v7.n8.2026

REVISTA CIENTÍFICA - RECIMA21 ISSN 2675-6218

APRENDIZAGEM UBÍQUA E IDENTIDADE DOCENTE: TENSÕES NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

UBIQUITOUS LEARNING AND TEACHER IDENTITY: TENSIONS IN INITIAL TEACHER EDUCATION

APRENDIZAJE UBICUO E IDENTIDAD DOCENTE: TENSIONES EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES

Thalys Quirino do Nascimento França[1], Luiz Antonio da Silva dos Santos[2], Moabe Pina da Silva[2], Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares[2], Mônica Rocha de Oliveira[3], Rayane Monaliza da Nóbrega Oliveira[3], Bernardino Galdino de Sena Neto[4], Fernando de Oliveira Freire[5]

e788794
https://doi.org/10.47820/recima21.v7i8.8794

PUBLICADO:08/2026

RESUMO

No contexto tecnológico atual, os estudantes estão cotidianamente imersos em aprendizagem ubíqua, por diversos meios digitais. Todavia, a formação inicial de professores ainda insiste numa lógica de aprendizagem institucionalizada. Este trabalho tem como objetivo problematizar essa contradição, discutindo como a realidade ubíqua do aprendiz contemporâneo tensiona as bases menos flexíveis da identidade docente. A metodologia adotada consistiu em uma revisão bibliográfica de abordagem qualitativa, ancorada nos conceitos de aprendizagem ubíqua (Cope; Kalantzis, 2009; Santaella, 2013) e identidade docente (Nóvoa, 2009; Tardif, 2002). A análise teórica aponta uma fratura estrutural: a instituição sustenta uma lógica formativa rígida que ignora a continuidade pedagógica inerente à ubiquidade. Conclui-se que reconhecer epistemologicamente a ubiquidade como dado formativo legítimo é o passo inaugural, mas não suficiente, de qualquer proposta de mudança curricular: sem alteração nas condições materiais que estruturam a formação, o reconhecimento permanece retórico.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem ubíqua. Formação de professores. Identidade docente. Tecnologias na educação.

ABSTRACT

In today's technological landscape, students are immersed in ubiquitous learning daily through various digital media. However, initial teacher education still adheres to a model of institutionalized learning. This study aims to examine this contradiction, discussing how the ubiquitous reality of the contemporary learner challenges the less flexible foundations of teacher identity. The methodology consisted of a qualitative literature review, grounded in the concepts of ubiquitous learning (Cope; Kalantzis, 2009; Santaella, 2013) and teacher identity (Nóvoa, 2009; Tardif, 2002). The theoretical analysis points to a structural fracture: the institution upholds a rigid educational logic that ignores the pedagogical continuity inherent in ubiquity. It is concluded that epistemologically recognizing ubiquity as a legitimate educational reality is the first step — but not sufficient — in any proposal for curricular change: without altering the material conditions that structure teacher education, this recognition remains rhetorical.

[1] IFRN – Campus Macau, Licenciando em Biologia (IFRN).
[2] Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Brasil. Doutor(a) em Educação (IFRN).
[3] Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Brasil.
Doutora em Psicobiologia (UFRN).
[4] Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Brasil. Doutor em Educação (IFRN).
[5] Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, Brasil.
Doutor em Educação (UFPB).

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

KEYWORDS: *Ubiquitous learning. Teacher training. Teacher identity. Educational technology.*

RESUMEN
En el contexto tecnológico actual, los estudiantes están cotidianamente inmersos en aprendizaje ubicuo, a través de diversos medios digitales. Sin embargo, la formación inicial de profesores todavía insiste en una lógica de aprendizaje institucionalizada. Este trabajo tiene como objetivo problematizar esa contradicción, discutiendo cómo la realidad ubicua del aprendiz contemporáneo tensiona las bases menos flexibles de la identidad docente. La metodología adoptada consistió en una revisión bibliográfica de abordaje cualitativo, anclada en los conceptos de aprendizaje ubicuo (Cope; Kalantzis, 2009; Santaella, 2013) e identidad docente (Nóvoa, 2009; Tardif, 2002). El análisis teórico apunta a una fractura estructural: la institución sostiene una lógica formativa rígida que ignora la continuidad pedagógica inherente a la ubicuidad. Se concluye que reconocer epistemológicamente la ubicuidad como dato formativo legítimo es el paso inaugural, pero no suficiente, de cualquier propuesta de cambio
curricular: sin alteración en las condiciones materiales que estructuran la formación, el reconocimiento permanece retórico.

