



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CINTHIA CRISTINA AZEVEDO DE PAULA

Formação Continuada Colaborativa Docente e o Uso das TDICs:
Estado do Conhecimento.

Brasília
2019

CINTHIA CRISTINA AZEVEDO DE PAULA

Formação Continuada Colaborativa Docente e o Uso das TDICs:
Estado do Conhecimento.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília/UnB como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra.
Linha de Pesquisa: Educação, Tecnologias e Comunicação. (ETEC).

Orientador: Prof. Dr. Lúcio França Teles.

Brasília
2019

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Af Azevedo de Paula, Cinthia Cristina
Formação Continuada Colaborativa Docente e o Uso das
TDICs: Estado do Conhecimento / Cinthia Cristina Azevedo
de Paula; orientador Lúcio França Teles. -- Brasília, 2019.
145 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) --
Universidade de Brasília, 2019.

1. formação continuada. 2. cultura colaborativa docente.
3. TDICs. 4. estado do conhecimento. I. Teles, Lúcio França,
orient. II. Título.

CINTHIA CRISTINA AZEVEDO DE PAULA

Formação Continuada Colaborativa Docente e o Uso das TDICs:
Estado do Conhecimento.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília/UnB, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra. Linha de Pesquisa: Educação, Tecnologias e Comunicação. (ETEC).

Defendida e aprovada em: _____ de _____ de 2019.

COMISSÃO JULGADORA

Prof. Dr. Lúcio França Teles
PPGE/Universidade de Brasília (Presidente)

Profa. Dra. Raquel de Almeida Moraes
PPGE/Universidade de Brasília (UNB)

Prof. Dr. Carlos Ângelo de Meneses Sousa
Universidade Católica de Brasília (UCB)

Prof. Dr. Gilberto Lacerda Santos (suplente)
PPGE/Universidade de Brasília (UNB)

Dedico a todos os docentes
que acreditam e lutam por
uma educação
de qualidade.

AGRADECIMENTOS

Ao PAI CELESTE, pois no tempo Kairós proporcionou a mim o sonho de cursar o Mestrado Acadêmico.

Ao meu marido, Wesley Luiz que por muitos momentos se dispôs abrir mão de minha companhia e me incentivou inúmeras vezes em minha caminhada acadêmica.

A minha mãe, Railda que sempre acreditou no meu sonho e intercedeu por mim.

Ao meu orientador Lúcio Teles que me instigou a buscar novos conhecimentos, pela confiança, e por todos os apontamentos para a construção da minha pesquisa.

A todas as professoras doutoras e professores doutores, que tive o prazer de conhecer cursando o Mestrado Acadêmico, os quais contribuíram para a minha formação, promovendo o debate de questões instigantes em suas aulas, Prof.^a Amaralina Miranda, Prof.^a Andrea Versuti, Prof. Carlos Alberto, Prof.^a Cristina Coelho, Prof. Gilberto Lacerda, Prof. Lúcio Teles, Prof.^a Raquel de Almeida, Prof.^a Vera Margarida.

Aos membros da minha banca, Professor Doutor Carlos Ângelo, Professora Doutora Raquel de Almeida, os quais contribuíram com orientações para afinar a minha pesquisa, pelo tempo dedicado de leitura e apontamentos ao meu estudo.

Ao Grupo de Pesquisa representado pelo Orientador e por todos colegas de caminhada acadêmica, Ângela, Angélica, Flávio, Janaína, Marcelino, Nagumo, Priscila.

Aos colegas acadêmicos que tive a oportunidade de conhecer e trocar ideias, sorrisos, alegrias e preocupações.

A SEE/DF e a EAPE por oportunizar usufruir o afastamento profissional e assim me dedicar ao curso.

Aos funcionários da Secretaria da Faculdade de Educação, por estarem sempre prontos a sanar dúvidas administrativas.

A BCE da UNB por conceder empréstimos de livros, local para estudo e atendimento exemplar. A Sandra Campêlo por me auxiliar em questões da ABNT e formatação da minha dissertação.

A todos os professores e professoras que tive o prazer de conhecer e aprender ao longo da minha caminhada, como educanda e educadora.

Enfim, a todos que direta ou indiretamente estiveram comigo ao longo destes dois anos.

Muito obrigada!

“Muitos farão de tudo e correrão de uma parte a outra em busca do maior saber; e o conhecimento se multiplicará muitas e muitas vezes!”

Dn. 12:4b

RESUMO

Este estudo é vinculado ao PPGE da Universidade de Brasília, ligada à linha de pesquisa Educação, Tecnologias e Comunicação (ETEC). A questão inicial refere-se: *A utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) em uma cultura colaborativa docente contribuem para a formação contínua do professor?* Adotamos como percurso metodológico o Estado do Conhecimento, buscamos a fundamentação em Vosgerau e Romanovski (2014). Pesquisamos na base de dados BDTD e no Banco de Tese da Capes, dissertações e teses publicadas entre 2014 a 2018. Foram selecionados de acordo com critérios de inclusão e exclusão previamente estabelecidos, 16 estudos que compõem o corpus desta pesquisa. Apresentamos o nosso estudo em categorias temáticas: cibercultura, cultura colaborativa docente, formação continuada. Com o objetivo de compreendermos como se configura a sociedade do conhecimento, lançamos mão dos teóricos Castells (1999), Lemos (2013), Kenski (2012), Maffesoli (2003), Mattelart (2006). Para aprofundamento do estudo da Cibercultura, trazemos teóricos com posições diferenciadas (LE MOS, 2013; LÉVY, 1999; RÜDIGER, 2013). A categoria Cultura Colaborativa Docente, a discussão com Lemos (2004), Kenski (2012), Rojo (2013), Valente (2003). A Formação Continuada, trazemos visões de autores com um posicionamento mais crítico, refletindo sobre os saberes docentes e outros que buscam uma formação para o uso pontual da tecnologia, Pimenta (2000), Tardif (2002), Morin (2000), entre outros. Para uma visão macro, documentos da UNESCO e do MEC, que são utilizados para a formação dos professores. Em contrapartida apresentamos teóricos que irão discutir acerca do paradigma vigente, e a construção para um pensamento emancipatório, Duarte (2001), Fullan (2009), Libâneo (2009), Saviani (2013), Silva (2018), Teruya e Moraes (2009). Concluímos que pouco tem se avançado na questão da percepção epistemológica para o uso das tecnologias. A recorrência dos estudos continua em torno de como as TDICs podem melhorar o contexto educacional, não apresentando uma reflexão aprofundada, fomentando discussões de caráter metodológico e pedagógico, para a utilização destas na formação continuada docente. Como assertiva, alguns estudos propõem mudanças da visão do professor com relação ao seu perfil de consumidor das tecnologias, para uma visão mais crítica. Constatamos que os documentos norteadores estão valorizando a racionalidade técnica, a epistemologia positivista da prática e que o

centro da formação contínua do professor, bem como estudos acadêmicos e pesquisas seguem este mesmo segmento. Há poucos estudos focados na colaboração entre professores, quanto a promoção do debate, a construção de novas ideias. Constatamos em nosso estudo, que muitas pesquisas têm como objetivo primeiro e final, apenas a instrumentalização do professor para o uso da tecnologia. Defendemos o uso das TDICs em uma cultura colaborativa docente, de forma crítica e consciente, pois acreditamos que esta colaboração auxilia o compartilhamento de ideias, a construção de um diálogo permanente entre professores, visando a transformação e não a reprodução, estes empoderados de seu ofício, podem posicionar-se como agentes de mudança com consciência crítica e emancipatória, a fim de romper com as estruturas educacionais vigentes.

Palavras-chave: Cultura Colaborativa Docente. Formação Continuada. TDICs.

ABSTRACT

This study is linked to the PPGE (Post Graduate Program in Education) of the University of Brasília, linked to the Education, Technologies and Communication (ETEC) line of research. The initial question is: Does the use of Digital Information and Communication Technologies (TDICs) in a collaborative teaching culture contribute to the teacher's continuing education? We adopted as a methodological course the Knowledge State, we seek the grounds in Vosgerau and Romanovski (2014). We researched the database BDTD and the Bank of Thesis of Capes, dissertations and theses published between 2014 and 2018. Sixteen studies that compose the corpus of this research were selected according to inclusion and exclusion criteria previously established. We present our study in thematic categories: cyber culture, collaborative teaching culture, continuing education. With the objective of understanding how the knowledge society gets set, we use the theorists Castells (1999), Lemos (2013), Kenski (2012), Maffesoli (2003), Mattelart (2006). In order to deepen the study of Cyber culture, we bring theorists with different stances, Lemos (2013), Lévy (1999), Rüdiger (2013). The category Collaborative Teaching Culture, the discussion with Lemos (2004), Kenski (2012), Red (2013), Valente (2003). Continuing Education, we bring visions of authors with a more critical position, reflecting on the knowledge of teachers and others who seek training for the punctual use of technology, Morin (2000), among others. For a macro view, UNESCO and MEC documents, which are used for the training of teachers. In contrast, we present theorists who will discuss the current paradigm, and the construction of an emancipatory thought, Silva (2001), Fullan (2009), Libaneo (2009), Saviani (2013), Silva (2018), Teruya and Moraes (2009). We conclude that little has been advanced in the matter of the epistemological perception for the use of the technologies. The recurrence of the studies continues around how the TDICs can improve the educational context, not presenting an in-depth reflection, fomenting discussions of methodological and pedagogical character, for the use of these in the continued teacher formation. As assertive, some studies propose changes in the teacher's view regarding their consumer profile of technologies, for a more critical view. We find that the guiding documents are valuing the technical rationality, the positivist epistemology of the practice and that the center of the continuous formation of the teacher, as well as academic studies and researches follow this same segment. There are few studies focused on the collaboration between teachers, regarding the

promotion of debate, the construction of new ideas. We found in our study that many researches have, as their first and final objective, only the instrumentalization of the teacher for the use of technology. We defend the use of TDICs in a collaborative teaching culture, in a critical and conscious way, because we believe that this collaboration helps the sharing of ideas, the construction of a permanent dialogue between teachers, aiming the transformation not the reproduction, these empowered by their craft , can place themselves as agents of change with a critical and emancipatory consciousness in order to break with the existing educational structures.

Keywords: Collaborative Teaching Culture. Continuing Education. TDICs (Digital Information and Communication Technologies)

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1 – Linhas de abordagem para interpretar a Cibercultura. Produzido pela autora com informações (RÜDIGER, 2013, p. 25-50)..... | 34 |
| Quadro 2 – Teóricos a respeito da formação do professor do século XXI. Elaborado pela autora | 47 |
| Quadro 3 – Avaliação Global da Alfabetização Midiática e Informacional..... | 53 |
| Quadro 4 – Dissertações selecionadas anos 2014 a 2018 | 86 |
| Quadro 5 – Teses selecionadas anos 2014 a 2018 | 90 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1 - Estrutura dos níveis de proficiência da AMI | 55 |
| Figura 2 – Busca avançada na base de dados BDTB..... | 80 |
| Figura 3 – Busca na base de dados CAPES..... | 81 |
| Figura 4 – Etapas da seleção da pesquisa na Base de Dados BDTD | 82 |
| Figura 5 – Etapas da seleção dos estudos na Base de Dados CAPES | 83 |
| Figura 6 - Ciclo para a formação contínua do professor-autor | 125 |

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

| | |
|---------|--|
| AMI | Alfabetização Midiática e Informacional |
| ANPEd | Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação |
| AVA | Ambiente Virtual de Aprendizagem |
| BDTD | Biblioteca Digital de Teses e Dissertações |
| Capes | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| ETC | Educação, Tecnologia e Comunicação |
| FE | Faculdade de Educação |
| IBICT | Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia |
| MEC | Ministério da Educação |
| ODA | Objetos Digitais de Aprendizagem |
| PC | <i>Personal Computer</i> – Computador Pessoal |
| PPGE | Programa de Pós-Graduação em Educação |
| ProInfo | Programa Nacional de Informática Educativa |
| PROUCA | Programa Um Computador por Aluno |
| SciELO | <i>Scientific Electronic Library Online</i> |
| SEI | Secretaria Especial de Informática |
| TDICs | Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação |
| TICs | Tecnologias de Informação e Comunicação |
| UEMS | Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul |
| UnB | Universidade de Brasília |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |

SUMÁRIO

| | | |
|-----------|--|------------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 17 |
| 2 | JUSTIFICATIVA | 21 |
| 3 | OBJETIVOS | 27 |
| 3.1 | Objetivo Geral | 27 |
| 3.2 | Objetivos Específicos | 27 |
| 4 | REFERENCIAL TEÓRICO | 28 |
| 4.1 | Cibercultura | 28 |
| 4.1.1 | Pierre Lévy | 29 |
| 4.1.2 | Francisco Rüdiger | 31 |
| 4.1.3 | André Lemos | 36 |
| 4.2 | Cultura Colaborativa | 38 |
| 4.3 | Formação Contínua do Professor | 42 |
| 4.3.1 | A construção do professor em tempos de cibercultura | 43 |
| 4.3.2 | Da técnica aos saberes | 45 |
| 4.3.3 | Documentos reguladores para professores trabalharem com as TDICs | 51 |
| 5 | PARA ROMPER O PARADIGMA VIGENTE | 58 |
| 6 | PERCURSO DAS PUBLICAÇÕES PREGRESSAS | 69 |
| 7 | METODOLOGIA DA PESQUISA: ESTADO DO CONHECIMENTO | 76 |
| 7.1 | Protocolo para seleção das dissertações e teses | 78 |
| 7.1.1 | Seleção dos estudos | 81 |
| 7.1.2 | Critérios para inclusão após leitura dos resumos | 82 |
| 7.1.3 | Critérios para exclusão após leitura dos resumos | 82 |
| 8 | SELECIONADOS PARA ANÁLISE | 84 |
| 9 | CORPUS | 85 |
| 10 | CATEGORIAS DE ANÁLISE | 93 |
| 10.1 | Categoria de análise: Cibercultura | 94 |
| 10.1.1 | Discussões | 101 |
| 10.2 | Categoria de análise: Cultura Colaborativa Docente | 103 |
| 10.2.1 | Algumas constatações | 107 |
| 10.3 | Categoria de análise: Formação Continuada | 108 |
| 10.3.1 | Algumas constatações | 115 |
| 11 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 118 |
| | REFERÊNCIAS | 128 |
| | APÊNDICE | 134 |
| | APÊNDICE A – DISSERTAÇÕES (2014-2018) | 135 |
| | APÊNDICE B – TESES (2014-2018) | 140 |

ANEXO A – GRUPOS REDES SOCIAIS – WHATSAPP E INSTAGRAM143

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho de natureza qualitativa insere-se na linha de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação, UnB - Educação, Tecnologia e Comunicação (ETC), intitulada Formação Continuada Colaborativa Docente e o Uso das TDICs: Estado do Conhecimento.

Este estudo se revela em compreender o estado do conhecimento da produção científica nacional divulgada em dissertações de mestrado e teses de doutorado compreendidas entre os anos 2014 a 2018, a respeito da cultura colaborativa entre docentes e o uso das tecnologias e como estas estão sendo compreendidas, estudadas, analisadas e aplicadas especificamente no quesito formação continuada dos professores e se estas contribuem para a formação continuada deste docente.

Este estudo traz à luz a seguinte questão: *A utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) em uma cultura colaborativa docente contribuem para a formação contínua do professor?*

Adotaremos neste estudo a utilização do termo TDICs (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação), por compreendermos que se trata das tecnologias digitais de informação e comunicação, sendo estas tecnologias que englobam o uso de computadores, mídias, smartphones, bem como aplicativos que permitem a troca de mensagens, compartilhamento de informações, edição de vídeos e imagens, troca de arquivos, entre outros.

O cenário que estudaremos, apresenta-se dentre de um contexto da pós-modernidade permeado por mudanças que estão ocorrendo em vários setores, como na comunicação, tecnologia, cultura e com a educação não seria diferente.

Este período do século XXI, permeado pelas tecnologias, muda a perspectiva da construção do conhecimento e também da forma de se relacionar. Haja visto que estamos em um outro período histórico de compartilhamento de informação e produção do conhecimento.

Muitos autores classificam esta fase histórica relacionada ao desenvolvimento tecnológico, sendo a fase de ubiquidade, característica da Pós-Modernidade, fase da comunicação e informação digital, a qual ocorre por novas abordagens sociais e culturais da sociedade, o termo “líquido” (BAUMAN, 2000), foi escolhido como metáfora, para retratar as mudanças dessa sociedade fluída, marcada pelas

transformações de ser, de relacionar, de conviver, de aprender, entre outras mudanças.

Estas novas formas de se relacionar, de percepção do mundo e do conviver influenciaram o ensino e aprendizagem, trazendo novas concepções de educação para o século XXI, principalmente diante de questões que envolvem as tecnologias digitais, como são utilizadas pelo docente em sua formação contínua e o uso em sala de aula.

Certamente o professor, e o aluno, estão inseridos nesta sociedade contemporânea, e em suas relações sociais, utilizam estas tecnologias em todo o tempo, em qualquer lugar, não existe a fronteira do saber, o qual estava estabelecido no espaço físico da escola. Esta barreira não existe mais, as informações transcendem os muros escolares.

Sendo assim, cabe investigar como os alunos aprendem neste contexto tecnológico, como constroem suas relações com o conhecimento e não menos importante, como o professor insere-se neste contexto de informações rápidas, comunicação fluída e conhecimento “a palma das mãos”, com a utilização da tecnologia mobile, dos smartphones e tablets.

Devemos considerar que anteriormente o docente era visto como detentor do conhecimento, em uma educação dita tradicional, atualmente passa da função pré-estabelecida de transmissor do conhecimento, para o mediador desse conhecimento, esvaziando assim a função deste professor.

Em virtude deste cenário, este é um dos desafios que se insere para o docente como este pode servir-se das tecnologias em seu contexto didático-pedagógico, utilizando-as, em seu favor, no planejamento pedagógico, nas relações profissionais com seus pares, em sua formação continuada; como contribuição para a promoção da ruptura de pensamento, estabelecendo uma mudança educacional, a fim de romper com pensamento hegemônico que constitui formar o professor como um mediador, tutor, visando uma formação técnica e instrumental.

Partindo para o contexto de sala de aula, o desafio relaciona-se de como o docente pode utilizar estas tecnologias, de forma a orientar o caminho dos alunos para a interação, aprendizagem, o domínio e a apropriação críticas desses novos meios, ressaltando que mesmo o aluno acessando a essas informações e toda a tecnologia existente, não é garantia de aprendizagem.

Cabe ressaltar a influência ímpar do professor neste contexto atual, o qual é incipiente a compreensão da importância da utilização da linguagem das tecnologias digitais vista em sua formação contínua promovendo processos de rupturas, para uma educação emancipatória.

