Revista EaD &
tecnologias digitais na educação

A Identidade Cultural e as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação na Educação Brasileira

Wagner dos Santos Rocha (UESPI)
https://orcid.org/0000-0003-4983-018X
wagnerdossantosrocha@phb.uespi.br

Julio Cesar Carvalho Costa (UESPI)
https://orcid.org/0000-0003-3333-2581
juliocesarcc@aluno.uespi.br

Resumo: O estudo em questão teve o propósito de investigar como as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) poderiam apoiar o desenvolvimento da identidade cultural dos estudantes brasileiros. Para isso, explorou-se inicialmente a interseção entre cultura, identidade e educação, destacando-se as contribuições teóricas de Bourdieu (1977), Freire (1993) e Celso Furtado (1992). Observamos que a cultura vai além de expressões artísticas, sendo um campo de disputas simbólicas que reflete desigualdades sociais e influencia diretamente na construção da identidade cultural. Notou-se também a necessidade de uma abordagem pedagógica crítica que valorizasse a cultura como meio de emancipação, especialmente para as camadas populares, fortalecendo assim a identidade cultural dos estudantes. Além disso, o estudo discutiu como integrar as TDICs na educação brasileira, reconhecendo seu papel na reconfiguração do ensino em uma "cultura tecnológica". Apesar de desafios como infraestrutura limitada e formação insuficiente dos professores, notou-se que estratégias como a gamificação podem oferecer novas formas de engajar os alunos e os incentivar à exploração da identidade cultural de maneira participativa e educativa. Em resumo, as TDICs representaram uma ferramenta poderosa para fortalecer a identidade cultural dos alunos brasileiros, preparando-os para participação ativa em uma sociedade digital e globalizada.

Palavras-chave: Identidade Cultural. Educação. TDICs.

Abstract: The study in question aimed to investigate how Digital Information and Communication Technologies (DICTs) could support the development of the cultural identity of Brazilian students. To this end, the intersection between culture, identity, and education was initially explored, highlighting the theoretical contributions of Bourdieu (1977), Freire (1993), and Celso Furtado (1992). We observed that culture goes beyond artistic expres-

sions, being a field of symbolic disputes that reflects social inequalities and directly influences the construction of cultural identity. It was also noted that a critical pedagogical approach that values culture as a means of emancipation, especially for the popular classes, is necessary to strengthen the cultural identity of students. Additionally, the study discussed how to integrate DICTs into Brazilian education, recognizing their role in the reconfiguration of teaching in a "technological culture." Despite challenges such as limited infrastructure and insufficient teacher training, it was noted that strategies like gamification can offer new ways to engage students and encourage the exploration of cultural identity in a participatory and educational manner. In summary, DICTs represent a powerful tool for strengthening the cultural identity of Brazilian students, preparing them for active participation in a digital and globalized society.

Keywords: Cultural Identity. Education. ICTs.

1 INTRODUÇÃO

Definir o conceito de cultura se apresenta como uma tarefa desafiadora quando confrontamos a diversidade de interpretações nos discursos acadêmicos e no senso comum. Afinal, com o tempo, tudo se torna cultura, como afirma Baudrillard (1981). Percebemos então que a complexidade de tal elemento não reside apenas nas várias interpretações e significados que atribuímos ao mundo, mas também na maneira como o mundo nos atribui significados. A dificuldade em conceituar a cultura, talvez, derive exatamente da sua capacidade intrínseca de subversão, que opera por meio de uma abrangente rede de parâmetros.

Consideremos a definição clássica de Tylor (1881), que concebe a cultura como um complexo envolvendo conhecimento, crença, arte, leis, moral e costumes de um povo. Essa abordagem inicial desencadeou complexidades subsequentes, originando diversas correntes de pensamento que também veem a cultura como sua matriz de funcionamento. Cada ênfase específica, conforme destacado por Velho e Castro (1978), se volta para diferentes parâmetros ao proporcionar uma definição particular da cultura. Essas abordagens incluem as interações entre cultura/sociedade, cultura/personalidade, além do tradicional binômio cultura/civilização e, dentro do escopo deste estudo, a relação cultura/educação e cultura/identidade.

A emergência do interesse nas interações entre cultura e educação, por sua vez, ganha destaque quando a cultura solidifica sua presença como um componente intrínseco nas teorias políticas e governamentais, sendo reconhecida como um direito inalienável de todos os cidadãos. Percebe-se, nesse cenário, que à medida que a sociedade democrática atribui importância à cultura, a educação se consolida como uma resposta a esse apelo. Nesse contexto, a escola como instituição é diretamente influenciada, justamente devido aos “violentos choques teóricos e práticos em torno de infinitas questões culturais” (Veiga-Neto, p. 5, 2003).