PALABRAS CLAVE*: Aprendizaje ubicuo.; Formación de profesores. Identidad docente. Tecnologías en la educación.*

INTRODUÇÃO

Um estudante de licenciatura acessa um vídeo pedagógico no ônibus, debate didática em grupos de *WhatsApp* às 23h e aprende técnicas de avaliação pelo *YouTube* antes de dormir. No dia seguinte, chega à universidade, senta-se na cadeira e escuta. Que professor essa formação está construindo?

Importa sublinhar que esse cenário, embora ilustrativo da condição ubíqua, não representa a totalidade dos sujeitos em formação: está ancorado em condições materiais específicas de acesso tecnológico que não são universalmente partilhadas.

A contemporaneidade revela processos de aprendizagem contínua que vão além dos limites espaço-temporais. Dentro dessa lógica, está a aprendizagem ubíqua (conhecida internacionalmente como *u-learning*), modelo de ensino contínuo que se relaciona diretamente com a realidade digital e tecnológica, presente no cotidiano através de plataformas digitais e dispositivos móveis, proporcionando a obtenção de conhecimento.

A base material da aprendizagem ubíqua está no que Santaella (2010) denomina tecnologias de conexão contínua: diferentemente das tecnologias de acesso que exigiam um ponto fixo, essas tecnologias integram a conectividade ao corpo e ao movimento do sujeito, tornando a comunicação e a aprendizagem independentes do espaço físico. É sobre essa infraestrutura que Santaella (2013) avança ao propor a tipologia do leitor ubíquo, sujeito que combina a agilidade cognitiva do leitor movente com a imersividade do leitor das redes digitais.

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

Esse perfil, presente, em diferentes graus, entre os jovens contemporâneos que acessam tecnologias digitais, é o sujeito que aprende em trânsito, de forma contínua e conectada, incorporando a aprendizagem ao fluxo da vida cotidiana, e que, portanto, não se reconhece mais nos modelos estáticos da formação institucionalizada. Nessa mesma direção, Cope e Kalantzis (2009b) compreendem que as tecnologias operam como suporte informacional, cabendo ao docente o papel de mediação pedagógica dessa interação.

No contexto formativo contemporâneo, a compreensão dos tensionamentos que envolvem a identidade docente exige partir de seus fundamentos conceituais, particularmente das perspectivas que tratam da construção identitária ao longo da carreira. Para Nóvoa (2009) e Tardif (2002), a identidade docente não é algo meramente estático, mas uma construção. Para esses autores, a docência não é uma condição inata: o professor se constitui por um fluxo contínuo de transformações ao longo de toda a carreira, sendo sua identidade moldada, sobretudo, pelas experiências vividas no exercício profissional.

Na perspectiva educacional formativa dentro do contexto social-tecnológico, este trabalho examina a contradição entre a aprendizagem ubíqua e os modelos de identidade docente forjados na formação inicial de professores.

A relevância deste estudo situa-se em dois eixos. No eixo social, a intensificação das práticas digitais, acelerada especialmente após o contexto pandêmico, consolidou a aprendizagem ubíqua não como exceção, mas como condição estrutural da vida contemporânea, ressalvando-se que essa condição não é universalmente acessível, pois está atravessada por desigualdades socioeconômicas[1] que condicionam o acesso às tecnologias digitais[2], particularmente entre os jovens que hoje ingressam nas licenciaturas. Ignorar essa condição na formação docente não é uma escolha neutra: é uma decisão que produz profissionais fraturados entre o que vivem e o que aprendem a ensinar.

