-cursista1)

[...] antes, em Irecê, nós não tínhamos nem lojas que vendessem materiais de informática. Hoje encontramos outro cenário, que foi fortemente alterado, muito por conta do desenvolvimento das ações implementadas pela UFBA. (Professor-cursista2)

[...] o Ciclo Um da primeira turma foi um sufoco até para fazer a matrícula desses cursistas. O pessoal realmente não tinha noção – o computador não era difundido lá no interior. (Coordenadora-Geral Projeto Irecê)

Segundo a Coordenadora de Tecnologias, assim que foram iniciados os trabalhos no sentido de viabilizar o curso de formação dos professores proposto pelo Projeto Irecê, muitos desafios tiveram que ser enfrentados. O primeiro deles foi a organização do Espaço UFBA – ambiente destinado, como já explicamos anteriormente, para a realização das atividades do curso e dos demais projetos a serem agregados a ele –, no qual seria instalado o laboratório de informática equipado com dez computadores conectados à internet. Devido aos impasses encontrados, de ordem política, nessa negociação com os parceiros do projeto, tal ambiente não foi viabilizado em tempo hábil, e a abertura do processo de aproximação, sensibilização e mobilização dos cursistas para o uso das tecnologias teve que acontecer fora deste espaço, nos laboratórios cedidos pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e pela Fundação Bradesco.

Citamos esta informação da coordenadora de tecnologias do Projeto Irecê, neste ponto da nossa apresentação de como se configurou a inter-relação do Programa de Formação dos Professores com o Projeto Tabuleiro Digital, por dois motivos. Primeiro, para mostrar o esforço dos idealizadores e colaboradores deste programa formativo para garantir sua implantação e implementação, assegurando, inclusive, que, antes mesmo da organização da estrutura física do curso, os professores em formação já fossem introduzidos no processo de vivência da cultura digital. Depois, para justificar o fato de que, por conta dessa e de inúmeras outras dificuldades enfrentadas, os projetos foram implantados gradativamente. Assim, após a estruturação do laboratório de informática do curso, no segundo semestre de 2004 – segundo ciclo do curso –, o objetivo era incorporar a vivência dos professores à sua prática pedagógica. Então a partir de 2006, o Espaço Tabuleiro Digital foi inaugurado e incorporado ao curso formativo de professores do Projeto Irecê, sustentando a concepção de qualificação em serviço deste curso, “que tem a práxis pedagógica como espaço de reflexão e como ação que dá sentido ao cotidiano escolar” (FACED, 2008), articulando, para isso, ações no seu espaço com o intuito de viabilizar a atuação interativa dos professores-cursistas com seus estudantes.

Já que o enfoque primordial era a formação dos professores, a nosso ver, a integração do Projeto Tabuleiro Digital a esta concepção de formação continuada do Projeto Irecê foi o ponto forte que promoveu o êxito da inter-relação entre estes dois projetos, visto que esta integração provocou, sobretudo, mudanças significativas nas dinâmicas pedagógicas desenvolvidas no interior das escolas. Nesta direção, na nossa pesquisa, observamos que a aproximação desses projetos, além de justapor as ações de moradores diversos e cursistas no espaço do Tabuleiro, motivou, principalmente, os professores-cursistas em sala de aula, compartilhar com seus estudantes as curiosidades, descobertas e aprendizagens acerca da cultura digital realizadas no seu processo formativo.

Consideramos que, caso esses sujeitos não estivessem mobilizados no sentido de vivenciar a dinâmica do digital junto com seus estudantes, dificilmente buscariam imergir em projetos como o Tabuleiro Digital. Para confirmar esse argumento, em entrevista, a Coordenadora-Geral do Projeto Irecê, colocou que essa

[...] inter-relação é o que favorece um caldo maior a ambos os projetos. Seria diferente se o Tabuleiro estivesse sozinho, como mais um projeto desenvolvido na cidade. Ou seja, o aluno da escola buscaria o Tabuleiro, mas não pela escola, e, sim, ele chegaria como um menino que está antenado para as novidades e para curiosidade de descobrir coisas novas. E daí, pode ter certeza que o professor não teria o mesmo interesse! Se colocassem um Tabuleiro sem essas articulações, esse professor dificilmente iria buscá-lo apenas pela curiosidade. (Coordenadora-Geral do Projeto Irecê)

O período de instalação do Tabuleiro Digital coincidiu com o Ciclo Cinco da primeira turma do Projeto Irecê. Neste sentido, a partir deste período, então, a triangulação entre este curso de formação, o Tabuleiro Digital e as escolas, prevista na elaboração destes projetos, foi sendo desenhada, tendo como protagonistas os próprios professores-cursistas, uma vez que, orientados pelos formadores do Grupo de Estudos Acadêmicos (GEAC) de Tecnologia II, eles mesmos passaram a construir e desenvolver ações e práticas pedagógicas com as TIC para aplicar com seus estudantes em suas salas de aula, a fim de incentivá-los a frequentar o Tabuleiro Digital e entrar em contato com os diferentes ambientes virtuais e seus inúmeros recursos. Assim, eles promoveram atividades que incitaram seus estudantes a realizar

[...] abertura de *e-mail*, *blogs*, joguinhos, familiarização com o ambiente, porque tínhamos crianças que nunca tinham contato! Então, tentamos movimentar os professores para que fizessem com que o Tabuleiro começasse a fazer parte do cotidiano das crianças do município. (Coordenadora de Tecnologias Projeto Irecê)

Essa triangulação – que, inclusive, fortaleceu a articulação entre a dinâmica escolar e a

universidade, uma vez que levou seus integrantes a desenvolver reflexões pedagógicas cada vez mais críticas – aos poucos foi sendo intensificada, e as dinâmicas desenvolvidas em torno desses projetos fizeram com que, gradativamente, o espaço do Tabuleiro Digital fosse completamente ocupado pelas crianças e pelos jovens. Com isso, através dos relatos postados nos blogs e no Moodle, evidenciamos que as atividades desenvolvidas pelos professores da primeira turma do Projeto Irecê, em sala de aula e no espaço do projeto, utilizando, principalmente, os ambientes virtuais, colaboraram significativamente para que esses jovens entrassem em contato com diversos recursos tecnológicos que quase nunca, ou mesmo nunca, eram explorados na escola, “fazendo a apropriação das tecnologias como elemento de cultura” (PRETTO, 2007, p.8).

Dessa forma, entendemos que os educadores de Irecê, por sua vez, estavam imersos em uma formação que buscava estabelecer relações entre o contexto social, a educação e as tecnologias da informação e comunicação, de modo a superar a lógica da “pedagogização” desses processos, que, na maioria das vezes, apenas treina estes indivíduos para aproveitá-los no mercado de trabalho. Concordamos com Pretto (2007), ao ressaltar que precisamos desenvolver outra perspectiva de cultura digital, no sentido de superar a dicotomia de que separa

para os filhos dos ricos, todas as condições, em um quarto conectado, com computadores, banda larga, suporte por 0800, e liberdade para fazer o que desejar e, para os filhos dos pobres, acesso aos telecentros, para ter aula de planilhas, processadores de textos ou coisa do tipo, geralmente muito entediante e fazendo com que as distâncias entre aqueles que têm acesso e os que não têm, aumente cada vez mais. (PRETTO, 2007, p.8)

Levando em conta, então, esta reflexão de Pretto e as observações que realizamos acerca das ações conjuntas dos projetos Irecê e Tabuleiro Digital, viabilizadas, principalmente, pelos professores-cursistas, enquanto desenvolviam seu processo formativo, e que favoreceram a apropriação do contexto digital pelos seus estudantes, consideramos muito importante falar em constituição de “culturas” que possibilitem aos educadores e estudantes – todos eles, aprendizes – deixarem de ser consumidores de informação na sua aprendizagem, para se tornar – individualmente e coletivamente – atores e autores desse processo, produtores e compartilhadores de conhecimento e cultura. Neste sentido, destacamos que esses educadores que estavam se formando, explorando, aprendendo e descobrindo novas informações, tinham o desafio de articular a produção do seu conhecimento às diferenças, dificuldades, demandas e experiências trazidas por seus alunos.

A aproximação entre os projetos também contribuiu, de certa forma, para levar os professores-cursistas a adotar posturas diferenciadas, principalmente, ao trabalhar com as tecnologias, superando os medos, as incertezas, colocando em prática o que estavam vivenciando no curso. É importante destacar, aqui, o esforço empreendido por estes educadores, especialmente, para aprender junto com seus jovens alunos, fato este que pudemos atestar através dos relatos postados em seus blogs:

[...] o resultado desta primeira visita ao TD foi de muita importância para mim e para meus alunos. Juntos, aprendemos, trocamos, e essa foi uma experiência maravilhosa. Eu que ainda não sabia como abrir uma página para realizar uma pesquisa na internet, pude aprender, naquele momento, junto com os meus alunos. (Blog do Professor-cursista da primeira turma, 2006)<sup>39</sup>

[...] a criança parecia estar num mundo de conto de fadas, os olhinhos brilhavam, a timidez sumiu, as curiosidades afloraram, as crianças apáticas falaram, mexeram, futucaram. E eu, junto com eles, pude aprender com cada descoberta. (Blog do Professor-cursista da primeira turma, 2009)<sup>40</sup>

As postagens desses cursistas mostram que, enquanto os jovens dessa geração atual se apropriam facilmente das tecnologias digitais, porque estão crescendo com ela, “os professores, estão se adaptando a elas – e isso não deixa de ser um tipo diferente e mais complexo de aprendizagem” (TAPSCOTT, 2010, p.29). Nessa adaptação do professorado, precisamos considerar que a falta de intimidade desses profissionais com estas mídias, na maioria das vezes, se justifica pelo fato destes profissionais terem sido educados numa cultura em que as tecnologias digitais não eram tão presentes na sua formação, ou seja, que estes sujeitos não se constituem como nativos digitais, enquanto que a geração atual convive com esse contexto, que faz parte da dinâmica da contemporaneidade.

Dessa forma, podemos afirmar que a chegada das tecnologias da informação e comunicação na sociedade contemporânea mudou a ordem das coisas na escola, provocando uma subversão neste contexto educativo. Assim, o professor, ao aceitar participar de projetos como o Tabuleiro Digital para promover sua própria imersão e dos estudantes na cultura digital, precisa enfrentar o desafio de, em sala de aula, além de fazer uso constante das tecnologias digitais, aceitar aprender com seus alunos, trocando experiências e descobertas com eles, tanto aquelas que obteve no seu processo formativo, como aquelas obtidas pelos seus estudantes nos seus diferentes contatos com estes recursos.

---

<sup>39</sup> Relato disponível no blog - <http://djaniraribeiro.zip.net>, postagem em 30 de junho de 2006

<sup>40</sup> Relato disponível no blog <http://minhasmemorias-vera.blogspot.com>, título da postagem: Memorial – Voo na memória, reconstrução na história, em 02 de julho de 2009

De acordo com Fantin (2010, p.14), a escola e os professores não podem deixar de considerar que “mesmo em condições adversas, crianças e jovens acessam as tecnologias, seja nas *lan-houses* ou noutros espaços sociais”. Daí, entendermos que as propostas de articular os diferentes projetos nesse contexto formativo são desenvolvidas, inclusive, para desmistificar o caráter fetichista que envolve certos usos destas mídias contemporâneas. Nesse sentido, concordamos com esta autora, ao afirmar que a complexidade que envolve a presença e o uso das tecnologias nas práticas educativas precisa estar articulada não só a uma reconfiguração da escola e seus espaços, mas, sobretudo, aos programas de formação inicial e continuada de professores.

Ao nosso ver, o envolvimento dos professores nessa experiência formativa do Tabuleiro Digital, em consonância com o Projeto Irecê, tem como ponto positivo – na sua formação inicial –, que estes percebam e discutam acerca do perfil profissional do educador nos cenários atuais, principalmente no que diz respeito a sua relação com a cultura digital, mais especificamente com as mídias e as tecnologias digitais. Alguns dos professores-cursistas demonstram em seus relatos nos *blogs* sobre a importância da sua implicação nesse processo, ao expressar que:

[...] o meu papel não foi de transmitir conhecimento e sim criar um ambiente de inteligência coletiva, em que estavam colocadas as condições para os alunos e professores construir saberes. O ambiente criado pelos professores configura um espaço de diálogo, participação e aprendizagem. (Blog do Professor-cursista da primeira turma, 2006) <sup>41</sup>

O que se percebe, frente a esse depoimento, é que a repercussão desse projeto formativo refletiu no contexto educacional da cidade, de modo que o envolvimento desses professores na formulação de ações específicas para vivenciar a cultura digital junto com seus alunos proporcionou também às escolas buscarem trazer para seu interior essa dinâmica. O que nos permite confirmar o que foi pontuado por este professor no seu relato, que o projeto se configurou em um espaço de diálogo, de participação e de constante aprendizagem.

## 5.2 SEGUNDA TURMA: outros dimensionamentos

A inter-relação estabelecida entre o Projeto Irecê e o Tabuleiro Digital, durante a execução da primeira turma do Programa de Formação de Professores, fez com que o Tabuleiro fosse visto como “um braço da Faculdade. Nós enxergávamos Faculdade, Ponto de

---

<sup>41</sup> Relato disponível no blog - <http://djaniraribeiro.zip.net>, postagem em 30 de junho de 2006.