Observamos que essa dualidade presente na estrutura da escola, indicativa da sua natureza cultural e, consequentemente, social, contribui para a sua configuração por meio de um conjunto normativo e regulamentar. Este conjunto, que tem o propósito de padronizar e orientar as ações dos participantes, visa estimular transformações desejáveis e duradouras nos indivíduos que compõem a sociedade. Instituição social, sim, pois é impraticável conceber experiências e metodologias educativas que promovam mudanças significativas de forma desvinculada do ambiente cultural.

E tal ambiente cultural hoje encontra-se impregnado pela presença onipresente da tecnologia. As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) se destacam por sua capacidade de facilitar a transmissão rápida de dados e comunicações, além de promover uma conexão instantânea entre regiões geograficamente distantes, conforme observado por Dandréa (2005). Este fenômeno intensifica os debates, especialmente ao possibilitar o encontro direto entre diversas identidades. Surge um novo paradigma que coloca a cultura como um elemento crucial, uma vez que as TDICs exercem uma influência direta sobre como as pessoas se conectam, interagem e, principalmente, como se comportam.

Sendo assim, diante dos novos paradigmas estabelecidos pelo surgimento das TDICs na contemporaneidade, torna-se evidente a necessidade de integrar as tecnologias à identidade cultural e às características distintivas de cada comunidade no contexto educacional brasileiro. Este estudo não apenas visa contribuir para a compreensão dessas dinâmicas complexas, mas também busca estimular reflexões que orientem estratégias educacionais sensíveis e adaptadas à realidade atual, promovendo um ambiente educacional mais inclusivo e eficaz. Para isso, este estudo almeja responder às questões propostas através de uma revisão bibliográfica, que visa desvelar as complexidades inerentes à teoria da cultura. Além disso, busca analisar a educação brasileira e a implementação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), considerando as perspectivas de autores como Bourdieu (1977), Paulo Freire (2001), Gadotti (1992), Manning e Johnson (2011), Veiga-Neto (2003), entre outros.

2 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A CULTURA, IDENTIDADE E A EDUCAÇÃO NO BRASIL

A partir do século XIII, surgiu na Alemanha um movimento intelectual caracterizado por uma profunda reflexão que visava definir a contribuição específica do país para a humanidade dentro do panorama intelectual global. Esse processo de autoexame culminou na formulação do conceito de Kultur, conforme delineado por Oswald Spengler (1926), que o definiu como o conjunto de elementos distintivos da produção cultural alemã em relação ao restante do mundo. Como resultado, a palavra “Cultura” passou a ser escrita com letra maiuscula, refletindo assim a percepção de que ela era agora concebida como algo singular e elevado, tornando-se um modelo a ser emulado por outras sociedades (Veiga-Neto, 2003, p. 7).

É daí que surgem, para Da Mota Rocha (2013), as noções categorizadas de alta e baixa cultura, de erudito e popular, que vão servir como barreiras simbólicas empregadas por um longo período para diferenciar a produção cultural reconhecida daquela que não conseguia atribuir aos seus consumidores os indicadores de prestígio tão apreciados no mundo ocidental. A coesão desta argumentação se desvela ao contemplarmos a análise de Eagleton (2005), que sugere que ao longo da história, a humanidade concebeu a alta cultura como um reflexo do seu progresso, onde a essência humana se conecta intimamente com o prazer estético derivado da imaginação e da forma. No entanto, esse prazer não se difunde universalmente dentro do vasto espectro da arte, mas de maneira seletiva e exclusiva. Assim, em contraste com o amplo conceito contemporâneo de cultura, a alta cultura se restringe a um domínio particularmente específico das belas artes, que sugere sua valorização sobre outras expressões culturais.

Bourdieu (1982) já debatia isso ao identificar que o capital cultural, além do conhecimento e das habilidades adquiridas, associado ao capital simbólico - uma forma de poder

e prestígio ligada a símbolos e indivíduos -, desempenha um papel crucial na estruturação das relações sociais e na reprodução de desigualdades. Assim, o reconhecimento e o prestígio cultural têm um impacto direto na posição social de um indivíduo, como é evidenciado na distinção entre os consumidores dessa alta cultura e os demais membros da sociedade, estabelecendo claras demarcações de classes sociais.