No eixo acadêmico, embora a literatura sobre aprendizagem ubíqua seja crescente e os estudos sobre identidade docente sejam consolidados, a interseção específica entre essas duas dimensões no contexto da formação inicial brasileira ainda é um campo pouco explorado. Este

[1] Cabe sublinhar que a assimetria na distribuição de infraestrutura de conectividade, qualidade de banda larga e posse de dispositivos móveis de alta performance entre licenciandos de diferentes camadas socioeconômicas reconfigura o acesso à ubiquidade não apenas como uma questão técnica, mas como um divisor de classe e de exclusão digital

[2] Este artigo analisa a aprendizagem ubíqua a partir dos referenciais da teoria da comunicação e da pedagogia dos multiletramentos, sem esgotar as possibilidades de leitura do fenômeno. Uma análise orientada pelo Materialismo Histórico Dialético exigiria situar a ubiquidade nas contradições do modo de produção capitalista: as plataformas que a viabilizam operam sob lógica de acumulação via captura de atenção e extração de dados (Han, 2018; Zuboff, 2020), o que impede tratá-las como instrumentos pedagogicamente neutros. O perfil do licenciando ubíquo aqui descrito também pressupõe condições materiais de acesso desigualmente distribuídas. Essa dimensão extrapola o escopo desta revisão teórica e está endereçada como agenda para investigações futuras de base materialista.

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

trabalho busca contribuir para o preenchimento dessa lacuna, introduzindo as categorias analíticas de licenciando ubíquo e professor não-reconhecido como instrumentos conceituais para nomear e problematizar esse sujeito que a formação produz sem reconhecer.

Diante disso, tal revisão teórica busca responder à seguinte questão diretiva: em que medida a aprendizagem ubíqua tensiona a construção da identidade docente na formação inicial de professores?

O objetivo é problematizar essa contradição, articulando os referenciais de identidade docente com a condição ubíqua do sujeito contemporâneo. Defende-se, neste trabalho, que a aprendizagem ubíqua não constitui uma ameaça à identidade docente, mas um dado formativo não reconhecido pela lógica institucional, e que esse não-reconhecimento é, ele mesmo, o núcleo do problema que a formação inicial de professores precisa enfrentar.

Este trabalho configura-se como uma revisão teórica de natureza qualitativa, desenvolvido mediante revisão bibliográfica de caráter seletivo e interpretativo. A seleção dos referenciais orientou-se pelos critérios de relevância temática e pela recorrência dos autores no campo de estudos sobre aprendizagem ubíqua e identidade docente, com a tônica voltada para as produções publicadas a partir de 2002, sem pretensão de esgotamento do *corpus* disponível. A análise dos textos foi conduzida de forma hermenêutica e articulatória, buscando estabelecer diálogos entre os conceitos centrais mobilizados.

O artigo discute a aprendizagem ubíqua como característica do aprendiz contemporâneo e analisa as tensões que ela produz na identidade docente em formação. Inicialmente, apresenta os fundamentos conceituais da ubiquidade e, em seguida, examina seus impactos sobre a formação docente, destacando paradoxos, tensionamentos institucionais e o perfil do licenciando ubíquo. Ao final, sintetiza os principais argumentos e aponta perspectivas para pesquisas futuras.

A CONDIÇÃO UBÍQUA: ALÉM DO DISPOSITIVO

O conceito de ubiquidade designa a possibilidade de aprender e acessar conhecimento para além da lógica do espaço físico institucionalizado, sem que uma instituição formal seja condição necessária para que isso ocorra. Quando tratamos de condição ubíqua, antes do aprofundamento no contexto tecnológico ou da mobilidade tecnológica, precisamos situá-la nos contextos espaciais e históricos que a tornaram possível. Santos e Weber (2013) oferecem uma chave para essa compreensão ao demonstrar que a mobilidade, condição estrutural da ubiquidade, antecede em muito a era digital:

> A mobilidade não é um fenômeno recente; ela nos acompanha desde as civilizações nômades, após o sedentarismo, quando

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

> as primeiras cidades começaram a se desenvolver. Desde então, vem se intensificando com o desenvolvimento urbano, ganhando forte impulso na modernidade e penetrando no cotidiano de cidades, espaços e centros urbanos onde pessoas circulam, criam, produzem, trabalham e se divertem (Santos; Weber, 2013, p. 288).

Essa mobilidade histórica que Santos e Weber descrevem é a mesma que, na contemporaneidade, cria as condições para o que Santaella (2013) chama de espaços de disseminação do conhecimento: espaços multidimensionais são espaços multifacetados que podem reforçar e incrementar a disseminação do conhecimento.

