

## ELEMENTOS RELEVANTES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA CULTURA DIGITAL

Vania Amélia Miranda KOERICH<sup>i</sup>

Andrea Brandão LAPA<sup>ii</sup>

### RESUMO

O artigo trata da análise de um processo formativo de professores, realizado por uma abordagem mídia-educativa que defende a apropriação crítica e criativa das mídias. A pesquisa foi conduzida com uma análise qualitativa em um estudo de caso da experiência de alguns professores com integração de redes sociais no ensino fundamental público. Teve como objetivo identificar fatores e circunstâncias relevantes para a formação de professores. O trabalho permitiu uma reflexão sobre desafios e oportunidades identificados nesta experiência. Os resultados apontam alguns elementos relevantes como os fatores 'postura de professor-pesquisador' e 'postura de aprendiz permanente', e as circunstâncias 'apoio da universidade', 'apoio entre pares' e 'apoio da escola'.

**PALAVRAS-CHAVE:** Mídia-educação; Integração de tecnologias na educação; Formação de professores; Professor-pesquisador.

### RELEVANT ISSUES FOR TEACHER EDUCATION IN DIGITAL CULTURE

#### ABSTRACT

*The article analyses a teacher training process carried out by a media-educational approach that defends the critical and creative appropriation of the media. The research was carried in a qualitative approach in a case study of teachers' integration to social networks in elementary school. It aimed to identify relevant factors and circumstances for teacher training. Through content analysis of observation records, recordings of meetings, documents produced and interviews with teachers, it was possible to reflect on challenges and opportunities identified in this experience. The results point to some relevant elements such as the factors 'teacher-researcher posture' and 'permanent apprentice posture', and the circumstances 'university support', 'peer support' and 'school support'.*

**KEYWORDS:** Media education; ICT; Teacher education; Educational technology.

<sup>i</sup> Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Gestora e coordenadora pedagógica em escola pública. E-mail: [vaniaamk7@gmail.com](mailto:vaniaamk7@gmail.com).

<sup>ii</sup> Doutorado em Planejamento Urbano e Regional. Professora do Departamento de Metodologias de Ensino, Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação, Líder do Grupo de Pesquisa COMUNIC, Linha de Pesquisa de Educação e Comunicação, da Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: [andrea.lapa@ufsc.br](mailto:andrea.lapa@ufsc.br).

## ELEMENTOS PERTINENTES PARA LA EDUCACIÓN DOCENTE EN LA CULTURA DIGITAL

### RESUMEN

*El artículo aborda el análisis de un proceso de formación docente llevado a cabo desde un enfoque crítico de educación con tecnologías que defiende la apropiación crítica y creativa de los medios. La investigación realizada optó por un análisis cualitativo en un estudio de caso de la experiencia de algunos maestros en la integración de redes sociales en la escuela primaria. Su objetivo era identificar factores y circunstancias relevantes para la formación de profesores. Fue posible reflexionar sobre los desafíos y oportunidades identificados en esta experiencia. Los resultados señalan algunos elementos relevantes como los factores "postura maestro-investigador" y "postura de aprendiz permanente", y las circunstancias "apoyo universitario", "apoyo entre pares" y "apoyo escolar".*

**PALABRAS CLAVE:** Educación sobre medios de comunicación; Tecnología de la información; Formación de profesores; Tecnología educacional.

### 1 INTRODUÇÃO

Estamos hoje em meio à maior crise do século XXI: uma pandemia causada pela transmissão da Covid-19, a doença que já atingiu quase 60 milhões de pessoas, até novembro de 2020. Neste momento, vivenciamos uma mobilização planetária para conter a difusão do vírus com medidas protetivas de isolamento social e reclusão domiciliar em muitos municípios do Brasil. Segundo Yuval Harari (2020), a natureza das emergências, como a do coronavírus, faz com que processos decisórios antes lentos sejam aprovados rapidamente, promovendo uma mudança social veloz e sem precedentes. O autor exemplifica seu argumento com as tecnologias, que na medida em que a comunicação se faz apenas a distância, passam a ser imediatamente integradas à vida cotidiana e às práticas sociais, mesmo que sobre elas ainda pairasse algum preconceito, como é o caso de alguns setores da educação com o uso de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC). Ele se pergunta: o que acontece quando escolas e universidades inteiras ficam on-line?

Apostando que o momento de demanda por educação a distância, dada pelas medidas de supressão do contato físico pela contenção da pandemia, pode vir a acelerar uma mudança que já temos defendido há muitos anos: a da integração de tecnologias na Educação. Assim, percebemos que se torna urgente reforçar alguns fundamentos. Pois, inevitavelmente, as pessoas estão dependentes da mediação da tecnologia para a informação, a comunicação e tantas outras práticas sociais. Discutir como promover, a partir desta oportunidade, uma

integração de qualidade destes meios de comunicação digitais nos processos de ensino e aprendizagem permanece uma tarefa urgente, que pode vir a desembocar tanto em um uso instrumental e performático, que tanto criticamos, ou na apropriação crítica e criativa, que defendemos. Este posicionamento é, em verdade, uma escolha por princípios que embasam uma educação humanística, tão necessário no tempo presente.

Buscamos encontrar no desafio posto uma oportunidade de mudança. Este artigo traz à luz uma reflexão importante para este momento, pois trata dos desafios de uma integração crítica e criativa das TIC à Educação. Em pesquisa anterior, estudamos como os espaços sociais virtuais poderiam vir a se tornar espaços de possibilidade para a formação crítica de sujeitos. Fomos à escola e acompanhamos professores que se envolveram no projeto de pesquisa “Educação e Tecnologia: investigando o potencial dos espaços sociais virtuais para a formação do sujeito e a produção coletiva de conhecimento”, coordenado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Andrea Brandão Lapa (CED/UFSC), teve apoio do “Programa Observatório de Educação” da CAPES/INEP/SECADI MEC e integrou o projeto em rede “Redes de Políticas Públicas e Educação –RPPE”, coordenado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Tamara Tania Cohen Egler, IPPUR/UFRJ<sup>1</sup>. A parceria universidade-escola que se formou naqueles três anos do Projeto (2013-2016) acompanhou e problematizou com professores os desafios da integração de redes sociais no ensino, em ciclos de intervenção e reflexão.