Mas é imperativo entender que classes, para Bourdieu (1977), se constituem dentro da sociedade sobre uma outra lente. Afinal, aqui estas se constituem não pela simples categorização de grupos, mas sim pela ocupação de diferentes espaços sociais. Essa abordagem resulta na configuração de três tipos de classes sociais, cada uma caracterizada por um grau específico de capital cultural, como afirmou Pies (2011): a elite, que desfruta de uma ampla gama de recursos culturais, econômicos e sociais; a classe média, composta por aspirantes a uma ascensão social, representando pequenos burgueses; e a classe baixa, cujo foco principal recai sobre necessidades básicas.

A questão central reside nas classes populares, como enfatiza Bourdieu (1977), cuja característica essencial é a escassez de recursos. Isso resulta na priorização de demandas materiais e na restrição de tempo, favorecendo o distanciamento ou desvinculação em relação ao mundo exterior, conforme observado por Nogueira e Nogueira (2004). Assim, torna-se claro que os estratos menos favorecidos da sociedade focam nas necessidades básicas, muitas vezes sacrificando a busca por educação e cultura, como apontado por Ferreira (2013).

Se as camadas populares não conseguem priorizar o contexto cultural e educacional devido às exigências prementes do seu cotidiano, é provável que não percebam a subvalorização da sua própria forma de viver. Bourdieu (2023) observa que, enquanto a alta cultura define os padrões educacionais tradicionais, outras classes sociais, especialmente a classe popular, cultivam elementos culturais igualmente fundamentais para a sociedade.

Essa dinâmica fundamenta uma das teorias educacionais mais relevantes neste contexto: a visão da escola como um instrumento crucial na perpetuação das desigualdades sociais. Segundo Pies (2007), o que antes prometia igualdade de oportunidades, meritocracia e justiça social através da escola, hoje é entendido como um sistema que reproduz e legitima as desigualdades sociais. Isso ocorre porque muitas instituições educacionais continuam a promover a "elevação cultural" da sociedade (Veiga-Neto, 2002), reforçando o poder mantido pelas elites.

Nos contextos de países como o Brasil, marcados por uma história complexa de colonização e integração cultural, que inclui desde manifestações culturais visíveis sob a ótica europeia portuguesa até influências mais sutis, como a assimilação das culturas indígenas e africanas, a relação entre cultura e educação frequentemente reflete essas dinâmicas. Historicamente, cultura e educação têm sido direcionadas predominantemente aos grupos privilegiados, ecoando nas estruturas sociais brasileiras. A mobilidade intergeracional entre os pobres e os negros, embora presente, muitas vezes se manifesta mais como uma transição do ambiente rural para o urbano do que como uma ascensão significativa na hierarquia social e cultural, como observado por Ribeiro (2007).

Gadotti (1992), neste sentido, ao analisar a inabilidade da escola brasileira em alcançar os padrões universais associados à educação, destaca a elevada taxa de evasão escolar, especialmente entre as classes populares. A falta de conexão percebida entre o conteúdo ensinado e suas vivências pessoais resulta em pouca motivação para aprender. Gadotti argumenta que isso ocorre devido às metodologias educacionais que não consideram a iden-

tidade dos alunos, promovendo uma abordagem repetitiva e superficial que não estimula a autonomia de pensamento.

Levou-me a concluir que nossa escola não resolveu a questão da transmissão do conhecimento para as camadas populares. É uma escola de classe média, tentando impor conceitos e valores da classe média. Não consegue fazer a síntese entre a cultura elaborada e a "cultura popular" (Paulo Freire), a "cultura primeira" (Georges Snyders) [...] Os nossos currículos ainda apresentam aos alunos um pacote de conhecimentos que eles devem aprender, tenham ou não significado para eles. Eles são avaliados - aprovados ou reprovados em função da assimilação ou não desse pacote de conhecimentos. (Gadotti, 1992, p. 20).

Apesar de terem se passado três décadas desde as análises de Gadotti e os momentos cruciais das décadas de 1920 e 1930, que buscavam reformular a educação brasileira, persistem os mesmos equívocos no sistema educacional atual. Recentemente, há um esforço crescente de instituições e do governo para superar esses desafios, enquanto o conceito de cultura, entendido de forma mais ampla e reflexiva da identidade brasileira, ganha relevância nesse processo de transformação.

Nessa perspectiva, Celso Furtado (1992), ex-ministro da Cultura do Brasil, enfatizou que a análise da cultura deve ser central nas discussões sobre o progresso e desenvolvimento do país. Ele destacou que todos os povos buscam acesso ao patrimônio cultural compartilhado da humanidade, que se enriquece continuamente. A questão é: quais povos contribuirão para esse enriquecimento e quais serão meros consumidores de produtos culturais? Para Furtado, o ensino da cultura não é apenas um formalismo; é um processo essencial para descobrir nossas potencialidades e fragilidades.