No cenário institucionalizado, a prática docente é amplamente regulada por obrigatoriedades curriculares e normativas institucionais. E, quando se trata do cenário ubíquo, quais características ou competências são imprescindíveis na sua construção? Antes de tudo, é necessário compreender quem é o aprendiz contemporâneo e o que sua condição ubíqua exige da formação docente. Para tanto, é importante contextualizar a interação entre a realidade social atual e a epistemologia ubíqua. A condição ubíqua encontra ressonância no pensamento freireano, que, embora anterior ao contexto digital, antecipa a ideia de que o aprendizado não se inicia no espaço institucional (Freire, 1982). Essa percepção freireana, articulada às tecnologias de conexão contínua que Santaella (2010) descreve, sugere que a ubiquidade não inventa uma nova forma de aprender, ela dá infraestrutura tecnológica a algo que sempre existiu.

U-LEARNING COMO CONDIÇÃO, NÃO COMO FERRAMENTA

O *u-learning* é frequentemente aproximado ao e-learning e ao *m-learning* (mobile learning). O *e-learning* ancora-se na interação sujeito-computador em ambiente fixo; o m-*learning* avança ao permitir mobilidade do aprendiz com dispositivos portáteis; já o *u-learning* vai além ao integrar sensibilidade ao contexto, o sistema detecta onde o aprendiz está, as condições do ambiente e adapta o conteúdo em tempo real (Cope; Kalantzis, 2009b). Essa distinção é fundamental: enquanto o *m-learning* fornece mobilidade, o *u-learning* oferece integração contextual.

Esse movimento de integração contextual ressoa com o que Wong e Looi (2011) denominam aprendizagem sem costuras (*seamless learning*): uma aprendizagem que flui continuamente entre contextos formais e informais, sem que o aprendiz perceba fronteiras entre eles. O *u-learning* é, assim, a condição tecnológica que torna possível a aprendizagem sem

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

costuras, e o que a formação inicial de professores ainda não reconhece como dado pedagógico legítimo.

A importância da distinção entre esses termos está no uso pedagógico consciente: a partir do momento em que o docente percebe essas possibilidades e as articula à sua prática, abre-se espaço para uma mediação mais coerente com a realidade ubíqua do aprendiz contemporâneo. Constantemente, estudantes e professores se envolvem de diferentes maneiras com as tecnologias que os auxiliam em suas atividades, sendo essas interações ubíquas, ou seja, contínuas. Nesse cenário, o docente é convocado a uma função que vai além da transmissão de conteúdo. Como apontam Tozetto e Gomes (2009), o professor precisa traduzir e interpretar o que o aluno não enuncia explicitamente, o que, no contexto ubíquo, adquire nova dimensão:

> O que aparece diante do professor são ações, ideias formadas por atitudes não imediatamente visíveis, cuja compreensão exige aprendizagens para serem percebidas, captadas, para que possam ser inseridas no contexto real da sua prática (Tozetto; Gomes, 2009, p. 189).

É nessa tensão entre o visível, a ferramenta, o dispositivo, a plataforma, e o invisível, a cultura de mobilidade e a subjetividade ubíqua do aprendiz, que reside o desafio pedagógico central: o professor precisa aprender a ler o que o *u-learning* produz antes mesmo de saber como operá-lo.

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

Tabela 1. Síntese comparativa dos modelos de aprendizagem *e-learning, m-learning e u-learning*

Tipos de Aprendizagem	Infraestrutura e Conectividade	Foco no Processo Pedagógico	Papel do Sujeito
E-learning (Electronic Learning)	Baseada na interação sujeito-computador. Modelo dependente de redes locais fixas ou cabeadas. Muitas vezes situado em um espaço físico delimitado de uso.	Situa-se dentro da aplicação de conteúdos mais estruturados. Atua como uma ferramenta de apoio para o ensino mais tradicional.	Receptor: O sujeito recebe conhecimento em momentos e locais previamente organizados para o estudo.
M-learning (Mobile Learning)	Baseada em dispositivos móveis (smartphones e tablets) e redes de internet sem fio. Modelo voltado para a mobilidade do conteúdo.	Extensão do ensino para além da sala de aula. A utilização da conectividade móvel como recurso permite trabalhar conteúdos fora do espaço institucionalizado.	Usuário em movimento: O estudante tem acesso à informação de forma menos engessada aos espaços institucionais devido à mobilidade tecnológica.
U-learning (Ubiquitous Learning)	Baseada na conexão sujeito-conteúdo de maneira invisível e ubíqua. Manifesta-se de forma pervasiva, ultrapassando espaços meramente físicos e temporais.	Processo contínuo de aprendizagem que ultrapassa barreiras físicas. É uma condição presente no cotidiano onde as pessoas se desenvolvem.	Sujeito ativo do mundo: O indivíduo está inserido e permeado por diferentes contextos à sua volta, onde desenvolve saberes e adquire conhecimento de forma cotidiana, fluida e natural.