Cultura e Tabuleiro Digital juntos, então existia uma ligação muito forte entre ambos [...]” (Coordenadora-Local do Projeto Irecê)<sup>42</sup>. Não obstante, a partir da segunda turma do Projeto Irecê, é perceptível que essa ligação não foi tão fortalecida quanto antes, pois o que observamos é que, ao longo dos outros anos de implementação do Tabuleiro, este projeto passou a desenvolver dinâmicas próprias, desvinculadas das ações realizadas pelos professores-cursistas. De acordo com o Coordenador-Geral do Tabuleiro Digital em Irecê,

o Ponto de Cultura e o Tabuleiro Digital terminaram ganhando uma vida própria. Estes projetos terminaram se transformando para Irecê uma referência do ponto de vista de política pública para o município. (Coordenador-Geral Ponto de Cultura e Tabuleiro Digital)<sup>43</sup>

Na realidade, o que pudemos notar, a partir dos relatos obtidos é que houve – entre a finalização do processo formativo da primeira turma e o início da segunda turma – um intervalo, de, aproximadamente, um ano, sem o desenvolvimento das atividades do Programa de Formação de Professores. Nesse intervalo, o Ponto de Cultura e o Tabuleiro Digital seguiram adiante com suas ações, sem que estas, necessariamente, estivessem relacionadas às proposições do curso. Assim, o Tabuleiro Digital passou a fazer parte do cotidiano dos cidadãos ireceenses, independente de a Universidade e os professores realizarem atividades de aproximação, e, dessa forma, o processo de articulação entre o curso e o Tabuleiro, que, no princípio, esteve bastante fortalecido, com o decorrer do tempo foi se fragilizando, esfriando, tomando outros rumos.

No entanto, os professores-cursistas da segunda turma do Projeto Irecê, como a turma anterior, também tiveram garantida sua possibilidade de apropriação da cultura digital através das propostas desenvolvidas no curso. Entretanto, não puderam refletir, elaborar e realizar atividades vinculadas ao Projeto Tabuleiro Digital. Neste período, a ligação entre estes dois projetos – que, como vimos antes, era bastante intensa nos aspectos físicos e de recursos tecnológicos, mas, principalmente, nos âmbitos pedagógicos e culturais – ficou restrita apenas à cessão do ambiente do Tabuleiro para a realização das atividades curricular de tecnologias do curso de formação com os professores da segunda turma, pois, com os términos do trabalho com o grupo anterior, os espaços de infraestrutura tecnológica do curso foram desfeitos, deixando os professores-cursistas desta turma e seus professores-formadores sem um lugar específico e adequado para iniciar os trabalhos de familiarização e uso das TIC.

---

<sup>42</sup> Quanto a esta coordenadora, vale informar novamente, que na primeira turma do Projeto Irecê ela era professora-cursista, por isso, apresenta em seu depoimento a sua concepção enquanto cursista que vivenciou esse processo e agora enquanto coordenadora que acompanha e gerencia o processo com outros professores.

<sup>43</sup> Entrevista realizada com o Coordenador-Geral e mentor do Ponto de Cultura Ciberparque Anísio Teixeira e Projeto Tabuleiro Digital, em 18 de junho de 2010

Além da interrupção dos trabalhos por, mais ou menos, um ano, entre a primeira e a segunda turma do Projeto Irecê, outra questão que devemos considerar para justificar o enfraquecimento da inter-relação entre este projeto e o Tabuleiro Digital é o fato de que, do processo de formação da segunda turma em diante, não houve, entre os responsáveis pela execução desse programa formativo, quem assumisse, verdadeiramente, as ações de aproximação entre os projetos. Segundo os relatos dos colaboradores e cursistas, e, até mesmo, da coordenação do Tabuleiro Digital, o movimento desencadeado na primeira turma do curso, a fim de estabelecer e manter os vínculos entre os projetos Irecê e Tabuleiro, foi mais fruto do empenho de uma professora em especial.

Eu acho que, infelizmente, havia no projeto só uma pessoa, que era a professora Bonilla, quem fazia esse vínculo de forma mais forte. A gente vê isso nitidamente nos memoriais da primeira turma. (Coordenador-Geral do Ponto de Cultura e Tabuleiro Digital)

Na verdade era Bonilla quem fazia essa junção acontecer. Ela quem motivava, desenvolvia atividades intencionais, planejadas para que os professores vinculassem o uso das tecnologias no Tabuleiro Digital. (Coordenadora-Local do Projeto Irecê)

Estes depoimentos também nos levam a entender por que a interdependência entre os projetos Tabuleiro Digital e Irecê, antes intensa e promissora, desde a organização da segunda turma do Programa de Formação dos Professores, até o cenário atual, foi quase deixando de existir. Acreditamos que esse é um processo que exige a participação contínua de todos os envolvidos nele, não podendo ficar condicionado ao esforço e às ações de apenas um ou dois sujeitos. Para a coordenadora de tecnologia, faltou e ainda falta maior diálogo entre as coordenações do curso e do Tabuleiro Digital, o que nos leva a inferir que, no contexto desses dois projetos formativos, existe uma carência na compreensão da real finalidade das tecnologias digitais.

Diante dessa realidade observada durante o desenvolvimento dessa pesquisa, analisamos que, enquanto a articulação com o Tabuleiro foi minimizando, a formação da cultura digital com a segunda turma do Projeto Irecê contou com o intenso apoio das ações desenvolvidas pelo Ponto de Cultura Ciberparque Anísio Teixeira. Nesta direção, entendemos que o Ponto de Cultura, para o processo formativo desta turma, foi aquele que foi considerado como o braço forte da Universidade, uma vez que conseguiu integrar a cultura digital entre estes professores-cursistas, se constituindo como uma forte política pública que, concretamente, auxiliou esta turma no entendimento e na construção da dinâmica do digital.

Neste ponto da discussão, a fim de desenvolver esta análise, achamos importante lembrar que o Ponto de Cultura em Irecê representa um espaço disponibilizado à população desse município para a produção de cultura digital “através do fornecimento de recursos, equipamentos e consultoria para que a juventude tenha um local onde, com *software* livre, estejam disponíveis estúdio de gravação e de produção multimídia que intensificam a produção cultural e local” (PRETTO, 2005b, p.343). Constatamos que este projeto, diferente do Tabuleiro, foi se materializando como espaço formativo para os professores desta turma em especial e também como ponte, entre estes cursistas e seus estudantes e entre as escolas e a sociedade ireceense.

Tal materialização aconteceu, porque as ações desenvolvidas pelo Ponto de Cultura – associando fortemente os processos educacionais formais aos não formais, garantindo, aos cidadãos do município de Irecê, acesso livre ao universo tecnológico, à capacitação para a produção de bens culturais e fortalecimento da cidadania com participação democrática nos espaços públicos – possibilitaram, realmente, a participação ativa dos professores no desenvolvimento, tanto pessoal, como de seus estudantes, do processo de acesso e apropriação dos meios de produção e formação cultural.

### 5.3 UMA REALIDADE: o movimento atual

Com a consolidação do Tabuleiro Digital no município de Irecê, hoje, é possível perceber que a procura da população pelo Espaço UFBA não está vinculada, unicamente, ao acesso às “aulas”. Ao contrário, existe um motivo mais forte para estar presente no espaço desse projeto: o desejo de integrar-se ao universo da cultura digital e a possibilidade de poder realizá-lo. Ou seja, se o Tabuleiro estiver aberto, em período de férias, à noite, nos finais de semana, sempre encontraremos alguém utilizando-o.

Esta presença do público do Tabuleiro neste espaço da universidade instaurou uma nova rotina neste ambiente acadêmico, uma vez que, geralmente, o que se observa é que o espaço universitário é, normalmente, “fechado, dentro de uma grade curricular, com horários predeterminados” (SAMPAIO; BONILLA, 2010, p.129). Tal mudança é reconhecida e destacada por aqueles que estão imersos no Espaço UFBA. Nesse sentido, podemos afirmar que, quando a Secretária de Educação nos relata que “o Tabuleiro Digital é muito concorrido, quando fecha, a meninada fica indócil; eles querem, porque querem entrar, acessar o *Orkut*, o *MSN*, os jogos”, o que se percebe é que ali se instalou um movimento significativo e ininterrupto, e que a ocupação desse espaço, realizada por esses sujeitos, é carregada de intencionalidade, uma vez que a presença dos computadores – que ficam expostos, instigando

o desejo de usar, descobrir, aprender, de forma livre e aberta –, motiva-os no sentido da aproximação e da vivência com o contexto digital.

No ambiente que este projeto ocupa para desenvolver suas ações e atividades, encontramos monitores que auxiliam e orientam aqueles que frequentam o espaço. Embora a dinâmica do projeto vise uma auto-organização por parte dos sujeitos que fazem uso do espaço, principalmente quanto ao tempo recomendado de uso das máquinas, percebemos que sem a presença dos monitores essa auto-gestão não acontece. Além disso, nesta pesquisa ficou evidenciado que na atuação dos monitores existe todo um trabalho de esclarecimento relacionado à navegação realizada pelos jovens na internet, a fim de dialogar com eles e conscientizá-los acerca do acesso a conteúdos considerados inadequados em um espaço público, tais como os *sites* de pornografia. Neste sentido, pudemos perceber que a principal atuação dos monitores no projeto está relacionada à formação dos sujeitos quanto ao exercício da cidadania, de modo que as pessoas que frequentam o Tabuleiro façam uso do espaço sem a necessidade de um controle externo, e que compreendam que em um espaço público todos têm os mesmos direitos, assim como a responsabilidade sobre determinados usos também é de todos.

Hoje, no cenário encontrado frente às dinâmicas desenvolvidas no Tabuleiro, no nosso entendimento, e levando em conta as limitações técnicas e estruturais que dificultam seu desenvolvimento – devido a interrupção da parceria com a Petrobras, apenas vinte e quatro máquinas, em precárias condições de navegação e exploração dos aplicativos, estão a serviço da população – ainda consideramos que o Tabuleiro Digital se constitui como uma forte referência no âmbito da cultura digital para Irecê.

Os relatos obtidos junto aos participantes deste projeto ratificam nossa percepção e ainda mostram que este espaço educativo é visto, pela população ireceense, como um patrimônio público deste município, sobretudo, porque suas ações repercutiram, simultaneamente e positivamente, no seu contexto socioeconômico, político, educativo e cultural.

[...] quando você encontra, dentro do mesmo espaço, uma vereadora da cidade escrevendo seu programa e atendendo seus eleitores, os meninos e os adultos, um ajudando o outro, levantando, se movimentando, dialogando, aprendendo juntos. Quer dizer, aquela distribuição na sala de aula dos Tabuleiros é marcante para essa perspectiva que a gente tem de que o Tabuleiro e a internet são um patrimônio público, um patrimônio das pessoas, e não um mero serviço que a prefeitura oferece. (Coordenador-Geral Ponto de Cultura e Tabuleiro Digital)

[...] o Tabuleiro Digital foi importante para minha formação, porque se não tivesse aquele espaço, seria muito mais difícil para os professores. Ali foi o primeiro espaço aberto em que os professores realizaram diversas atividades, articulando o que se aprendia na faculdade e o que os alunos estavam exigindo para sua formação! (Professor-cursista1)

[...] eu vejo esse espaço como muito importante para toda a comunidade de Irecê, porque o Tabuleiro vem contribuir para que nós, professores, possamos nos desenvolver mais, além de ser uma forma de inserir aqueles que não têm nenhuma condição de acesso, e até aqueles que têm condição de acesso e que estão ali para jogar em grupos, para jogar *online*, para estabelecer comunidades, ou seja, eles passam a viver um espaço de comunidade! (Professor-cursista2)

Mas, por outro lado, importa aqui destacar que a permanência da situação deficitária, com poucas máquinas funcionando, com o incentivo da prefeitura apenas em manter os monitores e as despesas de água, energia elétrica, segurança, manutenção preventiva dos equipamentos e internet, dificilmente esse projeto terá fôlego para continuar em funcionamento por muito tempo. Nesse sentido, uma vez que também concordamos com o primeiro dos depoimentos acima, no qual o coordenador geral do Ponto de Cultura afirma que este Espaço/Projeto Tabuleiro não é um “mero serviço que a prefeitura oferece” à população, mas, sim, parte integrante e integradora da cultura digital em Irecê, achamos urgente que toda a comunidade ireceense reivindique, de forma veemente, a revitalização deste espaço de lazer, educativo e cultural. Destacamos esta necessidade porque entendemos que este projeto possibilitou à comunidade se apropriar da dinâmica contemporânea de forma democrática, estabelecendo relações horizontais, criando e desenvolvendo estratégias de lazer e aprendizagem, de acordo com seus interesses e necessidades.