Isso nos remete diretamente ao que Paulo Freire (2014) argumentava ao discutir a pedagogia brasileira ainda na década de 60, ao distinguir a "educação bancária" da "educação popular", destacando que esta última utiliza a cultura como uma ferramenta para transformar e emancipar, proporcionando condições para todos exercerem sua cidadania plena. Dentro da ampla abrangência desse paradigma, Paulo Freire (2001) situa a multiculturalidade no âmbito do processo de emancipação. Aqui, para De Oliveira (2011), Freire rejeita a mera coexistência de culturas ou a predominância excessiva de uma sobre as outras, em vez disso, advoga pela ideia de "unidade na diversidade".

> […] na liberdade conquistada, no direito assegurado de mover-se cada cultura no respeito uma da outra, correndo risco livremente de ser diferente, sem medo de ser diferente, de ser cada uma "para si", somente como se faz possível crescerem juntas […] (Freire, 1993, p. 156, grifos do autor).

Claramente, isso terá um impacto significativo na forma como entendemos atualmente a identidade cultural, pois essa identidade já não é mais definida pela oposição entre a simbologia iluminista, que coloca o indivíduo com suas capacidades racionais como centro do mundo, mas sim pelas perspectivas contemporâneas da globalização, que redefinem esse paradigma, enfatizando a identidade como a interação entre o "eu" e o ambiente circundante. Esse é o ponto que Freire (2001) busca destacar ao salientar que a "identidade cultural" é moldada dentro de um contexto social e histórico, e envolve o respeito pela linguagem, cor, gênero e capacidade intelectual do outro.

Este princípio é central para a Constituição Federal de 1988 na definição das diretrizes e requisitos finais das instituições educacionais. Afinal, no artigo 210, destaca-se a necessidade de estabelecer conteúdos mínimos para o ensino fundamental, visando garantir uma formação básica universal, enquanto respeita os valores culturais e artísticos, tanto

nacionais quanto regionais (Brasil, 1988). Da mesma forma, a Lei de Diretrizes e Bases, em seu Artigo 26, estipula que os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter uma base nacional comum, acrescida de conteúdos diversificados que considerem as especificidades regionais, culturais, econômicas e individuais dos alunos (Brasil, 1996).

Esses princípios encontram também ampla correspondência na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que agora busca estabelecer mais uma abordagem metodológica e curricular baseada nessa identidade cultural. Embora as competências fundamentais sejam mantidas, o foco também está na formação da identidade do aluno. O que vale destacar é que as articulações propostas por esse documento variam de acordo com a região, adaptando-se regularmente ao contexto social específico. A identidade daquele aluno é agora respeitada. O aluno é respeitado.

3 INTEGRAÇÕES ENTRE IDENTIDADE CULTURAL E AS TIDCS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação têm transformado profundamente as relações sociais e institucionais, conforme destacado por Passero, Wahkbrink e Dazzi (2016, p. 1). Com efeito, “cada vez mais, utilizamos dispositivos eletrônicos para interagir com outras pessoas e com o mundo”. Na educação, essa evolução suscita debates, com algumas perspectivas refletindo uma visão moral e tradicionalista da educação, e outras defendem uma integração equilibrada e benéfica desses elementos para o desenvolvimento discente.

Os defensores dessa última abordagem sustentam que a integração das TDICs à educação brasileira é absolutamente essencial. Eles argumentam que, em uma era onde a cultura se submete à tecnologia, formando uma "cultura tecnológica" (Postman, 1994), a escola deve refletir essa realidade para cumprir seu papel como principal agente transmissor cultural. Nesse contexto, as TDICs são essenciais para transformar as formas de distribuição do conhecimento social, justamente por facilitarem novas maneiras de aprendizado e interação (Pozo, 2004). A adaptação da escola a essa nova realidade tecnológica não apenas acompanha a evolução cultural, mas também promove um ambiente educacional mais alinhado com as exigências e possibilidades do mundo contemporâneo.

Para isso, seria necessário enfrentar uma série de desafios presentes no contexto educacional brasileira, pois assim como a questão identitária do estudante foi processada lentamente, aqui surgem outras questões, como as discussões pedagógicas resultantes da integração das TDICs à educação e a necessidade de consolidar ou formular um novo modelo educacional. Isso envolve vários atritos — desde a capacitação de professores, o que implica a revisão dos currículos das licenciaturas no ensino superior, até uma análise crítica de modelos e projetos de leis já estabelecidos, bem como a implementação das políticas públicas necessárias, que deveriam em tese abordar tanto a infraestrutura inadequada das escolas quanto às diversas condições socioeducativas dos alunos.