Fonte: Elaborada pelo autor (2026), baseada em Cope e Kalantzis (2009a, 2009b).

A Tabela 1 elenca os tipos principais de aprendizagens abordadas neste trabalho, demonstrando, por meio de síntese, as suas distinções categóricas. Também, a partir de segmentos (ou categorias) é possível a compreensão de aspectos específicos das concepções dos modelos (*e-learning, m-learning e u-learning*), verificando, para além delas, a aprendizagem ubíqua como condição. Nessa perspectiva, a mudança dos modelos – verificados como mais rígidos (ou engessados) – para o cenário ubíquo implica uma infraestrutura invisível e um sujeito ativo-reflexivo à realidade contemporânea, pois deixa de ser um mero espectador inerte em relação ao mundo (Cope; Kalantzis, 2009a, 2009b).

As noções abordadas na tabela, de maneira panorâmica, têm como objetivo mostrar um panorama mais explicativo e claro das diferenças entre os modelos elencados, distanciando a aprendizagem ubíqua de uma simples ferramenta. Essa relação conceitual traz uma perspectiva abrangente acerca da necessidade de validação da ubiquidade frente às dificuldades para a aplicação de determinadas ferramentas tecnológicas, o que ressalta ainda mais a relevância do *u-learning* na formação inicial de professores. Nesse contexto, verificam-se desafios e discursos que permeiam o fazer docente que operam como justificativa para a manutenção de estruturas mais engessadas, conforme aponta Nóvoa (2019):

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

> Há muitos discursos que referem a impossibilidade de haver práticas consistentes e inovadoras de formação continuada nas escolas: os professores têm muitas dificuldades; as escolas não têm condições; é preciso trazer novas teorias e novos modelos que não existem nas escolas; etc. (Nóvoa, 2019, p. 10).

IDENTIDADE DOCENTE E AS EXIGÊNCIAS PARADOXAIS DA UBIQUIDADE

A identidade docente constitui categoria analítica complexa, pois articula dimensões pessoais e profissionais que não se separam: o professor que ensina é, antes, um sujeito que existe, que vive e que aprende no mesmo mundo em que ensina. Cope e Kalantzis (2009a, p. 173-174, tradução nossa) identificam que a diversidade se tornou um universal paradoxal, exigindo do sujeito contemporâneo a

capacidade de transitar entre domínios sociais distintos. Esse imperativo da diversidade, transposto ao contexto ubíquo, revela uma exigência análoga ao docente: a de reconhecer que o conhecimento circula em múltiplas linguagens e espaços, ainda que essa circulação seja mediada por plataformas com lógicas próprias de controle e distribuição, para além dos domínios institucionais que regulam a prática docente.

Para Nóvoa (2009), a identidade docente é indissociável da dimensão pessoal: o professor é uma pessoa, e uma parte importante da pessoa é o professor. Essa indissociabilidade entre pessoalidade e profissionalidade é o núcleo da sua concepção identitária. A profissionalidade docente

só se constitui no interior de uma pessoalidade, o que significa que a formação inicial não pode reduzir-se à transmissão de competências técnicas, devendo investir no autoconhecimento e na construção reflexiva do sujeito que ensina.

Essa identidade é, por natureza, um espaço de tensão constitutiva: o processo de tornar-se professor envolve escolhas permanentes sobre maneiras de ser e de estar na profissão, tensões que não se resolvem definitivamente, mas que alimentam o próprio movimento de construção identitária ao longo da carreira (Nóvoa, 1992).

A ubiquidade, por sua vez, devido ao seu caráter de desterritorialização e ao fluxo informativo constante, tensiona a concepção de identidade docente de Nóvoa (2009): o professor que se torna uma persona digital encontra dificuldade em conciliar esse papel com sua formação centrada na reflexão e no autoconhecimento. Esse tensionamento, contudo, não indica uma incompatibilidade ontológica entre ubiquidade e formação: trata-se de um conflito de reconhecimento, não de essência.