Portanto, ao trazer para este estudo o questionamento: *A utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) em uma cultura colaborativa docente contribuem para a formação contínua do professor?* Procuramos por meio do estado do conhecimento desenvolver este estudo, buscamos apresentar diferentes perspectivas teóricas, haja vista que este estudo se baseia em uma análise interpretativa-crítica. Para melhor compreensão buscamos apresentar este estudo em seções. Na primeira seção apresentamos um apanhado histórico da construção para o cenário atual, no qual as tecnologias e a internet são o núcleo da discussão, para isso lançamos mão dos teóricos que se debruçam a conhecer e estudar a respeito da sociedade do conhecimento, no qual encontram-se Castells (1999), Lemos (LEMOS, 2013), Kenski (2012), Maffesoli (2003), Mattelart (2006). Apresentamos no item 3, os objetivos que permeiam a construção deste estudo. Partimos para o referencial teórico que apresenta como discussões centrais, a tríade lançada neste estudo, a Cibercultura, a Cultura Colaborativa, Formação Continuada. Para o estudo da Cibercultura procuramos trazer teóricos com posições diferenciadas acerca deste fenômeno, (LEMOS, 2013; LÉVY, 1999; RÜDIGER, 2013). Dentro do item Cultura Colaborativa, a discussão com Lemos (2004), Kenski (2012), Rojo (2013), Valente (2003), no qual apresentam ideias da importância da colaboração utilizando as tecnologias. No item Formação Continuada, trazemos perspectivas diferenciadas de autores que trazem uma visão mais crítica da formação continuada, refletindo sobre os saberes docentes e outros que buscam uma formação para o uso pontual da tecnologia, Pimenta (2000), Tardif (2002), Morin (2000), entre outros autores. Seguimos para a seção 4.3.3, na qual apresentamos documentos da UNESCO e do MEC, que são utilizados para a formação dos professores em todo o território nacional.

Em contrapartida na próxima seção, trazemos teóricos que irão discutir acerca do paradigma vigente, e a construção para um pensamento emancipatório, Duarte (2001), Fullan (2009), Libâneo (2009), Saviani (2013), Silva (2018), Teruya e Moraes (2009), entre outros. Na seção 6, apresentamos alguns estudos progressos de revisão sistemática, os quais contribuíram para conhecer o que já foi publicado há mais de uma década, relacionado ao uso das tecnologias e a formação continuada.

Avançamos para apresentar o estado do conhecimento como percurso metodológico do nosso estudo, analisando dissertações e teses, publicadas entre 2014 a 2018, lançando mão das ideias de Vosgerau e Romanovski (2014), e o protocolo das categorias de análise (FERREIRA, 2002; SÁNCHEZ, 2012). No item 9, apresentamos o Corpus do estado do conhecimento, com os estudos selecionados para a análise de acordo com os critérios pré-estabelecidos, as categorias de análises e as discussões dentro de cada categoria, com o objetivo de retomar questões pertinentes a cada categoria de análise. E por fim, as considerações finais, na qual, iremos apresentar sucintamente o percurso do nosso estudo, bem como a resposta da nossa investigação inicial.

O intuito deste nosso estudo é contribuir para a compreensão, análise, suscitar debates e pesquisas futuras referentes a formação continuada do professor, permeada pela cultura colaborativa docente, em um contexto de cibercultura, utilizando-se das tecnologias digitais com consciência crítica e emancipatória.

2 JUSTIFICATIVA

São muitos os desafios da educação do século XXI – como a escola representa na sociedade pós-moderna o espaço de formação, o qual está atrelado o domínio de conhecimentos a fim de melhor qualidade de vida. Para isso, à escola é indispensável assumir o papel de formar cidadãos para a complexidade do mundo atual e dos desafios que esta sociedade impõe.

Desafios estes, como potencializar pessoas que saibam relacionar-se respeitando as diferenças dentro de um contexto midiático e ao mesmo tempo serem críticas ao uso das tecnologias. Como possibilitar uma educação engajada com abordagens disruptivas suscetíveis de revolucionar. Desafios para a educação e principalmente para o professor, como promover uma aprendizagem significativa, que seja capaz de fornecer sentido, de transformar a informação em conhecimento, e principalmente possibilitar a construção de novas ideias.

Por aprendizagem significativa entendo aquela que provoca uma modificação, quer seja no comportamento do indivíduo, na orientação da ação futura que escolhe ou nas suas atitudes e na sua personalidade. É uma aprendizagem penetrante, que não se limita a um aumento de conhecimentos, mas que penetra profundamente todas as parcelas da sua existência. (ROGERS, 1997, p. 232).

Segue-se no entendimento que a comunicação permeia as relações pessoais, profissionais, no qual muitos têm acesso a esta tecnologia utilizando-a de vários aplicativos para fins diversos, ou tão somente para comunicação pessoal, ou buscar uma informação.

O sentido etimológico da palavra informação é dar forma.

Trata-se da forma que forma, a forma formante. Quer dizer, que numa era da informação, talvez a de hoje, não se pensa por si mesmo, mas se é pensando, formado, inserido numa comunidade de destino. Vale repetir: a forma é formante. A informação também liga, une, junta. (MAFFESOLI, 2003, p. 14).

As novas tecnologias de comunicação surgem a partir de 1975, resultante da fusão das telecomunicações analógicas com a informática, como destaca Lemos (2013), essa fusão possibilita a veiculação de diversas formatações de mensagens tendo como suporte único, o computador.

Agregado a isso, temos o computador pessoal, o qual reduz as barreiras de acesso à informação, facilita a comunicação. Para Maffesoli (2003), a comunicação é

o cimento social, - por meio de uma religação. É a cola do mundo pós-moderno. E essa compreensão de cada um como indivíduo e a ideia de existir acontece na relação com o outro, ou seja, cada um está ligado ao outro pela ideia de comunicação. O computador pessoal foi criado a partir dessa ideia de alta tecnologia em proveito da “contracultura” – computadores para o povo ou a serviço das pessoas.

A tecnologia digital que desfrutamos, possibilita ao usuário interagir, não apenas com o objeto, no caso o computador, smartphone, ou ferramentas – aplicativos, imagens, jogos, mas, e principalmente com a informação, isto é, com o conteúdo apresentado.

Eis, portanto, o cenário que se apresenta, de uma transformação social, na qual a informação é o fio condutor dessa sociedade, sendo de caráter revolucionário, como aponta o cientista social, “[...] diferentemente de qualquer outra revolução, o cerne da transformação que estamos vivendo na revolução atual refere-se às tecnologias da informação, processamento e comunicação.” (CASTELLS, 1999, p. 68).

Esta revolução, converge para um novo paradigma, e no campo educacional não seria diferente convém destacar que a educação inserida neste contexto tecnológico, midiático em uma cibercultura, em que as relações, o aprendizado, pode ser também construído neste ciberespaço, com toques de colaboração entre seus usuários.

Acreditamos que o professor ao utilizar as tecnologias, estas podem contribuir para a comunicação a fim de promover uma mudança de paradigmas, por meio de um trabalho colaborativo e emancipatório, no sentido de desenvolver novas formas de sociabilidade entre professores, podendo ser constituídas em comunidades virtuais, as quais formam teias de relacionamento, utilizando-se de um fluxo de ideias mais livre, justo, democrático, este é o contexto exposto da cibercultura.

Essa rede em que estão inseridas de forma fluida as informações, pode permitir ao usuário o acesso democrático, de uma forma que o faça participante das interações e decisões realizadas. “A tecnologia torna possível a existência de comunidades virtuais pode aumentar consideravelmente o ascendente do cidadão comum: ascendente intelectual, social, comercial e sobretudo ascendente político.” (RHEINGOLD, 1993, p. 17).

O autor destaca que as redes de comunicação, alteram a vida das pessoas por meio de três níveis distintos, mas interdependentes. Primeiramente o ascendente intelectual, como seres humanos individuais as percepções, pensamentos e

personalidades são afetados pelo modo como usa-se as redes de comunicação. O segundo nível de alterações, o ascendente social, em que se desenvolvem as relações interpessoais, as amizades e as comunidades. O terceiro nível de alteração, encontra-se no nível político, “pois a política é sempre uma combinação de comunicação com o poder material, e o papel dos meios de comunicação é importante para a política nas sociedades democráticas.” (RHEINGOLD, 1993, p. 27).

Convém destacar como o docente pode ser influenciado de forma significativa por essa rede de comunicação, interagindo com os seus pares, encontrando-se engajado em questões éticas, morais, políticas. O professor mais do que o aluno, pode-se permitir utilizar essas informações, desenvolvê-las em sala de aula, de forma a otimizar seus conhecimentos, oportunizando a sua formação continuada de uma maneira crítica.

Esta interação e a troca de conhecimentos favorecem e otimizam alterações de percepções. “Na comunidade virtual que melhor conheço, o conhecimento bem apresentado é uma valiosa moeda de troca.” (RHEINGOLD, 1993, p. 80). O professor munido deste conhecimento que já vem com a sua formação inicial, experiências ao longo da carreira, pode auxiliar outros professores na troca de informações, saberes, otimizando o conhecimento adquirido por eles, neste contexto de cibercultura.

A cibercultura proporciona um contexto formativo, no qual as relações entre professores que visam um interesse comum, podem por meio de trocas de conhecimento dentro de um ciberespaço, como uma incubadora, concretizar a participação de forma democrática com a multiplicidades de saberes oportunos aplicáveis no contexto deste professor.

O ciberespaço é um ambiente de circulação de discussões pluralistas, reforçando competências diferenciadas e aproveitando o caldo do conhecimento que é gerado dos laços comunitários, podendo potencializar a troca de competências, gerando a coletivização dos saberes. (LEMOS, 2013, p. 136).

Importante salientar a riqueza do ciberespaço, o qual disponibiliza as informações dentro de um espaço que todos que tem acesso, de forma síncrona ou assíncrona.

Pensamos que este tipo de atividade em uma perspectiva colaborativa on-line, só tende a crescer, pois cada vez mais pessoas estão navegando por este espaço.

“O ciberespaço é, assim, uma entidade real, parte vital da cibercultura planetária que está crescendo sob os nossos olhos.” (LEMOS, 2013, p. 128).

Desse modo, salientamos que ao professor pode ser oportunizado, bater papo, trocar arquivos com seus pares, em um espaço democrático, não hierárquico, ou seja, como um fenômeno social, o qual possibilita a interatividade social de forma livre, espontânea e agregadora, viabilizando a construção da identidade do eu professor, e por sua vez a quebra de paradigmas presentes neste contexto tecnológico.

Sabemos que a cibercultura acontece e desenvolve-se em um ciberespaço como já foi evidenciado, mas cabe conhecer e entender o processo histórico destacando um pouco a respeito deste fenômeno que hoje se apresenta.

Não temos por interesse apresentar a criação de toda o conceito de informática, da criação da internet, mas apenas expor alguns momentos marcantes, que consideramos importantes para este estudo.

A prefiguração da sociedade de redes ocorre em 1985, quando dois advogados fundam o Instituto Internacional de Bibliografia, em Bruxelas, o projeto era constituir o “Livro universal do saber contabilizando dia a dia o trabalho intelectual.” Para essa nova ciência da organização sistemática da documentação, as publicações científicas, eram partes de uma vasta enciclopédia de documento que englobava o conhecimento do universo. Próximo a Primeira Guerra Mundial, o instituto já produzia um repertório bibliográfico universal, como um catálogo central das bibliotecas, cuja intenção política era “fazer do mundo inteiro uma única cidade e de todos os povos uma única família.” Observamos caracterizado o pensamento de redes, o qual se forjou no ritmo do enlaçamento do globo tanto pelas redes do cabo submarino, do correio universal e redes cidadãos, a favor do reconhecimento das liberdades de imprensa, expressão e de associação, que surgem na metade do século XIX. (MATTELART, 2006).

Em 1936, Alan Turing (1912 – 1959) formula um novo princípio técnico, uma máquina dá forma à ideia de “máquina universal” – ela traça a linha de acesso à construção de um “cérebro eletrônico”.

Logo após durante a Segunda Guerra Mundial, concretiza-se a ideia do saber-operação: o *think tank* ou o reservatório de ideias, “polivalente e pluridisciplinar, esse tipo de reservatório de ideias se revelará pouco a pouco um local estratégico na produção de um saber orientado para o planejamento da sociedade do futuro.” (MATTELART, 2006, p. 59).

A construção desse reservatório com o objetivo de configurar um pensamento agregador com a ideia da junção de saberes.

Os princípios de intercâmbio igualitário de circulação livre e gratuita da informação no quadro de uma rede cooperativa gerada por seus usuários, que constituem o quadro sociotécnico da Internet universitária, vão, julgam eles, se difundir com a nova tecnologia. “ (FLICHY, 1999 *apud* MATTELART, 2006, p. 61).

A criação dos satélites com a junção da circulação livre da informação, configurou-se um novo tempo para a comunicação e a produção de conhecimento. “As redes interativas de computadores estão crescendo exponencialmente, criando novas formas e canais de comunicação, moldando a vida e, ao mesmo tempo, sendo moldadas por ela. ” (CASTELLS, 1999, p. 40).

O elemento chave, propulsor desta circulação de novas ideias foi o Computador Pessoal (PC), em 1981, o qual ofereceu o acesso livre e democrático aos usuários trazendo uma independência melhor e mais ativa. Para tanto, isso levou ao avanço mais importante que modificou toda a forma de ver, pensar, informar e se comunicar mediante ao surgimento da internet. “A convergência de todas essas tecnologias eletrônicas no campo da comunicação interativa levou à criação da Internet. ” (CASTELLS, 1999, p. 82).

Este impacto tecnológico desencadeou mudanças na forma de como o saber era produzido, distribuído e legitimado. As tecnologias invadem as vidas, ampliando a memória, garantindo novas possibilidades de bem-estar. De acordo com (KENSKI, 2012).

O contexto o qual hoje é exposto, o pós-modernismo, apresenta uma vinculação com todo esse acúmulo de novas ideias, novas formas de se relacionar, de produzir o conhecimento, este, não é mais estanque, apenas em livros didáticos, enciclopédias. Ao contrário, a todo momento são disponibilizados assuntos novos, divulgadas diferentes informações.

Em virtude dos fatos mencionados, sabemos que são muitos desafios e estes perpassam todos os eixos educacionais, bem como a administradores, gestores, coordenadores, entre outros. No entanto, para este estudo, iremos focar no professor, não desmerecendo a importância de outros atores, mas realçando a importância pontual do docente como agente de transformação e mudança neste contexto de cibercultura.

Para este estudo não cabe pensarmos em retrocessos, uma vez que todos estão inseridos neste novo contexto tecnológico, seja usuário ou não, todos são afetados diretamente ou indiretamente por ele.

Ademais mencionamos um estudo de revisão sistemática, intitulado *Impacto das ações formativas no uso das tecnologias das práticas docentes* - no qual analisou artigos publicados em 2003 a 2016, da base de dados SciELO, este estudo investigou qual seria o impacto das ações na formação dos professores quanto ao uso das tecnologias. Verificou-se, que no tocante ao uso das TDICs por parte dos professores, em contextos escolares, que muitas iniciativas têm sido realizadas e discutidas, mas que ainda se observam lacunas no que se refere ao uso da tecnologia, focada no pedagógico. Salienta-se que há necessidade de mais pesquisa que primem pelo uso das tecnologias por parte dos professores em sala de aula e em sua formação pedagógica. (ALVES; SANTOS; FREITAS, 2017).

Portanto, acreditamos na importância desta pesquisa, para o professor e para a comunidade acadêmica. Pontuamos a relevância deste estudo, a fim de contribuir com a mudança de perspectiva do professor que utiliza as TDICs em sua vida pessoal e social, possa vê-la como aliada a questões profissionais, engajados nesta sociedade tecnológica e como estas podem impactar e influenciar sua formação contínua.

Aspiramos contribuir para a promoção de debates que assinalem a utilização das TDICs de forma democrática, consciente e crítica.

Sendo assim, analisa-se, como se caracterizam as publicações de mestrado e doutorado dos últimos cinco anos, no quesito a utilização das tecnologias digitais dentro de uma cultura colaborativa e se estas contribuem para a formação contínua deste professor. Procuramos compreender em meio as produções, como configura-se este contexto didático, no olhar do professor, relacionado a formação continuada.

Visto que esta pesquisa apresenta esta atenção em destacar como estão sendo percebidas, trabalhadas e divulgadas as TDICs neste cenário colaborativo. Não cabe a nós primeiramente, tomarmos um posicionamento, mas buscamos compreender como estão postas as discussões a respeito da utilização das tecnologias e se estas estão contribuindo para a formação contínua do professor.

3 OBJETIVOS

3.1 Objetivo Geral

Compreender como decorre a formação contínua do professor e a utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação em uma perspectiva de cultura colaborativa, por meio do estado do conhecimento.

3.2 Objetivos Específicos

- a) Caracterizar a cibercultura, teóricos e corrente, pontos de vista e análises apresentadas;
- b) Conceituar cultura colaborativa docente dentro de uma perspectiva da formação contínua;
- c) Conhecer os documentos norteadores para a formação contínua do professor;
- d) Depreender estudos publicados dissertações e teses, a respeito da questão das tecnologias digitais no ambiente educacional, bem como a cultura colaborativa docente, referente aos anos de 2014 a 2018;
- e) Analisar em uma abordagem crítica da literatura de que forma tem se efetivado a cultura colaborativa entre professores utilizando as TDICs;
- f) Apresentar as ocorrências, as lacunas quanto a formação contínua docente e o uso das TDICs por parte dos professores.

4 REFERENCIAL TEÓRICO

A fim de buscarmos compreender à questão inicial deste estudo: A utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) em uma cultura colaborativa docente contribuem para a formação contínua do professor?

Apresentamos ideias, conceitos que julgamos pertinentes para a construção deste estudo, os conceitos de cibercultura relacionados com a visão dos teóricos e correntes epistemológicas, conheceremos as principais ideias dos teóricos Pierre Levy, Francisco Rüdiger e André Lemos. Mostraremos a respeito da cultura colaborativa, a formação contínua do professor, as técnicas e os saberes pertinentes a este contexto.

Presumimos que o professor ao utilizar as TDICs inserido no contexto de cibercultura, valendo-se da cultura colaborativa, potencializa a sua formação continuada, tanto para a questão pedagógica referente a sua formação com pensamentos críticos e emancipatórios, quanto para a otimização desta linguagem em sala de aula.

Portanto, neste primeiro momento, este estudo é apresentado em itens intitulados Cibercultura, Cultura Colaborativa e Formação Contínua Docente e subitens.

4.1 Cibercultura

Vivenciamos um contexto de aceleradas transformações sociais, de acordo com o tempo vivido e as tecnologias existentes. A internet afetou tudo o que nos rodeia, as redes de comunicação, a cultura, a vida dos sujeitos, ou seja, com toda a forma de ver o mundo e de relacionar com ele. “A Internet, que afetou uma variada gama de campos do conhecimento humano, rompeu com a ideia de espaço, pois, sem se locomover, é possível conhecer-se, interagir com outras culturas.” (LAMPERT, 2005, p. 31).

Portanto, as tecnologias movimentam o conhecimento produzido, para tanto, nesta sociedade de rede, a produção do conhecimento ocorre de forma acelerada e contínua, dentro de um ciberespaço. Então neste contexto vivenciado, produzido e transformado temos as relações e produções constituídas no ciberespaço – um espaço ou universo das redes digitais conectadas à internet - e as vivências geradas neste espaço designam a cibercultura.

A promoção desta, tem como o epicentro o computador pessoal ligado às redes informáticas conectadas à internet. Para entendermos este fenômeno importante conhecermos o uso do termo Cibercultura.

O surgimento da expressão Cibercultura deve-se a sua criação à engenheira, informata e empresária norte-americana Alice Hilton, que utilizou esta expressão “com o sentido enfático, referindo-se com ela a uma exigência ética da nova era da automação e das máquinas inteligentes.” (RÜDIGER, 2013, p. 8).