Enquanto um grupo de pesquisadores analisava os usos das redes sociais (como o Twitter) na sua potencialidade de promover o ativismo e a formação política para a cidadania, em outro grupo estavam professores da escola básica, experimentando e investigando, na prática, a integração de redes sociais em seus contextos pedagógicos. Alguns destes estudos foram aprofundados em cursos de pós-graduação, como é o caso da dissertação de mestrado da pesquisa de que trata este artigo (KOERICH, 2018).

Apresentamos aqui a pesquisa realizada sobre o processo formativo destes professores durante o envolvimento no Projeto. Ela teve como objetivo identificar fatores e circunstâncias relevantes para a formação de professores para a integração crítica e criativa de mídias na educação. Através da análise de conteúdo de registros de observação, gravações de encontros, documentos produzidos pelos professores e entrevistas com eles, foi possível refletir sobre desafios e oportunidades dos fatores e circunstâncias identificados nesta experiência. Os

resultados apontam para elementos relevantes a serem considerados na formação de professores para uma integração de TIC a partir de uma perspectiva mídia-educativa.

## 2 DESAFIOS DA INTEGRAÇÃO DE TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

As TIC sempre implicaram professores, dado o uso de jovens e crianças fazem delas em suas práticas comunicativas e sociais cotidianas. A presença dessas tecnologias dentro das escolas, no entanto, não teve a mesma expressão, apesar das políticas públicas propostas de dotação de infraestrutura nas escolas. Segundo a pesquisa TIC Kids Online de 2018, entre crianças e adolescentes de nove a 17 anos, há 86% de usuários de internet, um número expressivo de 24,3 milhões de brasileiros. Eles estão localizados, predominantemente, na área urbana (90%) pertencem às classes sociais mais altas, A e B, (98%), têm pais com escolaridade (93% de nível médio ou mais). Por outro lado, a análise de Camilo Rocha (2019), divulgada pelo Jornal Nexo sobre os dados da pesquisa CETIC (2018), demonstrou que, no Brasil, aproximadamente 48 milhões de pessoas nunca acessaram a rede, o que torna a presença das TIC nas escolas públicas uma ação política importante para o combate das desigualdades sociais.

Contudo, o descompasso da escola com a vida de estudantes fora dela é gritante. Do total de 141.298 escolas básicas públicas no Brasil em 2018, 47.175 ainda não têm o requisito básico (internet) para que seus professores integrem os ambientes virtuais em suas práticas. E não estamos nem tratando da qualidade e velocidade desta conexão. Se a existência dos recursos tecnológicos na escola ainda é uma primeira barreira para a integração de TIC, a segunda está na formação de professores. Assistimos a seguidas políticas públicas de inclusão de tecnologias nas escolas. Desde o Programa TV Escola (1996) e o Programa Nacional de Informática na Educação – ProInfo (1997), o objetivo principal foi equipar escolas com dispositivos e artefatos tecnológicos. Mesmo em 2007, com o Projeto Um Computador por Aluno – UCA de distribuição de computadores aos alunos e depois, em 2012, com os *tablets* para professores efetivos da rede pública de ensino, a dinâmica continuou a mesma: distribuir equipamentos às escolas da rede pública, com conteúdos pedagógicos embutidos, sem oferecer condições de formação, banda larga e infraestrutura geral.

O que se viu foi uma ênfase em uma utilização racional, mecânica e instrumental das TIC, com pouca ênfase nas soluções livres, realizando formações de professores que não possibilitaram uma integração, de fato, aos projetos pedagógicos das escolas (QUARTIERO; BONILLA; FANTIN, 2015). Mesmo com a criação dos NTE (Núcleo de Tecnologias Educacionais) em alguns estados (iniciativa já descontinuada em muitos), o que se constatou é que os computadores chegaram às escolas, mas não foram incorporados plenamente na vida de alunos e professores no cotidiano escolar. Por um lado, percebemos a fragilidade dessas políticas públicas centradas na instrumentalização sem apoio efetivo à prática de professores e alunos. Porém, a proximidade com os professores que atuam no chão da escola deixa, por outro lado, cada vez mais evidente que a dimensão cultural é a mais difícil de ser alcançada. Isto é, "se não tem conexão com as construções conceituais e o modo de atuar dos professores, se não conta com a aceitação necessária e as decisões práticas adequadas, seus objetivos acabam por se diluir e perder seu sentido" (HÉRNANDEZ, 2000, p. 31).

O que pode ser inferido da análise dos programas governamentais direcionados à formação de professores para a integração de TIC e mídias na educação básica é que as tentativas ainda não conseguiram alcançar as expectativas (CERNY et.al., 2014; MORAES, 2013). Está certo, como colocam Cerny e seu grupo (2014), que os programas, a exemplo do PROINFO (1997-2010), trouxeram benefícios ao campo educacional, pois: adequaram as escolas públicas com ambientes tecnológicos (a instalação de laboratórios informáticos equipados com computadores, impressoras e outros dispositivos); disponibilizaram acesso à internet de banda larga; e ainda, fomentaram a produção de conteúdo, materiais e recursos educacionais em formatos digitais (CERNY *et al.*, 2014).