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

A prática docente, segundo Tardif (2002), é constituída a partir da pluralidade de saberes que se conectam com a rotina escolar. Nessa perspectiva, quando confrontados com as demandas ubíquas, emerge um paradoxo: à medida que o docente tem posse dos saberes ou conteúdos disciplinares, ele é confrontado com o fluxo contínuo dos saberes digitais dos estudantes, exigindo-se uma readaptação relacionada à sua autoridade intelectual e profissional enquanto educador e mediador de conhecimento.

A perspectiva de adaptabilidade a domínios sociais distintos, identificada por Cope e Kalantzis (2009a), dialoga com a concepção de Nóvoa (2009), que entende a identidade docente como um processo de construção identitária indissociável do fator pessoal. Mesmo com essa lógica, na relação entre o sujeito e o fazer docente (ensinar), há tensionamentos frente à ubiquidade, uma vez que ela transcende e desafia as fronteiras de tempo e espaço escolar que estruturam a formação docente.

Esse mesmo Tardif (2002) que valoriza a experiência como núcleo formativo vê essa percepção ser desafiada pela natureza imprevisível e onipresente da realidade ubíqua: se os saberes se constroem na prática, qual prática a formação reconhece como legítima? Desse modo, o paradoxo situa-se entre uma identidade docente que busca estabilidade e consolidação de saberes, regulados pelas competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e uma condição que quebra barreiras espaço-temporais ao passo que exige adaptação tecnológica para além da normatividade curricular.

A competência geral de número 5[3] da BNCC exige desenvolvimento digital e tecnológico com modelagem crítica, significativa e reflexiva nas práticas sociais. Sob esta ótica, verifica-se um paradoxo

ao trabalho docente que se situa entre as normativas, como avaliação e organização curricular padronizada, que engessam o planejamento escolar, e as exigências da ubiquidade no que versa sobre a aprendizagem mais flexível.

Isso ocorre porque, enquanto a aprendizagem ubíqua exige autonomia e adaptação flexível ao contexto comunicacional do sujeito, a padronização curricular imposta por diretrizes normativas pode gerar um tensionamento estrutural. O caráter prescritivo das normativas regionais e nacionais, quando aplicado de forma estritamente pragmática, tende a estreitar o espaço para a autonomia docente e para a fluidez do fazer pedagógico requerida pela condição ubíqua.

[3] A Competência Geral 5 da BNCC estabelece a necessidade de: "Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva" (Brasil, 2018, p. 9)

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

REVISTA CIENTÍFICA - RECIMA21 ISSN 2675-6218

A IDENTIDADE DOCENTE QUE A LICENCIATURA AINDA CONSTRÓI

Quando tratamos de identidade docente na formação inicial, estamos nos referindo ao que Nóvoa (2009) e Marcelo (2009) denominam processo de construção identitária: a identidade não é adquirida de uma vez, mas se constitui ao longo da carreira, na articulação entre dimensões pessoais e profissionais, sendo fundamentalmente um fenômeno relacional e dinâmico. Sendo o alicerce identitário sobre o qual o profissional da educação se ergue, é justamente essa construção que a condição ubíqua tensiona, sem que a instituição o perceba. Essa tensão exige que a formação docente esteja atenta às transformações do contexto social e tecnológico, construindo um tipo de ensino capaz de dialogar com as realidades que cercam tanto professores quanto estudantes.

> Em virtude de uma sociedade na qual a informação e a comunicação são as principais engrenagens que movem as relações no mundo, permeado pelas evoluções tecnológicas, o desenvolvimento de competências na formação docente merece um olhar especial (Modelski; Giraffa; Casartelli, 2019, p. 6).

Desse modo, é possível uma comunicação mais dialógica entre a realidade social e a necessidade formativa contextualizada. Para Nóvoa (2009), a capacidade de comunicação com a sociedade é condição essencial para a afirmação da profissão docente, conforme explicita:

> Comunicar com a sociedade é também responder perante a sociedade. Possivelmente, a profissão tornar-se-á mais vulnerável, mas esta é a condição necessária para a afirmação do seu prestígio e do seu estatuto social. Nas sociedades contemporâneas, a força de uma profissão define-se, em grande parte, pela sua capacidade de comunicação com o público (Nóvoa, 2009, p. 25).