Ressaltamos também que, da mesma forma que, nos primeiros períodos da sua implantação/implementação, ações foram promovidas para integrar os professores do Projeto Irecê para envolver os estudantes na dinâmica do Tabuleiro, urge também a necessidade de que todos os envolvidos nestes dois projetos – coordenadores, professores formadores, professores-cursistas e prefeitura –, juntos, busquem de novo desenvolver e formular estratégias para garantir a frutífera inter-relação entre o Projeto Irecê e o Tabuleiro Digital. A nosso ver, esta interdependência, além de ser responsável pelas importantes mudanças pedagógicas observadas nos professores-cursistas, construiu o alicerce que ainda hoje sustenta o cenário de Irecê, no qual a cultura digital passou a fazer parte do cotidiano da sua população.

## 5.4 A REPERCUSSÃO DA EXPERIÊNCIA DO TABULEIRO NA CIDADE

O Projeto Tabuleiro Digital configurou-se, na cidade de Irecê e em seu entorno, um pólo disseminador da cultura digital. Segundo seu Coordenador-Local, é preciso considerar que o projeto “trouxe a possibilidade de as pessoas de baixa renda terem acesso a cultura digital”. A dinâmica desencadeada a partir dos seus usuários influenciou um movimento que motivou a disseminação dessa cultura através de outros projetos, requeridos e demandados pela população.

Diferentemente do que aconteceu com a primeira turma, quando o espaço do projeto encontrava-se “quase todo tempo reservado para atuação das escolas, a fim de desenvolver alguma ação” (Coordenadora-Local Projeto Irecê), hoje o real cenário do Tabuleiro não conta mais com a presença constante dos cursistas. Contudo, esta mudança no contexto do Tabuleiro, de certa forma, nos aponta para outras questões, pois a comunidade ireceense continua procurando este espaço/projeto, com iniciativas próprias, mantendo a cultura digital viva naquele contexto.

Não podemos deixar de considerar que as ações desencadeadas através da primeira turma do Projeto Irecê, as quais movimentaram os cursistas a desenvolver práticas pedagógicas com o uso das tecnologias digitais, trazendo seus jovens estudantes ao Tabuleiro Digital, transformaram-se em ações mobilizadoras para que as escolas buscassem alternativas para levar essa vivência para o seu interior e seu entorno. Dessa forma, as escolas municipais de Irecê, em parceria com a Secretaria de Educação, buscaram meios para equipar-se com infraestrutura tecnológica.

Segundo a Secretária de Educação, o município de Irecê possui, atualmente, em sua rede municipal, um total de 34 escolas, dezoito delas na zona urbana e dezesseis situadas na zona rural. Desse total, somente três escolas até então não foram contempladas com a inserção de computadores. Durante o período em que estávamos realizando a pesquisa de campo, pudemos acompanhar a chegada de cerca de duzentos computadores, frutos da adesão do município ao PROINFO, destinados para dez escolas da zona urbana ainda sem infraestrutura tecnológica – e as duas escolas pesquisadas seriam contempladas nesta etapa do programa. Ainda de acordo com a secretária, futuramente as escolas da zona rural também serão contempladas com novos equipamentos.

A inserção das tecnologias digitais nas escolas transferiu as dinâmicas que aconteciam no espaço do Tabuleiro para o interior dessas instituições. Compreendemos que, de certa forma, esta situação vem justificar a ausência de ações por parte dos professores-cursistas da

segunda turma do Projeto Irecê junto ao Projeto Tabuleiro Digital, uma vez que a presença dos computadores nas escolas e os problemas estruturais da prefeitura contribuíram para que, ao longo dos anos, os professores reduzissem as visitas com os estudantes ao Tabuleiro Digital. Pelo que pudemos levantar junto aos professores-cursistas com os quais estivemos mais próximos na pesquisa de campo, hoje esse movimento é quase inexistente, em decorrência das dificuldades encontradas.

[...] devido à distância, não tenho como levá-los ao Tabuleiro, então, eu procuro desenvolver atividades aqui na própria escola, pois nós temos um Centro de Inclusão Digital. Mas tenho alguns alunos que frequentam o Tabuleiro, mesmo que esporadicamente, quando os pais os levam. (Professor-curista1)

A maior dificuldade é porque nós não temos transporte, a distância é muito grande para que possamos levar as crianças. Se dependesse deles (os jovens) nós iríamos até andando, se você pedir sugestões teremos várias: de bicicleta, de carroça, o que eles querem é ir! A Secretaria de Educação quer que façamos uso daquele espaço, enquanto não tivermos montado nosso laboratório, mas a escola e a prefeitura não têm transporte para facilitar esse processo. (Professor-cursista2)

Esses depoimentos mostram que o movimento por parte das escolas de levar seus estudantes ao Tabuleiro tem sido reduzido, principalmente, devido a distância entre as escolas e o espaço do Tabuleiro e a falta de transporte para locomoção neste percurso. Por outro lado, é preciso ressaltar que a ausência dos professores no Tabuleiro Digital não significa que a vivência da cultura digital foi diminuída. Ao contrário, o que se percebe é que, na atualidade, o cenário desta cultura tem sido fortalecido – agora, no interior das escolas.

Dessa forma, concordamos com a coordenadora de tecnologias, ao afirmar que “praticamente todas as escolas estão com laboratório de informática, então, fica quase incoerente levar as crianças ao projeto, tendo que andar quilômetros e quilômetros para chegar ao mesmo, numa situação em que a prefeitura está enfrentando problemas de transporte para sua locomoção”. Aqui, podemos analisar que a criação de outros espaços, de certa forma, tem atendido ao objetivo do Tabuleiro, no qual se almejava que “assim como os tabuleiros de acarajé se espalham por toda a cidade” (CONEXÕES, 2006), o projeto também se espalharia, como uma experiência que seria ampliada para outros segmentos da sociedade interessados em levar a proposta adiante.

No nosso entendimento, diante do que levantamos na pesquisa de campo, podemos identificar que o Projeto Tabuleiro Digital foi tomado pela sociedade de Irecê, independente dos parceiros e dos propósitos iniciais. Ele se constituiu como parte integrante da comunidade, o que para nós é bastante positivo, visto que, com a sua instalação, percebe-se uma modificação na rotina desta cidade, na qual tanto a comunidade acadêmica, quanto a não

acadêmica passaram a ocupá-lo independente de ações formuladas para que isso acontecesse. A presença do Projeto/Espaço Tabuleiro Digital neste município solidificou um contexto que tem avançado a cada ano. Hoje é possível perceber que tal projeto se tornou uma referência de proposta de inclusão digital na cidade: no seu ambiente não importa a situação financeira, nem a condição de acesso de cada um, todos têm o seu espaço para navegar na internet e a utilizam do modo que desejam.

É nesta direção que observamos que as ações desenvolvidas a partir da primeira turma do Projeto Irecê, envolvendo professores, escolas e estudantes, se constituíram em redes que foram se desenvolvendo na cidade, virtualmente ou não, motivo que fortaleceu a integração e o uso dessas tecnologias como cultura. O potencial do ciberespaço tem sido explorado, em uma perspectiva de “ambiente de circulação de discussões pluralistas, reforçando competências diferenciadas e aproveitando o caldo do conhecimento que é gerado dos laços comunitários (LEMOS, 2002, p.135). Para tanto, é possível observar que os jovens que frequentam o Tabuleiro e suas respectivas escolas – aquelas as quais visitamos, que estão estruturadas e se estruturando tecnologicamente – têm ganhado autonomia, mostrando-se capazes de fazer uso dessas tecnologias, dialogando com o mundo a sua volta.

Entendemos que, na realidade, o que tem acontecido não é um afastamento dos professores-cursistas do Projeto Tabuleiro Digital. Nossa compreensão é de que a presença deste projeto na cidade colaborou no sentido destes professores proporem outras iniciativas que favorecessem a integração na cultura digital, a serem desenvolvidas nas suas escolas, comunidades e bairros. Uma dessas iniciativas está diretamente relacionada ao movimento do *software* livre que também foi fortalecido e desenvolvido nos demais projetos da cidade, uma vez que a utilização deste “concebe um direcionamento ao desenvolvimento de tecnologias locais no que se refere à valorização da mão-de-obra local e o desenvolvimento social (SANTOS; HETKOWSKI, 2008, p.75).

Esse contexto nos fez entender que o desenvolvimento do trabalho colaborativo, proporcionado pelo curso formativo de professores do Projeto Irecê, trouxe como objetivo romper com a perspectiva de consumo e de dependência tecnocultural. A partir do que levantamos na pesquisa de campo, constatamos que as primeiras intervenções em torno do *software* livre na cidade aconteceram por intermédio da FACED/UFBA, através das ações formativas, promovendo a discussão conceitual de forma que os cursistas pudessem conhecê-lo, colocando em cena a questão da autoria, da partilha, da cooperação e da colaboração. Dessa forma, este sistema operacional livre e aberto passou a ser estudado e utilizado nos

espaços formativos do curso: o Laboratório de informática, o Tabuleiro Digital e o Ponto de Cultura.

A partir do Ponto de Cultura, o *software* livre chegou a escolas, bairros e cidades próximas a Irecê. Pudemos observar que as intervenções do Ponto de Cultura foram determinantes para a disseminação e esclarecimento do *software* livre entre os cidadãos ireceenses, uma vez que foram promovidas

[...] oficinas de produções multimídias, palestras realizadas pela equipe de Culturas Digitais – regional nordeste em Irecê – assim como oferecemos curso de informática com iniciação em *software* livre na região de Irecê. Começamos com quatro turmas, cada uma com quinze alunos. E o maior evento promovido na cidade em torno desta discussão que foi a I Semana de Software Livre de Irecê<sup>44</sup>, que aconteceu simultaneamente com a III Semana de *Software* Livre da FACED/UFBA. (PROJETO CIBERPARQUE..., s/d).

Importa esclarecer, aqui, que o desenvolvimento dessas ações fortaleceu um movimento que estava se intensificando na Bahia, uma vez que, no processo formativo do curso de Pedagogia em Irecê, foram incorporadas as discussões que já aconteciam na Faculdade de Educação, através do Grupo de Pesquisa em Educação, Comunicação e Tecnologias, “ao adotar como objeto de estudo a implementação de *softwares* livres, e, portanto, por meio desses estudos fomentou na FACED a prática da política de seu uso” (SAMPAIO, 2008, p.11). Nesta direção, entendemos que a relação desse sistema livre e aberto não estava baseada única e exclusivamente no fomento ao desenvolvimento tecnológico, ou ainda, em uma percepção superficial de que basta usar *software* livre para fazer inclusão digital. A partir da experiência do curso e do trabalho desenvolvido pelo Ponto de Cultura, buscou-se fortalecer o desenvolvimento de campanhas, eventos de divulgação, conscientização e mobilizações em prol do *software* livre, constituindo-se ações de base para efetiva implantação deste, em diversas instituições na cidade. Para o coordenador-local do Tabuleiro Digital, o grande ganho ao aproximar tal discussão ao curso foi que este favoreceu

[...] um processo de formação relacionado ao conhecimento acerca do *software* livre. Muitos cursistas passaram a usá-lo depois de sua participação no curso, das atividades que eles realizaram conosco, aqui no Ponto de Cultura. Ou seja, a partir dessa inserção, você percebe a formação e a

---

<sup>44</sup> A III Semana de Software Livre da FACED teve como objetivo dar continuidade às ações do Projeto “Sou Livre Também!”, visando criar espaços para reflexão, discussão e vivências sobre Software Livre, Inclusão Digital e Formação de Professores. Nesta edição da Semana extrapolou-se o âmbito da Faculdade de Educação/UFBA, ao articular simultaneamente outras comunidades para as discussões sobre essas temáticas, levando em conta as especificidades e necessidades de cada contexto envolvido. Assim, simultaneamente, aconteceu a I Semana de Software Livre de Irecê que teve como objetivo ampliar as ações do Ponto de Cultura Ciberparque Anísio Teixeira, buscando mobilizar a comunidade ireceense para o debate sobre as questões relacionadas com o uso de software livre e os processos apropriação tecnológicas e produção da cultura local. (III SSL, 2007)

Tal depoimento esclarece que a opção e a adoção deste sistema operacional buscaram, sobretudo, estabelecer e fortalecer a constituição do acesso do cidadão ao conhecimento. Além disso, precisamos considerar que, levar a discussão do *software* livre para uma cidade no interior do estado, no momento em que estas discussões estavam sendo intensificadas no país, contribuiu significativamente para os avanços e para a concentração de pessoas em torno de uma questão que está voltada à diminuição de gastos e ao compartilhamento de conhecimento. Em outras palavras, concordamos com Mello e Teixeira (2009), ao afirmarem que, quanto mais acessível estiver o *software* livre, mais teremos apoiadores aos projetos de inclusão e promoção da educação.

Nesta direção que percebemos que o processo formativo proporcionado através do Projeto Irecê passou a ser compartilhado e implementado em outras iniciativas na cidade, tendo a experiência do Tabuleiro como referência. Dessa forma, juntamente com o apoio do Ponto de Cultura, foram montados e instalados o Telecentro Comunitário<sup>45</sup> – projeto desenvolvido em parceria com o governo federal, que tem como objetivo incluir digitalmente todos os municípios brasileiros; e dois Centros Digitais de Cidadania<sup>46</sup> – projeto desenvolvido pelo governo do estado, que apresenta como finalidade possibilitar ao cidadão, especialmente o de baixa renda, o livre acesso às tecnologias de informação e comunicação.