Entretanto, mesmo com todo o investimento financeiro para equipar tecnologicamente milhares de escolas e o empenho de coordenadores e executores, esse programa não conseguiu dar a resposta esperada na melhoria da qualidade educacional para a população brasileira. Talvez porque o foco dessas políticas públicas continua sendo os meios e não as mediações (MARTÍN BARBERO, 2009). Os dados do INEP 2017 demonstram os limites dessas políticas públicas: 25.763 professores que lecionam no 5º e 9º ano, interrogados sobre o uso da internet para fins pedagógicos, afirmaram nunca tê-la utilizado no processo de ensino e aprendizagem. Ademais, apontam que, em seu tempo livre, sempre, ou quase sempre, leem sites na rede (182.713); frequentam cinemas (41.134); vão a espetáculos ou exposições (32.628); leem

jornais e revistas em geral (116.256); e leem livros (149.402). Logo, o mundo digital está presente na vida particular dos professores, mas ausente na vida profissional.

A compreensão é que há uma diferença importante entre saber usar o aparato técnico e integrá-lo ao currículo na escola. O como ensinar com as TIC parece continuar uma incógnita para professores, pois muitos valorizam e demandam formação continuada. Em dados do INEP (2017), 64.380 professores das três esferas públicas afirmaram sentir grande necessidade de aperfeiçoamento para o uso pedagógico de TIC, enquanto 222.413 professores declararam que gostariam de ter participado de mais atividades de formação docente nos últimos dois anos. Portanto, segue sendo um desafio levar os professores a refletir sobre as transformações do espaço e das relações sociais e a entender como não contribuir para apartar esses mundos na vida de crianças e jovens. Tanto a aprendizagem se dá em todos os contextos da vida das pessoas, dentro e fora da escola, assim como as múltiplas linguagens, que oferecem uma mesma história em quadrinho, áudio, impresso, digital, no cinema e no livro, se complementam na construção do conhecimento no mundo contemporâneo.

O que atualmente tem definido a aprendizagem e desenvolvimento de novas habilidades dos estudantes que estão nas escolas é a interatividade, fragmentação e velocidade (CARVALHO NETO, 2018). Esses sujeitos com experiências prévias, cheios de exigências emergentes e constantemente renovadas, já chegam à escola familiarizados e fascinados por imagens, espetáculo e consumo midiático (COSTA, 2010) e normalmente já têm uma relação intensa com as mídias, dada segundo referências próprias que o campo da educação tem tido dificuldade em se posicionar e orientar.

O projeto de pesquisa Educação e Tecnologia (citado na introdução), onde se deu o processo formativo de professores que analisamos, adotou uma perspectiva crítica e não instrumental de integração de TIC à educação. Defendemos que os meios de comunicação e informação não são instrumento, mas fundamento da cultura contemporânea, e nos oferecem a oportunidade de, efetivamente, criar, inventar e oferecer aos professores processos formativos com ênfase na autoria e não na reprodução do que já está instituído (PRETTO, 2013; 2017). O desafio que é apresentado à formação de professores hoje é o de despertá-los para uma nova cultura docente (CARVALHO NETO, 2005), que esteja alinhada com a cultura do jovem fora da escola. Tanto melhor se ela acontece integrada com a prática efetiva, a sua experimentação durante o processo formativo.

Afinal, o descompasso da escola com a cultura contemporânea se dá por uma diferença de modelos de comunicação, da linearidade do texto escrito na escola para a circulação livre de conhecimentos em formatos audiovisuais e telemáticos no mundo fora dela (MARTÍN BARBERO, 2004).

Daí a importância de uma educação para as mídias, para crianças e jovens, mas também para professores.

### 3 MÍDIA-EDUCAÇÃO

Mais do que objetos da política, a comunicação e a cultura são hoje um campo primordial de batalha social (MARTÍN BARBERO, 2009). Por esta razão, a presença das mídias nas escolas é condição ímpar para uma educação emancipadora, para “buscar uma aprendizagem significativa, baseada numa formação para a cidadania, no mundo e para o mundo, mantendo valores humanos, afetivos e éticos em uma educação também mediada pela tecnologia” (LAPA, 2013, p. 545). A aposta é a de que os jovens, ao se apropriarem criticamente da comunicação de massa, na qual são simples espectadores, possam ser também produtores de mensagens e cidadãos ativos através dela.

Vale ressaltar que não desconhecemos os perigos presentes na ampla difusão da tecnologia e sua penetrabilidade em todos os contextos, sejam sociais, econômicos ou políticos da vida humana (CASTELLS, 2003). A exemplo da discussão de que as TIC são igualmente utilizadas como instrumento de vigilância e de controle pelos governantes para impor metas, padrões e currículos padronizados (BUCKINGHAM, 2011). E, também, que estão integradas ao mercado e ao setor privado para determinar preferências, tendências e interesses, e, assim, induzir o consumo através da publicidade direcionada por algoritmos que usam os rastros das pessoas nas redes digitais como dados.

Este contexto dá maior relevância à mídia-educação, que tem a função de promover a compreensão das relações sociais mediadas pelas TIC, aproximar a realidade da comunicação virtual da escola e dos jovens e, por consequência, facilitar que a instituição escolar cumpra efetivamente sua missão de formar as novas gerações para a apropriação crítica e criativa das mídias (BÉVORT; BELLONI, 2009). Ela implica compreender os variados papéis das mídias. O primeiro, como inclusão digital, para acessar, aprender a utilizar e operar os computadores

em rede, de modo que todos se tornem produtores de mensagens midiáticas. O segundo, como objeto de estudo, para refletir sobre as mensagens, imagens e conteúdos veiculados pelas mídias e ser capaz de fazer, sobre ela, uma leitura crítica (como meio de produção e como mensagem), que reproduzem formas de dominação e/ou criam alternativas para revertê-las. O terceiro, como ferramenta pedagógica, para integrar aos processos educacionais como meio da didática docente que flui pelas diversas linguagens contemporâneas presentes nas formas de aprendizagem e são lugar de construção de conhecimento. Para além destes três, está o papel das mídias como espaço de produção cultural, porque as mídias podem ser meios ou ferramentas de expressão, participação e produção cultural para uma cidadania ativa.