Além da óbvia necessidade de adaptar-se ao contexto atual, é crucial incluir nesses debates as reflexões do próprio público envolvido: os alunos, que nascidos em uma era de computadores e celulares em constante evolução, representam uma nova geração multifacetada, imediatista e fluente em uma linguagem digital:

> Considerando uma geração de pessoas, como sendo aquelas que crescem e desenvolvem as suas estruturas mentais num contexto social e tecnológico comum, a geração Net, é a primeira geração de crianças que teve acesso em larga escala (nas primeiras etapas de desenvolvimento=) às tecnologias de informação digital, tais como telemóveis com acesso à internet, Wi-Fi a partir de vários dispositivos, jogos interativos a partir de vários dispositivos e serviços instantâneos de mensagens e socialização online em redes sociais. São crianças sempre em rede a partir de dispositivos móveis como telemóveis, tablets, IPAD, computadores portáteis e habituadas a uma evolução tecnológica constante. É a geração que assistiu ao declínio da televisão como meio de entretenimento e à desatualização de tecnologias como o MP3, o CD e o DVD. Estão sempre ligados e desenvolveram as suas estruturas mentais em presença dessas tecnologias digitais (Meirinhos, 2015, p. 1-2).

Como discutido na seção anterior, respeitar a identidade cultural do estudante é essencial para uma educação emancipadora. Aqui, percebe-se a necessidade imperativa dessas considerações, pois é ao integrar-se ao conhecimento do aluno que a educação pode, de fato, ser consolidada, especialmente quando se fala da "geração net" (Tapscott, 1997), que por ser nativa digital, encontra nas TDICs um meio natural de expressão e aprendizado.

Um conceito relevante para as discussões levantadas aqui é o de informação, que, conforme destacado por Sendov (1994), possui diferentes significados dependendo do contexto em que é inserido. Hoje, a informação refere-se à substância fundamental que pode ser armazenada, processada e, crucialmente, transmitida em vários níveis de estruturação. Os dados representam o nível menos estruturado dessa informação, enquanto o conhecimento é sua forma mais organizada. Estamos atualmente presenciando avanços significativos no desenvolvimento de ferramentas para manipular e comunicar informações, incluindo computadores e diversos canais de comunicação.

Dentro de um contexto mais amplo de utilidade cotidiana, é essa informação, processada de maneira lógica por diversos suportes, que desencadeia uma verdadeira transformação. Especialmente na educação, onde "páginas pessoais, blogs, wikis e redes sociais" têm criado uma infraestrutura que permite aos jovens expressar-se facilmente. (Meirinhos, 2015, p. 2).

Neste sentido, no prefácio do livro O Computador Portátil na Escola, de Maria Elizabeth Almeida (2011), o professor Ubiratan Dambrósio argumenta que a educação precisa transcender os objetivos tradicionais, que frequentemente enfatizam a passividade do aluno. O autor propõe que a educação deve visar dois objetivos principais: 1) Promover o desenvolvimento do potencial criativo de todos; 2) Capacitar as novas gerações para uma participação plena na cidadania. No entanto, Dambrósio observa que esses objetivos podem ser considerados inatingíveis até que haja uma inclusão digital completa e abrangente.

É neste sentido que podemos lembrar de um conceito de Piaget (1977), o Conflito Cognitivo, que para o pensador, refere-se a um estado de desequilíbrio cognitivo que ocorre quando novas informações ou experiências não se encaixam nos esquemas mentais existentes de uma pessoa. Esse desequilíbrio cria uma discrepância entre o que a pessoa sabe (seus esquemas existentes) e o que ela encontra de novo ou inesperado. Esse estado de desequilíbrio motiva o indivíduo a buscar uma resolução, o que pode envolver a modificação dos esquemas existentes (assimilação) ou a aquisição de novos esquemas (acomodação), permitindo a adaptação e o desenvolvimento cognitivo.

Tais considerações são importantes pois "é a partir da interação social que qualquer pessoa entra em contato com diferentes pontos de vista que podem gerar" (De Morais; Fagunde, 2011), este Conflito Cognitivo - o que, dentro do contexto das discussões aqui levantadas, é crucial, visto que TDICs na educação contemporânea desafiam os alunos ao introduzir novos conhecimentos e experiências que podem entrar em conflito com seus esquemas mentais existentes. Esse conflito cognitivo não apenas motiva os alunos a explorarem novas abordagens e colaborarem com colegas, mas também promove um desenvolvimento intelectual mais profundo e adaptativo, inclusive nas relações entre professor e aluno.