O *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa* conceitua Cibercultura como: conjunto de aspectos e padrões culturais relacionados com a Internet e a comunicação em redes de computadores. Portanto, a cibercultura é uma revolução científica e tecnológica, com maior caráter revolucionário desde então, a cultura não ficará a margem, mas sim é o centro nesta sociedade de redes.

Sabemos que vários teóricos têm se debruçado ao estudo do termo Cibercultura e suas correlações, entretanto para este referencial apresentaremos os conceitos e características da Cibercultura, com relação a três autores com visões diferenciadas cada uma dentro dos seus campos e de acordo com áreas do formação e atuação, sendo estes: Pierre Lévy (1999), filósofo; Francisco Rüdiger (2013) – doutor em Ciências Sociais, debruça-se no campo da Filosofia e Comunicação; André Lemos (2013) – doutor em Sociologia, atuante na área de Comunicação.

Realizadas as devidas apresentações, exibiremos dentro de uma visão geral apresentada por cada autor, os termos e implicações nesta categoria teórica do nosso tempo.

4.1.1 Pierre Lévy

Para compreendermos o conceito de cibercultura, primeiro devemos destacar para este autor o que ele considera ser o ciberespaço, para ele neste espaço, é desenvolvido uma moral, as leis que regem essas relações, denominadas como netiqueta. Nesta é estabelecida como uma moral da reciprocidade, como sendo troca de mensagens, informações, conhecimentos.

A cibercultura é a expressão da aspiração de construção de um laço social, que não seria fundado nem sobre links territoriais, nem sobre relações institucionais, nem sobre as relações de poder, mas sobre a reunião em torno de centros de interesses comuns, sobre o jogo, sobre o compartilhamento do saber, sobre a aprendizagem cooperativa, sobre processos abertos de colaboração. (LÉVY, 1999, p. 130).

O autor pondera que a cibercultura expressa o surgimento de um novo universal, qualquer um pode acessar de qualquer lugar as diversas comunidades virtuais e seus produtos. Para ele o valor da cibercultura é precisamente a universalidade, tende à interconexão geral das informações, das máquinas e dos homens.

Destaca que esta propaga a copresença e a interação de quaisquer pontos do espaço físico, social ou informacional. Neste aspecto, coloca que há três entidades: sociedade, cultura e técnica, que se relacionam e são interdependentes.

Defende que as tecnologias são produtos de uma sociedade e de uma cultura. A cultura estabeleceria como a dinâmica das representações. A sociedade, por sua vez, seria as pessoas, seus laços, suas trocas e por fim, a técnica são os artefatos eficazes. (LÉVY, 1999).

O autor justifica a cibercultura como “movimento social”. Considera três princípios que orientam, sendo estes, a interconexão, a comunidades virtuais e a inteligência coletiva.

O primeiro princípio, a interconexão é a comunicação universal, ou seja, os aparelhos ligados a Internet, a conexão é sempre preferível ao isolamento.

O segundo, diz respeito ao crescimento e desenvolvimento das comunidades virtuais, estas estão apoiadas no princípio da interconexão.

A comunidade virtual é construída sobre as afinidades de interesses, de conhecimentos, sobre projetos mútuos, em um processo de cooperação ou de troca, tudo isso independentemente das proximidades geográficas e das filiações institucionais. (LÉVY, 1999, p. 127).

A inteligência coletiva, é o terceiro e último princípio. Este conceito de uma nova dimensão da comunicação permitindo compartilhar conhecimentos e apontá-los uns para os outros. O autor propõe como uma alternativa, como superação de um novo limite, um atributo tão essencial quanto a linguagem, mas em escala superior, no sentido que, aprenderíamos a nos orientar em um novo cosmo, na medida do possível, tornando-se autores e nos inventando como espécie.

Mas, se nos engajássemos na via da inteligência coletiva, progressivamente, inventaríamos as técnicas, os sistemas de signos, as formas de organização social e de regulação que nos permitiriam pensar em conjunto, concentrar nossas forças intelectuais e espirituais, multiplicar nossas imaginações e experiências, negociar em tempo real e em todas as escalas as soluções práticas aos complexos problemas que estão diante de nós. (LÉVY, 2007, p. 17).

Para ele o ciberespaço é o suporte da inteligência coletiva, é uma das principais condições de seu próprio desenvolvimento, o crescimento do ciberespaço não determina o desenvolvimento da inteligência coletiva, mas favorece um ambiente propício.

Destacamos este autor, como sendo otimista em seu pensamento e acrescentamos que suas ideias quanto os princípios da cibercultura são consideradas pioneiras, devido ao ano de publicação, relacionadas aos outros teóricos que se seguem.

4.1.2 *Francisco Rüdiger*

O conceito de Cibercultura é apresentado por este autor como sendo o “conjunto de fenômenos cotidianos agenciado ou promovido com o progresso das telemáticas e seus maquinismos.” (RÜDIGER, 2013, p. 11)

A estruturação surge das redes sociais, portais e blogues, os videojogos, chats e sites de todo tipo, os sistemas de troca de mensagens, são algumas destas expressões presentes na Cibercultura.

A cibercultura pode ser entendida como uma formação histórica de cunho prático e cotidiano, cujas linhas de força e rápida expansão, baseadas nas redes telemáticas, estão criando, em pouco tempo, não apenas um mundo próprio, mas, também, um campo de interrogação intelectual pujante, dividido em várias tendências de interpretação. (RÜDIGER, 2013, p. 7)

Como proposta de reflexão teórica, relacionada com os problemas discutidos pela teoria filosófica da técnica contemporânea seguindo um viés histórico e sistemático, coube destacar três tendências ou linhas de abordagem, que são divididas por este autor, que são elas: os tecnófilos, os conservadores midiáticos e os cibercriticistas.

Cabe destacar que cada tendência apresenta o mecanismo de controle do sujeito e a construção de sua identidade dentro da cibercultura. A seguir, mencionaremos as ideias gerais apresentadas por cada linha.

Os tecnófilos representam as virtudes morais, políticas e econômicas, formando um coletivo composto por profissionais e pesquisadores relacionados a informática e comunicação. Esta abordagem acredita em um fluxo de ideias mais livre, justa e democrática, na qual estamos em meio a uma expansão das mídias digitais interativas, com o princípio social mais importante.

O público que determina a forma e o conteúdo do meio, ele que estrutura e controla a comunicação. O conhecimento não é mais vertical e centralizado pelas organizações das indústrias da cultura, mas sim, o conhecimento agora é horizontal disseminado de forma a conferir maior poder ao indivíduo.

Os conservadores midiáticos, em contraponto, são promotores de acusação política e moral do fenômeno, representados por acadêmicos literários ou militantes e os intelectuais de formação mais tradicional.

Esta corrente acredita que a cibercultura promove a massificação das atividades culturais, que as pessoas são produtos que a elas são suprimidas suas individualidades e suas privacidades, prejudicando o desenvolvimento promovendo assim o compartilhamento de lixo cultural pelas redes sociais.

A cibercultura pode minar, mas também fortalecer os mecanismos em que se assentam os regimes políticos autoritários, tanto quanto os democráticos. A crença no poder emancipatório da mídia digital é fruto de uma maneira muito pobre de entender a prática política e de uma forma muito ingênua de promover a democracia. (RÜDIGER, 2013, p. 37)

Os cibercriticistas caracterizam pelo interesse em refletir sobre as conexões entre cibercultura e poder político, social e econômico. Levam em consideração os problemas e desafios que esta cultura acarreta para a figura do indivíduo. Entendem que a cibercultura é controlada pelas forças de mercado e sua dinâmica.

O autor conclui que a consciência do homem moderno baseado na referência comum é o processo de desenvolvimento tecnológico próprio à nossa civilização e, portanto, se caracteriza pela tensão entre uma tendência minoritária, pessimismo cultural e outra, ao otimismo – uma tendência majoritária. “Toda tecnologia tanto é um fardo como uma benção; não uma coisa ou outra, mas sim isto e aquilo.” (RÜDIGER, 2013, p. 53).

Sendo assim, as linhas de abordagem, se comunicam e, não raro se confundem.

O autor acrescenta que somos prisioneiros do fetichismo tecnológico, e que a reflexão filosófica e a ação política irão romper com esta “prisão”.

Há que se buscar um meio-termo, a humanidade não pode voltar-se totalmente contra a tecnologia, mas também não pode abraçá-la cegamente; e sim buscar uma nova direção.

Convém destacar que este autor, possui uma visão mais crítica a respeito da cibercultura e de como é construída as relações dentro do ciberespaço. Destacamos este autor útil para este estudo tendo em vista, que ao analisarmos os documentos encontrados, procuraremos evidenciar as linhas de abordagem presentes em cada publicação, relacionada à categoria de análise.

Logo abaixo destacaremos um quadro a respeito das linhas de abordagem, de forma mais detalhada, relacionadas as visões que cada tendência apresenta a respeito do mecanismo de controle, do sujeito e a construção de sua identidade dentro do ciberespaço, bem como as interpretações gerais e os autores que comungam das ideias apresentadas para cada linha de abordagem.

Este quadro foi elaborado a fim de facilitar a compreensão do fenômeno com uma visão geral acerca da postura do autor ao analisar os intelectuais da Cibercultura.

Quadro 1 – Linhas de abordagem para interpretar a Cibercultura. Produzido pela autora com informações (RÜDIGER, 2013, p. 25-50)

| Linhas de abordagem | Tecnófilos | Conservadores Midiáticos | Cibercriticistas |
|---|---|--|---|
| Mecanismo de Controle | <p>Não há, pois, o circuito de informações é acionado pelas redes sociais em vez das corporações midiáticas.</p> <p>Construção e interação de novas comunidades virtuais.</p> <p>Ruptura do monopólio por causa da democratização da informação.</p> <p>Economia moral da informação: fluxo de ideias mais livre, justo e democrático impactando as grandes instituições políticas e econômicas.</p> <p>Cultura de nichos economicamente sustentável e emancipatória, menos oculta e mais exuberante.</p> <p>Compartilhamento de ideias gratuitas e apropriação individualizada.</p> <p>Declínio da autoridade dos especialistas em cultura e comunicação.</p> <p>Onipotência dos determinismos tecnológicos.</p> | <p>Há coerção ideológica dos cidadãos, depende de condições sociais determinadas.</p> <p>Internet não é neutra: qualidades estimuladoras ou supressivas da democracia.</p> <p>Compartilhamento de lixo cultural.</p> <p>Critérios de valor baseados na popularidade.</p> <p>Todo o conteúdo da internet é propriedade comum.</p> <p>Empresas especializadas e conhecimento profissional são necessários para regular a qualidade dos produtos.</p> | <p>Pela exploração mercadológica e sua dinâmica.</p> <p>Estimula um nivelamento da consciência ao facilitar o acesso.</p> <p>Reciclagem das velhas fantasias de transcendência de dominação tecnológica.</p> <p>Forma ideal de mercado em detrimento do cultivo da subjetividade.</p> <p>Espaço extraterritorial de negócios: sistema econômico onipresente fora e dentro do ciberespaço.</p> <p>Homogeneização: projeto de dominação racional.</p> <p>Soberania sobre a natureza humana.</p> <p>Sistema de monitoramento e exploração.</p> <p>Redes de controle privadas.</p> <p>Policciamento burocrático da sociedade.</p> <p>Colonização da consciência pelo mercado.</p> |
| Sujeito e a construção da Identidade | <p>Iniciativas individuais com espírito cooperativo.</p> <p>Participação democrática: estrutura e controla a informação.</p> <p>Intervenção individual na vida pública.</p> <p>Produtores de suas próprias informações transformando-se com o desenvolvimento das novas tecnologias.</p> <p>Mudança de consciência num sentido igualitário, cooperativo e emancipatório;</p> <p>Consciência cívica.</p> | <p>Pessoas como produtos.</p> <p>Exibicionismo narcisista sufocando a criatividade.</p> <p>Coletivismo impessoal inibindo o cultivo da individualidade.</p> <p>Exposição generalizada suprimindo a privacidade necessária ao desenvolvimento.</p> <p>Estimulação do circuito narcisista: a procura das informações que refletem apenas as crenças pessoais.</p> | <p>Contradição em explorar a identidade livre, fluída e idealizada e ao mesmo tempo está inserindo em comunidades de interesse e compartilhamento.</p> <p>Experimenta com os equipamentos uma fantasia de controle racional.</p> <p>Pensamento fragmentado.</p> <p>Liquidez da privacidade.</p> <p>Submissão voluntária ou involuntária: fornecedores de informações para as organizações e indivíduos.</p> <p>Dependência a dinâmica do capitalismo.</p> |

| Linhas de abordagem | Tecnófilos | Conservadores Midiáticos | Cibercriticistas |
|------------------------|--|--|--|
| Interpretações | <p>Informática da comunicação, sentido libertador para o indivíduo. Chave libertária. Eleva o nível da cultura; Acesso das massas; Novas formas de sociabilidade; Compartilhar conhecimento: processando mais e melhores informações; Redução de custos de produção e distribuição. Diversidade de hábitos e formas de expressão cultural.</p> | <p>O problema não está na rede, mas nos conteúdos e processos espirituais que dela emergem. Colonização do ciberespaço e a apropriação da palavra pelo público, não tem sinal cultural e formativo favoráveis para a humanidade. Efeitos e usos não são democratizantes. Proteger a mídia tradicional do culto do amador. Cultura fragmentada. Acaba com o profissionalismo ético e responsável. Ausência de qualidade para o público com padrões éticos para a produção literária, artística e intelectual. Massificação das atividades culturais. Rebaixamento dos padrões morais e culturais.</p> | <p>Complemento às vezes utópico, apocalíptico. Abundância de informações. Falta de tempo para aprofundar o conhecimento. As companhias e organismo exploram os dados liquidando com a privacidade.</p> |
| Autores citados | <p>George Gilder Howard Rheingold Theodor Roszak Dan Gilmor Henry Jenkins Chris Anderson Pierre Lévy</p> | <p>Erik Neveu Evegny Morozov Andrew Keen</p> | <p>Herbert Marcuse Julian Stallabrass Kevin Robins Mark Andrejevic Lee Siegel</p> |

Fonte: elaborado pela autora.

4.1.3 André Lemos

Seguindo a apresentação dos teóricos, o autor aponta a respeito das ideias com relação a ciberespaço e cibercultura. Aquele como sendo espaço aberto, constituído por uma dinâmica social, esta como um novo estilo da cultura tecnológica na contemporaneidade. A junção da sinergia entre condição pós-moderna e as novas tecnologias, a qual ganha contorno com a utilização do computador pessoal, e construída por uma dinâmica de suas interações.

Apresentando a cibercultura muito mais que um fenômeno tecnológico, com criação, livre circulação de informação. “ A cibercultura pode ser (e em alguns setores já é) um fator de enriquecimento baseado na troca de conhecimentos, na apropriação criativa, no desenvolvimento de uma forma de trabalho coletiva compartilhada. “ (LEMOS, 2004).

O autor destaca que estamos saindo de uma cultura *copyright*, mesmo sendo pouco a pouco, representada como uma cultura de massas, como consumidores-receptores, característica do século XX, marcada por uma lógica de acumulação individualista, para a construção de um contraponto - uma cultura *copyleft* - personalizada, criativa e aberta. Esta cultura destaca-se como um “processo de transformação de obras onde o usuário pode adicionar informações e transformações desde que a obra continue livre para novas transformações”. (LEMOS, 2004, p. 21).

O autor segue destacando que a tecnologia faz parte da cultura humana, sendo que a técnica transforma a vida, ao mesmo tempo em que é transformada por ela, ou seja, um movimento cíclico entre formas e conteúdo.

A cibercultura será uma configuração sociotécnica onde haverá modelos tribais associados às tecnologias digitais, opondo-se ao individualismo da cultura do impresso, moderna e tecnocrática. Com a cibercultura, estamos diante de um processo de aceleração, realizando a abolição do espaço homogêneo e delimitado por fronteiras geopolíticas e do tempo cronológico e linear [...] (LEMOS, 2013, p. 73).

Ressalta que a riqueza da cibercultura está exatamente nesta troca de experiências, de compartilhamento, de trabalho colaborativo e a construção da identidade ocorre em função da riqueza da diversidade, ocorrendo pelo contato e não pelo isolamento.

A cibercultura, ao instaurar uma cultura das redes, planetária, convival, coletiva e colaborativa, pode enriquecer aquilo que temos de mais importante: a nossa inteligência e o nosso capital cultural que, entrando em sinergia através das redes telemáticas com outras culturas, poderá fazer a identidade de cada um legítima e a globalização um processo de riqueza cultural e de reforço de laços sociais locais. (LEMOS, 2004, p. 20).

Assim como o teórico anteriormente apresentado, Lemos (2013) também destaca várias posturas relacionadas ao desenvolvimento das tecnologias, sendo elas: neoluddismo, tecnoutopia, tecnorrealismo e tecnossurrealismo. Apresentaremos a seguir as ideias defendidas por cada postura, bem como os autores em destaque.

Começaremos por neoluddismo, estes intelectuais acreditam que as novas tecnologias apresentam um potencial destruidor da sociedade, do homem e da natureza e por isto, insistem que deve haver uma regulação e manter sob controle as novas tecnologias, desacelerando os ritmos da informatização da sociedade, ao mesmo tempo, alertá-la contra os malefícios da cibercultura. Destacam-se como defensores dessa corrente: Paul Virilio, Baudrillard, Shapiro, Postman; estes são os intelectuais que apresentam uma postura crítica relacionada a uma visão negativa da tecnologia.

A seguir, temos a tecnoutopia, a qual caracteriza e veem nas novas tecnologias um potencial emancipatório, de resgate comunitário e de enriquecimento do processo de aprendizagem, ou seja, infinitas possibilidades inusitadas para a humanidade. Como destaques, encontram-se: Negroponte, Lévy, De Rosnay, Rheingold. Para estes, as novas tecnologias representam um novo patamar de desenvolvimento tecnológico, causando uma reestruturação e descentralização das estruturas de poder vigentes (mediático, político, social).

Por sua vez, o tecnorrealismo apresenta como um caminho alternativo, o qual destaca como visão alguns pontos, redigidos em um documento proposto por Shapiro, Skenk e Johnson; entre estes defende-se, a tecnologia não é neutra; a internet é revolucionária, mas não utópica; informação não é conhecimento; compreender a tecnologia deveria ser um componente essencial de cidadania global. Por fim, o tecnossurrealismo contrapõe a proposta tecnorrealista, defende que esta já foi superada e que não passa de uma cruzada contra as posições extremadas de otimistas e pessimistas, que busca a via racional da cibercultura. Como intelectual desta corrente, apresenta-se, R.U.Sirius.

Portanto, a cibercultura segundo o autor, tenta reverter, a forma estagnada e a lógica da padronização tecnológica. O autor conclui que para se compreender o fenômeno da cibercultura há que se compreender todas as facetas complexas da tecnologia contemporânea, não como um universo isolado como se as realizações tecnológicas tivessem uma dinâmica própria e interdependente que de forma alguma não pode estar desassociada da cultura.

O autor, como sociólogo é importante, para este estudo no que concerne compreender as relações sociais dentro de um espaço de cibercultura, e a importância da construção da identidade com a riqueza e a diversidade, fruto do trabalho colaborativo, as influências mútuas, o qual vem ao encontro do objetivo deste estudo.

4.2 Cultura Colaborativa

Decidimos adotar este termo “cultura colaborativa”, pois entendemos que esta colaboração possa ser um fio condutor da cultura do docente, a fim de que esta promova troca de ideias, debates para uma mudança de paradigmas.