Além dessas iniciativas, também foi feita a reestruturação dos Telecentros Banco do Brasil<sup>47</sup> – ação que se alinha com a política de responsabilidade socioambiental dessa instituição pública bancária, que começou com o processo de modernização de seu parque tecnológico, doando os equipamentos substituídos para comunidades carentes. Estes telecentros do Banco do Brasil foram implantados em comunidades rurais dos povoados de Itapicuru, Meia-Hora e Angical. Tais espaços foram montados com cerca de 10 computadores,

---

<sup>45</sup>Neste projeto os municípios selecionados recebem móveis e computadores, além de provimento de infraestrutura de rede lógica e de sistemas, instalação de softwares livres e de programas informatizados de gestão do telecentro. Em contrapartida, as prefeituras devem oferecer local adequado, com acesso à internet, luz, água potável, sanitários, linha telefônica e acessibilidade às pessoas portadoras de necessidades especiais.

<sup>46</sup>Os Centros Digitais de Cidadania são salas equipadas com microcomputadores, com uma série de softwares livres instalados, conectados à Internet banda larga. Esses computadores podem ser utilizados pelos usuários para acessar as páginas web, o correio eletrônico, produzir trabalhos e documentos, desenvolver estudos e pesquisas, bem como para capacitar-se, através dos cursos e oficinas oferecidos, no uso de programas de informática e da Internet.

<sup>47</sup>Segundo o site de inclusão digital do governo federal, este programa não se restringe à doação dos micros, como também cuida da capacitação dos monitores e da articulação de parceiras, fomentando o desenvolvimento local. Os telecentros disponibilizam o acesso às tecnologias digitais, cursos em informática, serviços do Governo Eletrônico, digitalização e impressão de documentos, além de incentivar a pesquisa para preparação de trabalhos escolares. As entidades contempladas se responsabilizam pela gestão e administração dos espaços.

todos rodando *software* livre, tendo como parceiros a Secretaria Municipal de Educação e o Grupo Irecê Linux (GILIX), este último trabalhando na formação dos monitores e da comunidade, realizando oficinas e cursos nos telecentros das comunidades vizinhas a Irecê.

Aqui importa esclarecer que os projetos desenvolvidos nos povoados de Meia-hora e de Itapicuru foram ações desenvolvidas a partir de iniciativas de professores-cursistas. Estes projetos apresentam a mesma concepção de uso e de navegação do Tabuleiro Digital, que permite o acesso livre, com computadores configurados em *software* livre. No povoado de Meia-Hora, o Telecentro de Informática Anedia Moitinho Dourado surgiu para atender à demanda de integração à cultura digital dos estudantes, professoras e da comunidade em geral, pois o projeto está interligado a Escola Municipal Anita Marques Dourado. O desenvolvimento deste telecentro aconteceu a partir do projeto de gestão elaborado pela nova gestora da escola, que foi cursista da primeira turma do Projeto Irecê. Durante a pesquisa de campo, fomos conhecer este projeto e conversar com esta gestora. A mesma nos relatou que a sua formação na UFBA instigou-a a levar para sua comunidade aquilo que estava vivenciando:

Eu queria que os jovens daqui de Meia-Hora também estivessem inseridos naquele contexto. Não é porque estávamos afastados do centro da cidade, que a cultura digital seria inacessível para aqueles jovens. O curso nos impulsionou a fazer o uso autônomo e crítico das tecnologias digitais, e isso passou a ser também compartilhado com nossos alunos. (Diretora-cursista, aluna da primeira turma do Projeto Irecê)

A grandeza desse depoimento parece-nos bastante significativo, porque indica a importância que essa educadora atribui ao vínculo entre a cultura digital e a educação. Consideramos que a vivência desta cultura no seu processo formativo permitiu-lhe ressignificar ações e desenvolvê-las em prol da sua comunidade. Dessa forma, podemos concluir que a relação estabelecida entre o Projeto Irecê e o Projeto Tabuleiro Digital configurou-se em uma marcante experiência, que trouxe mudanças expressivas para a cidade e para seus cidadãos.

Mas acreditamos que a principal transformação foi oportunizar que cada sujeito envolvido nesses projetos pudesse, efetivamente, “participar desse movimento, não sujeitando-se às práticas que o condicionam a mero consumidor, seja de informações, seja de bens, seja de cultura” (BONILLA, 2009, p.197). O que nos fez compreender que os esforços empreendidos pelos professores formadores do Projeto Irecê estimula a vontade desses cursistas em compartilhar suas aprendizagens e suas experiências com aqueles que estão sob a sua responsabilidade formativa.

## **6. ALGUNS NÓS CONECTADOS E OUTROS A CONECTAR**

As mudanças na sociedade atual, trazidas, principalmente, pela incorporação das tecnologias da informação e comunicação no cotidiano das pessoas, vêm favorecendo o surgimento de novos modelos culturais, entre eles, a cultura digital, representativa das experiências dos indivíduos com estas tecnologias nos mais diversos espaços sociais. A presença das TIC nestes espaços vem exigindo novas formas de educar, uma vez que vem demandando dos sujeitos o desenvolvimento de diferentes e complexas habilidades que garantam uma melhor compreensão dessa cultura, aumentando, assim, cada vez mais, a necessidade de o professor se apropriar dessas tecnologias e inseri-las no contexto da sua sala de aula.

No entanto, atualmente, é do conhecimento de todos que a maior parte dos professores enfrenta sérias dificuldades para se apropriar da cultura digital e integrá-la à sua práxis pedagógica, uma vez que, tanto na sua formação inicial, quanto nos cursos de atualização, o trabalho com as tecnologias digitais, quando existe, não promove uma aprendizagem significativa e crítica dessas máquinas, que proporcione ao professor, verdadeiramente, conhecer e vivenciar suas reais possibilidades, tanto na sua vida pessoal, quanto no contexto escolar. Considerando tais questões, sentimos a necessidade de promover uma reflexão acerca da importância da integração da cultura digital no cenário de formação de professores, na medida em que acreditamos na importância da mediação do educador no desenvolvimento nos alunos das competências necessárias para lidar com as exigências e potencialidades dessa cultura digital.

Nessa direção, tomamos o Curso de Pedagogia do Programa de Formação de Professores desenvolvido no município de Irecê – o Projeto Irecê – como campo da nossa pesquisa e conhecemos e analisamos as diversas iniciativas formativas adotadas por este projeto para integrar a questão da aprendizagem ao uso e à inserção das tecnologias digitais, inclusive, aquela voltada para sua interdependência com outro projeto, o Tabuleiro Digital.

Com o intuito de demarcar e aprofundar as questões relacionadas à cultura digital e à formação de professores, iniciamos este trabalho, a fim de desenvolver nossa noção sobre cultura digital, com uma discussão em torno dos diversos conceitos já desenvolvidos sobre cultura e, fundamentadas teoricamente, abraçamos o entendimento de que esta é uma produção humana e, portanto, tem um caráter plural e variável, uma vez que corresponde aos modos de ver e estar no mundo de cada grupo social, em diferentes momentos históricos. Em

seguida, estabelecemos a diferença entre cultura digital e cibercultura, levantando elementos como as características do contexto digital e a convergência entre as mídias, para, então, discutir a problemática da exclusão/inclusão digital, pois entendemos que o significado desses termos está vinculado à cultura digital, em consequência de uma falta de oportunidade de participação social que atinge uma parcela significativa da população, principalmente, da participação associada à cidadania.

Embora muitos teóricos considerem a cibercultura e a cultura digital como sinônimos, adotamos uma posição diferente desta, uma vez que percebemos que a cibercultura não se constitui assim que um sujeito liga seu computador, na medida em que a dinâmica e o movimento gerado por este sujeito não estão particularizados no seu computador pessoal, mas passam a ser potencializados quando tal indivíduo socializa e produz informações em rede com diversos outros sujeitos. Entretanto, é possível afirmar que a categoria indispensável para a existência da cibercultura é a formação e a vivência da cultura digital entre os sujeitos, pois o acesso, a manipulação e a compreensão das tecnologias digitais (telefone celular, computador portátil, câmaras digitais, palmtops, etc.), inclusive da convergência possível entre elas, são condições essenciais para a produção da informação nesta cultura contemporânea.

Embasados nas reflexões teóricas realizadas para esta pesquisa, compreendemos que a cibercultura precisa dos elementos da cultura digital para se desenvolver, uma vez que esta se fundamenta na conexão e na propagação de conteúdos digitais. São as navegações, as produções, as construções realizadas pelos sujeitos, a partir da sua vivência na cultura digital, que mantêm a cibercultura ativa, criando, assim, um ciclo. A base da cibercultura, fundamentalmente, é estar conectado em rede, enquanto que a cultura digital se fortalece a partir da digitalização, das produções, do envolvimento e da participação dos sujeitos nos diversos meios e recursos tecnológicos. Portanto, ficou evidenciado, nesse estudo, que uma não se constitui sem a outra, isto é, para o crescimento e o fortalecimento de tais culturas, ambas precisam estar articuladas entre si.

Nesta pesquisa, ressaltamos que a vivência da cultura digital tem como pré-requisito a possibilidade de acesso aos novos equipamentos e produtos da tecnologia digital. No entanto, tal vivência não se resume a esse acesso, pois a compreensão dessa cultura implica, sobretudo, no conhecimento crítico e consciente destes recursos, na medida em que, só assim, os sujeitos se capacitarão para acessar e fazer circular cada vez mais informações, construir colaborativamente e, até mesmo, refletir acerca das ações que acontecem no seu cotidiano. É por isso que, no nosso entendimento, a cultura digital e a cibercultura estão relacionadas entre

si, pois acreditamos que não basta produzir sem conectar, sem compartilhar.

Na cultura digital, teoricamente, todos podem e devem produzir, criar, publicar, comercializar, consumir e participar. E inventar, partilhar, construir, comunicar implica, fundamentalmente e simultaneamente, no acesso e na imersão curiosa do interagente no cenário das tecnologias que estão presentes no nosso cotidiano. Por isso, vinculamos a nossa pesquisa uma discussão sobre a questão da exclusão/inclusão digital e refletimos que, embora convivamos com consideráveis avanços tecnológicos, a negação da condição de acesso para a maioria da população tem sido o núcleo maior da exclusão digital, aquilo que impossibilita que os sujeitos tenham contato com esta cultura.

Com o reconhecimento e a reflexão acerca dessas questões, encontramos a possibilidade de outro modo de se pensar a formação de professores no que tange à temática da cultura digital, o qual deixa claro uma perspectiva sobre a vivência desta cultura para além das fronteiras da informatização do educador e da escola, aquela que considera que não são as tecnologias digitais as responsáveis pela formação e concretização do processo de ensino-aprendizagem, mas, sim, que este processo é responsável pela própria criação e/ou uso desses recursos na formação de cidadãos críticos e criativos.

Através da leitura de documentos e da análise das informações obtidas a partir de observações, conversas informais e entrevistas junto aos diferentes sujeitos focos da nossa pesquisa – todos envolvidos direta ou indiretamente nos Projetos Irecê e/ou Tabuleiro Digital – levantamos que o Curso de Pedagogia do Programa de Formação de Professores chegou ao município de Irecê apresentando uma concepção sustentada na formação continuada em serviço, considerando a práxis pedagógica como espaço-tempo no qual ocorrem as reflexões e as ações que trazem sentido para o cotidiano de cada escola e à ação docente, e também promovendo e integrando o desenvolvimento de outros projetos, a fim de fortalecer, em diversas vertentes, os percursos formativos desses professores e agregar contribuições socioeducativas e culturais para aquela comunidade como um todo.

Na reflexão acerca do desenvolvimento do Projeto Irecê, identificamos a concepção curricular deste curso como essencial para a construção da base formativa dos professores, principalmente, no que tange à construção da cultura digital, uma vez que, tomando as tecnologias digitais como estruturantes das ações desenvolvidas no curso e pautando tais ações na lógica da hipertextualidade, assegurou a participação efetiva dos cursistas nesta cultura, através da inserção e incorporação das TIC. O resultado obtido nos permitiu inferir que é preciso que os cursos de formação de professores reflitam acerca do currículo que estão adotando, para que a integração das tecnologias digitais não se limite apenas às questões

teóricas de uma área do conhecimento – a informática. Ao contrário, com esta experiência formativa, verificamos que é fundamental pensar a presença das tecnologias na formação de professores como ato que dá sustentação a esse processo.

Além de identificarmos o oferecimento de condições favoráveis e diversas para o uso das diferentes tecnologias, enfatizamos, também, como outro ponto positivo do Projeto Irecê, o estímulo à comunicação, à troca de informações, à colaboração entre cursistas e formadores em diferentes ambientes, tanto presenciais, como virtuais. Este intercâmbio levou os professores em formação a se envolver fortemente com este processo formativo, avançar no desenvolvimento de competências e habilidades digitais e, ainda, repercutir essas conquistas na sua prática pedagógica, produzindo, junto com seus alunos e seus pares, materiais como programas de rádio, produção de vídeo, elaboração de projetos de inclusão digital, construindo, assim, conhecimentos e culturas em uma perspectiva que supera a lógica de instrumentalidade no uso das tecnologias.