Assim falamos de educar com, sobre, para e através das mídias, como modos de fazer e refletir sobre o fazer da educação para os meios de comunicação. A apropriação crítica e criativa de TIC ocorre sempre quando se questiona, discute e se reflete sobre as mídias ou, então, quando é utilizada como instrumento de aprendizagem, compreendendo-a como uma produção social. Nas práticas pedagógicas em que o professor ensina com, sobre e através das tecnologias, ele pode ajudar a formar meros telespectadores ou produtores críticos que sejam capazes de refletir e compreender os significados e os modelos de conduta e consumo impostos pelas mídias, além de lhes permitir construir conhecimentos e interagir de variadas formas, utilizando os muitos meios disponibilizados e acessíveis na sociedade (FANTIN, 2006). Nesta direção, a autora acrescenta que a mídia-educação é também uma postura do professor-mídia-educador, isto é, “uma função de todos os professores da atualidade, que deveriam ter o perfil necessário para, além de dominarem os conhecimentos de seu campo e área de estudos, também deveriam estar equipados para atuar e trabalhar com todos os meios e tecnologias” (FANTIN; RIVOLTELLA, 2012, p. 86).

As formas de ensinar, educar e orientar escolhas, valores, atitudes e comportamentos, estão constantemente sendo influenciadas pelas mídias. Para trazer essas reflexões para o chão da escola, os educadores precisam estar alertas para a necessária alfabetização crítica da mídia. Isto é, com a integração de múltiplos meios, as diferentes formas de comunicação, os modos de expressão e interação utilizadas pela maioria da população que habita a escola, que precisam ser incluídos na alfabetização escolar (KELLNER; SHARE, 2008).

Segue como desafio incluir nos sistemas de ensino a compreensão de como promover uma educação mídia-educativa, em que estejam presentes as muitas formas de se apropriar



destas mídias para interagir, produzir conhecimentos, pesquisas e tornar estudantes e professores atores, autores e produtores. De como formar professores para a tal postura do professor-mídia-educador. Para tornar possível uma reflexão crítica na educação sobre as mídias e para efetivamente contribuir para o agir político dos estudantes é preciso pensar na formação dos professores numa perspectiva crítica de criação, análise e avaliação das mídias, permitindo-os desenvolver as competências para integrar as mídias ao ensino (TUFTE; CRISTENSEN, 2009).

#### 4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A MÍDIA-EDUCAÇÃO

Por conseguinte, sempre voltamos a um nó importante da educação: a formação docente, que, grosso modo, não inclui e nem deixa fluir novos letramentos e novas linguagens na escola. A questão não é fácil, pois, para não ampliar o descompasso escola-mundo, o processo formativo dos professores precisa saber valorizar e utilizar as muitas linguagens já utilizadas por esse público, para que estejam presentes na escola, ao mesmo tempo em que são a linguagem das mídias fora dela (CANCLINI, 2008).

Ademais, professores precisam se formar como sujeitos, aqueles que fazem as próprias escolhas pedagógicas orientadas por ciclos contínuos de reflexão e ação sobre a prática, o que permite e incentiva a experiência como processo formativo. É o que Gómez (1995) já distinguia entre duas concepções que abordam a atividade docente: o profissional como ‘técnico-especialista’, que aplica as regras que derivam do conhecimento científico e o professor ‘como prático’, como ‘artista’, que toma decisões e cria durante a sua própria ação. Contudo, a maioria dos programas de formação ainda tem como referência um modelo de racionalidade técnica ou instrumental.

Este profissional prático, defendido por Gómez (1995) e Schön (1995), engloba: a) conhecimento-na-ação, que é o saber fazer e saber explicar o que se faz (os saberes espontâneos construídos na ação a partir da intuição); b) reflexão-na-ação, quando pensa sobre o que faz, ao passo que atua (quando busca soluções nos momentos de incertezas e conflitos); c) reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação, que é a análise realizada pelo professor sobre suas ações e atitudes. Quando o professor reflete na e sobre a ação, converte-se em um investigador

na sala de aula, construindo uma teoria apropriada à situação de seu contexto e elaborando estratégias de ação adequadas.

O que destacamos é a importância de se formar professores como profissionais reflexivos, assim como afirma Schön, na dimensão da reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação. Esse tema é reforçado por Giroux (1997) quando indica a importância de reorganizar o processo educacional mediante uma perspectiva crítica e reflexiva para que a sociedade possa ter, em suas práticas e conhecimentos difundidos, a base para formar sujeitos mais conscientes das relações econômicas, políticas e sociais, permitindo que se tornem mais atuantes e integrados. Nessa mesma direção à tese (LAPA, 2005) aponta a possibilidade de se formar criticamente o sujeito através de uma prática educacional problematizadora, que relaciona o conteúdo escolar com as questões do cotidiano através da ação dialógica, as quais visam à ação política, mas se dão, precisamente, no movimento dialético entre a reflexão crítica e a prática social. Tanto para jovens e crianças quanto para professores em sua formação.

Além desses princípios fundadores da formação de professores como sujeitos e a ênfase na reflexão-ação, valorizamos também a aproximação teoria e prática como ambiência favorável para a aprendizagem significativa. Quanto mais aprofundarmos as reflexões das interações sociais e ações pedagógicas com e através das mídias em uma formação docente, e quanto mais incluirmos o acompanhamento do processo formativo dado na experiência prática de integração de TIC ao ensino, maiores serão as possibilidades dos professores de vislumbrarem caminhos, métodos de trabalho e a inserção de novos recursos pedagógicos e mídias em suas práticas de ensino (CARVALHO NETO, 2018).