Por meio da internet, este ambiente de comunicação global e livre, é possível processar informações com uma vasta rapidez. Uma das características da cultura do século XXI, é a interação que essa rede proporciona, tanto nas relações pessoais, interpessoais quanto nas profissionais, essas interações ocorrem por meio da utilização principalmente do computador pessoal, os smartphones, os mobiles, que acontecem por aplicativos de trocas de mensagens, documentos, imagens, vídeos, ou seja, as tecnologias digitais. “Na colaboração online o conhecimento é construído por meio de um diálogo ativo que permite compartilhar ideias e informações.” (TELES, 2018, p. 129).

É neste contexto, de cultura colaborativa que o docente pode-se permitir agregar vivências. “A internet possibilita a circulação de discursos de diferentes perspectivas, já que os artefatos digitais garantem um espaço de autoria, interação e colaboração.” (ROJO, 2013, p. 42).

Nesta cultura colaborativa, convoca-se um profissional colaborativo, criativo, sensível, humano e ao mesmo tempo crítico. Sendo assim “ a pós-modernidade exige um novo perfil de profissional, ou seja, com visão ampliada, capacidade de liderança, de trabalhar coletivamente, que seja criativo, flexível e permanentemente atualizado. “ (LAMPERT, 2005, p. 31).

Sendo assim, em um contexto muito promissor para os profissionais da educação, os professores, que permitirem-se, podem ser permeados com a cultura colaborativa, umas das vantagens desta cultura é a facilidade em ter acesso as conferências eletrônicas, cursos online, documentos, debates, desencadeando em uma formação continuada, não pontual e estanque, mas móvel e fluída.

Entendemos que esta acessibilidade facilita descobrir, navegar por documentos complexos, ter acessos a informações “privilegiadas” que antes cabiam a uma minoria da população, aos governos e corporações, ou até mesmo professores de instituições mais privilegiadas economicamente. “As novas tecnologias de informação devem ser consideradas em função da comunicação bidirecional entre grupos de indivíduos, escapando da difusão centralizada da informação massiva.” (LEMOS, 2013, p. 69).

Outro proveito deste contexto de cibercultura, é que os professores podem interagir, elaborar, discutir, seus próprios problemas e questões do contexto pedagógico, de situações reais vivenciadas em salas de aula, e submete-las a outros professores, haja vista que por meio desta cultura, pessoas com habilidades, aptidões diferentes umas das outras, experiências didáticas e profissionais estão reunidas em um só espaço.

Um lança uma pergunta e outros buscarão respostas pela internet, ou prontamente responderão baseados em seus conhecimentos, e assim configura-se um intercâmbio entre os membros dessa rede, dessa comunidade virtual e que ao longo dessas interações vai criando progressivamente uma memória coletiva, sendo uma memória oriunda das interações destes profissionais.

Interações resultantes de laços sociais entre docentes mediante o uso da inteligência coletiva, processos de troca de conhecimentos. Com uma sociedade desprendida de padrões hierárquicos, com aprendizagens colaborativas.

Estas interações oportunizam momentos de criatividade e exploração, como um processo natural, os quais todos interagem, na transação de conhecimentos e de relações humanas.

As comunidades trazem essa ideia de pertencimento, valorização do outro, na qual todos podem interagir sem padrões hierárquicos. Isso dá voz ao professor e contribui para um processo democrático e emancipatório.

Dentro desse contexto, o autor (LEMOS, 2013) propõe um termo cibernsocialidade, sendo a sinergia entre a sociedade contemporânea e as novas tecnologias presentes no ciberespaço.

A cibercultura vai se caracterizar pela formação de uma sociedade estruturada através de uma conectividade telemática generalizada, ampliando o potencial comunicativo, proporcionando a troca de informações sob as mais diversas formas, fomentando agregações sociais. O ciberespaço cria um mundo operante, interligado por ícones, portais, sítios e home pages [...] (LEMOS, 2013, p. 88).

Vivemos nessa cultura em que as pessoas querem reconhecer-se, fazer parte de uma comunidade presencial ou virtual e que possam compartilhar sentimentos e pequenos acontecimentos. Isto é de fato importante para o professor que busca compreender as situações reais vividas em sala de aula, e poder compartilhar com os seus pares as suas frustrações, desejos, anseios, medos e momentos de sala de aula, na vivencia com os seus alunos e até mesmo dentro do ambiente escolar. A esse respeito “[...] as pessoas não querem só informação na mídia, mas também e fundamentalmente, ver-se, ouvir-se, participar, contar o próprio cotidiano para si mesmas e para aqueles com quem convivem.” (MAFFESOLI, 2003, p. 15).

Da mesma forma, os professores que comungam a respeito de múltiplas inquietações que perpassam o seu contexto escolar, podem contribuir com seus anseios e também poderem ajudar o outro, já que muitos deles passam por questões parecidas, só mudando o contexto, isto faz com que a interação flua de maneira dinâmica, sendo assim “a informação e a comunicação, no sentido da partilha de emoções e de sentimentos, só podem dirigir-se a tribos que comungam em torno de um totem.” (MAFFESOLI, 2003, p. 15).

Entendemos que mesmo que os professores atuem em campos diferenciados em contextos divergentes, há situações comuns a todos e diversas vezes o professor se sente isolado, não sabe como agir.

Portanto, cultura colaborativa agrega interações diferenciadas de relacionamento, de visões e de rupturas, de construção do conhecimento, como destacado por Lemos, “a cibercultura, pela socialidade que nela atua, parece, antes de isolar indivíduos terminais, coloca a tecnologia digital contemporânea como um instrumento de novas formas de sociabilidade e de vínculos associativos e comunitários.” (LEMOS, 2013, p. 82).

Nesse sentido o autor continua defendendo a importância da utilização dessas tecnologias em um espaço de interação e colaboração, e como estas conectam as pessoas

as tecnologias do ciberespaço vão potencializar a pulsão gregária, agindo como vetores de comunhão, de compartilhamento de sentimentos e de religião comunitária. No ciberespaço, a maior parte do uso deve-se a atividades socializantes [...] (LEMOS, 2013, p. 87).

O ato da comunicação é o que dá sentido às mensagens trocadas. “Porque transformam os ritmos e as modalidades da comunicação, as mutações das técnicas de transmissão e de tratamento das mensagens contribuem para redefinir as organizações.” (LÉVY, 2004, p. 14), portanto constitui-se como lance decisivo para a interpretação e construção da realidade. O autor defende que são os atores da comunicação que produzem o universo de sentido que os une ou que os separa.

Logo, como podemos observar é urgente ao professor estar aberto para as novas tecnologias digitais de comunicação, trazendo o que elas podem agregar de positivo a formação contínua do professor, não apenas como um instrumento/recurso/meio para ser utilizado em sala de aula.

Portanto, queremos destacar a tecnologia como linguagem, como esta, sendo uma construção criada pela inteligência humana, possibilita a comunicação, é estruturada pelo uso e transformada pelas múltiplas interações. (KENSKI, 2012).

A rede é um circuito de comunicação e interação que estimula a coletividade, o professor ao buscar esta nova direção de comunidades colaborativas com a perspectiva que está sempre mudando, transformando; pois aprende consigo mesmo e com seus pares.

“O estar junto virtual” (VALENTE, 2003), que é esta sensação que o professor tem com a interação com outros, facilitando o processamento de informações, aplicando-as, transformando-as, buscando novas informações e assim, construindo novos conhecimentos. O autor destaca outras vantagens, neste estar junto virtual, o professor:

Propicia as condições para a comunicação e a troca de experiências dos membros de um determinado grupo na elaboração de um projeto ou na resolução de um questionamento, o desafio, e em determinados momentos, o fornecimento da informação necessária para que o grupo possa avançar. (VALENTE, 2003, p. 15)

Chamamos a atenção que mesmo em um ciberespaço colaborativo, de interações, trocas, os docentes devem estar atentos a responsabilidade quanto a fabricação de sentido, de tudo o que é compartilhado, produzido, para isto é importante uma consciência crítica do professor. Veremos mais a esse respeito na próxima seção.

4.3 Formação Contínua do Professor

Nesta seção procuraremos relacionar a formação contínua do professor na cibercultura, não apresentaremos um histórico da formação docente, mas sim, questões pertinentes ao tema deste estudo, eixos fundamentais para a formação contínua do professor, sendo estes, atitude colaborativa e crítica; a construção da identidade do professor com o uso das tecnologias, professor como ser reflexivo, destacando o papel docente nesta sociedade pós-moderna.

Para termos uma visão mais ampla, apresentaremos documentos do Ministério da Educação (MEC) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que regula a formação contínua do professor e o uso das tecnologias.

A formação dos professores aponta para uma tendência que promove a articulação entre conhecimento, atitudes colaborativas, enfatizando o desenvolvimento de habilidades cognitivas, criativas, comunicativas de forma crítica que possibilitem a transformação para atitudes disruptivas.

[...] uma perspectiva para a formação que garanta a dimensão de experiências recontadas e ressignificadas; onde a formação seja praticada de maneira não mecânica, impessoal, a-histórica e linear, mas como experiência compreendida e criticada, com possibilidade de transformação, como criação da linguagem humana, como produção de homens que se fazem sempre na história e que fazem a história. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2001, p. 168).

Para estes autores a formação continuada destaca-se por ser como uma experiência que é vivida no contexto real e dinâmico, com a possibilidade de intervenção no contexto daqueles usuários bem como a promoção de mudança do ambiente.

A formação reflexiva consistiria em um processo de transformação ou reconstrução da própria experiência profissional e pessoal dos professores na medida em que eles analisam criticamente os pressupostos da sua ação

pedagógica. O trabalho formativo precisa incluir tanto o domínio teórico do conhecimento profissional quanto a capacidade de saber mobilizá-lo em situações concretas. (FREITAS, 2007, p. 22).

Proponho o conceito de formação continuada do professor, como um processo dinâmico, contínuo, reflexivo e colaborativo, a fim de estabelecer relações significativas em sua prática docente, que possibilitam o desenvolvimento para atitudes disruptivas, com possibilidade de transformação.

4.3.1 A construção do professor em tempos de cibercultura

O desafio imposto pela cibercultura relacionada ao ensino-aprendizagem diz respeito utilizar as tecnologias digitais usufruindo de todas as suas potencialidades e ao mesmo tempo superar os desafios e dificuldades técnicas. Dessa forma os usuários são afetados por ela, ao realizar descobertas ao mesmo tempo em que enfrentam grandes desafios.

É um processo de mudanças, transformações em que passa esse usuário que busca comunicar-se por meio das comunidades colaborativas. Ressaltamos a importância do professor está interagindo nesse espaço, o seu pensamento e a sua identidade é alterada, a forma como interage com as pessoas muda, desencadeando rupturas a fim de um pensar de contextualizado e crítica. Estes são fatores agregadores para uma mudança significativa na construção desse docente.

Portanto, observamos que seria pertinente a utilização das tecnologias digitais de comunicação favorecendo, e até mesmo facilitando esta troca de informações continuamente, não somente para “desabafos”, mas até favorecendo a elaboração de material didático de forma coletiva, cada docente colaborando com as suas ideias e conteúdo e juntos planejando e construindo cenários de aprendizagem.

Como vimos anteriormente, os autores Rüdiger e Lemos apresentam visões teóricas a respeito das tendências ou linhas de abordagem, relacionadas ao uso das TDICs, se estas se enquadram em uma vertente mais otimista, ou pessimista ou até mesmo se apresenta uma visão crítica a respeito da utilização da tecnologia, como vimos na seção Cibercultura.

Posto isto, importante destacar em qual linha o docente está engajado, qual o seu posicionamento crítico frente ao uso da tecnologia, esta visão muda a forma como o professor interage com a tecnologia e com os seus pares e até mesmo com os alunos. O que o professor pensa a esse respeito, a tecnologia como uma linguagem

incorporada em sua dinâmica pedagógica, ou como uma ferramenta, recurso pedagógico, ou até mesmo não a utiliza por considerá-la dispensável em seu contexto pedagógico. Para que fim o professor utiliza esta linguagem tecnológica, com um senso crítico ou apenas como um fetiche?

Exemplificando, há professores que evidenciam a tecnologia como “salvadora da pátria”, como se todos os desafios e questionamentos fossem resolvidos quando se usa a tecnologia como ferramenta, ou recurso didático. Há professores por sua vez, que abominam o uso da tecnologia, não utilizando em seu planejamento, muitos menos como uma linguagem a ser inserida em suas aulas. Uns por sua vez tem aversão ao uso das tecnologias por não saber utilizá-las, ou, não as consideram como agregadoras em seu contexto didático. Por outro lado, há professores que utilizam estas tecnologias de uma forma crítica, ponderando o positivo em suas aulas trazendo reflexões sobre o uso, e a construção da dinâmica do sujeito e suas relações dentro desse ciberespaço.

Quanto a isso reafirmamos a dimensão do docente em interagir nesta cultura colaborativa utilizando-se da TDICs, como a possibilidade de uma crescente formação para a transformação, usufruindo das potencialidades da tecnologia.

O desafio desta formação é enorme. Ela deve ser pensada na forma de um espiral crescente de aprendizagem, permitindo ao educador adquirir simultaneamente habilidades e competências técnicas e pedagógicas. No entanto, a preparação desse professor é fundamental para que a educação de o salto de qualidade e deixe de ser baseada na transmissão da informação para incorporar também aspectos da construção do conhecimento pelo aluno, usando para isto as tecnologias digitais que estão cada vez mais presentes em nossa sociedade. (VALENTE, 2003, p. 17) .

Enfim, o desafio imposto aos professores ao trabalharem um currículo que tenha características também da pós-modernidade, um currículo que esteja propício a desencadear novos diálogos e a busca de transformações contínuas e constantes.

Nesta seção procuramos discutir a respeito da importância da construção do professor em tempos de cibercultura, uma construção para a transformação. Destacamos o trabalho coletivo e colaborativo utilizando-se do princípio da inteligência coletiva para o aperfeiçoamento deste docente, a fim de tornar a sua formação continuada mais dinâmica com consciência crítica, refletindo em um contexto pedagógico contra hegemônico.

A seguir, trataremos da relação do conhecimento técnico e seu desenvolvimento.

4.3.2 Da técnica aos saberes

Esta seção trata de apresentar o percurso dos gêneros de conhecimento, da constituição da linguagem, como origem e desenvolvimento e como está entrelaçada-se na formação contínua docente.

Compreender os saberes dos professores é compreender, portanto, sua evolução, e suas transformações e sedimentações sucessivas ao longo da história de vida e da carreira, essas que remetem a várias camadas de socialização e de recomeços. (TARDIF, 2002, p. 105).

Com o advento da escrita entramos no estado de compreensão, pois temos a autonomia da informação, reorientando a estrutura social, legitimando o conhecimento valorizado pela escolaridade como mecanismo de poder e ascensão.

Portanto, a tecnologia da escrita liberta da memorização e amplia a memória e a comunicação. Com a escrita o saber está disponível, estocado e consultável. As representações passam a serem transmitidas. A exposição escrita se apresenta como autossuficiente.

Em tempos de cibercultura, a sociedade é marcada pela informação e conhecimento, quanto mais informação há, melhor.

O conhecimento assume a principal força de produção. A fonte de todas as fontes se chama informação. A riqueza de uma potência não se dá mais, unicamente, pela abundância de matéria-prima, e sim pela quantidade/qualidade de informação técnico-científica. (LAMPERT, 2005, p. 15)

Destacamos pensar a tecnologia como linguagem, pois esta caracteriza-se como uma construção criada pela inteligência humana, possibilita a comunicação e é estruturada pelo uso e transformada pelas múltiplas interações. (KENSKI, 2012).

Portanto, temos uma redistribuição da configuração do saber. Vimos, que o computador pessoal, transformou a informática em um meio de massa para a criação, comunicação e simulação. O aspecto da informática mais determinante para a evolução cultural e as atividades cognitivas, é sempre o mais recente, sendo estes em nosso tempo, o uso dos smartphones, tablets, com aplicativos e redes sócias.

Na cultura digital, o texto não é mais linear ou estático, mas essa nova escrita é hipertextual ou multimídia. Exigindo uma equipe de autores, ou seja, um trabalho coletivo, uma cultura colaborativa.

Portanto, constitui-se um novo saber, informático, o qual visa a velocidade e a pertinência da execução, a rapidez, a produção de informações mais rápidas. Isso ocorre, por que, “o pensamento se dá em uma rede na qual neurônios, módulos cognitivos, humanos, instituições de ensino, línguas, sistemas de escrita, livros e computadores se interconectam, transformam e traduzem as representações. ” (LÉVY, 2004, p. 83).

No entanto, assumimos uma posição, relacionada a formação contínua do professor que aprender não é acumular informações e nem conteúdos, mas sim trilhar este caminho das informações revertendo-as em conhecimento, sendo este não pontual, mas constituído de uma maneira consciente e crítica. Isto acontece por meio das relações, das interações. Aprender contemporâneo. O conteúdo não é cumulativo, mas algo que possa ser construído, em suas relações colaborativas com os seus pares.

O que vemos apresentado a formação contínua e a constituição de saberes para os professores, são saberes que os professores devem adquirir que apresentam em sua constituição, um saber tecnológico, a base é a informação, o que importa é acumular a informação para o fazer, tendo como paradigma a tecnologia, a informação.

Sustentamos, a formação contínua do professor não como um saber informático, tecnológico, mas um saber integrado que perpassa o saber pedagógico, e o saber tecnológico sendo trabalhado de uma forma consciente e crítica.

A relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. (TARDIF, 2002, p. 35)

Concordamos que se faz pertinente e oportuno que os docentes busquem novos saberes, quando se trata a respeito das tecnologias digitais, Kenski (2012) relaciona os desafios da educação, como adaptar-se aos avanços das tecnologias; orientar o caminho de todos para o domínio e apropriação crítica desses novos meios.

Retomamos a ideia de que, os sistemas culturais interagem entre si, um novo sistema cultural não desloca o que veio antes, mas agrega uma nova camada. Sendo assim, cada período fica sob o domínio da técnica ou tecnologia de comunicação mais recente. Portanto, seis tipos de lógicas culturais, mesclam-se e se interconectam; essas seis lógicas são: a cultura oral, a cultura escrita, a cultura impressa, a cultura de massas, a cultura das mídias e a cibercultura. (SANTAELLA, 2007).

Portanto, os saberes passam por todas estas culturas, não desmerecendo nenhuma delas, mas as utilizando de forma oportuna e integrada.

A fim de debruçarmos mais a respeito desta questão, que se faz tão pertinente para a formação contínua do professor, e conhecermos o cenário que se apresenta em relação a formação docente, pensamos por bem destacar teóricos que se debruçam a pesquisarem e entenderem como podem ser construídas as relações pedagógicas, e a formação do/para professor do século XXI.

Gostaríamos de destacar um artigo publicado *Pensadores Contemporâneos da Educação: quem são, o que dizem e quais implicações à formação docente?*; este artigo cita os principais documentos e autores que são destacados, utilizados e citados em cursos de formação contínua para professores, entre eles, o Relatório da Comissão Internacional sobre Educação, precedida pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), elaborado pelo francês Jacques Delors (1998).

Neste relatório consta os saberes indispensáveis aos indivíduos baseados nos quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser; ou seja, a teoria pedagógica do aprender a aprender. Este artigo publicado em 2010, disponibiliza também os autores que são mais citados em dissertações, teses, artigos e documentos relacionados a formação dos professores do/para o século XXI. (UNESCO, 2016)

Abaixo elaboramos um quadro com os autores e com as ideias gerais apresentadas por cada um deles, para melhor compreensão dos leitores.