Paradoxalmente, essa abertura comunicativa que Nóvoa defende encontra um obstáculo estrutural no próprio aparato normativo que regula a docência. As maiores tensões nesse processo de construção identitária estão ligadas às obrigatoriedades normativas impostas ao trabalho docente, como por exemplo: a BNCC e suas exigências normativas engessam o fazer docente e dificultam o atendimento direto ao contexto ubíquo.

Na condição ubíqua, o licenciando se envolve com estudos interativos em plataformas e aplicativos digitais, fixa seus conhecimentos prévios sobre determinado assunto, sistematiza e simplifica conteúdos complexos, desenvolve competências e habilidades tecnológicas, entre tantas outras práticas que a ubiquidade oferece. Esse mesmo aprendiz, ao chegar em sala de

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

aula, se depara com a descredibilização institucionalizada, a partir do modelo estático de absorver conteúdo, daquilo que o ajuda e da realidade em que está inserido.

O que se propõe não é a substituição do modelo formativo vigente, mas sua reconfiguração epistemológica e, consequentemente, material: reconhecer o que acontece fora da instituição como parte legítima do processo de tornar-se professor implica também reorganizar as condições concretas em que essa formação ocorre. Essa reconfiguração encontra sustentação na perspectiva de Lalueza, Crespo e Camps (2010), para quem o indivíduo e os artefatos que medeiam sua atividade se constituem mutuamente.

O LICENCIANDO UBÍQUO E O PROFESSOR NÃO-RECONHECIDO

O licenciando que, fora da universidade (ou meio externo), busca conhecimento por intermédio de *podcast*, vídeos em plataformas virtuais, e textos digitais interativos, não tem espaço dentro da formação curricular. Na tipologia de Tardif (2002), os saberes experienciais são aqueles construídos na prática profissional cotidiana e validados pela própria experiência docente, não por instâncias externas como universidades ou currículos formais. São saberes situados, temporais e pessoalizados, que o professor desenvolve ao exercer a docência. O que o licenciando ubíquo constrói fora da universidade guarda analogia com essa categoria: trata-se de um saber vivencial, situado e não reconhecido pelas instâncias formais de validação, o que o torna epistemicamente legítimo, mas institucionalmente invisível.

Em decorrência disso, o licenciando ubíquo acaba por situar essa aprendizagem externa como parte de uma identidade ‘clandestina', pois não é validada dentro da normalidade institucional. Em perspectiva similar, Modelski, Giraffa e Casartelli (2019) compreendem que:

> [...] o papel de um professor, pensado como transmissor de informação, no contexto atual, deixa de fazer sentido, porque as necessidades são outras. Dessa forma, a formação docente, seja ela inicial ou continuada, necessita da articulação das necessidades do contexto social às práticas pedagógicas (Modelski; Giraffa; Casartelli, 2019, p. 6).

O diagnóstico dos autores confirma o que este trabalho argumenta: não é possível formar professores para o mundo contemporâneo sem articular as práticas pedagógicas às condições ubíquas
em que esse mundo opera. Em contexto de educação mais tradicional ou institucionalizada, o licenciando ubíquo não é reconhecido efetivamente como professor, pois dentro da ubiquidade, o conhecimento é fluido e a figura do professor não se encontra mais no centro da perspectiva de aprendizagem.

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

Nóvoa (1995) critica a formação docente que impõe uma aprendizagem focada somente na acumulação de componentes curriculares institucionalizados. Décadas depois, Nóvoa (2019) reforça esse pensamento com um novo apontamento, de que o modelo atual de educação precisa ser repensado, uma vez que "[...] não se trata de melhorias ou de aperfeiçoamentos ou mesmo de inovações, mas de uma verdadeira metamorfose da escola. Fazer esta afirmação é, também, reconhecer as mudanças que, inevitavelmente, atingem os professores e a sua formação" (Nóvoa, 2019, p. 2). Sob essa ótica, compreende-se a 'identidade clandestina' como um efeito direto do silenciamento institucional, o qual se recusa a validar os saberes provenientes das relações ubíquas de aprendizagem.