Parece claro que atualmente a tarefa dos professores não é mais a de simplesmente promover a inclusão digital e o uso pedagógico das mídias. Ou seja, ter a capacidade de conhecer a linguagem dos meios e de interagir através deles. O processo formativo não precisa ter como objetivo desenvolver todas as competências do professor para exercer seu papel de integrar as mídias na educação, mas deve ser capaz de oferecer-lhe os elementos necessários para que perceba a importância de integrar as mídias no contexto escolar. Estimulando-o e encorajando-o a buscar formas de desenvolver as habilidades e competências que os permitam exercer sua função como educador na cultura digital (RIVOLTELLA, 2005).

Portanto, a tarefa da formação de professores diante do grande acesso dos jovens aos dispositivos móveis, sua grande conectividade e a multiplicidade de mídias, é a de levar os

educadores a compreender como estimular crianças e jovens a transformar a autonomia do uso em competências, a refletir sobre o que estão fazendo quando navegam na internet, conhecer a percepção e a compreensão que os alunos têm dos meios de comunicação e usar métodos que combinam, em ações recíprocas, a criação e análise das mídias, em salas físicas e virtuais que atuem lado a lado (PRETTO 2017; CARVALHO NETO, 2018).

Também é preciso que o processo formativo lhes permita as condições de se formarem pesquisadores da própria prática, no nosso caso, de integração de mídias. Isto é, não apenas executar um planejamento com e através das mídias, mas problematizar a experiência, refletir e analisar seus meandros para, em seguida, repensar a prática e propor nova experiência. A complexidade que envolve a integração crítica de mídias na educação vai muito além da aplicação de uma receita única, mas se sedimenta em uma postura docente de curiosidade e experimentação, em que o novo vai aos poucos se fazendo menos estranho e mais presente não só como ferramenta, mas como meio de comunicação, expressão e produção cultural.

São raras as oportunidades encontradas na formação inicial e continuada de professores que desenvolvem esta perspectiva de formação. Na maior parte dos cursos para a integração de TIC para professores, o foco está nos meios e na aprendizagem técnica de seu uso, o que, vimos, é apenas uma face da complexa formação mídia-educativa. A seguir, apresentaremos uma pesquisa sobre o processo formativo de alguns professores durante o envolvimento no Projeto, de pesquisa: Educação e Tecnologia, mencionado na introdução. Este projeto promoveu uma aproximação universidade-escola como uma ambiência favorável para o empoderamento e a formação de professores para integração crítica e criativa de TIC, através da parceria e acompanhamento das experiências deles, em uma proposta mídia-educativa de ensino com redes sociais na educação fundamental. Esta pesquisa promoveu um aprofundamento reflexivo através da análise de dados coletados na observação participante durante a realização do Projeto Educação e Tecnologia, acrescida de nova etapa de investigação posterior no contexto do curso de pós-graduação em educação do Programa PPGE/UFSC (KOERICH, 2018), com o retorno aos professores envolvidos um ano após findo o Projeto.

## 5 A PESQUISA

Em uma abordagem qualitativa, foi realizado um estudo de caso sobre o processo formativo de professores da Escola de Educação Básica Coronel Antônio Lehmkuhl, município de Águas Mornas/SC, escola pública estadual de ensino fundamental e médio, com aproximadamente 380 alunos matriculados no período. O caso tratou do acompanhamento da experiência docente de integração curricular de TIC por quatro professores de diferentes níveis e disciplinas: 1) 2ª professor no ensino fundamental (41 anos, de Admissão em Caráter Temporário- ACT, 11 anos de experiência docente); 2) professor geral dos anos iniciais (27 anos, ACT, 5 anos de experiência docente); 3) professor de Matemática nos anos finais e no ensino médio (31 anos, efetivo, 10 anos de experiência docente); 4) professor de Biologia nos anos finais (28 anos, ACT, 4 anos de experiência docente).

Passada a intervenção (2013-2015), voltamos aos dados produzidos durante a experiência para analisar o processo formativo dos professores durante esse momento. As fontes de dados utilizadas foram: a) diários de bordo; b) gravações dos encontros de estudo/trabalho na escola e da interação universidade-escola; c) protocolos de observação dos espaços interativos digitais online (criados pelos professores em suas intervenções); d) questionários abertos para os quatro professores (realizados ao longo do processo formativo); e) documentos produzidos (projetos de intervenção e de pesquisa, relatórios e artigos elaborados pelos professores); f) entrevista coletiva com os professores (pós-projeto).

Assumimos como objetivo da pesquisa a identificação de fatores e circunstâncias que favoreçam a formação crítica do professor de escola básica para a apropriação crítica das TIC em suas práticas pedagógicas. Realizamos uma observação participante durante o desenvolvimento do Projeto, registrando cada encontro dos professores em vídeos gravados, notas em diários de bordo, *prints* dos espaços sociais virtuais das atividades planejadas, enfim, toda ação que aconteceu durante a realização do processo formativo. Revisitamos estes dados após encerrado o Projeto e realizamos uma análise documental sobre toda a produção escrita dos professores e uma análise de conteúdo sobre todos os dados, incluindo aí questionários e uma entrevista realizada posteriormente com os professores.

A análise realizada codificou todas estas fontes de dados para identificar desafios e possibilidades oferecidos aos professores nesse processo, em grande parte alinhando a perspectiva própria daquela observada pela pesquisadora. Esses desafios e possibilidades foram identificados como fatores e circunstâncias importantes para a formação de professores,

elementos que devem ser considerados na formação docente para a integração de TIC (LAPA; LACERDA, 2018). Em especial, no que tange à implementação de circunstâncias nas instituições educacionais (infraestrutura tecnológica, tempo e condições para o professor experimentar as tecnologias, planejar suas aulas e compartilhar o caminho com seus pares). Tal contribuição é relevante em propostas que visem a pensar e ressignificar o currículo escolar na cultura contemporânea, em propostas contextualizadas e dialógicas de currículo reconstruído na prática pedagógica mediada pelas tecnologias.