Associado à promoção desta interação entre professores e formadores e entre estes e os diferentes ambientes digitais, consideramos também que o fato de as iniciativas e as atividades de integração das tecnologias no curso não acontecerem como propostas pontuais, da mesma forma, colaborou, e, mais ainda, perpetuou tal envolvimento dos cursistas com o Projeto Irecê. A dedicação dos formadores em produzir, ao longo do curso, diferentes estratégias, a fim de manter o diálogo constante com os cursistas, a partir e com os ambientes virtuais, reforça nossa ideia de que é imprescindível a continuidade dessas ações ao longo do processo, para respeitar o ritmo e o modo de aprendizagem de cada professor-cursista, dando-lhe tempo e oportunidades para compreender a lógica do digital e desenvolver, na sua prática pedagógica, ações conscientes nessa direção. Além disso, pudemos constatar que é preciso explorar as potencialidades das tecnologias digitais, de modo que estas também estejam atreladas às práticas presenciais de forma paralela, ou seja, que estas sejam integrantes e integradas ao conjunto das demais atividades, de forma que se favoreça a interatividade, a colaboração, a conectividade com participação ativa desses sujeitos.

Enfatizando, no que tange à construção da cultura digital, a questão da importância de um curso de formação de professores possibilitar a estes sujeitos o desenvolvimento de ações pedagógicas conscientes no contexto escolar, concordamos com a ideia de que este espaço – enquanto lugar instituído pela sociedade para se aprender sobre a realidade a sua volta – deve proporcionar aos jovens navegar no mundo das informações disponibilizadas com as tecnologias da informação e comunicação, e trabalhar com essas informações descobertas, assim como favorecer a interatividade e estimular a criatividade. Sendo assim, percebemos

que a maior demanda dos jovens pesquisados é que a escola aproxime suas dinâmicas das dinâmicas que acontecem fora dos seus muros.

Apesar das dificuldades enfrentadas para se inserir no contexto digital, relacionadas, principalmente às questões de ordem econômica de suas famílias, constatamos que a maior parte dos jovens pesquisados compreende a importância de adentrar e conviver nesta cultura, empreendendo, dessa forma, importantes esforços na busca de alternativas diversas para se inserir nesse contexto. Com os resultados obtidos nesta pesquisa, identificamos que, para muitos desses jovens, o principal espaço para se apropriem da cultura do seu tempo tem sido a escola. Portanto, destacamos a urgência de que esta instituição tome para si esta responsabilidade, a fim de atender, adequadamente, a demanda imposta pelos novos tempos – cuja marca principal é a forte presença e influência das tecnologias da informação e comunicação – e pelos seus cidadãos, os jovens sujeitos da geração que está interagindo e convivendo intensamente com o contexto digital.

As análises das iniciativas e ações do Projeto Irecê também nos permitem ressaltar que uma contribuição importante ao processo formativo dos professores na aquisição de autonomia para lidar com as dinâmicas do digital e, efetivamente, se apropriar delas no sentido de também adotar mudanças significativas na sua práxis educativa é a oportunidade de, ao mesmo tempo, construir, refletir e também atuar em contextos diferenciados que envolvam a inserção de pessoas na cultura digital durante o desenrolar deste percurso de formação.

Trazemos essa questão da importância da convivência com contextos diferenciados de inclusão digital em um processo de formação de professores para mostrar nossa reflexão acerca do que conseguimos levantar sobre a inter-relação entre os Projetos Irecê e Tabuleiro Digital. Inferimos que a articulação entre esses dois projetos foi, em um primeiro momento, bastante exitosa, na medida em que provocou mudanças significativas no cenário socioeducativo e cultural da cidade de Irecê, tendo como protagonistas dessas mudanças, além dos gestores escolares e do poder público, também esses professores-cursistas.

Dentre essas mudanças, a pesquisa mostrou que as iniciativas e atividades conjuntas do curso de formação de Irecê e o Projeto Tabuleiro Digital favoreceu aos professores a percepção da importância de experienciar concretamente a cultura da contemporaneidade não somente atrelada aos momentos do curso. Ao mesmo tempo, esta articulação também estabeleceu e fortaleceu a integração da cultura digital entre a comunidade ireceense, inclusive, justapondo ações de construção da mesma entre moradores e cursistas em um mesmo local, o espaço do Tabuleiro Digital.

Observamos que a interdependência do Projeto Irecê com o Projeto Tabuleiro Digital colaborou, sobretudo, para que ocorressem mudanças significativas no interior do ambiente escolar, uma vez que os professores-cursistas incorporaram, também nas suas salas de aula, as dinâmicas e as atividades formativas desenvolvidas no Projeto Irecê para serem aplicadas nos espaços do Tabuleiro. Na nossa análise, percebemos que o professor, neste intercâmbio, torna-se um autor importante, que promove ações possibilitando a inserção da cultura digital com os seus jovens estudantes. Podemos constatar que “não há tecnologias em si mesma; tecnologias são produtos de relações sociais, são construtos culturais” (SCHNELL; QUARTIERO, 2009, p.118), portanto, ao serem apropriadas para fazer parte do cotidiano escolar, os computadores e os recursos da internet, em especial, têm favorecido afinidades entre professores, estudantes e o conhecimento, o que permite estabelecer novas relações e espaços colaborativos de aprendizagens.

Refletindo sobre as observações que realizamos nas salas de aula e sobre as informações que obtivemos através de conversas informais e entrevistas mantidas, principalmente, com os professores-cursistas, podemos afirmar que, quando o Projeto Tabuleiro Digital foi implantado, dando início a sua articulação com o Projeto Irecê, a preocupação inicial dos professores-cursistas foi utilizar as dinâmicas digitais do curso e as atividades que eles mesmos desenvolviam para o Tabuleiro também nas suas escolas, a fim de estimular seus alunos a frequentar os tabuleiros digitais. No entanto, com o tempo, essa aproximação formativa com o Tabuleiro Digital fortaleceu a autoestima desses professores, e estes, superando os medos e as incertezas iniciais, além de transformar em prática pedagógica suas vivências no curso, passaram também a se mostrar abertos para compartilhar com seus alunos as curiosidades, experiências, descobertas e aprendizagens mútuas acerca da cultura digital.

Constatamos também que as ações desses professores com a adoção de posturas diferenciadas na elaboração e execução de situações didáticas nas suas salas de aula, principalmente, no que se refere ao trabalho com as tecnologias, conseguiram envolver, ainda que não integralmente, alguns outros professores das escolas, tornando-os, embora indiretamente, também partícipes dessa formação, criando, assim, outra cultura dentro do espaço escolar, a cultura do saber enquanto construção de todos.

Esse grupo de considerações levantados nesta pesquisa acerca da formação de professores no contexto da cultura digital nos permitiram atestar também acerca da melhoria nas posturas e práticas desses professores se relaciona direta e intensamente com as concepções curriculares, a coerência e a qualidade de suas propostas e a continuidade dessa

capacitação, tanto no sentido de incorporar esta cultura como hábito, quanto no sentido de entender esta capacitação não como um programa espaço-temporal estanque e linear, mas como um processo formativo dinâmico e ininterrupto, para toda a vida.

Nesse sentido, ressaltamos que, apesar de todos os avanços conquistados na inter-relação entre o Programa de Formação de Professores de Irecê e o Projeto Tabuleiro Digital, identificamos que o movimento de implementar, desenvolver e avaliar os projetos de forma interdependente, só aconteceu, prioritariamente, com a primeira turma do Projeto Irecê. Observamos que, hoje, por conta de alguns obstáculos que dificultaram o prosseguimento regular do curso de formação, as dinâmicas desses dois projetos se distanciaram, fragilizando essa interdependência.

Levantamos que um dos fatores que contribuiu para o afastamento entre os dois projetos foi a ausência, na segunda turma do Projeto Irecê, de construção de atividades por parte dos professores-cursistas para serem aplicadas no Tabuleiro, porque não houve mais, naquele projeto, uma prioridade nesse sentido. Entretanto, apesar desse distanciamento do Tabuleiro Digital, evidenciamos que as atividades desenvolvidas pela segunda turma do Projeto Irecê contaram com uma intensa participação do Ponto de Cultura e este se materializou como espaço formativo para os professores desta turma em especial e também como ponte, entre estes cursistas e seus alunos e entre as escolas e a sociedade ireceense. Quanto ao Tabuleiro Digital, apesar de também enfrentar algumas dificuldades, este projeto mantém sua atuação na comunidade – agora sem contar mais com as atividades elaboradas pelos professores-cursistas do Projeto Irecê, mas desenvolvendo ações próprias –, se estabelecendo como uma forte referência no âmbito da cultura digital de Irecê.

Com as informações e resultados obtidos neste trabalho, averiguamos que as tecnologias digitais têm chegado às escolas públicas de Irecê, assim como também verificamos que os professores-cursistas e dirigentes escolares têm empreendido esforços no sentido de inserir a cultura digital nos bairros e povoados, mas, principalmente, no interior das suas próprias escolas. Essa inserção está também muito fortemente articulada com o movimento do *software* livre, considerando, principalmente, o processo formativo em que esses professores estiveram envolvidos.

Dessa forma, apontamos a urgência de que, ao se implementar e assumir a integração de projetos que têm favorecido a cultura digital entre os cidadãos ireceenses, também é preciso se pensar como a comunidade escolar como um todo – não somente os professores que foram e estão sendo cursistas do Projeto Irecê – pode e deve (re)significar a presença

crecente dessas tecnologias, fortalecendo, assim, a cultura digital naquele espaço, considerando, principalmente, as características e potencialidades advindas da conexão em rede, propiciando o desenvolvimento de processos colaborativos de construção do conhecimento e de apropriação crítica e criativa dos recursos tecnológicos em uma perspectiva de cidadania.

É preciso se pensar também acerca da necessidade de manutenção, e não apenas a implantação, dos projetos de inclusão digital, pois a falta de investimentos constitui-se em um agravante problema para que projetos como o Tabuleiro Digital mantenham a continuidade da sua proposta. Levando em conta os problemas enfrentadas hoje pelo Tabuleiro, que vem funcionando com máquinas antigas, impossibilitando a atualização do sistema operacional, dificultando o acesso e a incorporação das tecnologias digitais por parte dos seus frequentadores, reconhecemos que, apesar dos esforços governamentais e das políticas públicas adotadas pelo poder público de Irecê, no sentido de desenvolver outros projetos de inclusão digital, ainda há muito que se avançar no que se refere à sustentabilidade da infraestrutura a longo prazo. Consideramos tal reconhecimento fundamental para evitarmos a perpetuação da ideia de que, para os filhos dos pobres, pode-se desenvolver qualquer tipo de projeto, desde que lhes favoreça o acesso às máquinas, enquanto que os filhos dos ricos estão produzindo, criando, explorando todas as possibilidades e potencialidades, porque aquilo que lhes é oferecido não possui restrição técnica.

Podemos concluir que o desenvolvimento das significativas propostas do Projeto Irecê – abrangendo as tecnologias como estruturantes de todo o processo, valorizando e também promovendo sua interdependência, mesmo que por um curto período, com o Projeto Tabuleiro Digital – foram essenciais para, tanto os professores-cursistas, quanto os cidadãos desta cidade, vivenciar a cultura digital. Tal conclusão nos permite lançar um olhar atento e questionador para os outros cursos de formação de professores que vêm sendo desenvolvidos no país. Entendemos que estes cursos precisam considerar o professor em formação não como um receptor de informações, mas como protagonista de sua aprendizagem, uma vez que é produtor de conhecimentos e culturas. Nesse sentido, estes cursos deveriam contemplar, na sua organização curricular, outros sentidos para as TIC, que não somente aqueles impostos pela burocracia escolar e pelas grades curriculares oficiais. Acreditamos que estes outros sentidos dessas tecnologias abrem espaços para o compartilhamento dos saberes entre os professores e suas experiências vividas nos mais diferentes contextos, entre os colegas de trabalhos, entre diferentes instituições, possibilitando que, a partir dessas trocas, eles construam saberes diversos sobre si mesmos, os outros e o mundo, constituindo, assim, novas

culturas.

Quando iniciamos nossa aproximação à temática dessa pesquisa, já tínhamos em mente que são diversos os fios que se entrecruzam entre si, conectando os muitos nós dessa imensa e complexa rede que reconhecemos ser a cultura digital. Ao longo dos estudos desenvolvidos para realizá-la, juntamos e entrelaçamos alguns desses fios e conectamos muitos nós na tentativa de descobrir e compreender melhor as tramas relacionadas à formação dos professores na vivência dessa cultura.

Agora, ao finalizarmos essa pesquisa, estamos certos que outros fios deveriam ter sido entrelaçados, outros nós poderiam ter sido conectados. Mas, ao mesmo tempo, entendemos que as informações levantadas e as discussões realizadas poderão colaborar como fonte de análise do curso de Pedagogia do Projeto Irecê e sua importância na inserção das tecnologias digitais nesta cidade e contribuir para ampliar os conhecimentos relacionados ao debate da cultura digital na formação de professores.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. **Inclusão digital do professor: formação e prática pedagógica**. São Paulo: Editora Articulação, 2004.

ALVES, Denise de Oliveira. **Salas de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação especial, 2006. Disponível em: < <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002991.pdf> >. Acesso em 27 de Jan. 2011.