Quadro 2 – Teóricos a respeito da formação do professor do século XXI. Elaborado pela autora

| Teórico/ Ano de publicação | Principais Ideias apresentadas |
|----------------------------|---|
| António Nóvoa (2001) | Debruça-se a respeito da formação e valorização dos professores. O aprender contínuo é da própria pessoa agente, e a escola como lugar de crescimento |

| | |
|---------------------------|--|
| | profissional. Propõe instrumentos contínuos de análise pela reflexão de suas ações didáticas. |
| Bernardo Toro (1997) | Defende um indivíduo imbuído de novas capacidades para viver em uma cidade planetária. Denominou de Código da Modernidade, que se resumem em oito capacidades: I) domínio da leitura e da escrita; II) capacidade de fazer cálculos e resolver problemas; III) capacidade de analisar, sintetizar e interpretar dados, fatos e situações; IV) capacidade de compreender e atuar em seu entorno social; V) receber criticamente os meios de comunicação; VI) capacidade de localizar, acessar e usar melhor a informação acumulada; VII) capacidade de planejar, trabalhar e decidir em grupo; VIII) capacidade de desenvolver uma mentalidade internacional. |
| César Coll (1994) | Influenciado pelas ideias de Jean Piaget, Vygotsky e Ausubel. Apresenta uma proposta curricular construtivista; tirar o foco da transmissão de conhecimentos e dar atenção ao aprendizado discente considerando suas experiências e desenvolvimento. Mudança de paradigma de formação docente e uma teoria de currículo bem fundamentada. |
| Edgar Morin (2000) | Um modelo proposto ante a sociedade cada vez mais globalizada e interligada pelas tecnologias - Os sete saberes necessário à educação do futuro: I) o conhecimento (erro e ilusão); II) o conhecimento pertinente; III) a condição humana; IV) a identidade terrena; V) enfrentamento das incertezas; VI) compreensão; VII) a ética do gênero humano (antropoética). O conhecimento deve ser, portanto, algo dinâmico, complexo, percepção da totalidade. |
| Fernando Hernández (1998) | Defende a organização curricular por projetos, no qual o aluno desenvolve capacidades: autonomia, criatividade, capacidade analítica, capacidade de síntese e poder de decisão. O professor deve se tornar um facilitador de aprendizagem guiando os alunos por meio de questionamentos e problematizações, com enfoque transdisciplinar. |
| Philippe Perrenoud (2000) | As dez competências para ensinar: I) organizar e dirigir situações de aprendizagem; II) administrar a progressão das aprendizagens; III) conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; IV) envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; V) trabalhar em equipe; VI) participar da administração escolar; VII) informar e envolver os pais; VIII) utilizar novas tecnologias; IX) enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; X) administrar a própria formação. |

Fonte: elaborado pela autora

Observamos entre esses autores que são os mais ressaltados em estudos e formação contínua do professor, a preocupação em que o professor esteja sempre procurando aprender a aprender, refletir sobre a sua prática pedagógica.

Salientamos que vários destes autores, por suas ideias apresentadas, comungam da teoria do aprender a aprender, um aprendizado pontual para a aplicação no momento oportuno. Ou seja, um saber informático, tecnológico e puramente técnico.

Continuando a refletir a respeito deste saber, apresentaremos outros autores que também são favoráveis a esta ideia da formação do profissional com tendências a reproduzir apenas o conhecimento, seguindo apresentamos a formação continuada do professor baseada na constituição de sua identidade como um ser reflexivo.

Destacaremos a seguir como a cibercultura está relacionada com o professor e a construção da identidade, uma construção para a reprodução e não para a transformação.

O homem constrói sua identidade ao interagir e dialogar com o mundo e com a cultura humana. A identidade está sempre passando por constantes transformações, sendo assim em constante construção, desconstrução, reconstrução, associada ao momento em que a sociedade se encontra. (MORIN, 2001)

Podemos observar que a construção da identidade também se constitui como uma performance,

A identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. (SILVA, 2000, p. 96).

Neste pensamento, cabe ao docente ter um ato performativo, que saiba realmente, utilizar as tecnologias para a reprodução do conhecimento.

O professor é um facilitador, que ajuda a cada um avançar no processo do aprender, portanto a personalidade do professor é decisiva para o sucesso do ensino-aprendizagem, e muitos não conseguem ou não sabem explorar todas as potencialidades de interação. (MORAN, 2000).

Portanto, a construção da identidade do professor para o saber informático, o saber puramente tecnológico. Veremos também a questão do saber reflexivo, o qual está em voga neste processo de construção-reconstrução da identidade do professor, apresentado nas ideias de Schön (2000).

Esse teórico, que é também muito citado em cursos de formação contínua do professor, defende que a expressão “conhecer-na-ação” refere-se aos tipos de conhecimento que revelamos em nossas ações inteligentes, este ato de conhecer está na ação e revela-se pela execução capacitada e espontânea da performance.

Trata também do saber tácito, que está implícito nessas ações por meio da observação e da reflexão, sendo este um ato dinâmico. Pode-se refletir na ação pensando retrospectivamente sobre o que fizemos, de modo a descobrir como nosso ato de conhecer-na-ação pode ter contribuído para um ato inesperado. Podendo-se refletir no meio da ação sem interrompê-la, um tempo presente variável com o

contexto, este pensar serve para dar nova forma ao que se está fazendo enquanto ainda o faz. Este é o ato de refletir-na-ação.

[...] o que distingue a reflexão-na-ação de outras formas de reflexão é sua imediata significação para a ação. Na reflexão-na-ação, o repensar de algumas partes de nosso conhecer-na-ação leva a experimentos imediatos e a mais pensamentos que afetam o que fazemos – na situação em questão e talvez em outras que possamos considerar como semelhantes a ela. (SCHÖN, 2000, p. 34).

Segundo o autor, esse processo é muito significativo, pois pode acontecer sem dizer o que está se fazendo. Esta reflexão pode conformar indiretamente a ação futura, leva a repensar seu processo de conhecer-na-ação de modo a ir além de regras, fatos, teorias disponíveis. Este ato, e esse profissional, comportam-se mais como um pesquisador, pois abarca uma visão construcionista, que o leva a construir situações de sua prática.

Quando os profissionais respondem a zonas indeterminadas da prática, sustentando uma conversação reflexiva com os materiais de suas situações, eles refazem parte de seu mundo prático e revelam, assim, os processos normalmente tácitos de construção de uma visão de mundo em que baseiam toda a sua prática. (SCHÖN, 2000, p. 39).

No caso, do professor inserido nesse ato de reflexão-na-ação pode ver situações não-familiares como familiares, habilitando a associar experiências, e dar sentido, ou seja, cada experiência nova de reflexão-na-ação enriquece seu repertório.

Um ensino prático reflexivo deveria incluir maneiras nas quais os profissionais competentes funcionam dentro dos limites de seus ambientes organizacionais. A fenomenologia da prática – a reflexão sobre a reflexão-na-ação da prática – deveria entrar no ensino prático por meio do estudo da vida organizacional dos profissionais. Aqui a perspectiva construcionista é de importância crucial, já que os fenômenos da prática em organizações são determinados, principalmente, pelos tipos de realidades em que os indivíduos criam para eles próprios, as formas com que concebem e dão forma a seus mundos – e o que acontece quando pessoas com maneiras diversas de conceber a realidade entram em rota de colisão. (SCHÖN, 2000, p. 235).

Podemos observar como estes saberes estão relacionados a prática como uma performance, o saber como um ato performativo, baseado na ação e para a ação, ou seja, um saber que em sua base constitui-se como um saber puramente técnico e tecnológico. Este saber que se relaciona a construção da identidade e da prática cotidiana dos professores, este saber que valoriza a prática, sendo esta, saberes da

experiência, partilha de saberes entre os professores para a reprodução da informação e do conhecimento.

Continuaremos a expor este pensamento, refletindo na próxima seção os documentos norteadores para a formação contínua do professor.

4.3.3 Documentos reguladores para professores trabalharem com as TDICs

Novos modelos de processos formativos têm se apresentado neste cenário, como um contínuo aprender ao longo da vida, aprender a aprender, a fim do desenvolvimento profissional cíclico e contínuo; no qual coloca o professor como reprodutor para uma capacitação centrada na articulação entre teoria e prática relacionada aos desafios do contexto pedagógico.

O professor que seja capaz de ter práticas didáticas que façam o aluno aprender a aprender tendo conteúdos como base. A sociedade contemporânea pede uma nova fase da educação, os professores como atores adequados a atenderem a uma demanda contemporânea.

Desenvolver conteúdos, o hábito de aprender a aprender. Nunca foi tão pertinente e necessário o papel do professor, que saiba trabalhar com a informação fazer com que o aluno possa vivenciá-la, fazendo parte de seu contexto intelectual e emocional.

A aquisição da informação, dos dados dependerá cada vez menos do professor. As tecnologias podem trazer hoje dados, imagens, resumos de forma rápida e atraente. O papel do professor – o papel principal - é ajudar o aluno a interpretar esses dados, a relacioná-los, a contextualizá-los. (MORAN, 2000, p. 2).

Isso posto, apresentaremos alguns documentos atuais que tratam a respeito da formação continuada do professor, visando a teoria da prática e do aprender a aprender. Começaremos com o documento regulador de destaque para a promoção do trabalho com a tecnologias, *Marco de Avaliação Global da Alfabetização Midiática e Informacional (AMI)*, (UNESCO, 2016), o qual apresenta ferramentas, metodologias e orientações apropriadas de avaliação e é composto pela junção de várias declarações, como um suporte para o desenvolvimento na Agenda 2030, para o Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas.

O principal objetivo deste documento é fornecer informações baseadas em evidências para o planejamento e desenvolvimento de políticas, estratégias e

competências nacionais da Alfabetização Midiática e Informacional, a execução de atividades concretas para construir sociedades do conhecimento. Explica a questão da importância da AMI, principalmente para os professores.

Este documento da UNESCO demonstra as diferenças entre os tipos de alfabetização, a importância da AMI para o desenvolvimento sustentável da sociedade, analisa as competências e garante os benefícios em nível social (macro) gestores de políticas e tomadores de decisão; institucional (nível meso) planejadores educacionais e instituições de formação de professores; individual (nível micro) professores individuais e todos os cidadãos.

Os benefícios relacionados ao nível micro, que consta os professores, após realizar a Avaliação, se conscientizarão sobre a importância e a utilidade da Alfabetização Midiática e Informacional (AMI) para o ensino e aprendizagem de qualidade e aplicarão em sala de aula e em sua formação continuada.

[...] e garanta que os professores, na posição de porta-vozes do conhecimento, exerçam um papel fundamental na construção de sociedades do conhecimento. Eles conectam a sociedade, as instituições e os indivíduos, pois guiam, ensinam, e formam futuros trabalhadores e agentes de mudanças. Por isso, é importante garantir que os professores tenham as ferramentas necessárias, os recursos e as competências exigidas na área da AMI. Por isso, o Marco de Avaliação da AMI tem os professores em serviço e em formação como um dos grupos sociais principais. (UNESCO, 2016, p. 48).

Dessa forma os professores ajudarão os alunos a atingirem a AMI, a serem autônomos, críticos e reflexivos podendo fazer seus julgamentos independentes, e isso reflete como irão consumir ou produzir informações, conteúdos e produtos midiáticos. Pondera-se também a respeito da competência

O conceito de competência é compreendido, como a habilidade de um indivíduo de mobilizar e usar recursos internos como conhecimento, habilidades e atitudes, além de recursos externos como banco de dados, colegas de trabalho, pares, biblioteca, ferramenta e instrumentos, entre outros, para resolver um problema específico, de maneira eficiente, em uma situação da vida real. (UNESCO, 2016, p. 55).

Dado a apresentação deste documento, exporemos de forma breve o que ele traz a respeito da alfabetização e os muitos termos agregados a ela. Os cidadãos estão engajados em práticas verbais, escritas, virtuais e digitais e que é necessário aprender constantemente. A alfabetização situacional, pluralista e dinâmica.

São várias terminologias utilizadas, alfabetização midiática, alfabetização informacional, alfabetização em TIC e alfabetização digital – todas estas enfatizam a avaliação crítica das informações, além de exigirem uma compreensão das funções dos provedores de mídia e informação, presentes na sociedade. Estas têm o objetivo de produzir a habilidade em seus usuários de acessar, avaliar, criar e compartilhar as informações e as mensagens da mídia.

Atualmente existe uma convergência teórica e empírica que mescla estes termos, o que exige um novo conjunto de mecanismos colaborativos e a combinação de competências. O conceito de alfabetização midiática e alfabetização informacional, o qual é considerado como modelo evolutivo que emergiu de um ambiente dinâmico tecnológico, político, econômico, social e cultural.

A Alfabetização Midiática e Informacional (AMI) é definida como um conjunto de competências que empodera os cidadãos para acessar, recuperar, compreender, avaliar, usar, criar, compartilhar informações e conteúdos midiáticos de todos os formatos, usando várias ferramentas, com senso crítico e de forma ética e efetiva, para que participem e engajem-se em atividades pessoais, profissionais e sociais. (UNESCO, 2016, p. 29).

Para compreendermos um pouco mais a respeito da AMI, destacaremos abaixo características pertinentes a alfabetização midiática e informacional, como complementares e unidas sob um conceito composto, tendo em vista que estes conceitos estão além da alfabetização em TIC e alfabetização digital.

Quadro 3 – Avaliação Global da Alfabetização Midiática e Informacional

| Características | Alfabetização Midiática | Alfabetização Informacional |
|------------------------|--|--|
| Origem | Estudos cívicos e estudos sobre a mídia. | Biblioteconomia e ciência da informação. |
| Enfatiza | À inserção de recursos audiovisuais na educação, enfatizando a habilidade de compreender, selecionar, avaliar e usar as mídias como fornecedor, processador ou produtor de informação. | A importância do acesso à informação, à avaliação, à criação, e ao compartilhamento da informação e do conhecimento. |
| Utiliza | O usuário engajar-se em redes e colaborações éticas e seguras. | Utiliza várias ferramentas, canais e formatos. Habilidade para acessar e avaliar de maneira efetiva e crítica informações em múltiplos formatos, sobretudo digitais, para criar conhecimentos novos. Usando as tecnologias digitais. |
| Objetos de interesse | Ênfase nas mídias para um bom desenvolvimento. | Como são gerenciados os dados e as informações de qualquer formato usando diferentes ferramentas. |

| | | |
|--------------|--|--|
| Abordagem | À liberdade de expressão, liberdade de imprensa, pluralismo midiático. | Direito de buscar, receber e transmitir informações e ideias por meio de qualquer mídia. |
| Relaciona-se | A conotações sociais. | À criação e ao uso bem-informado do conhecimento e dos processos de aprendizagem. |

Fonte: elaborado pela autora com as informações do (UNESCO, 2016, p. 27-31)

Portanto, a AMI reúne a alfabetização além das tecnologias como um novo construto da alfabetização que ajuda a empoderar pessoas, o documento defende ainda, que a adoção dessa abordagem deve promover maior acessibilidade, convergência e distribuição de informações e conteúdos midiáticos, em vários formatos e diversas plataformas digitais.

Como exposto acima, após a avaliação, a qual consta questionários e matriz de competências, os professores estarão mais bem informados sobre o seu próprio nível de competências em trabalhar com as tecnologias, sendo posicionados em um dos níveis, conforme imagem.

Figura 1 – Estrutura dos níveis de proficiência da AMI

O Marco da AMI leva à avaliação dos níveis de proficiência para classificar as várias competências em AMI:

| Nível básico O respondente tem nível básico de conhecimento, formação ou experiência com competências em AMI, melhoras significativas são necessárias para aplicação eficaz. <i>Permite ao indivíduo:</i> | Nível intermediário O respondente tem um bom nível de conhecimento e habilidades adquirido com prática e formação em AMI, mas ainda há lacunas em certas áreas. <i>Permite ao indivíduo:</i> | Nível avançado O respondente apresenta um nível muito bom de conhecimento e habilidades adquirido com prática e formação em AMI. <i>Permite ao indivíduo:</i> |
|---|---|--|
| Reconhecer sua necessidade de informação e conteúdo midiático, identificar e armazenar a informação e o conteúdo a partir de fontes de informação de fácil localização e acesso, usando ferramentas básicas. | Especificar a natureza, o papel e o escopo da sua necessidade de informação e conteúdo midiático, para localizar e selecionar a partir de várias fontes de informação potencialmente conflitantes e provedores de informação e conteúdo midiático, usando ferramentas variadas, armazenando-as e aplicando os princípios legais e éticos fundamentais. | Formular suas necessidades de informações e conteúdos midiáticos em estratégias e planos concretos para buscar e acessar informações em diversas fontes, usando ferramentas relevantes e diversas, se necessário, de maneira sistemática, explícita e eficiente, e recuperar informações existentes para uso posterior. |
| Selecionar fontes de informação sem critérios de avaliação claros, e com aplicação e conscientização limitadas sobre os princípios, condições e funções mais relevantes dos provedores de mídia e informação na sociedade, bem como autenticação da informação e do conteúdo midiático. | Analisar e diferenciar a qualidade e a evidência das fontes de informação e conteúdos relevantes, compreendendo a necessidade de provedores de informação e mídia e suas implicações para a sociedade, sendo incapaz de reconhecer pontos de vista diferentes, assim como armazenar as informações e os conteúdos midiáticos selecionados para aplicação posterior. | No contexto e nas múltiplas condições aplicáveis, interpretar, comparar, avaliar de maneira crítica, autenticar e reter informações e conteúdos midiáticos sintetizados, valorizando o trabalho do autor, e provedores de mídia e informação no contexto do desenvolvimento sustentável da sociedade, da organização e da comunidade. |
| Organizar e armazenar informações recuperadas, sem síntese substancial, usando ferramentas básicas, e distribuir sem avaliação crítica ou considerações éticas e legais para aplicação limitada. | Criar, produzir e comunicar novas informações e conteúdos midiáticos em novos formatos, usando canais e ferramentas apropriados para aplicações bem-definidas, e engajando em diálogo com outros, com conscientização limitada das implicações éticas e legais. | Combinar informações e conteúdos midiáticos para a criação e a produção de novos conhecimentos, considerando os aspectos socioculturais dos públicos-alvo, e, depois, comunicar e distribuir em vários formatos e ferramentas apropriados e para múltiplas aplicações, de maneira participativa, legal e ética, assim como monitorar a influência e o impacto resultantes. |

Fonte: (UNESCO, 2016, p. 60).

Concluindo a respeito deste Marco de Avaliação, o qual pretende não apenas fornecer dados precisos e confiáveis a respeito da AMI a gestores de políticas e tomadores de decisões, instituições de planejamento educacional e formação de professores, mas, e principalmente fornecer a cada professor ferramentas de autoavaliação e autodesenvolvimento.

Outro documento que queremos citar, *Conectando os pontos para construir o ensino e aprendizagem do futuro*, disponível pelo Ministério da Educação (MEC) aborda com urgência sete áreas críticas para a melhoria da qualidade da educação, essas ações alinham o sistema que apoia o ensino e a aprendizagem. A ações são

(1) construir uma narrativa ao criar um sentido de urgência sobre a qualidade da educação e a excelência do ensino; (2) mapear o sistema complexo que sustenta o apoio ao ensino e verificar sua coerência; (3) calibrar o sistema de modo que ele esteja alinhado de forma coerente a objetivos ambiciosos e padrões claros de prática; (4) empoderar professores para que possam capacitar os alunos; (5) apoiar uma demanda robusta de candidatos qualificados; (6) apoiar programas eficazes de formação inicial de professores; (7) apoiar as trajetórias profissionais por meio do desenvolvimento contínuo e da aprendizagem para professores. (REIMERS, 2017).