## 6 RESULTADOS

Conceituamos ‘fatores’ como os elementos que contribuíram para a obtenção de um resultado e diz respeito ao professor como sujeito. Já as ‘circunstâncias’ referem-se ao contexto de formação e às condições estruturais favoráveis à formação de professores.



**Figura 1** - Formação do professor-pesquisador como espaço de possibilidade  
Fonte: A autora da pesquisa de campo.

As categorias encontradas na análise de conteúdo foram os fatores ‘postura de professor-pesquisador’ e ‘postura de aprendiz permanente’, e as circunstâncias ‘apoio da universidade’, ‘apoio entre pares’ e ‘apoio da escola’.

Destacamos que a postura de professor pesquisador é um fator essencial porque refere-se à sua capacidade de pesquisar a própria prática como método reflexivo permanente. Observamos este fator a partir da existência, ou não, de quatro indicadores: a) se os professores

reconhecem o papel de pesquisador, b) se analisam a sua prática, apoiando-se em referenciais teóricos, c) se sistematizam a própria experiência para refletir sobre ela, d) se se entendem como autores. Este é um desafio, talvez pouco tratado na formação inicial, que dedica pouco tempo nos currículos para a formação científica do professor.

Observamos a dificuldade dos professores em se colocarem como sujeitos das suas escolhas de pesquisa, até mesmo para delimitarem seus próprios objetos de investigação, pois esperavam receber isto “pronto” do grupo de pesquisa da universidade. Os professores relataram que sentiram falta de uma base teórica e uma formação em metodologia de pesquisa para se “autorizarem” a elaborar um projeto de pesquisa sobre o seu contexto de prática. E identificaram a dificuldade de integrar os dois papéis, de professor e de pesquisador, ao dizer, por exemplo, sobre a dificuldade inicial de “ser a professora e a pesquisadora, que tinha que se observar e se analisar em cada um desses papéis” (P2).

Concluimos que o tempo de amadurecimento dos professores para sedimentar tais práticas como hábitos permanentes nem sempre corresponde às expectativas — dos próprios e nossas também. Contudo, compreendemos que foi suficiente para provocar nos professores um deslocamento de certezas, uma curiosidade talvez. Ela ficou explícita na fala da professora sobre a sua prática posterior à finalização do Projeto, quando ela identificou a importância ao mesmo tempo em que apresentou o desafio: “Porque aquela parte de tá registrando, pra depois tá refletindo sobre o assunto, não tem tempo, né?” (P2). De fato, os professores não se sentiram seguros para continuarem sozinhos a pesquisa sobre a própria prática e não romperam a visão inicial que as separa em campos distintos. De modo que demonstraram reconhecer a importância, mas que não era suficiente para a sua realização, entendida como um trabalho a mais. Tal fato prejudicou a permanência do Projeto e suas propostas na escola.

Um segundo fator identificado como relevante para os professores foi a postura de aprendiz permanente. Ela significa que o professor se reconhece estando em processo de aprendizagem, o que constatamos pelos indicadores de: a) estar sempre em processo de busca e formação, b) identificar o potencial das TIC e repensar a prática a partir dessa oportunidade, c) se permitir errar e enfrentar o medo de errar.

É interessante como o estereótipo do professor como aquele que “tudo sabe” em relação ao aluno que “nada sabe” está tão enraizado na prática do professor que ele não se sente autorizado a experimentar por medo de errar. Perder a sua autoridade, mostrar a suas

fragilidades, não são admissíveis para o lugar do professor, e este é um entrave significativo para promover a integração de novas mídias na sala de aula, posto que na maioria das vezes os estudantes estão mais atualizados com as novidades que os professores de outra geração.

Contudo, percebemos que os desafios do professor não se restringem a lidar com as ferramentas digitais, e sim em conduzir, mediar e analisar a prática pedagógica através das TIC. O que causa medo nos professores é não saberem como realizar as mediações nesses novos meios, linguagens e modos de ensino e aprendizagem. A fala de um professor em diferentes momentos da experiência ilustra bem esta análise. No primeiro ano do Projeto, (P1) expressou assim: “Tem hora que tenho medo mesmo, medo de não dar conta, [...] penso que é só eu que tenho esse medo”, mas, no final do Projeto já dizia ter “[...] medo de estar expondo a criança nesta rede social, medo do que eles iam postar”. Da preocupação com a sua competência para aquilo que julgava necessário saber passou a uma leitura crítica das mídias, sobre os riscos e desdobramentos que seu uso em sala de aula poderia causar nos estudantes.

Quanto às circunstâncias encontramos um discurso recorrente, também presente em diversas pesquisas já realizadas: a falta de apoio ao professor, seja pela escola, pelos pares e, também, pela universidade. As críticas recaem sempre sobre o professor, que deveria, por motivação pessoal, até mesmo “vocação” superar os desafios e fazer acontecer o esperado apesar das carências. De fato, esta não é uma novidade como resultado de investigação, porém ela esteve tão presente nas falas que consideramos importante o registro, porque elas demonstram o quanto a carência é premente e subjuga todas as outras circunstâncias que não tem oportunidade de aparecer. Um registro, sempre importante, das condições reais e estruturais que os professores encontram em sua realidade no chão da escola.