ARROYO, Júlio. Bordas e espaço público. Fronteiras internas na cidade contemporânea. In.: **Revista Arquitextos [online]** . v. 081, n.2, fev. 2007. Disponível em: <[http://www.vitruvius.com.br/arquitextos/arc081/arc081\\_02.asp](http://www.vitruvius.com.br/arquitextos/arc081/arc081_02.asp)>. Acesso em: 11 de abr. de 2011.

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: Barbosa, Joaquim Gonçalves (Coord.). In.: **Multirreferencialidade nas ciências sociais e na educação**. São Carlos: Editora da UFScar, p. 168-199, 1998.

BELLONI, Maria Luiza. Os jovens e a internet: representações, usos e apropriações. In: FANTIN, Mônica; GIRARDELLO, Gilka. (Orgs.). **Liga, roda, clica: estudos em mídia, cultura e infância**. Campinas: Papirus, p. 99-112, 2008.

BERGMANN, Leila Mury. “POR FAVOR, AULA HOJE NÃO!” o orkut, os professores e o ensino. In.: COUTO, Edvaldo Souza; ROCHA, Telma Brito (Orgs.). **A vida no orkut: narrativas e aprendizagens nas redes sociais**. Salvador: EDUFBA, p. 57-78, 2010.

BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari. Trad. Maria Alvarez, Sara dos Santos, Telmo Baptista. **Investigação Qualitativa em Educação**. Portugal: Porto, LDA, 1994.

BONETI, Lindomar Wessler. Educação Inclusiva ou Acesso à Educação? In: **28ª Reunião Anual da Anped - 40 anos de Pós- Graduação em Educação no Brasil: produção de conhecimentos, poderes e práticas**. Caxambu: Anped, 2005 (Anais). Disponível em: <[www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt11/gt11153int.rtf](http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt11/gt11153int.rtf) >. Acesso em 20 de Jan. 2010.

\_\_\_\_\_. Exclusão e Inclusão Social – Teoria e Método. In.: **Revista Contexto & Educação**, v.1, p. 187-206, 2007.

BONILLA, Maria Helena Silveira. **Escola aprendente: desafios e possibilidades posto no contexto da sociedade do conhecimento**. 2002. 305f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2002.

\_\_\_\_\_. **Escola Aprendente: para além da sociedade da informação**. Rio de Janeiro: Quartet, 2005.

\_\_\_\_\_. Inclusão digital nas escolas. In: PINHEIRO, Antônio Carlos Ferreira; ANANIAS, Mauricéia (Orgs.). **Educação, direitos humanos e inclusão social: histórias, memórias e políticas educacionais**. João Pessoa: Editora universitária da UFPB, 1 ed , v. 2, p. 183-200, 2009.

\_\_\_\_\_. Políticas públicas para inclusão digital nas escolas. In.: **Motrivivência: educação**

física e tecnologias digitais [on line]. Santa Catarina: Universidade Federal de Santa Catarina, nº 34, ano XXII, junho/2010. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/17135/15840>. Acesso em: 20 Dez. 2010.

BONILLA, Maria Helena Silveira; PIKANÇO, Alessandra. Construindo Novas Educações. In.: PRETTO, Nelson De Luca (Org). **Tecnologias e novas educações**. Salvador: EDUFBA, p. 215-229, 2005.

BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETTO, Nelson De Luca . Formação de professores: as TIC estruturando dinâmicas curriculares horizontais. In: Bohumila Araújo; Katia Siqueira de Freitas. (Orgs.). **Educação a distância no contexto brasileiro: experiências em formação inicial e formação continuada**. Salvador: ISP/UFBA, p. 73-92, 2007.

BRASIL, Lei nº 9.394, de 23 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Leis ordinárias**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil/Secretaria para Assuntos Jurídicos, 1996. Disponível em : <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em 10 de jan. 2010.

BRASIL. Ministério da Ciência e Tecnologia. **Sociedade de Informação no Brasil: Livro Verde**. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP N°1/2002, de 18 de fevereiro de 2001**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002. Disponível em:<[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_2.pdf)>. Acesso em 20 de Dez. 2010.

BRASIL. Ministério das Comunicações. **Inclusão Digital para fazer Inclusão Social**, 2004. Disponível em: <[http://www.idbrasil.gov.br/docs\\_prog\\_gesac/artigos\\_entrevistas/Document.2004-06-30.2807](http://www.idbrasil.gov.br/docs_prog_gesac/artigos_entrevistas/Document.2004-06-30.2807)> Acesso em: 12 de fev. 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria N° 4.059 de 10 de dezembro de 2004**. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs\\_portaria4059.pdf](http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf)>. Acesso em: 01 de Mar de 2011.

BUZATO, Marcelo El Khouri. **Entre a Fronteira e a Periferia: linguagem na inclusão digital**. 286 f. 2007. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2007.

CASTEL, Robert. Trad.Iraci D. Poleti. **Metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. Petrópolis, Rj, Editora Vozes, 7 ed., 2008.

CASTELLS, Manuel. **A era da informação: economia, sociedade e cultura - A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e terra, 1ª v. 1999.

\_\_\_\_\_. O caos e o Progresso. IN.: **Jornal Extra Classe**. Rio Grande do Sul: SIMPRO/RS, ano 10, nº 89, Março 2005. Disponível em: <<http://www.sinpro-s.org.br/extraclasse/mar05/entrevista.asp>>. Acesso em 30 de Jan. 2010.

CIBERPARQUE ANÍSIO TEIXEIRA. s/d. Disponível em: <[www.ciberparque.faced.ufba.br](http://www.ciberparque.faced.ufba.br)>. Acesso em 20 de Nov. 2010.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. **Pesquisa sobre o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação no Brasil 2008**. 2009. Disponível em: <<http://www.cetic.br/indicadores.pdf>>. Acesso em: 04 de Jan. de 2010.

CONEXÕES, Ciberparque Anísio Teixeira. Faculdade de Educação – GRUPO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO COMUNICAÇÃO E TECNOLOGIA. 2006. Disponível em: <[www.ici.ufba.br/twiki/pub/CiberParque/WebHome/projeto\\_ciberparque.pdf](http://www.ici.ufba.br/twiki/pub/CiberParque/WebHome/projeto_ciberparque.pdf)>. Acesso em 17 de outubro 2010.

CORRÊA, Darcísio. **A construção da Cidadania**: reflexões histórico-políticas. Ijuí: Unijuí, 2002.

COSTA, Rogério. **A cultura digital**. São Paulo: Publifolha, 3 ed, 2008.

COUTO, Edvaldo Souza; MELO, Caio; MOREIRA, Ana Paula; XAVIER, Maise. Da cultura de massa às interfaces na era digital. In.: **Revista da FACED**, v. 14, p. 105-118, 2008.

Disponível

em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/rfaced/article/download/3216/2657>>. Acesso em 20 de Jan. 2010.

COUCHOT, Edmond. Da representação à simulação: Evolução das técnicas e das artes da figuração. In: PARENTE, André (Org). **Imagem Máquina**: a era das tecnologias do virtual. Rio de Janeiro: Ed.34, p. 37-48, 1993.

DELEUZE, Gille; GUATTARI, Felix. Trad. Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. **Mil Platôs**. Capitalismo e Esquizofrenia. Rio de Janeiro: Ed. 34, vol.1, 1995.

GADOTTI, Moacir. Ecopedagogia: pedagogia para o desenvolvimento sustentável. In.: **Anais do I Congresso Internacional de Educação de Santa Catarina**. Secretaria de Educação, SC, p. 29-59, 1998.

GUTIÉRREZ, Francisco. **Ecopedagogía y ciudadanía planetaria**. Heredia, Costa Rica, Editorialpec, 1997.

FACED. **Programa de Formação Continuada de Professores, município de Irecê-BA**. 2003. Disponível em:

<[http://www.irece.faced.ufba.br/twiki/pub/UFBAIrece/WebPrograma/projeto\\_versao\\_atualiza\\_da.pdf](http://www.irece.faced.ufba.br/twiki/pub/UFBAIrece/WebPrograma/projeto_versao_atualiza_da.pdf)>. Acesso em 07 de Jul. De 2009.

FACED. Curso de licenciatura em Pedagogia – Ensino Fundamental/séries iniciais. **Relatório Primeira Turma**. Salvador, Julho 2008. Disponível

em: <[http://www.ici.ufba.br/twiki/pub/UFBAIrece/WebArquivos/Relat%3ario\\_final\\_11\\_08\\_08.doc](http://www.ici.ufba.br/twiki/pub/UFBAIrece/WebArquivos/Relat%3ario_final_11_08_08.doc)>. Acesso em: 20 de Set. 2010.

FANTIN, Mônica. A escola e a cultura digital: os usos dos meios e os consumos culturais de professores. In: **Anais XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**. Intercom: Comunicação, Educação e Cultura na Era Digital. Universidade Positivo, Universidade Federal do Paraná e Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná. Curitiba, 2009. Disponível em: <  
<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/resumos/R4-2302-1.pdf> >. Acesso em 30 de Nov. 2010.

\_\_\_\_\_. Dos consumos culturais aos usos das mídias e tecnologias na prática docente. In.: **Motrivivência: educação física e tecnologias digitais [on line]**. Santa Catarina: Universidade Federal de Santa Catarina, nº 34, ano XXII, junho/2010. Disponível em:  
<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/17118/15838>. . Acesso em: 14 Dez. 2010.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A formação de professores diante dos desafios da cibercultura. In. FREITAS, Maria Teresa de Assunção (Org.). **Cibercultura e formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p.57-76, 2009.

FRÓES BURNHAM, Terezinha. Complexidade, Multireferencialidade, Subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. In.: **Revista Em Aberto**, Brasília, ano 12, n. 58, abr./jun. 1993.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Coords.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GUERREIRO, Evandro Preste. **Cidade digital: infoinclusão social e tecnológica em rede**. São Paulo: SENAC, 2006.

GÓMES, Guillermo Orozco. Comunicação social e mudança tecnológica: um cenário de múltiplos desordenamentos. In: MORAES, Dênis (Org.). **Sociedade Midiatizada**. Rio de Janeiro: Mauad, 2006.

JENKINS, Henry. Trad. Suzana Alexandria. **Cultura da Convergência**. São Paulo: Aleph, 2009.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LAPA, Andrea; PRETTO, Nelson De Luca. Educação a distância e precarização do trabalho docente. In.: **Revista em Aberto [on line]**. Vol. 23, n.84, p.79-97, 2010. Disponível em:<  
<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1792/1355> >. Acesso em 08 de Dez. 2010.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 14ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

LEMO, André. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre; Sulina, 2002.

\_\_\_\_\_. Cibercultura como território recombinante. In.: TRIVINHO, Eugênio; Edilson Cazeloto (Orgs). **A cibercultura e seu espelho [recurso eletrônico]: campo de conhecimento emergente e nova vivência humana na era da imersão interativa**. São Paulo: ABCiber ;

Instituto Itaú Cultural, Coleção ABCiber, v.1, 2009. Disponível em:  
<<http://abciber.org/publicacoes/livro1/textos/cibercultura-como-territorio-recombinante1/>>.  
Acesso em: 20 de Fev. de 2010.

LEMOS, André; REGITANO, Eugênia; COSTA, Leonardo. Incluindo o Brasil na era digital. In.: LEMOS, André (Org.). **Cidade digital: portais, inclusão e redes no Brasil**. Salvador: EDUFBA, p. 16- 33, 2007.

LEMOS, André; LÉVY, Pierre. **O futuro da internet: em direção a uma ciberdemocracia planetária**. São Paulo: Paulus, 2010.

LEMOS, Ronaldo. Economia da cultura digital – Creative Commons. In.: SAVAZONI, Rodrigo; CONH, Sergio (Orgs). **Cultura Digital. br**. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2009. Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br/site/wp-content/uploads/2009/09/cultura-digital-br.pdf>>. Acesso em: 07 de Jul 2010.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, (Coleção TRANS), 1999a..

\_\_\_\_\_. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. Tradução de Luiz Paulo Rouanet, 2. ed. T. São Paulo: Loyola, 1999b.

LIMA JR, Arnaud Soares; MENDES, Jean Joubert; HETKOWISK, Tânia Maria. Inclusão sociodigital: indicadores para uma abordagem crítica da análise da implantação e manutenção dos núcleos de gestão colaborativa dos centros digitais de cidadania. In.: HETKOWSKI, Tânia Maria (Org.), **Políticas públicas & inclusão digital**. Salvador: EDUFBA, p. 229-247, 2008.

LIMA JR, Arnaud Soares; PRETTO, Nelson De Luca. Desafios para o currículo a partir das tecnologias contemporâneas. In.: PRETTO, Nelson De Luca (Org.). **Tecnologias e novas educações**. Salvador: EDUFBA, p. 203-214, 2005.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Roberto Sidnei. O rigor fecundo: a etnografia crítica como analítica sensível e rigorosa do processo educativo. In.: **Revista da FAGED**. Salvador, v. 1, p. 39-56, 2001.

\_\_\_\_\_. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: EDUFBA, 2.ed, 2004.