Todas estas sete ações citadas, citam o professor como principal norteador para uma qualidade de ensino eficaz, para este trabalho iremos abordar algumas ações que julgamos pertinentes ao objeto deste estudo.

Começaremos pela ação (3) calibrar o sistema de modo que ele esteja alinhado de forma coerente a objetivos ambiciosos e padrões claros de prática. Esta ação propõe mapear a progressão do desenvolvimento do professor para avançar nas dimensões-chaves da qualidade do ensino, que compreende, (a) base de conhecimento ampla e profunda que inclui: o conhecimento do conteúdo pedagógico e pedagogia; habilidades sociais e de comunicação, habilidades para a colaboração em diferentes redes e parcerias; competência para conceber oportunidades de aprendizagem em vários ambientes digitais (habilidades digitais). Outra dimensão-chave, (b) expertise na produção de ideias inovadoras e de inovações educacionais, um dos pontos sugeridos, é a atitude positiva em relação à mudança contínua que exige tolerância à incerteza e modos de pensar que sejam novos e inovadores; competência para o desenvolvimento da própria expertise, por meio de atividades de reflexão. (REIMERS, 2017, p. 12-13).

Outra ação que cabe aqui apresentarmos, refere-se a (4) empoderar professores para que possam capacitar os alunos. Esta ação defende desenvolver o profissionalismo do professor, engajando este profissional na inovação e transformação educacional, professores que se apropriam de sua própria aprendizagem pessoal.

Alega ainda, que os professores devem adotar novas pedagogias para transformar práticas pedagógicas, por meio da tecnologia e das mídias sociais. O professor deve propor incluir em seu ensino e aprendizagem a resolução de problemas, o pensamento crítico, a cultura da colaboração, a estrutura de redes colaborativas entre pares, a criatividade e habilidades interpessoais, de forma

consistente e contínua, mantendo-se atualizado com novos conhecimentos, habilidades e práticas de ensino.

E por fim, destacamos a ação (7) apoiar as trajetórias profissionais por meio do desenvolvimento contínuo e da aprendizagem para professores. Destaca a necessidade em inovar de formas que apoiem a reflexão sobre a ação, sobre o aprendizado com colegas e equipes. O uso efetivo das tecnologias pode apoiar a criação de redes e comunidades de prática que possibilitem a criação da inteligência coletiva, a criação de tais redes deve superar o isolamento dos professores. A fim da promoção do desenvolvimento profissional ao longo de suas trajetórias de carreira.

Em suma, foram estes documentos que julgamos importantes apresentarmos para este estudo, estes documentos são norteadores para a formação inicial e contínua do professor e se caracterizam como fundamentais para que os professores possam ser capacitados o quanto antes para a utilização em nível avançado das tecnologias.

A seguir, apresentaremos nossa posição com relação ao que foi apresentado até o presente momento relativo a formação contínua do professor, uma formação baseada apenas na capacitação técnica e instrumental, não é o que consideramos adequada a formação contínua do professor. Reiteramos que não concordamos com esta formação, portanto, apresentaremos a contrapartida com os teóricos que julgamos importantes para romper este paradigma estabelecido.

5 Para romper o paradigma vigente

Após analisarmos o discurso do Relatório Delors e alguns documentos base da UNESCO, compreendemos que a sociedade do conhecimento tem a informação como moeda mais valiosa, e esta reflete nos cursos de formação continuada para professores.

Entendemos que muitos professores estão sendo treinados para continuarem a perpetuar o comportamento vigente, seguindo documentos norteadores para uma educação, nos quais apresentam como objetivo final formar profissionais que gerem lucros para empresas, posicionando os professores como imprescindíveis neste papel para a continuação da educação neoliberal.

Defendemos a formação continuada para professores, que promovam pensamentos críticos, a quebra de paradigmas, que estes podem utilizar a informação, a colaboração como uma forma disruptiva, tornando-se um agente de reflexão, de mudança e conseqüentemente formando cidadãos conscientes de seus direitos e deveres e não como meros reprodutores de conhecimento e mão de obra para o mercado de trabalho.

Para isso, propomos uma educação contra hegemônica. Precisamos pensar em como deslocar as orientações dos documentos reguladores, a fim de promover uma educação emancipatória, democrática. Apresentamos anteriormente, a respeito do posicionamento educacional dentro de uma cultura colaborativa em uma sociedade de cibercultura com professores reflexivos, críticos. Destacaremos alguns posicionamentos essenciais para a promoção dessa educação com possibilidade de transformação.

Primeiramente devemos considerar a função real da educação, para que ela existe e qual o seu papel fundamental, para que não se perca diante de várias correntes e modismo. Sendo assim, o professor não deve ser neutro nesse contexto, é requerido a este que se façam opções pedagógicas, assuma um posicionamento sobre objetivos e modos de promover o posicionamento crítico, consciente, bem como o de seu alunado.

Faz-se pertinente que o professor tenha a reflexão da real função da escola, que é a de promover práticas em que irão constituir sujeitos e identidades, como um todo, em todas as suas dimensões (física, cognitiva, afetiva, social, ética). Como aponta (LIBÂNEO, 2009).

Sendo assim, educamos e ao mesmo tempo para a subjetivação e a socialização, para a autonomia e para a integração social, para as necessidades sociais e necessidades individuais, para a reprodução e para apropriação ativa de saberes, para o universal e para o particular, para a inserção das normas sociais e culturais e para a crítica e produção de estratégias inovadoras. (LIBÂNEO, 2009, p. 4).

O autor destaca que são muitas as correntes pedagógicas, modernas e pós-modernas tais como, racional-tecnológica, neocognitivistas, sócio-críticas, holísticas, pós-modernas, e que os professores, por vezes se sentem perdidos, diante de tantas opções. Observamos que está em voga nos discursos apresentados anteriormente, o saber tecnológico e instrumental.

Concordamos com os saberes que promovam o pensamento crítico e a colaboração entre professores.

É através da relação com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade: as certezas subjetivas devem ser, então, sistematizadas a fim de se transformarem num discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta aos seus problemas. (TARDIF, 2002, p. 51)

O autor considera que os professores avaliam outros saberes, não os rejeitando, mas incorporam a sua prática pedagógica, nisto ocorre o processo de aprendizagem, em que os professores retraduzem este saber adaptando ao seu contexto e o que não é pertinente é eliminado, ou por vez, aplicado em outro contexto adequado aquele saber.

A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (retroalimentação) [...] Ela filtra e seleciona outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avaliá-los e, portanto, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana. (TARDIF, 2002, p. 52)

Estes saberes não estão soltos, mas interligados um é importante para que o outro aconteça.

O melhor é quando os conhecimentos técnicos e pedagógicos crescem juntos, simultaneamente, um demandando novas ideias do outro. O domínio das técnicas acontece por necessidade e exigências do pedagógico e as novas possibilidades técnicas criam novas aberturas para o pedagógico, constituindo uma verdadeira espiral de aprendizagem ascendente na sua complexidade técnica e pedagógica. (VALENTE, 2003, p. 1)

Por sua vez, o autor coloca também a questão do saber tecnológico, que promova debate e interações, ou seja baseado, em uma visão crítica

O professor precisa conhecer as diferentes modalidades do uso da informática na educação – programação, elaboração de multimídia, uso de multimídia, busca da informação na internet, ou mesmo de comunicação – e entender os recursos que elas oferecem para a construção do conhecimento. [...] no caso de busca e acesso à informação na internet, esta informação não deve ser utilizada sem antes ser criticada e discutida. No entanto, essa visão crítica em geral, não tem sido exigida nas atividades de uso da informática e ela não pode ser feita pelo computador. Esta reflexão crítica cabe ao professor. (VALENTE, 2003, p. 3).

Relacionando a identidade docente, Pimenta (2012) especifica os saberes docentes, classificando-os em saberes da experiência, conhecimento, pedagógico e tecnológico. Os saberes da experiência são construídos ao longo da carreira do professor no dia a dia em que este reflete a respeito de sua prática.

Os saberes do conhecimento são relacionados a questão profissional, o conhecimento específico de sua profissão. Por sua vez, os saberes pedagógicos ou didáticos relacionado a prática do ensinar, ou seja, a própria ação do professor. Esses saberes são os elementos constitutivos da prática docente.

Portanto, são relacionados, interligados, pois configuram-se como elementos da prática docente. Esses saberes estão sempre em construção e reconstrução.

Outra questão pertinente, é pensar com relação a formação continuada do professor, a respeito do que está por trás deste conceito de “aprender a aprender”, do profissional reflexivo para uma educação permanente e associada ao longo da vida. Há uma diferença entre a visão da pedagogia de outrora para a que está sendo imposta nos cursos de formação para professores. “Do ponto de vista pedagógico, conclui-se que, se para a pedagogia tradicional a questão central é aprender, e para a pedagogia nova, aprender a aprender, para a pedagógica tecnicista o que importa é aprender a fazer. ” (SAVIANI, 2013, p. 383).

Quando educadores e psicólogos apresentam o “aprender a aprender” como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com buscas de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista. (DUARTE, 2001, p. 38).

Newton Duarte apresenta quatro posicionamentos valorativos com relação ao lema “aprender a aprender”. O primeiro deles se encontra que, as aprendizagens mais desejáveis são aquelas que o indivíduo realiza por si mesmo, presentes pela ausência da transmissão de conhecimentos por outros indivíduos e a troca de experiências, que assim geraria sujeitos mais autônomos em contrapartida que aprender com o outro, seria um próprio obstáculo para a construção dessa autonomia. Estabelece a hierarquia de que aprender sozinho situa-se num nível muito mais elevado do que na transmissão de conhecimentos. O autor pondera que a educação deve sim promover que o indivíduo busque o conhecimento, a autonomia e a liberdade de pensamento e expressão

O segundo posicionamento, refere-se a questão de que é mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição do conhecimento, da construção desse conhecimento, do que esse aluno aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas, ou seja os conhecimentos já existentes e consolidados.

O terceiro posicionamento valorativo, que a atividade do aluno deveria ser impulsionada e dirigida por ele próprio de acordo com as suas necessidades. E o quarto posicionamento valorativo seria de que a educação deve preparar o indivíduo para acompanhar a sociedade que está cada vez mais dinâmica.

O autor chama a atenção ao posicionar com a real função dos educadores que seria conhecer a realidade vigente e posicionar-se criticamente a fim de buscar uma transformação social dessa realidade.

Aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos. (DUARTE, 2001, p. 38).

Como observado, o discurso posto por esta ideologia do “aprender a aprender” é antagônico no que seria a real função deste educador. O teórico define que a sociedade do conhecimento, é em si a sociedade capitalista, mas em uma nova fase, sendo uma ilusão que cumpre uma determinada função ideológica.

O autor segue destacando as cinco ilusões dessa sociedade do conhecimento. A primeira delas, diz respeito a democratização do acesso ao conhecimento; a segunda seria a capacidade de lidar de forma criativa no cotidiano a habilidade de

mobilidade de conhecimentos seria mais importante do que a aquisição de conhecimentos teóricos.

O conhecimento é uma convenção cultural, sendo este uma construção subjetiva, esta seria, portanto, a terceira ilusão. A quarta ilusão, destaca que todos os conhecimentos têm o mesmo valor não havendo entre eles hierarquia. E por fim, o apelo à consciência dos indivíduos constitui o caminho para a superação dos problemas da humanidade. Portanto, as concepções idealistas da educação, apoiam-se todas nessa ilusão.

O autor conclui que essas ideias relacionadas as cinco ilusões têm sido amplamente aceitas, acrescenta e pondera o fato de estar discutindo a respeito deste assunto, que estas já estão no campo do debate

[...] que o simples fato de questionar a veracidade das mesmas talvez já produza um efeito positivo, qual seja, o de fazer com que a adesão a essas ideias ou a crítica às mesmas deixe o terreno das emoções que sustentam o fascínio e a sedução e passem ao terreno da análise propriamente intelectual. (DUARTE, 2001, p. 40).

Outro teórico que se debruça a respeito desta questão, é Saviani, o qual também é enfático ao dizer quanto o lema do “aprender a aprender”, desloca o eixo do processo educativo do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse.

Portanto, configurou-se uma teoria que o mais importante não é ensinar e nem mesmo aprender algo, e sim, assimilar determinados conhecimentos. E o papel do professor deixa de ser o daquele que ensina para ser o de auxiliar o aluno em seu próprio processo de aprendizagem. (SAVIANI, 2013).

Quanto ao discurso que está posto em vários documentos relacionados à formação dos professores continuada, sendo esta uma formação técnica, com uma concepção instrumental, podemos constatar que esta formação, deva ser de forma rápida e superficial, que o professor possa usar prontamente a tecnologia em sala de aula, para que este possa ser multiplicador de conhecimento e da mesma forma o aluno seja reproduzidor do conhecimento.

Aliado a ideia de predomínio do progressivismo, o qual se refere a um conjunto de doutrinas baseado na ideia do progresso como avanço científico, tecnológico, econômico e social é vital para o aperfeiçoamento da condição humana, desvalorização social, profissional e salarial da carreira docente.

As propostas inspiradas no conceito de capacitação cedem lugar a um novo paradigma, mais centrado no potencial de autocrescimento do professor, no reconhecimento de uma base de conhecimentos já existentes no seu cabedal de recursos profissionais, como suporte sobre o qual trabalhar novos conceitos e opções. As representações, atitudes, motivação dos professores passam a ser vistas como fatores de capital importância a se considerar na implementação de mudanças e na produção de inovações na prática educativa. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 202).

Constatamos nos documentos reguladores da UNESCO e do MEC, que apresentamos anteriormente, que há muitas menções quanto a prática do professor, defendemos uma epistemologia de práxis revolucionária para a compreensão da realidade visando um pensamento, uma revolução no sentido de emancipação humana, com a possibilidade da construção da autonomia de um sujeito racional.

Nesse pensamento “[...] que a formação possibilite ao professor conhecer e dominar as bases epistemológicas em que a função da escola vai sendo constituída e que orienta seus objetivos e suas formas de trabalho.” Silva (2018, p. 339) aponta quatro teses para a formação deste professor, baseada em uma perspectiva emancipadora/emancipatória: (i) organizar a formação dos professores a partir da epistemologia da práxis; (ii) aliar a formação de professores ao debate político da educação: a crítica social; (iii) o trabalho docente constitui o ser profissional; (iv) referencial na Base Comum Nacional que compreende os sentidos epistemológicos, político e profissional da formação de professores.

Esse conceito de base comum nacional está marcado pelo sentido político e um sentido teórico, este, refere-se como um princípio orientador dos currículos de curso de formação de professores, o sentido político refere-se como instrumento de luta para pela formação e carreira do educador.

Quanto a primeira tese, a formação do professor baseada em uma perspectiva emancipadora/emancipatória, propõe um sujeito intencional, que age no mundo com o objetivo de transformá-lo e não como um ser passivo. Articulado com outros elementos, a compreensão do trabalho docente que permite articular o saber e o fazer, a produção de conhecimento que vise a crítica, essa formação funcionaria como mediadora na formação do indivíduo.

Para tanto, a formação de professores tem como um dos pressupostos centrais, por meio da epistemologia do conhecimento, a construção do compromisso político e ético dos professores, cuja análise política da direção de um projeto educativo, sério e concreto e permite desvelar as possibilidades e é capaz de impulsionar o enfrentamento dos conflitos e das adversidades

da escola pública, no sentido mais autêntico da tarefa educativa, ou seja, a construção do humano, forjado na concepção do real. (SILVA, 2018, p. 339).

Em concordância com essa perspectiva, Diniz Pereira (2014) propõe também um modelo para superar as barreiras colocadas pelo modelo positivista de formação de professores, a racionalidade crítica na e para a formação docente.

O autor sugere, dentro de uma perspectiva da formação do professor baseados na racionalidade crítica, três modelos: o modelo sociorreconstrucionista, o qual concebe o ensino e a aprendizagem como veículos para a promoção da igualdade; o modelo emancipatório ou transgressivo, imagina a sala de aula como local de possibilidade, concebendo a educação como um ativismo político. E o modelo ecológico-crítico, sendo a pesquisa-ação, como um meio para revelar as desigualdades e facilitar a construção do processo de formação social.

A educação não pode contribuir para a manutenção das estruturas vigentes, mas sim tornar as pessoas capazes de construir e reconstruir suas vidas transformando suas realidades, e isto passa pela formação continuada do professor, não uma formação com base instrumental e técnica e sim a formação que promova uma reflexão consciente do real e das possibilidades de caráter emancipatório.

Portanto, o que podemos observar que as políticas educacionais formuladas pelos organismos internacionais desde 1990 presidem as políticas para as escolas brasileiras. Ficando a educação restrita a responder critérios de mercado. Os organismos internacionais são Organizações das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO; o Banco Mundial; incide na formulação de currículos, nas diretrizes para a educação, nas temáticas dos eventos, tanto quanto publicações na área e nos cursos de formação de professores. Ou seja, em toda a concepção da educação e da escola. Nesse enfoque de educação, os papéis da escola e do ensino referentes aos conteúdos científicos e ao desenvolvimento da capacidade de pensar estão ausentes. Aponta que a aprendizagem e a escola se prestam à solução de problemas sociais e econômicos dentro dos critérios do mercado global. Significa criar insumos necessários para que o aluno alcance a aprendizagem como produto, conhecimento e habilidades necessárias para o mercado de trabalho. (LIBÂNEO, 2016).

Busca se hoje um currículo de resultados, caracterizado pela formulação de metas de competências, conteúdos apostilados, mecanização das aprendizagens, treinamento para responder testes. O problema se agrava com o uso da escola como

legitimação de políticas sociais, resultando na pouca valorização dos conteúdos científicos e do trabalho do professor

É uma escola que nega validade ao conhecimento universal, perdendo o rumo de sua principal missão social, a missão pedagógica, ficando em segundo plano os objetivos do ensino, os conteúdos significativos, o desenvolvimento das capacidades mentais e a ajuda aos alunos no desenvolvimento do pensamento crítico. (LIBÂNEO, 2016, p. 53).

Podemos constatar que estes documentos reguladores, deslocam a real função e missão da escola, o objetivo é formar pessoas que correspondam aos padrões estabelecidos pela sociedade do conhecimento, a começar pelos professores, desvalorizando o papel significativo do professor

Para isso, tudo o que importa seria estabelecer níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos, ou seja, uma lista de competências e um sistema de avaliação de desempenho que comprove aprendizagem, no sentido de formar sujeitos produtivos, visando a empregabilidade imediata. Com isso a função do ensino fica reduzida a passar os conteúdos “mínimos”, desvaloriza-se o papel do professor, e em consequência, tudo o que diga respeito à pedagogia, à didática, ao ensino. (LIBÂNEO, 2016, p. 48).

Essa preocupação não é referente ao século XXI, específica da sociedade do conhecimento, há muito que teóricos preocupam-se com esta questão, a exemplo, vemos que em 1967 foi publicado o livro *O valor econômico da educação*, de Theodor Schultz, e que no Brasil chegou em 1973 com o título *O capital humano: investimento em educação e pesquisa*. Essa, portanto, foi a origem da educação tecnicista, de acordo com Saviani (2013).