É nesse contexto que se destaca o papel do professor, especialmente como um mediador, pois são esses estudantes, imersos em um vasto oceano de informações, que pouco provável consigam conduzir todas as integrações e interpretações advindas dessas informações de forma eficaz, visto que "vivemos numa época onde existe superabundância de informação para qualquer tema escolar" (Meirinhos, 2015, p. 2). Neste sentido, atualmente, há uma variedade de estudos que redefinem uma nova prática educativa, que tem o uso das TDICs como uma ferramenta essencial na promoção do desenvolvimento das habilidades cognitivas dos estudantes:

> Esses estudos enfatizam a importância de reconhecer que professores e livros didáticos não detêm a verdade absoluta, e que o computador pode servir como uma ferramenta de experimentação, permitindo aos alunos explorar e dominar gradualmente novas linguagens. Além disso, propõem uma reconfiguração dos papéis tradicionais de professores e alunos: os professores passam a coordenar trabalhos de pesquisa em vez de apenas transmitir informações, enquanto os alunos se tornam ativos na busca e análise de dados, em vez de apenas receptores passivos de conhecimento (Ferreira, 2011, p. 2).

No contexto brasileiro, contudo, enfrentamos diversos desafios que impedem uma integração eficiente das TDICs, como discutido anteriormente. Esses desafios abrangem desde as condições das escolas até as diversas realidades socioeconômicas e identidades dos estudantes, além da capacitação dos professores. Sobre este último momento, exploraremos algumas estratégias potenciais que abordam tanto o reconhecimento individual do aluno quanto a integração das TDICs.

Neste sentido, Manning e Johnson (2011) propõem uma categorização de algumas ferramentas que podem ser usadas em sala de aula em cinco grupos distintos, visando facilitar a compreensão e ampliação do uso por profissionais da educação em suas aulas, a depender da finalidade da aula em questão:

Tabela 1: Classificação de Suportes Tecnológicos que podem ser usados em Sala de Aula por Manning e Johnson (2011).

Ferramentas para ajudar e manter-se organizado	1. Calendários; 2. Agenda online; 3. Mapas Mentais ou organizador gráfico;	4. Social Bookmarking; 5. Armazenamento e Gestão de Arquivo Virtual;
Ferramentas para comunicar e colaborar	1. Fóruns de Discussão; 2. Voice Over Internet Protocol; 3. Mensagens instantâneas e chat; 4. Blogs;	5. Wikis; 6. Microblogs; 7. Web Conferência.

Ferramentas para apresentar conteúdo	1. Áudio 2. Vídeo 3. Apresentações de slides narrados	4. Screencasting; 5. Compartilhamento de Imagens.
Ferramentas para ajudar na avaliação da aprendizagem	1. Atividades, testes e pesquisas; 2. Rubricas e Matrizes;	3. E-portfolios
Ferramentas para ajudar a transformar sua identidade	1. Avatares; 2. Mundos Virtuais	3. Redes sociais e identidades de seus alunos; 4. Tecnologia emergente

Fonte: Adaptação e Tradução por Zednik et al (2014).

Zednik et al (2014, p. 510), ao observarem tais integrações, perceberam que Manning e Johnson oferecem vastas oportunidades para reorganizações, conexões e interações, sendo que tal processo de convergência entre "os diferentes campos tecnológicos colabora para que as ferramentas possam ser recombinadas e exploradas em novos processos criativos, experiências e atividades".

Uma outra ferramenta relevante para o contexto atual é a gamificação, a qual, segundo Burke (2015, p. 4), é uma maneira de motivar e engajar as pessoas, impulsionando-as a atingir novos objetivos e aprimorar seus desempenhos. Tonéis (2017, p. 47) sustenta essa ideia ao declarar que a gamificação "corresponde ao uso de mecanismos de jogos aplicados em situações que não correspondem a jogos" e que servem para solucionar problemas práticos ou ainda despertar engajamento entre um público específico.

Para uma aula de literatura sobre o gênero textual crônica, por exemplo, é possível ir além das ferramentas classificadas por Manning e Johnson (2011) como "ferramentas para apresentar o conteúdo", que incluem texto, imagens estáticas e dinâmicas, áudio, vídeo, ou qualquer combinação desses elementos, que permitem atender "aos alunos com necessidades didáticas diferenciadas" (Zednik et al, 2014) ao integrar a gamificação ao processo avaliativo ou de formação, que pode trazer outros resultados positivos. Ao utilizar plataformas online especializadas, como a Wordwall, para criar material pedagógico, o professor pode enriquecer a experiência de aprendizagem e envolver os alunos de forma mais interativa. Isso pode ser feito, por exemplo, elaborando questões básicas e recompensando os acertos dos alunos com benefícios apropriados. O foco deve ser sempre na integração de todos os alunos, que promova um ambiente inclusivo e motivador.