\_\_\_\_\_. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa formação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

\_\_\_\_\_. Etnopesquisa crítica em educação. In.: GALDIERI, Antonieta; MARCO, Giovanna De; ASSY, Maria Rita do Amaral. **Projeto pesquisa em debate**. Juazeiro – BA: UNEB, p .

29-60, 2007.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 5. Ed, 2003.

MARQUES, Mario Osório. **Formação do Profissional da educação**. Ijuí: Ed. Unijuí, 4 ed, 2003.

MARTINS, José de Souza. **Exclusão social e nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

MELLO, Elisângela de Fátima Fernandes; TEIXEIRA, Adriano Canabarro. Um processo de inclusão digital na hipermodernidade. In.: TEIXEIRA, Adriano Canabarro; MARCON, Karina (Orgs). **Inclusão digital: experiências, desafios e perspectivas**. Passo fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, p.54-72, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 10.ed, 2007.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Trad. Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 7. ed. rev. mod. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

NEGROPONTE, Nicolas. **A vida digital**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

NÓVOA, António. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo: SINPRO/SP, 2007. Disponível em:<[http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto\\_novoa.pdf](http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf)>. Acesso em 20 jul. 2010.

\_\_\_\_\_. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009. Disponível em:<<http://www.slideshare.net/mzylb/antonio-novoa-novo-livro>>. Acesso em: 20 de jul. 2010.

OLIVEIRA, Ney Wendell. **Galpão estético: memórias, instalações e umbus**. Disponível em:<<http://www.irece.faced.ufba.br/twiki/bin/view/UFBAIrece/InstalacoesArtisticas>>. Acesso em 17 de Jan. 2011.

PEIXOTO, Joana. Tecnologia na educação: uma questão de transformação ou formação? In.: GARCIA, Dirce Maria Falcone ; CECÍLIO, Sálua. **Formação e profissão docente em tempos digitais**. Campinas, SP: Editora Alínea, p. 217-236, 2009.

PEREIRA, Socorro Aparecida Cabral. **Saberes docentes em ambientes virtuais de aprendizagem**. 2008. 211f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

PRADO, Cláudio. Política da cultura digital. In.: SAVAZONI, Rodrigo; CONH, Sergio (Orgs). **Cultura Digital. br**. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2009. Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br/site/wp-content/uploads/2009/09/cultura-digital-br.pdf>>. Acesso em: 07 de Jul 2010.

PRETTO, Nelson De Luca. **Uma escola sem/com futuro**. São Paulo: Papirus, 1996.

\_\_\_\_\_. Desafios para a educação na era da informação: mo presencial, a distância, as mesmas políticas e o de sempre. In.: BARRETO, Raquel Goulart (Org). **Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas**. Rio de Janeiro: Quartet, p. 29-53, 2003.

\_\_\_\_\_. Comunicação, educação e tecnologias de informação e comunicação. In: MINASSIAN, Ara A.(Org.). **Convergência & interatividade: a tecnologia a favor do diálogo**. Salvador: Irdeb, v.1, p. 87-97, 2005a.

\_\_\_\_\_. Tabuleiro digital: educação e cultura digital. In. LEMOS, André (Org). **Cibercidade II: Ciberurbe. A cidade na sociedade da informação**. Rio de Janeiro: E-Papers, p. 337-356, 2005b.

\_\_\_\_\_. Geração alt+tab deleta fronteiras na educação. In.: Dias, Lia Ribeiro. **Revista ARede**. Edição nº 16, jul/2006. Disponível em:< <http://www.arede.inf.br/inclusao/edicoes-antiores/68-%20/614>>. Acesso em: 30 de Nov. 2010.

\_\_\_\_\_. **O papel da educação e o das políticas de cultura no desenvolvimento da Bahia**. Salvador/Ba: SEI/Governo da Bahia, 2007. Disponível em: <[www.ici.ufba.br/twiki/bin/view/GEC/SeiEduca Cultura](http://www.ici.ufba.br/twiki/bin/view/GEC/SeiEduca%20Cultura) >. Acesso em: 20 de Dez. 2010.

\_\_\_\_\_. Professores universitários em rede: um jeito hacker de ser. In: **XV ENDIPE Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: Convergência e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte/MG : Autentica, p. 279-294, 2010.

PRETTO, Nelson De Luca; ASSIS, Alessandra. Cultura digital e educação: redes já! In.: PRETTO, Nelson De Luca; SILVEIRA, Sérgio Amadeu (Orgs). **Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder**. Salvador: EDUFBA, cap.5 , p. 75-85, 2008.

PRETTO, Nelson. PINTO, Cláudio da Costa. Tecnologias e Novas educações. In.: **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n. 31, jan/abr. 2006.

PRETTO, Nelson De Luca; BONILLA, Maria Helena Silveira. Construindo redes colaborativas para a educação. **Revista Fonte**. Belo Horizonte-MG, p. 83 - 87, 15 dez. 2008. Disponível em:<[http://www.prodemge.gov.br/images/stories/volumes/volume8/ucp\\_nelsonemariahelena.pdf](http://www.prodemge.gov.br/images/stories/volumes/volume8/ucp_nelsonemariahelena.pdf)>. Acesso em: 15 set. 2010.

PRETTO, Nelson. ; HALMANN, Adriane Lizbehd. A meninada sabe o que quer... In.: **NH na Escola**. Novo Hamburgo: RS, p. 2 - 3, maio 2008. Disponível em:<

[https://blog.ufba.br/nlpretto/?page\\_id=583](https://blog.ufba.br/nlpretto/?page_id=583)>. Acesso em: 29 de Dez. 2010.

PRIMO, Alex. **Interação Mediada por Computador:** comunicação, cibercultura, cognição. Porto Alegre: Sulina, 2007.

RECUERO, RAQUEL. Sites de redes sociais e educação. In.: **Blog Social Média Raquel Recuero** –[on line]. Post de 15 de julho de 2010. Disponível em:<  
[http://www.pontomidia.com.br/raquel/arquivos/sites\\_de\\_redes\\_sociais\\_e\\_educacao.html](http://www.pontomidia.com.br/raquel/arquivos/sites_de_redes_sociais_e_educacao.html) >. Acesso em 29 de Nov. 2010.

RIBEIRO, Ana Clara Torres. As abordagens da pobreza urbana: formulações e práticas (dos anos 60 aos anos 80). In.: **Políticas sociais, migrações internas e pobreza urbana**. Rio de Janeiro: IPPUR/UFRJ, 1991.

SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de. CURRÍCULO E FORMAÇÃO: atualizações e experiências na construção de existências singulares. In.: SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de; FARTES, Vera Lúcia Bueno (Orgs.). **Currículo, formação e Saberes profissionais: a (re)valorização epistemológica da experiência**. Salvador: EDUFBA, p. 37-61, 2010.

SALES, Shirlei Rezende; PARAISO, Marlucy Alves. Escola, Orkut e juventude conectados: falar, exibir, espionar e disciplinar. IN.: **Pro-Posições** [online]. vol.21, n.2, p. 225-242, 2010. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/pp/v21n2/v21n2a14.pdf> >. Acesso em 03 Dez. 2010.

SALES, Márcea Andrade. **Arquitetura do desejo de aprender:** autoria docente em debate. 154p. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador – BA, 2009.

SAMPAIO, Joseilda-S. **Tabuleiro Digital:** Vivências dinâmicas e tensões. Um estudo de Caso. 106 f. 2008. Monografia (Curso de Pedagogia)- Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

SAMPAIO, Joseilda-S.; BONILLA, Maria Helena Silveira. Exclusão/inclusão: elementos para uma discussão. In.: **Liinc em Revista**, v. 5, p. 133-146, 2009a. Disponível em:<<http://revista.ibict.br/liinc/index.php/liinc/article/view/289/199>>. Acesso em: 01 de Fev. 2010.

\_\_\_\_\_. Articulações entre a formação de professores e os espaços públicos de acesso à internet. In.: **19º EPENN - Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste:** Educação, direitos humanos e inclusão social, 2009, João Pessoa. Anais... João Pessoa: Editora universitária da UFPB, v. 1. 2009b. CD-ROM.

\_\_\_\_\_. A VIVÊNCIA DO ORKUT NO ESPAÇO PÚBLICO: Tabuleiro digital. In.: COUTO, Edvaldo Souza; ROCHA, Telma Brito (orgs). **A vida no Orkut:** narrativas e aprendizagens nas redes sociais. Salvador:EDUFBA, p. 123-140, 2010.

SANTAELLA, Lúcia. **Culturas e Artes do Pós-Humano:** Da cultura das mídias à

cibercultura. São Paulo: Paulus, 2 ed, 2003.

\_\_\_\_\_. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento pós-humano. In.: **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, nº 22, p.23-32, Dez. 2004. Disponível em:<  
<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/viewFile/3229/2493> >. Acesso em 10 Dez. de 2009.

SANTANA, Camila Lima Santana e . Redes Sociais na internet: potencializando interações sociais. In.: **Hipertextus revista digital (UFPE)**, v. I, p. 25-33, 2007. Disponível em: <  
<http://www.hipertextus.net/volume1/ensaio-05-camila.pdf> >. Acesso em: 01 de Dez 2010.

SANTOS, Antônio José Pereira, HETKOWSKI, Tânia Maria. Software livre: políticas públicas de inclusão digital. In.: HETKOWSKI, Tânia Maria (org.), **Políticas públicas & inclusão digital**. Salvador: EDUFBA, p. 67-81, 2008.

SAWAIA, Bader (org). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petropolis: Rio de Janeiro- Editora Vozes, 6 ed., 2006.

SCHNELL, Roberta Fantin; QUARTIERO, Elisa Maria. A sociedade da informação e os novos desafios para a educação. In.: **Revista Linhas**. Florianópolis: Santa Catarina, v. 10, n. 02, p. 103-125, jan/jun 2009.

SIBILIA, Paula. **O show do eu: a intimidade como espetáculo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

SIMON, Imre; VIEIRA, Miguel Said. O rossio não-rival. In.: PRETTO, Nelson De Luca; SILVEIRA, Sérgio Amadeu (Orgs). **Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder**. Salvador: EDUFBA, cap.1 , p. 15-29, 2008.

SILVA, Josafá Rodrigues Carvalho. **Aplicabilidade do contrato de licença GPL em face do ordenamento jurídico brasileiro**. Jus Navigandi, Teresina, ano 8, n. 174, 27 dez. 2003. Disponível em: <<http://jus.uol.com.br/revista/texto/4632>>. Acesso em: 12 jan. 2011.

SILVA, Marco. Cibercultura e educação: a comunicação na sala de aula presencial e *online*. In.: **Revista FAMECOS**. Porto Alegre, nº37, p. 69-74, Dez. 2008. Disponível em:<  
<http://caioba.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/viewFile/4802/3606>>. Acesso em 14 de Jan. 2010.

SILVA, Valdirene Cássia; COUTO, Edvaldo Souza. **JUVENTUDES CONECTADAS: tecnologias digitais e tribos urbanas no contexto escolar**. In: 33 Reunião Anual da ANPED : Educação no Brasil: o balanço de uma década. Caxambu : ANPED, v. 1. p. 1-12, 2010. Disponível em:<  
<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT16-5977--Int.pdf>>. Acesso em 30 de Nov. 2010.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu. **Exclusão Digital: a miséria na era da informação**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

\_\_\_\_\_. **Software Livre: a luta pela liberdade do conhecimento**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

\_\_\_\_\_. A noção de exclusão digital diante das exigências de uma cibercidadania. In.: HETKOWSKI, Tânia Maria (Org.), **Políticas públicas & inclusão digital**. Salvador: EDUFBA, p. 43-66, 2008.

\_\_\_\_\_. Economia da cultura digital. In.: SAVAZONI, Rodrigo; CONH, Sergio (Orgs). **Cultura Digital. br**. Rio de Janeiro: Beco do Azogue, 2009. Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br/site/wp-content/uploads/2009/09/cultura-digital-br.pdf>>. Acesso em: 07 de Jul 2010.

SORJ, Bernardo. **Brasil@povo.com: a luta contra a desigualdade na Sociedade da Informação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.; Brasília, DF: Unesco, 2003.

SPOSATI, Aldaíza de Oliveira. **Mapa da exclusão/inclusão social na cidade de São Paulo**. São Paulo: EDUC, 1996.

TAPSCOTT, Don. **Geração digital: a crescente e irreversível ascensão da geração Net**. São Paulo: Makron Books, 1999.

\_\_\_\_\_. Trad. Marcelo Lino. **A hora da geração digital: como os jovens que cresceram usando a internet estão mudando tudo, das empresas aos governos**. Rio de Janeiro: Agir Negócios, 2010.

TEIXEIRA, Adriano Canabarro; CAMPOS, Aline. A indissociabilidade entre inclusão digital e software livre na sociedade contemporânea: a experiência do Mutirão pela Inclusão Digital. In.: TEIXEIRA, Adriano Canabarro; MARCON, Karina (Orgs). **Inclusão digital: experiências, desafios e perspectivas**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo fundo, 2009.

TEIXEIRA, Adriano Canabarro. **Inclusão digital: novas perspectivas para a informática educativa**. Ijuí: Editora Unijuí, 2010.