Eles destacaram a importância de encontrar na universidade indicadores como: a) acolher a opinião dos pesquisadores e expressar a própria opinião, b) partilhar com pesquisadores da universidade as incertezas e limitações na pesquisa e na prática com TIC. Apesar de haver uma postura muitas vezes tímida e respeitosa em relação ao saber acadêmico, como a “forma academicamente correta” (P3), após a experiência, e os vínculos de parceria e amizade que foram construídos ao longo do tempo, a fala de P1 foi um alento: “Com eles era possível justificar e compreender mais o que estava acontecendo”. De fato, houve uma mudança significativa quando percebiam que os problemas que encontravam não era uma falência pessoal, mas um problema estrutural que transcendia os indivíduos ali presentes.

Evidentemente, valorizaram bastante a segunda circunstância, apoio entre os pares, investigada por dois indicadores: a) expor suas limitações pessoais e profissionais em uma ação dialógica; b) expressar sua própria opinião e acolher, ou não, a opinião dos colegas. A ajuda mútua, entre iguais, é imprescindível, porque a troca de experiências e a ajuda para buscar soluções para os problemas era sempre mais fácil entre aqueles que sofrem os mesmos dilemas. Seja por um sentimento de maior acolhimento, empatia e/ou colaboração, o primeiro lugar de abertura e confiança estava entre iguais, o que foi valorizado e destacado pelos professores, inclusive dando importância para as reuniões terem acontecido na escola, o que apontaram ter contribuído para ampliar os vínculos e a colaboração entre eles.

Por fim, a terceira circunstância encontrada foi apoio da escola. Ela foi identificada a partir de dois indicadores: a) ter condições necessárias no contexto de trabalho para a integração de TIC na prática, b) ter as condições estruturais para o exercício da pesquisa. A menção às constantes necessidades de replanejamento da intervenção em função de mudanças na organização escolar, da ocupação do laboratório por outras turmas, do não reconhecimento da pesquisa por outros professores, são alguns exemplos de desafios postos aos professores. Foram vários os relatos sobre como tudo poderia ser menos difícil se encontrassem outra condição na escola. De modo que as falas, na maioria das vezes, foram angustiadas, evidenciando o quanto a prática inovadora do professor está sujeita à sua motivação e ao empenho pessoal. E que a necessidade de seguidas estratégias de improvisação torna incontestável o caráter limitador que a falta de apoio da escola pode trazer.

Além da falta de infraestrutura física, como computadores, internet de banda larga, acesso facilitado aos laboratórios, os professores destacaram a falta de formação adequada e, também, a falta de tempo. As atividades do Projeto foram consideradas “extras” ao trabalho na escola e os professores se sobrecarregaram com ela antes mesmo de perceberem alguma contribuição efetiva à sua prática, “o tempo é o maior desafio, pois com tempo, eu posso planejar, avaliar, reavaliar, saber contornar, intervir, mas sem tempo as atividades vão simplesmente acontecendo”, como desabafou P1.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS



A pesquisa realizada teve como objetivo identificar fatores e circunstâncias relevantes para a formação de professores para a integração crítica e criativa de mídias na educação. No contexto conturbado de uma pandemia e da demanda por formação urgente de professores para o ensino dependente de TIC, este estudo de caso apresenta alguns elementos, fatores e circunstâncias, que são importantes a serem considerados na formação de professores da educação básica, ou seja, pensar e debater o web currículo na formação de professores.

O estudo de caso, que acompanhou o processo formativo de professores durante a experimentação de integração de TIC às suas práticas de ensino na educação básica, revelou que é preciso aliar fatores pessoais e circunstâncias estruturais para ter alguma chance de sucesso. Isto é, professores que encontram apoio na escola, apoio entre os pares e apoio na universidade conseguem ter melhores condições de desenvolver fatores pessoais, como a postura de professor-pesquisador e a postura de aprendiz permanente.

Se por um lado parte destes resultados reafirmam achados de pesquisas anteriores, a permanência da presença destas circunstâncias na reflexão dos próprios professores e na análise de conteúdo dos registros feitos durante a intervenção demonstram que as condições mais básicas e já conhecidas ainda não foram superadas. Ou seja, continuam a ser subestimadas nas políticas públicas federais, regionais e locais. Daí a importância de que elas não sejam silenciadas em nenhuma pesquisa como já de conhecimento geral.

A partir do estudo dos desafios enfrentados e reconhecidos pelos professores, foi possível pautar elementos essenciais para a formação de professores para o currículo na cultura digital. Destacamos que uma proposta mídia-educativa de formação de professores parece ter maior potencial de sucesso se ela acontece através da experiência de integração da ação com a reflexão da prática pedagógica. Ademais, tanto melhor se a universidade está presente para promover uma parceria com a escola no acompanhamento do processo formativo dos professores que acontece durante esta vivência. Este contexto de experimentação, quando acompanhado pela escola, pela universidade e por colegas se torna um potente espaço formativo para professores. O que compreendemos ser um espaço de possibilidade de formação para a apropriação crítica e criativa de TIC na Educação.

## REFERÊNCIAS

BÉVORT, Evelyne; BELLONI, Maria Luiza. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez. 2009.

BUCKINGHAM, David. Educação para as mídias (entrevista). **Nova Escola**, n. 239, jan./fev., 2011. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/879/david-buckingham-fala-sobre-educacao-para-as-midias>. Acesso em: 16 nov. 2016.

CANCLINI, Néstor García. **Leitores, Espectadores e Internautas**. Tradução de Ana Goldberger. São Paulo: Itaú Cultura Iluminuras, 2008.

CARVALHO NETO, Cassiano Zeferino de. **Por Uma Escola Inteligente**, ou, Intelligentschool. São Paulo: IGGE, 2005

CARVALHO NETO, Cassiano Zeferino de. **Educação 4.0**: princípios e práticas de inovação em gestão e docência. São Paulo, Laborciencia Editora, 2018.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**: a era da informação: economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

CERNY, Rosely Zen; ALMEIDA, José Nilton; RAMOS, Edla. Formação Continuada de Professores para a Cultura Digital. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 2 mai./out. 2014. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 22 jul. 2017.