Denomina-se aqui de 'professor não-reconhecido' aquele que, inserido em concepções mais normativas de educação, vivencia uma fratura em sua identidade docente, fratura esta que decorre da desconsideração institucional da sua condição ubíqua de aprendiz. Embora Moran (2018) entenda que são necessárias abordagens ativas digitais, o que direciona à aprendizagem ubíqua, dentro do cenário social tecnológico atual, ainda persistem resistências estruturais que deslegitimam professores em formação que adotam a condição ubíqua como meio válido de aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aprendizagem ubíqua não é um modelo inovador que a formação docente precisa adotar, mas uma condição que, antes de tudo, precisa ser reconhecida e validada. O licenciando que se envolve com a ubiquidade e se forma em um ambiente institucional que compartilha uma lógica não-ubíqua, como profissional da educação, carrega consigo uma fratura identitária que a formação inicial não aborda e, consequentemente, não combate.

Este trabalho percorreu três eixos articulados: a caracterização da aprendizagem ubíqua como condição estrutural do aprendiz contemporâneo, a análise dos tensionamentos que essa condição impõe à identidade docente em construção, e o diagnóstico do licenciando ubíquo como sujeito não-reconhecido pela lógica formativa institucional. Em resposta à pergunta que orientou esta revisão, pode-se afirmar que a aprendizagem ubíqua tensiona a identidade docente não por incompatibilidade, mas por invisibilidade: o que o licenciando aprende fora da universidade não é negado, mas simplesmente ignorado como dado formativo legítimo.

A literatura sobre *u-learning* compreende a aprendizagem não como formal ou informal, mas como um continuum formal-informal: o aprendiz transita permanentemente entre os dois polos, e o problema não está em qual polo ele ocupa, mas em que a formação inicial reconhece

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

apenas um deles como legítimo. Tornar esse continuum visível e epistemologicamente válido é o desafio concreto que este trabalho coloca à formação docente.

O tensionamento entre ubiquidade e identidade docente, analisado ao longo deste trabalho, revela não uma incompatibilidade ontológica, mas um conflito de reconhecimento: a formação inicial ainda não valida o que o aprendiz contemporâneo já vive fora da instituição. Reconhecer epistemologicamente essa condição é o passo inaugural, mas não suficiente, de qualquer proposta de mudança curricular: sem alteração nas condições materiais que estruturam a formação, o reconhecimento permanece retórico.

A pergunta que este trabalho deixa em aberto, e que está endereçada para novas pesquisas, é: o que os professores em formação entendem e discutem sobre essa fratura? Quais as suas perspectivas acerca da existência de tensões entre a aprendizagem ubíqua cotidiana externa e a aprendizagem dentro do espaço institucional? É nesse horizonte que futuras investigações empíricas poderão avançar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 7 mai. 2026.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiliteracies: new literacies, new learning. **Pedagogies: An International Journal**, v. 4, n. 3, p. 164-195, 2009a. DOI: https://doi.org/10.1080/15544800903076044. Acesso em: 10 maio 2026.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (org.). **Ubiquitous Learning**. Urbana: University of Illinois Press, 2009b.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1982.

LALUEZA, J. L.; CRESPO, I.; CAMPS, S. As tecnologias da informação e da comunicação e os processos de desenvolvimento e socialização. In: COLL, C.; MONEREO, C. (org.). **Psicologia da educação virtual**: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 47-65.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em: https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/8. Acesso em: 5 maio 2026.

MODELSKI, D.; GIRAFFA, L. M. M.; CASARTELLI, A. O. Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e180201, 2019. DOI: https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945180201. Acesso em: 10 maio 2026.

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

MORAN, J. M. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L.; MORAN, J. M. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 1-25.

NÓVOA, A. (org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2175-623684910. Acesso em: 19 mai. 2026.

SANTAELLA, L. **A ecologia pluralista da comunicação**: conectividade, mobilidade, ubiquidade. São Paulo: Paulus, 2010.

SANTAELLA, L. **Comunicação ubíqua**: repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

SANTOS, E.; WEBER, A. A. Educação online em tempos de mobilidade e aprendizagem ubíqua: desafios para as práticas pedagógicas na cibercultura. **Revista EDAPECI**, São Cristóvão, v. 13, n. 2, p. 168-183, 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TOZETTO, S. S.; GOMES, M. O**.** O olhar do professor: entre o visível e o invisível. In: GOMES, M. O. (org.). **Formação de professores**: custos e benefícios. São Paulo: Escrituras, 2009. p. 183-196.

WONG, L.; LOOI, C**.** What seams do we remove in mobile-assisted seamless learning? A critical review of the literature. **Computers & Education**, v. 57, n. 4, p. 2364-2381, 2011. DOI: https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.06.007. Acesso em: 10 maio 2026.

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.