Figura 1: Exemplo de Gamificação.



Fonte: os autores.

A adoção dessas e outras ferramentas, porém, não significa uma garantia de maior qualidade na educação, como afirmara Gatti (1993), pois a aparente modernidade pode ocultar um ensino tradicional que ainda privilegia a recepção passiva e a memorização de informações. Sobre isso, Mainart e Santos dizem que:

> A concepção de ensino e aprendizagem revela-se na prática de sala de aula e na forma como professores e alunos utilizam os recursos tecnológicos disponíveis. A presença dos recursos tecnológicos na sala de aula não garante mudanças na forma de ensinar e aprender. A tecnologia deve servir para enriquecer o ambiente educacional, propiciando a construção de conhecimentos por meio de uma atuação ativa, crítica e criativa por parte de alunos e professores (2010, p. 4).

Para ilustrar a aplicação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) no desenvolvimento da identidade cultural dos alunos, consideremos uma aula no Nordeste do Brasil. O professor, ciente da importância da identidade cultural e da influência da escola, incorpora a literatura de cordel ao currículo. Usando um projetor, ele apresenta a história e o valor cultural do cordel, complementando com vídeos e slides. Os alunos são incentivados a pesquisar sobre o cordel online e a explorar bibliotecas digitais usando seus celulares. Em seguida, eles criam seus próprios cordéis por meio de aplicativos digitais e compartilham suas criações em uma plataforma de blogging. Finalizando, os alunos discutem online como essas atividades enriqueceram sua compreensão da região.

Percebemos, enfim, que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) não apenas atualizam o ensino, mas também fortalecem a identidade cultural dos alunos ao integrar tradições locais com habilidades digitais, pois promovem um maior senso de pertencimento e valorização cultural. A incorporação dessas ferramentas nas competências transversais, como pensamento crítico e uso ético da informação, aliada à reflexão sobre a identidade do aluno, possibilita uma educação mais completa, pois, afinal, se as TDICs capacitam os indivíduos a reconstruir continuamente sua identidade, como afirmara Hall (2006), então a educação, logicamente, deve acompanhar esse processo dinâmico de transformação pessoal e social.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo em questão, consciente das discussões sobre a relevância da Identidade Cultural no desenvolvimento adequado dos estudantes em sala de aula, bem como do impacto das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) no cenário atual, buscou analisar como essas tecnologias poderiam ser utilizadas como suporte para o desenvolvimento dessa identidade cultural em ambiente educacional.

Para isso, começamos por entender a interseção entre cultura, identidade e educação na realidade brasileira. Destacou-se, especialmente, as considerações de Bourdieu ao enfatizar que cultura vai além de manifestações artísticas, sendo um campo de disputas simbólicas que reproduzem desigualdades sociais. As percepções teóricas de Freire também contribuíram significativamente para este estudo, uma vez que sua pedagogia crítica reconhece a cultura como essencial para a emancipação, valorizando as experiências e identidades das camadas populares, especialmente no contexto educacional. Além das proposições de Celso Furtado, que posiciona o ensino da cultura como crucial para o desenvolvimento nacional, promovendo o acesso ao patrimônio cultural e a capacidade ativa de contribuição. Essas abordagens não apenas esclarecem as dinâmicas complexas entre cultura, identidade e educação no Brasil, mas também fornecem fundamentos para reflexões e políticas educacionais voltadas a uma sociedade inclusiva e culturalmente diversa.

Quanto à integração precisa das TDICs na educação brasileira para promover uma melhor reflexão e incorporação da identidade dos estudantes, partimos do entendimento

de que as TDICs têm alterado profundamente as interações sociais e educacionais, criando uma "cultura tecnológica" que reconfigura o ensino e aprendizado. Observa-se que, no contexto brasileiro, a adaptação das escolas a essa cultura tecnológica enfrenta obstáculos como a infraestrutura precária e a capacitação insuficiente dos professores. No entanto, estratégias como a gamificação e o uso diversificado das TDICs oferecem novas oportunidades para engajar os alunos e personalizar o aprendizado. A gamificação, por exemplo, pode motivar os alunos a explorar sua identidade cultural enquanto participam ativamente de atividades educativas.

Em suma, as TDICs representam uma ferramenta poderosa para enriquecer a identidade cultural dos alunos brasileiros, desde que integradas de maneira reflexiva e crítica. Essa integração não só atualiza o ensino para o século XXI, mas também fortalece a formação de cidadãos capazes de participar ativamente em uma sociedade cada vez mais digital e globalizada.