CETIC. **Pesquisa TIC Kids Online Brasil 2015** – Pesquisa sobre o uso de Internet por crianças e adolescentes no Brasil 2018. Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br) do Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br). São Paulo: 2019. Disponível em: [https://cetic.br/media/docs/publicacoes/216370220191105/tic\\_kids\\_online\\_2018\\_livro\\_eletronico.pdf](https://cetic.br/media/docs/publicacoes/216370220191105/tic_kids_online_2018_livro_eletronico.pdf). Acesso em: 07 abr.2020.

COSTA, Marisa Vorraber. Sobre as contribuições das análises culturais para a formação dos professores do início do século XXI. **Educar**, Curitiba, n. 37, p. 129-152, maio/ago. 2010. Editora UFPR.

FANTIN, Mônica. **Mídia-educação**: conceitos, experiências, diálogos. Brasil-Itália. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

FANTIN, Monica; RIVOLTELLA, Pier. Cultura Digital e Formação de Professores: Usos da Mídia, Práticas Culturais e Desafios Educativos. *In*: FANTIN, Monica; RIVOLTELLA, Pier (Orgs.). **Cultura Digital e Escola**: Pesquisa e Formação de Professores. Campinas: Papirus, 2012. p. 95-145.

GIRARDELLO, Gilka; LAPA, Andrea Brandão. Mídia-educação na “Primavera Secundarista”: um Estudo de Caso no Ensino de Pós-Graduação. **Anais** da 38ª Reunião Nacional ANPED. GT 16 – Educação e Comunicação, Trabalho 1085. São Luiz/MA, out. 2017.

GIROUX, Henry A. **Os Professores Como Intelectuais**: rumo a uma pedagogia da aprendizagem. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HARARI, Yuval Noah. 'Guru' dos nossos tempos, aponta os cenários pós-pandemia. **Portal GELEDÉS** - Instituto da Mulher Negra, 28 mar. 2020. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/guru-dos-nossos-tempos-yuval-harari-aponta-os-cenarios-pos-pandemia/>. Acesso em: 07 abr. 2020.

HERNÁNDEZ, Fernando; SANCHO, Juana Maria. **Aprendendo com as Inovações nas Escolas**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

INEP. **Prova Brasil 2017**. Brasília: Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017.

INEP. **Censo Escolar 2018**. Brasília: Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018

KELLNER, Douglas; SHARE, Jeff. Educação para a leitura crítica da mídia, democracia radical e a reconstrução da educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 104, Especial, p. 687-715, out. 2008. Disponível em: [www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br). Acesso em: 24 jan. 2017.

KOERICH, Vânia Amélia Miranda. **Formação de professores para apropriação crítica de tecnologias digitais de informação e comunicação**. Orientadora: Andrea Brandão Lapa. 2018. 200 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

LAPA, Andrea Brandão. **A formação crítica do sujeito na educação a distância: a Contribuição de uma Análise Sócio-Espacial**. Orientadores: Rainer Randolph e Michel Menou. 2005. 316 f. Tese (Doutorado em Planejamento Urbano e Regional) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2005.

LAPA, Andrea Brandão; LACERDA, Andreson Lopes (Orgs.). **Formação de sujeitos em espaços sociais virtuais**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2018.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Ofício de cartógrafo**: travessias latino-americanas da comunicação na cultura. São Paulo: Loyola, 2004.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

MORAES, Denise Rosana da Silva. **O Programa Mídias na Educação e na Formação de Professores/as**: Limites e Possibilidades. Orientadora: Teresa Kazuko Teruya. 2013. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá/PR, 2013.

PRETTO, Nelson De Luca. **Uma escola sem/com futuro**: educação e multimídia. 8a revista e atualizada ed. Salvador, Bahia: EDUFBA, 2013.

=====

PRETTO, Nelson de Luca. **Educações, Cultura e Hackers**: escritos e reflexões. Salvador: EDUFBA, 2017.

QUARTIERO, Elisa; BONILLA, Maria Helena Silveira; FANTIM, Monica. **Projeto UCA**: entusiasmos e desencantos de uma política pública. Salvador, Ba: EDUFBA, 2015.

RIVOLTELLA, Pier Cesare. Formar a competência midiática: novas formas de consumo e perspectivas educativas. **Comunicar**, n. 25, 2005.

RIVOLTELLA, Pier Cesare. Retrospectivas e Tendências da Pesquisa em Mídia-Educação no Contexto Internacional. *In*: FANTIN, Monica; RIVOLTELLA, Pier (Orgs.). **Cultura Digital e Escola**: Pesquisa e Formação de Professores. Campinas: Papirus, 2012. p. 17-29.

ROCHA, Camilo. O perfil dos brasileiros que nunca acessaram a internet Fontes: CETIC (Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação) (2018). **Nexo Jornal**, 29 agosto de 2019. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2019/08/29/O-perfil-dos-brasileiros-que-nunca-acessaram-a-internet>. Acesso em: 11 abr. 2020.

SCHÖN, Donald. Formar professores reflexivos. *In*: NÓVOA, Antonio (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.77-91.

TUFTE, Birgitte; CRISTENSEN, Ole. Mídia-educação: entre a teoria e a prática. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 27, n. 1, p. 97-118, jan./Jun. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175795X.2009v27n1p97/12293>. Acesso em: 29 maio 2017.

---

#### NOTA

<sup>1</sup> Agradecemos à CAPES e ao CNPq pelo apoio financeiro ao projeto de pesquisa.

Recebido em: 14/04/2019

Aprovado em: 16/08/2020