Outras obras foram publicadas a respeito das novas ideias pedagógicas. Observa-se que em 1964, um artigo publicado por Anísio Teixeira “Plano e finanças da educação” já apresentava a preocupação com as relações entre educação e o modelo empresarial. “A educação tecnicista com base no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade.” (SAVIANI, 2013, p. 381). Ou seja, a objetivação do trabalho pedagógico.

Em contrapartida à educação tecnicista, eis que surge um movimento de embate a este discurso, em 1970, a pós-graduação constitui-se como um espaço importante para o desenvolvimento de uma tendência crítica, gerando estudos consistentes e significativos sobre a educação, denominados “tendência crítico-reprodutivista”.

Esta tendência crítica ocorre por entender não ser possível compreender a educação senão a partir de seus condicionantes sociais, relacionadas à estrutura socioeconômica, e por sua vez reprodutivista, porque as análises feitas chegaram à conclusão de que a função básica da educação é reproduzir as condições sociais vigentes. Trata-se de teoria sobre a educação, seu objetivo é compreender e explicar o modo de funcionamento da educação e não orientar a forma de realização da prática educativa.

Suas análises constituíram-se em armas teóricas utilizadas para fustigar a política educacional do regime militar, que era uma política de ajustamento da escola utilizada como instrumentos de controle da sociedade visando a perpetuar as relações de dominação vigente. (SAVIANI, 2013, p. 397).

Portanto, esta teoria crítica-reprodutivista operou uma crítica à hegemonia instalada na sociedade capitalista, participando do movimento contra hegemônico.

A partir de 1970 a educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos existentes, é a busca pela produtividade, ou seja, uma concepção produtivista.

As bases da pedagogia tecnicista são os princípios de racionalidade, eficiência e produtividade. “Na década de 1990 assume uma nova conotação: advoga-se a valorização dos mecanismos de mercado, o apelo à iniciativa privada e às organizações não governamentais”. (SAVIANI, 2013, p. 438).

Hoje vemos que este discurso tecnicista está posto, portanto buscamos uma mudança educacional, que traga um novo sentido, um novo significado para a educação,

O problema do significado é central para se tirar sentida da mudança educacional. Para alcançar um significado maior, devemos entender o pequeno quadro e o quadro mais amplo. O pequeno diz respeito ao significado subjetivo ou à falta de significado para indivíduos em todos os níveis do sistema educacional. A negligência da fenomenologia da mudança – isto é, como as pessoas na verdade experimentam a mudança, diferentemente da forma como ela foi proposta – está no âmago da espetacular falta de sucesso da maioria das reformas sociais. Também é necessário construir e entender o quadro mais amplo, pois a mudança educacional, afinal, é um processo sociopolítico. (FULLAN, 2009, p. 20).

Observa-se que os professores se perdem a meio a tantos discursos, como vimos em relação as correntes pedagógicas, e aos cursos de formação, que

apresentam como base instrumentalizar o docente para que este seja reprodutor desta sociedade do conhecimento.

Há que se pensar, buscar uma mudança e também uma reforma. Quanto a isso, estes sentidos são diferenciados, vemos no autor acima que a mudança é no sentido micro e a reforma no sentido mais amplo.

Para Silva (2018), a reforma diz respeito a questões políticas que envolvem tantos recursos destinados à educação, quanto relações de poder, perpassando a cursos de formação para professores, enquanto mudança, diz respeito ao processo de como entender como a tradição e a transformação, interagem em processos de produção e reprodução, ou seja um processo de ruptura.

Portanto, para uma efetiva mudança educacional prioriza-se o engajamento político dos professores, para que estes possam compreender o sentido de reforma que está posto no sistema educacional, e tendo esta consciência, agindo para um processo de mudança de significado, de como eles entendem, de ter a consciência do que se deve mudar e como podem interagir constantemente, remodelando um ao outro.

Em suma, trazemos temas importantes que podem ser discutidos no corpo docente, este deve ter consciência do que está por trás de muitos cursos formadores relacionados a utilização das tecnologias em sala de aula, somente para promover uma massificação de informação desconexa e sem sentido.

Portanto, julgamos fundamental para nossa pesquisa o que foi apresentado neste item, a fim de chamar a discussão para o uso das tecnologias com um significado mais amplo, mais crítico, para que haja nos professores um processo de rupturas de paradigmas, com possibilidades de mudanças emancipatórias, baseadas na troca de ideias e debates entre pares.

A presença do computador pode contribuir para que ocorra uma transformação social e a efetiva participação de todos no processo de democratização do conhecimento, mas a tecnologia não deve ser usada para promover o aligeiramento e o barateamento do conhecimento destinado às classes trabalhadoras. Não basta colocar os recursos midiáticos na escola. As tecnologias por si sós não promovem uma aprendizagem significativa do conteúdo escolar, se não houver uma formação política e cultural do professorado que atua no espaço escolar para enfrentar os paradigmas da superficialidade e da fragmentação da informação e do conhecimento. (TERUYA; MORAES, 2009, p. 331).

Concordamos com as autoras, que a presença da tecnologia em cursos de formação e em sala de aula podem sim, contribuir para o pensamento político, para a democratização do conhecimento, mas não esquecendo da real função do educador e da escola.

Concluimos a parte teórica do nosso estudo e seguimos para analisarmos e verificarmos o que foi pesquisado, estudado no campus científico das universidades brasileiras, a respeito da formação continuada do professor utilizando as tecnologias em sua formação em uma cultura colaborativa, nos últimos 5 anos.

6 PERCURSO DAS PUBLICAÇÕES PREGRESSAS

Nessa seção apresentaremos estudos publicados relacionados a pesquisa aqui apresentada, a saber a formação docente, o uso das tecnologias em uma cultura colaborativa.

Julgamos essa seção importante, por considerarmos pertinentes os estudos realizados anteriormente, a fim de refletirmos a respeito das pesquisas publicadas de outrora. Analisaremos se houve avanço em algumas temáticas, quais as lacunas que ainda não foram apresentadas e estudadas pelos campos científicos.

Entendemos que este percurso pode contribuir para a compreensão da trajetória das produções acadêmicas, quanto a formação docente e o uso das tecnologias em uma cultura colaborativa.

Sabemos que as pesquisas que serão apresentadas não contemplam o movimento geral relacionado ao estudo da utilização das tecnologias a formação contínua do professor, apenas apontam tendências.

Sendo assim, apresentaremos três pesquisas publicadas que vão ao encontro do nosso objeto de pesquisa, a fim de entendermos as questões a ele relacionadas, e seguirmos avançando em nosso questionamento: *A utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) em uma cultura colaborativa docente contribuem para a formação contínua docente?*

Apresentaremos, portanto, as pesquisas publicadas respeitando o ano de publicação do estudo, salientamos que serão destacados pontos apresentados por estes autores que dialoguem com o objeto desta pesquisa mencionada acima. Nesta seção não apresentaremos nossa visão relacionadas a cada estudo. Retomaremos essa discussão em outro momento, para a construção de um possível diálogo com as produções de dissertações e teses apresentadas no estado do conhecimento.

Começaremos por um estudo que trata-se de uma dissertação de Mestrado de Araújo (2008), *Discursos pedagógicos sobre o uso do computador na educação escolar (1997-2007)*, o qual apresentou uma análise temática e teórica a respeito do uso do computador na educação escolar no período de (1997 – 2007), das produções científicas nacional e internacional, nível A, bem como no Grupo de Trabalho sobre Educação e Comunicação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Esse estado da arte abrangeu 89 artigos, publicados em 22 revistas.

A autora dessa dissertação apresentou um percurso histórico das políticas de informática na educação, começando de 1971 com a criação da Secretaria Especial de Informática (SEI), finalizado com 1997 por ser a criação do PROINFO (Programa Nacional de Informática Educativa pela Secretaria de Educação a Distância). Neste estudo da arte, procurou conhecer o uso do computador na educação escolar, em todos os níveis de ensino, apresentando como questão norteadora: Quais orientações teóricas perpassam o discurso pedagógico presente nos artigos científicos sobre os usos do computador no ensino escolar?

Os teóricos mais citados nesse mapeamento foi Pierre Lévy, seguido por Paulo Freire e Lev Vigotsky. As temáticas encontradas por ordem de quantidade foram: Internet e Educação; Educação Sociedade e Tecnologias; Educação a Distância; Formação de Professores; Tecnologias da Informação e Comunicação; Novas tecnologias da Informação e Comunicação; Laboratório de Informática.

A autora destaca cinco artigos que mencionaram a respeito do letramento na cibercultura sendo pouco publicado sobre este assunto. A formação do professor foi discutida em ambientes virtuais de aprendizagem, observando as representações sociais dos professores acerca do uso do computador.

A análise de conteúdo realizada pela autora, constatou o termo utilizado - Sociedade da Informação. Educar é mais do que treinar as pessoas para o uso das TICs, é formar pessoas para tomarem decisões de maneira crítica a respeito das informações.

As categorias temáticas evidenciadas de acordo com o estudo de Araújo (2008) emergidas dos textos mapeados foram: o computador como um recurso didático-pedagógico; o computador como artefato tecnológico; e o computador como reflexão teórica no contexto da sociedade e na educação. Na primeira categoria, o computador como um recurso didático-pedagógico, apresenta-se o computador como meio de ensino e de aprendizagem. O computador promovendo a interatividade e a aprendizagem colaborativa e cooperativa. Nessa discussão o professor é apresentado como facilitador que realiza a mediação entre o computador, aluno e o conhecimento.

A segunda categoria de temática proposta pela autora, diz respeito, o computador como artefato tecnológico, associar o uso de aplicativos, ferramentas, canais de comunicação, para a mediação pedagógica. O uso de softwares e outros aplicativos permitem uma construção individual ou coletiva do conhecimento contribuindo para a formação de alunos e professores autores mais autônomos. O

professor é visto como facilitador e aposta no computador como artefato para qualificar a aprendizagem do aluno.

A última categoria de análise, segunda a autora, o computador como reflexão teórica no contexto da sociedade e na educação, nesta categoria foi discutido e apresentado a preocupação da utilização das TICs ao processo educacional, vinculado a um projeto cultural que instrumenta a classe trabalhadora a atender as demandas do mercado.

A autora conclui que o teórico Pierre Lévy, o autor mais citado nos estudos mapeados, e que as ideias apresentadas por ele, estão mais vinculadas a uma análise antropológica da utilização do computador ao campo educacional, não trata, portanto, da integração das tecnologias digitais à prática escolar.

Quanto a prática docente, Araújo (2008) destaca que a formação do professor para o uso das tecnologias tem sido mais marcada de forma rápida em cursos de formação, sem muita reflexão a respeito dessa prática. Menciona também que dentro do contexto de atuação o professor possui várias nomenclaturas, como tutor, mediador, facilitador, entre outras, esvaziando assim a imagem do trabalho docente, segundo a autora.

O segundo estudo, a tese de Moraes (2016), intitulada *Pesquisas sobre Educação e Tecnologias: questões emergentes e configuração de uma temática*, cujo objetivo foi pesquisar e analisar a respeito dessa temática em teses publicadas no Brasil no período de 2008 a 2013, constituído, portanto, por 45 teses analisadas. A autora informa que este estudo emergiu da análise e do interesse em continuar o estudo publicado por Araújo (2008), por considerá-lo relevante a temática por ela investigada.

De acordo com Moraes (2016), o teórico mais citado nas teses analisadas foi Pierre Lévy, seguido por Maria Luiza Belloni, Manuel Castells, a autora destaca que Lévy e Castells dedicam-se a projetos que não estão vinculados a área educacional.

A autora constatou nas teses publicadas, a tendência em três temáticas: a ideia de que as novas tecnologias geram novas práticas pedagógicas; a pulverização teórica no tratamento desse tema de pesquisa; a tendência a buscar o discurso pós-moderno como fundamentação explicativa. Tendência a seguir numa lógica fundamentada no projeto neoliberal.

A autora nota que nos referidos discursos apresentados, as discussões didáticas e pedagógicas do uso das tecnologias em espaços formativos tratam os elementos constitutivos do trabalho docente de forma fragmentada.

Apointa dois desdobramentos da perspectiva da tecnologia sendo apresentada como neutra, em uma visão determinista, ou em uma visão instrumental. A visão determinista, trata a utilização dos recursos da internet como sendo os responsáveis pela melhoria e intensificação do processo de interação, sendo neste caso, o professor responsável em oferecer os recursos tecnológicos em uma perspectiva tecnocêntrica, depositando no acesso à tecnologia a transformação das práticas pedagógicas.

Quanto a perspectiva instrumental, segundo a qual os efeitos pedagógicos das ferramentas tecnológicas dependem exclusivamente da maneira como são utilizadas. Realçando os argumentos que enfatizam a neutralidade das tecnologias e a autonomia dos seus usuários. O aluno é considerado protagonista do processo de aprendizagem, cabendo à escola e o professor prover o acesso as tecnologias, para que o aluno possa caminhar livremente por elas.

A autora verificou que o panorama da relação de produção entre tecnologia e educação, encontra-se a utilização da internet e do computador, sendo as redes sociais, os vídeos, os blogues, seguidos de alguns softwares educativos, ou seja, o uso do computador conectado à internet.

Ressaltando que as tecnologias inseridas no espaço escolar, valoriza mais a forma, do que os conteúdos escolares. Identificou-se também a valorização das especificidades técnicas dos recursos, colocando em voga a formação instrumental do professor como aspecto indispensável a sua inserção no ciberespaço.

A autora aponta em sua tese, que as reflexões teóricas nas pesquisas acadêmicas devem buscar aprofundamento nos referenciais pedagógicos, que tratam os elementos didáticos da atividade docente. Constatou-se nas teses que os aspectos intrínsecos à educação como objetivos educacionais, conteúdos, métodos de ensino, os recursos utilizados nos espaços formativos, foram abordados de forma pouco articulada, não explorando os conceitos emergentes das teorias pedagógicas. Poucos conceitos e reflexões a respeito próprios à Didática.

Moraes (2016) destaca que essas reflexões de ordem pedagógica se dão a partir dos temas: as práticas juvenis no ciberespaço; a formação de professores e sua prática para o uso de tecnologias em ambientes de formação presencial e à distância;

os ambientes virtuais de aprendizagem e o desenvolvimento da autonomia e interação entre os sujeitos. A inserção das tecnologias nos ambientes de ensino e aprendizagem é proposta como alternativa para superar problemas educacionais, tais como, alto índice de reprovação, a falta de motivação dos alunos e os baixos rendimentos escolares.

Outro tema que emergiu das fontes analisadas, segundo a autora, diz respeito à fundamentação pedagógica dos aspectos relacionados à formação docente para o uso das tecnologias. O desafio é promover essa formação para o uso de diferentes tecnologias em ambientes de ensino e aprendizagem. Propõe promover a formação docente diante das potencialidades dos mencionados recursos em sua relação com os aspectos culturais, científicos e tecnológicos.

Outro aspecto destacado nas análises, foram as discussões que assinalam a necessidade de propor alternativas de resistência crítica mediante a prática docente emancipatória, o uso de artefatos tecnológicos sendo compreendido como alternativa para o diálogo entre os sujeitos, que pertencem a esses espaços de formação.

Destacou também a análise ao aspecto macro relacionado a questões políticas, históricos e econômicos, na qual é feita sob uma percepção crítica entre os organismos internacionais e as ações das escolas públicas brasileiras para a integração das tecnologias à educação.

Outro ponto relevante, refere-se ao fato de que as investigações tendem a desprezar as teorias pedagógicas quando abordam aspectos intrínsecos à escola, ou seja, a prioridade de um saber que se constitui de maneira intuitiva, com base na experiência pessoal, negando a necessidade de compreender a relação do saber como experiência humana constituída historicamente. Esse tipo de ensino valoriza o ambiente de ensino e aprendizagens centradas na atividade do aluno, em detrimento ao ensino transmissivo, centrado no professor e no conteúdo.

Portanto, a autora, verificou em sua análise que houve pouco avanço nas discussões pedagógicas para o uso das tecnologias. Salienta que existe uma lacuna sobre as reflexões entre os conteúdos curriculares e os objetivos educacionais, a partir de uma teoria educacional, prevalecendo debates baseados na epistemologia da prática, a defesa das reflexões centradas na prática do aluno.

Assinalou a necessidade emergente de mudanças pedagógicas que rompam com as perspectivas tradicionais de educação. Essa proposta perpassa tanto as

políticas para o uso das tecnologias da educação, quanto aos programas de formação inicial e continuada do professor.

Por fim, o último estudo trazido por nós, Alves, Santos e Freitas (2017), *Impacto das ações formativas no uso de tecnologias das práticas docente*, trata-se de uma publicação centrada em uma revisão sistemática, sobre o impacto das ações de formação no uso das tecnologias na prática docente. Para este estudo foram pesquisados artigos científicos indexados na base de dados SciELO, publicados entre 2003 e 2016, resultando 28 artigos para análise de acordo com os critérios definidos pelos autores.

Constatou-se que esta é uma área recente de investigação, no que se refere a formação de professores e o uso das tecnologias nos contextos educativos com significativos avanços no ensino. Os resultados dos estudos foram agrupados em dois eixos temáticos: ações de formação para o uso de tecnologias nas práticas docentes e seus efeitos e principais desafios.

Quanto o primeiro eixo, as ações de formação para o uso de tecnologias nas práticas docentes; as pesquisas apontaram aliar a formação para o uso das TDICs em consonância com as atividades diárias do professor, em relação ao seu fazer pedagógico, salientando que mudanças na cultura docente, são possíveis. Ressaltando que deve haver investimento na infraestrutura, na formação docente para o uso efetivo das tecnologias em contexto pedagógico. Entretanto, reitera que isso não é suficiente, que requer atitude e mudança de postura por parte dos educadores, essas foram as constatações mencionadas, apontadas pelos autores, de acordo com as publicações.

Alves, Santos e Freitas (2017) destacam ainda que não houve impacto significativo quanto ao uso das tecnologias a realidade e ao comportamento dos professores e estudantes. Sugeriu pensar a dimensão do tempo e espaço da escola e a sala de aula como espaço favorável a experiências colaborativas, diversificadas e integradoras para a apropriação de conhecimentos. Cabendo ao professor desempenhar o seu papel de mediador entre o saber científico e o cultural, em uma relação dialógica protagonizada pelo estudante e o olhar atento do professor. Ademais, acrescentou que os professores utilizem as TDICs não apenas para o ensino, mas também de sua própria aprendizagem.

Esse estudo, por meio das análises, verificou lacunas no que se refere ao uso das tecnologias para além da técnica, focada mais no pedagógico. Finaliza propondo

mais pesquisas que possam disseminar o uso das TDICs por professores em sala de aula e em cursos de formação, sendo autores e produtores de conhecimento, por meio de novas práticas que foquem o seu próprio desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes.

Os autores ressaltaram que os professores podem apropriar-se dessas tecnologias para comunicarem-se socialmente, participarem de movimentos de consciência em rede, bem como utilizá-la em uma perspectiva mais coletiva, pensando-a de forma crítica-reflexiva, em interação com outros profissionais da área, em um processo circular e recursivo.

Foram estes estudos que julgamos pertinentes a contribuir para o objeto de nossa pesquisa, trazendo um percurso histórico, quanto as questões investigadas, as tendências apresentadas por estudiosos que se debruçam a compreender a formação continuada do professor ao utilizar as tecnologias.