VAZ, Angela Maria Giovenatti. Exclusão social: novos e velhos dilemas. In.: **Revista Emancipação**. Vol 2, num.1, p. 105-126, 2002. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/32/29>>. Acesso em: 10 de Fev. 2010.

VAZ, Rui. **Digital**. 2006. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/hyper/laboratorio/rvaz/lab-digital1.htm>>. Acesso em 20 de Jan. 2010.

WARSCHAUER, Mark. Trad. Carlos Szlak. **Tecnologia e inclusão social: A exclusão digital em debate**. São Paulo : Senac São Paulo, 2006.

**APÊNDICES**

**APÊNDICE A** – Roteiro de entrevista para investigar a cultura digital e a formação de professores (professores-cursistas do Projeto Irecê)

FACED/UFBA – Programa de Pós-Graduação em Educação

Mestranda: **Joseilda Sampaio de Souza**

Local da Pesquisa: **Escola Municipal do Paraíso e Escola Municipal Marcionilio Rosa**

Turma: **4º ano**

**Para ter questões básicas:**

Fazer um levantamento: Nome, área em que atua, habilitação, formação, tempo de serviço, atua em alguma outra escola

**-Questões detalhadas abaixo, adaptadas a cada professor e a cada realidade da escola.**

1. Você tem acesso a internet em casa ou perto de casa? Se não tem acesso em casa, quais são os espaços que você procura para acessar a internet? Utiliza para fazer o que?
2. Quais os sites ou ambientes na internet que você mais utiliza ou mais gosta de acessar? Acessa para fazer o que?
3. Você consegue utilizar esses sites ou alguns desses ambientes com seus alunos? Se sim, faz basicamente o que? Se não, quais as maiores dificuldades?
4. Quais atividades de tecnologias você cursou no Projeto Irecê? Você consegue relacionar essas atividades com seu trabalho na sala de aula? (Se a resposta for negativa, explique porque)
5. Dessas atividades que vocês cursou no Projeto Irecê, o que você mais explora com seus alunos?
6. Como você percebe a inserção dessas atividades para sua formação? Qual a importância?
7. Você consegue perceber alguma relação entre o Curso de Pedagogia do Projeto Irecê e o Projeto Tabuleiro Digital? Se sim, essa relação favorece em algum aspecto o seu processo de formação? Como?
8. Além do computador quais outras tecnologias você costuma ter acesso? Usa câmera digital, mp4, etc.? Usa como e para que?
9. Na sua opinião qual a importância do desenvolvimento de um projeto tal como o Tabuleiro Digital para sua formação? E qual a importância para formação dos seus alunos?
10. Você costuma levar seus alunos ao Tabuleiro Digital ou centro de acesso? Se sim para fazer o que? Se não, quais as dificuldades?
11. Além das atividades de tecnologias, os outros professores formadores solicitou ou solicita alguma atividade a ser desenvolvida junto ao Tabuleiro Digital?

12. O que seus alunos mais gostam de fazer na escola? Quando você leva-os ao Tabuleiro e/ou telecentro o que eles mais gostam de fazer? Você costuma levar em consideração as escolhas deles? Porque ? E como?
13. Você indica atividades para que eles possam ter acesso a cultura digital? Quais atividades? Qual a importância disso para o processo de formação deles?
14. Os seus alunos costumam trazer para sala de aula o que exploram e descobrem na cultura digital?
15. Fale um pouco sobre a relação da escola com as tecnologias digitais.

**APÊNDICE B** – Roteiro de entrevista para investigar a cultura digital e a formação de professores (Jovens estudantes – alunos dos professores-cursistas)

FACED/UFBA – Programa de Pós-Graduação em Educação

Mestranda: **Joseilda Sampaio de Souza**

Local da Pesquisa: **Escola Municipal do Paraíso e Escola Municipal Marcionilio Rosa**

Turma: **4º ano**

**Para ter questões básicas:**

Vamos conversar um pouco sobre o que você faz fora da escola, dentro da escola, o que mais gosta de fazer com seus colegas e professor na sala de aula, o que menos gosta de fazer na sala de aula.

**- Conforme for surgindo as respostas aproximar algumas questões detalhadas abaixo, adaptadas a cada aluno e a cada realidade da escola.**

1. Você tem acesso a internet em casa ou perto de casa? Se não tem acesso em casa, quais são os lugares que você procura para ter acesso ? Busca esses lugares para fazer o que?
2. Você frequenta ou frequentou o Tabuleiro Digital? Com qual frequência você frequenta o Tabuleiro Digital ou os centros de acesso?
3. O que você mais gosta de fazer quando esta no Tabuleiro ou nas Lan Houses?
4. Você conversa com seus colegas, sobre o que descobriu ou o que faz na internet? E fala sobre o que?
5. Além dos seus colegas você fala em sala de aula, para a professora, sobre as descobertas/as práticas que faz na internet?
6. Além do computador quais outras tecnologias você costuma ter acesso? Usa camara digital, mp4, etc.? Usa como e para que?
7. Você faz uso da internet ou do computador para fazer as atividades da escola? Usa para fazer o que?
8. Você já frequentou o espaço do Tabuleiro Digital junto com seus coleguinhas em alguma atividade da escola? Fez o que lá?
9. Você se comunica com seus amigos na internet? Como você se comunica com eles? Utiliza quais espaços?
10. Seu professor faz atividades com você e seus coleguinhas de sala com uso do computador e da internet? Se não, você sente falta disso na escola? Porque? Se sim, quais atividades você mais gosta ?
11. Quais atividades você mais gosta na escola? Como são as atividades do seu professor na escola? O que você acha disso? Como gostaria que fossem?
12. Quando você frequenta ao laboratório da escola faz as mesmas atividades que faz no Tabuleiro e/ou Lan House? Se não, o que você acha disso?
13. Existem diferenças entre utilizar o Tabuleiro digital e/ou lan house e utilizar o laboratório da escola? Quais? Existem semelhanças? Quais?

**APÊNDICE C** – Roteiro de entrevista para investigar a cultura digital e a formação de professores (Coordenadores (Geral e Local) do Projeto Irecê)

FACED/UFBA – Programa de Pós-Graduação em Educação

Mestranda: **Joseilda Sampaio de Souza**

Local da Pesquisa: **Projeto Irecê e Projeto Tabuleiro Digital**

1. Qual importância das tecnologias digitais para a formação dos professores-cursistas do Projeto Irecê?
2. Normalmente, que tipo de ações envolvendo as TIC são desenvolvidas junto aos cursistas através dos demais professores que atuam no projeto Irecê?
3. Qual o objetivo de levar o Tabuleiro Digital para Irecê, articulado ao Ponto de Cultura e ao Projeto de Formação de Professores?
4. Como se estrutura a presença das tecnologias digitais no desenvolvimento do Projeto Irecê e na formação dos professores? Que análise você faz desse processo ou dessa relação dentro do curso?
5. O projeto Irecê ao propor o desenvolvimento de diferentes projetos, destaca que esses projetos serão implementados, desenvolvidos e avaliados de forma interdependente. Com relação ao Projeto Tabuleiro Digital como isso vem se operacionalizando na prática?
6. Como essa relação favorece em algum aspecto o processo de formação dos professores-cursistas?
7. Existem atividades desenvolvidas pelo Projeto Irecê de forma a articular com o Tabuleiro Digital? Quais?
8. Você consegue perceber que o Projeto Tabuleiro Digital tem contribuído como elemento que vem agregar a cultura digital na formação dos professores cursistas? Se sim, como você analisa isso? Se não, quais as dificuldades para isso acontecer?
9. Qual a importância da formação da cultura digital dentro do currículo do projeto Irecê?

**APÊNDICE D** – Roteiro de entrevista para investigar a cultura digital e a formação de professores (Coordenadora de Tecnologias do Projeto Irecê)

FACED/UFBA – Programa de Pós-Graduação em Educação

Mestranda: **Joseilda Sampaio de Souza**

Local da Pesquisa: **Projeto Irecê e Projeto Tabuleiro Digital**

1. Qual importância das tecnologias digitais para a formação dos professores-cursistas do Projeto formação de professores de Irecê?
2. Quais ações ou atividades são desenvolvidas no Projeto formação de professores que o aproximam das ações do Tabuleiro Digital?
3. Normalmente, que tipo de ações, envolvendo as tecnologias digitais, são desenvolvidas junto aos cursistas pelos demais professores que atuam no Projeto de formação de professores em Irecê?
4. O Programa Irecê, ao propor o desenvolvimento de diferentes projetos, destaca que esses projetos serão implementados, desenvolvidos e avaliados de forma interdependente. Com relação ao Projeto de formação de professores e o Tabuleiro Digital, como isso acontece na prática?
5. Quais aspectos favorecem a formação dos professores-cursistas através dessa possível interdependência entre os projetos?
6. Existem atividades desenvolvidas pelo Projeto formação de professores que o articulam com o Tabuleiro Digital? Quais?
7. O Projeto Tabuleiro Digital tem contribuído para a formação da cultura digital dos professores cursistas? Se sim, como você analisa isso? Se não, quais as dificuldades para isso acontecer?
8. Qual a relevância do Tabuleiro Digital no Projeto de formação de professores em Irecê?

**APÊNDICE E** – Roteiro de entrevista para investigar a cultura digital e a formação de professores (Coordenador-local Projeto Tabuleiro Digital)

FACED/UFBA – Programa de Pós-Graduação em Educação

Mestranda: **Joseilda Sampaio de Souza**

Local da Pesquisa: **Projeto Irecê e Projeto Tabuleiro Digital**

1. Como funciona a dinâmica do Tabuleiro Digital? Fale um pouco sobre a forma de organização, o perfil de quem o frequenta, os usos feitos pelos sujeitos naquele espaço, os objetivos da prefeitura por manter o espaço....
2. Quais ações são desenvolvidas pelo Tabuleiro Digital de modo a articular com a formação dos professores cursistas do projeto Irecê?
3. O projeto Irecê ao propor o desenvolvimento de diferentes projetos, destaca que esses projetos serão implementados, desenvolvidos e avaliados de forma interdependente. Com relação ao Tabuleiro Digital como isso vem se operacionalizando na prática?
4. Como essa relação favorece, em algum aspecto, o processo de formação dos professores-cursistas?
5. Qual a abrangência do desenvolvimento do Tabuleiro Digital para o município de Irecê? Quais movimentos repercutiram a partir da implementação do TD?
6. Quais ações são desenvolvidas no Tabuleiro Digital de modo a articular com a dinâmica das escolas? Como isso acontece?
7. Existe alguma ação desenvolvida no Tabuleiro Digital proposta pelos professores-cursistas? Quais? Se não existe, quais as dificuldades para isso acontecer?
8. Qual a importância dada ao Tabuleiro Digital dentro do Projeto Irecê?
9. Você consegue perceber que o Projeto Tabuleiro Digital tem contribuído como elemento que vem agregar a cultura digital na formação dos professores cursistas? Se sim, como você analisa isso? Se não, quais as dificuldades para isso acontecer?
10. Fale um pouco dos outros espaços que foram implantados em Irecê e que tem o mesmo perfil do Tabuleiro. Existe esses espaços? Onde?

**APÊNDICE F** – Roteiro de entrevista para investigar a cultura digital e a formação de professores(Coordenador-Geral Projeto Tabuleiro Digital)

FACED/UFBA – Programa de Pós-Graduação em Educação

Mestranda: **Joseilda Sampaio de Souza**

Local da Pesquisa: **Projeto Irecê e Projeto Tabuleiro Digital**

1. Qual a relação entre o Projeto Tabuleiro Digital em Irecê e o Projeto de Formação de Professores em Irecê?
2. O Programa Irecê, ao propor o desenvolvimento de diferentes projetos, destaca que estes seriam implementados, desenvolvidos e avaliados de forma interdependente. O Sr. considera que existe uma interdependência entre o Projeto de Formação de Professores e o projeto Tabuleiro Digital? Que análise faz desse processo?
3. Quais as contribuições dessa articulação de projetos para a formação dos professores-cursistas?
4. O Projeto Tabuleiro Digital tem contribuído para a formação da cultura digital dos professores cursistas? Se sim, como você analisa isso? Se não, quais as dificuldades para isso acontecer?
5. O Projeto Tabuleiro Digital tem contribuído para a formação da cultura digital em Irecê ? Se sim, quais são os movimentos que evidenciam essa cultura? Se não, como o analisa isso?

**APÊNDICE G** – Modelo de autorização solicitada para os participantes da pesquisa.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

### **AUTORIZAÇÃO**

Eu, \_\_\_\_\_, informo que estou ciente e concordo que a pesquisa intitulada **CULTURA DIGITAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES**: articulação entre os Projetos Irecê e Tabuleiro Digital, da Faculdade de Educação da UFBA, de responsabilidade da mestranda JOSEILDA SAMPAIO DE SOUZA, orientada pela Professora Dr<sup>a</sup>. MARIA HELENA SILVEIRA BONILLA, utilize como campo de pesquisa as informações por mim fornecidas por meio da observação participante e das entrevistas.

Portanto, estou ciente e autorizo a utilização das minhas falas nestes espaços, desde que não identificadas, para citação e/ou análise das mesmas.

Salvador,      de maio de 2010

(assinatura) \_\_\_\_\_