REFERÊNCIAS

BAUDRILLARD, Jean. (1981), A Sociedade de Consumo. Lisboa: Edições 70.

BOURDIEU, Pierre. Cultural reproduction and social reproduction. In: KARABEL, I.; HALSEY, A H. Power and ideology in education. New York: Oxford University, 1977. p. 487-511.

BOURDIEU, Pierre. O mercado dos bens simbólicos. In: MICELI, Sérgio (org.). A economia das trocas simbólicas. São Paulo: Perspectiva, 1982.

BOURDIEU, Pierre. Escritos de educação. Editora Vozes, 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 22 jun 2024.

BRASIL. LDB. Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em< www.planalto.com.br. >. Acesso em 23 jun 2024.

BURKE, Brian. Gamificar – Como a gamificação motiva as pessoas a fazerem coisas extraordinárias. DVS Editora, 2015.

DAMBRÓSIO, Ubiratan. Prefácio. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini, and MEBB PRADO. O computador portátil na escola. São Paulo: Avercamp, 2011.

DANDRÉA, Carlos Frederico de Brito. As Novas Tecnologias da Comunicação e Informação como pontes culturais para outras relações entre os espaços locais e global. In: XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. 2005.

DA MOTA ROCHA, Maria Eduarda. Notas sobre a dualidade entre “alta“ e “baixa“ culturas no campo cultural brasileiro. Ideias, v. 4, n. 2, p. 45-63, 2013.

DE MORAIS, Anuar Daian; DA CRUZ FAGUNDES, Léa. A inclusão digital da Escola ou a inclusão da Escola na cultura digital?. Diálogo, n. 19, p. 97-113, 2011.

DE OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. Cultura e interculturalidade na educação popular de Paulo Freire. Eccos Revista Científica, n. 25, p. 109-124, 2011.

FERREIRA, J. Integração: educação, tecnologia e sociedade. 2011. Disponível em: http://www2.funedi.edu.br/revista/revista-eletronica3/artigo6-3.htm. Acesso em: 20 jun. 2024.

FERREIRA, Walace. Bourdieu e educação: concepção crítica para pensar as desigualdades socioeducacionais no Brasil. e-Mosaicos, v. 2, n. 3, p. 46-59, 2013.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

FREIRE, Paulo. Educação & atualidade brasileira. 2. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FURTADO, Celso. O subdesenvolvimento revisitado. Economia e sociedade, v. 1, n. 1, p. 5, 1992.

GADOTTI, Moacir. Diversidade cultural e educação para todos. 1992.

GATTI, Bernadete. Os agentes escolares e o computador no ensino. São Paulo: FDE/SEE, 1993.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Lamparina, 2023.

MAINART, Domingos de A.; SANTOS, Ciro M. A importância da tecnologia no processo ensino-aprendizagem. In: Anais do Congresso Virtual Brasileiro – Administração. 2010.

MANNING, Susan; JOHNSON, Kevin E. The technology toolbelt for teaching. John Wiley & Sons, 2011.

MEIRINHOS, Manuel. Os desafios educativos da geração Net. Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, n. 13, p. 125-129, 2015.

NOGUEIRA, Cláudio M. Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. Bourdieu & a educação. Autêntica, 2013.

PASSERO, Guilherme; ENGSTER, Nélia Elaine Wahlbrink; DAZZI, Rudimar Luís Scaranto. Uma revisão sobre o uso das TICs na educação da Geração Z. Revista Novas Tecnologias na Educação, v. 14, n. 2, 2016.

PIAGET, J. O Desenvolvimento do Pensamento: Equilibração das Estruturas Cognitivas. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1977.

PIES, Neri Gervasio et al. Capital cultural e educação em Bourdieu. 2011.

POSTMAN, Neil. Tecnopólio: a rendição da cultura à tecnologia. São Paulo: Nobel, 1994.

SENDOV, Blagovest. Entrando na era da informação. Estudos Avançados, v. 8, p. 28-32, 1994.

SPENGLER, Oswald. The Decline of the West Vol. 1: Form and Actuality. New York: Alfred A. Knopf, 1926.

TONÉIS, Cristiano Natal. Os games na sala de aula: Games na educação ou Gamificação na educação? Bookess, 2017.

TYLOR, Edward Burnett. Primitive culture: Researches into the development of mythology, philosophy, religion, art and custom. J. Murray, 1871.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. Revista brasileira de educação, p. 5-15, 2003.

ZEDNIK, Herik et al. Tecnologias Digitais na Educação: proposta taxonômica para apoio à integração da tecnologia em sala de aula. In: Anais do Workshop de Informática na Escola. 2014. p. 507-516.