Para o próximo item apresentaremos a respeito da Metodologia que escolhemos para a nossa pesquisa e análise.

7 METODOLOGIA DA PESQUISA: ESTADO DO CONHECIMENTO

Optamos para nossa pesquisa o método estado do conhecimento, o qual busca a compreensão do conhecimento acumulado em uma determinada área, e em um tempo específico. O termo “estado do conhecimento” tem por objetivo realizar levantamento do que se conhece sobre um determinado assunto, a partir das pesquisas realizadas em uma área específica da produção do conhecimento.

O estado do conhecimento é importante para o campo científico, pois auxilia a comunidade acadêmica a conhecer como está a produção de um determinado tema, facilitando assim a escrita de dissertações, teses, artigos, entre outros.

Uma destas possibilidades a despontar é a construção de estados do conhecimento, aqui entendidos como identificação, síntese e reflexão sobre o já produzido sobre uma temática em um determinado recorte temporal e espacial. Numa perspectiva de aprendizagem ativa e colaborativa, pela qual o sujeito assume o compromisso com a sua reflexão crítica, com a construção de seu objeto e com a inserção no campo científico. (MOROSINI, 2015, p. 114)

O material coletado pelo levantamento bibliográfico é organizado por fontes científicas (artigos de periódicos, anais de eventos, teses, dissertações), neste caso nosso estudo coletará fontes científicas - dissertações e teses. Escolhemos este tipo de produção por considerarmos que os autores empregam um tempo maior de pesquisa, análise e escrita das produções, apontando tendências para publicação.

Essas produções serão pesquisadas no Banco de teses da Capes e a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da IBICT (BDTD), com recorte de tempo dos últimos 05 anos, a saber o período compreendido entre 2014-2018.

O Estado do Conhecimento não se restringe a identificar a produção, mas analisá-la, categorizá-la e revelar os múltiplos enfoques e perspectivas. Para a realização do estado do conhecimento faz-se necessário conhecer as contribuições das pesquisas, avaliando o acumulado da área e apontando as necessidades de melhoria do estatuto teórico metodológico e as tendências de investigação. (VOSGERAU; ROMANOVSKI, 2014).

Logo, este estudo será realizado por meio da revisão sistemática, como está configurada uma determinada área de estudo, em uma perspectiva de análise crítica indicando tendências, recorrências, lacunas.

Na área da Educação, os estudos de revisão carecem de maior aprimoramento, e na atualidade, devido ao número elevado de pesquisas empíricas são necessários e fundamentais para sintetizar, avaliar, e apontar tendências, mas principalmente os pontos de fragilidade de modo a favorecer a análise crítica sobre o acumulado da área. (VOSGERAU; ROMANOVSKI., 2014, p. 184).

Na qual formula-se questões de investigação, estabelecimento de critérios para inclusão e exclusão de estudos. E o foco de análise são as conclusões extraídas a partir da análise empreendida.

O foco se dará em uma visão interpretativa das evidências, por ser esta a mais adequada a área de educação, tendo em vista, a variação dos sujeitos, instrumentos de pesquisas, achados. Estes resultados qualitativos necessitam ser agrupados e reagrupados, por semelhança, de forma interpretativa crítica, para que possa responder à questão principal investigada.

Portanto, o estudo que propomos parte de uma questão central definida: *A utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) em uma cultura colaborativa docente contribuem para a formação contínua docente?*

A fim de buscarmos encontrar resposta a essa questão, buscaremos em dissertações e teses que possam ajudar-nos a elucidar, por meio da revisão sistemática, que propõe análise dos documentos com critérios pré-estabelecidos, sendo estes, critérios de inclusão e exclusão, critérios temáticos de proximidade-questão da qualidade metodológica presente no estudo.

O foco central da análise e sistematização são os resultados encontrados ao responder à pergunta proposta por nós. Procuraremos responder a questão inicial buscando na introdução (justificativa e a contextualização) palavras-chave, a problematização da questão investigada, elaborada com quadros teóricos dos conceitos abordados e o propósito do estudo.

Os autores Vosgerau e Romanovski (2014) destacam os recortes que podem ser aplicados em qualquer estudo de revisão sistemática

- (1) As definições do conceito investigado apresentado nos estudos;
- (2) A questão de pesquisa;
- (3) O método de pesquisa empregado;
- (4) O país onde o estudo foi realizado;
- (5) O número e origem dos participantes;
- (6) Os principais resultados da pesquisa.

Para nossa pesquisa buscaremos os conceitos de acordo com as nossas categorias temáticas, apresentaremos a questão de pesquisa de cada estudo, qual foi o método ou a abordagem utilizada. O país que iremos adotar são pesquisas realizadas no e para o contexto brasileiro. Apresentaremos o número de participantes, quando este estiver esclarecido nos estudos e exporemos os resultados presentes nas conclusões de cada estudo.

Para sistematizar os resultados dos estudos de revisão que avaliam e sintetizam: a integração, a agregação e a interpretação das evidências encontradas nos resultados, trabalharemos as categorias de análise. Definimos a cibercultura, a cultura colaborativa, a formação continuada, como categorias, observaremos se nestas dissertações e teses foram contemplados: a linha de abordagem: otimista, crítica ou conservadora; dentro de uma cultura colaborativa; a concepção pedagógica – se apresenta documentos norteadores do MEC e ou Unesco; as contribuições de cada estudo a respeito da formação continuada para um contexto de mudança de paradigmas, baseadas na educação emancipatória.

Exporemos nas análises de cada categoria temática a interpretação crítica das publicações, e retomaremos as principais ocorrências nas considerações finais deste estudo.

A fim de atender os critérios pré-estabelecidos para a revisão sistemática, que propõe sendo estes, critérios de inclusão e exclusão, seguiremos para a próxima seção, na qual é apresentada todo o protocolo do nosso estudo, citando as bases de dados que serão pesquisadas, bem como os descritores, o recorte temporal, os critérios de inclusão e exclusão dos estudos pesquisados.

7.1 Protocolo para seleção das dissertações e teses

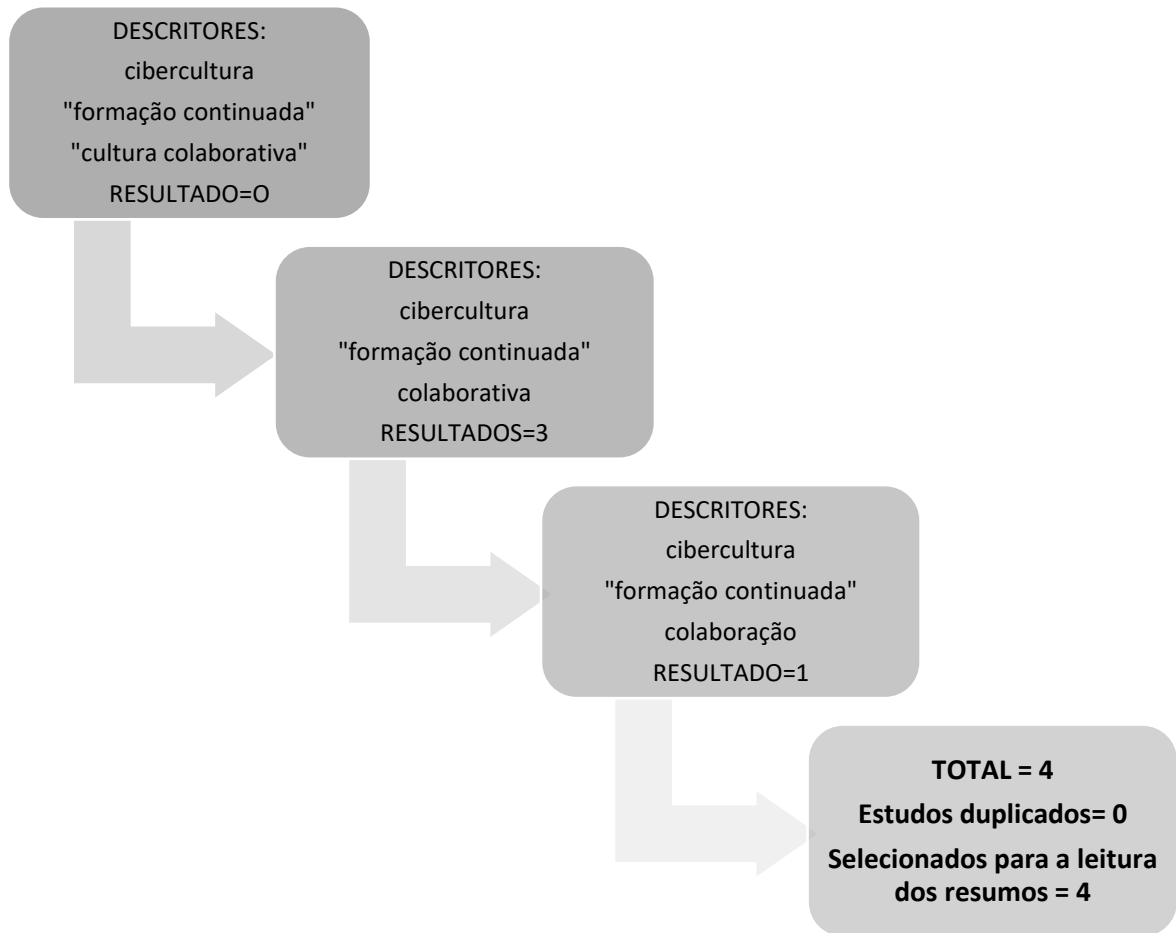
- 1) Três pesquisas em duas Bases de dados: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da IBICT (BDTD) e Banco de Teses da Capes, com os seguintes descritores: cibercultura, “formação continuada”, cultura colaborativa (referentes a 1ª pesquisa) / cibercultura, “formação continuada”, colaborativa (referentes a 2ª pesquisa) / cibercultura, formação continuada”, colaboração (3ª pesquisa);
- 2) Recorte temporal dos estudos: últimos 5 anos – 2014 a 2018;

- 3) Serão selecionadas dissertações e teses que conforme a Avaliação Quadrienal 2017 dos Programas de Pós-Graduação stricto sensu, receberam no mínimo o conceito 4 considerado “Bom”;
- 4) Seleção de estudos de qualquer natureza: estudos de caso, revisão de literatura, em qualquer área ou programa, disponibilizados na íntegra que mencionassem direta e ou indiretamente o objeto da pesquisa – formação continuada do professor utilizando as tecnologias em uma perspectiva colaborativa;
- 5) Exclusão de estudos que aparecem duplicados conforme as bases pesquisadas – BDTD e Capes.

Realizamos três buscas avançadas na base de dados BDTD, com tempo de recorte nos últimos 5 anos – 2014 a 2018. Começamos com a Busca Avançada com os seguintes descritores: cibercultura, “formação continuada”, “cultura colaborativa”, resultou em nenhum registro. Este foram escolhidos por serem as palavras-chave do nosso estudo.

Decidimos realizar uma 2ª busca avançada retirando o termo cultura, utilizando os descritores: cibercultura, “formação continuada”, colaborativa – encontramos apenas três resultados. Escolhemos realizar a 3ª busca, mudando o termo de colaborativa para colaboração – encontramos 1 resultado. Com essas três buscas encontramos 4 pesquisas, como podemos observar detalhadamente na figura abaixo.

Figura 2 – Busca avançada na base de dados BDTD

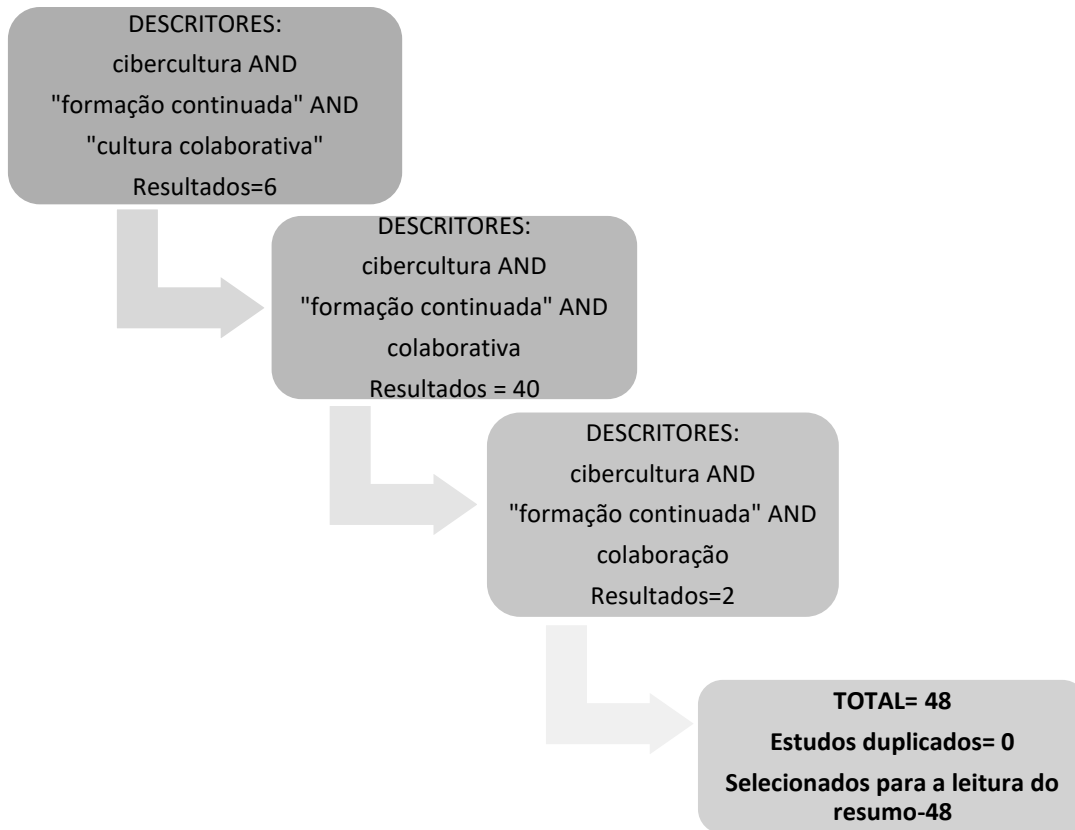


Fonte: Autora da pesquisa

Selecionamos, portanto 4 pesquisas para a leitura dos resumos. Após esta leitura selecionaremos conforme os critérios de seleção para a inclusão e exclusão dos estudos.

A seguir veremos, as três buscas realizadas com os mesmos descritores na Base de dados Capes, nesta adicionando o operador booleano "AND", que traduzindo significa "e".

Figura 3 – Busca na base de dados CAPES



Fonte: A autora da pesquisa

Portanto, a busca das duas bases resultou em 52 estudos, que serão lidos os títulos e resumos e selecionadas para análise, de acordo com os critérios estabelecidos abaixo.

7.1.1 Seleção dos estudos

- Seleção inicial a partir da Leitura dos resumos;
- Sujeito da pesquisa: somente o professor/docente relacionado a sua formação continuada e o uso de tecnologias em uma perspectiva colaborativa;

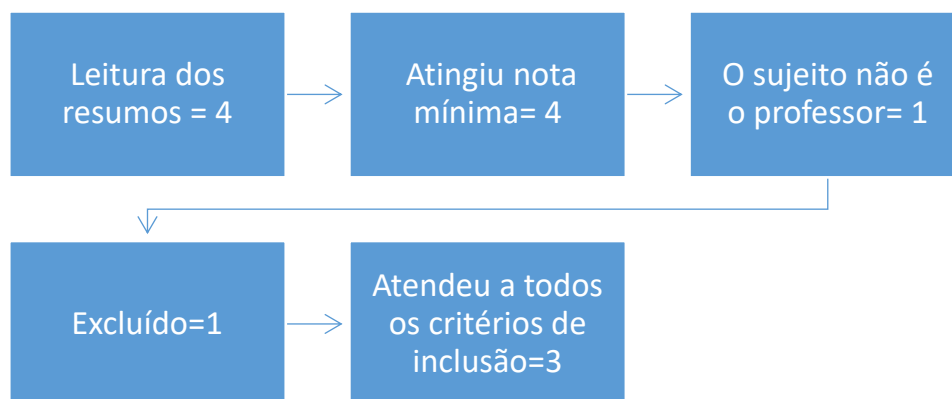
7.1.2 Critérios para inclusão após leitura dos resumos

- ✓ Sujeito da pesquisa: somente o professor/docente relacionado a sua formação continuada e o uso de tecnologias em uma perspectiva colaborativa;
- ✓ Pesquisas realizada em qualquer esfera de ensino, tanto pública ou privada, no território nacional;
- ✓ Estudos públicos visando à formação docente continuada em qualquer nível de ensino: básico, fundamental, médio, profissionalizante, superior;
- ✓ Serão selecionadas dissertações e teses que conforme a Avaliação Quadrienal 2017 dos Programas de Pós-Graduação stricto sensu, receberam no mínimo o conceito 4 considerado “Bom”;

7.1.3 Critérios para exclusão após leitura dos resumos

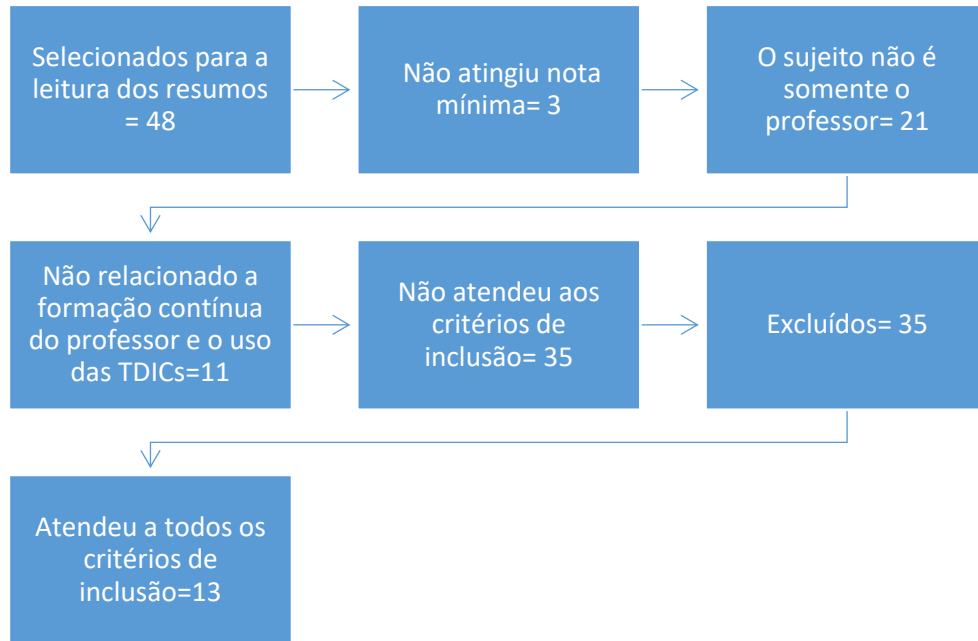
- ☒ O sujeito da pesquisa não é somente o professor, constando também outros sujeitos, tais como: coordenador, gestores, alunos, entre outros;
- ☒ Estudos realizados fora do Brasil, ou pesquisadas comparadas com outros países;
- ☒ O documento não abre para leitura completa.

Figura 4 – Etapas da seleção da pesquisa na Base de Dados BDTD



Fonte: Autora da pesquisa

Figura 5 – Etapas da seleção dos estudos na Base de Dados CAPES



Fonte: Autora da Pesquisa

8 SELECIONADOS PARA ANÁLISE

Após a leitura dos resumos das pesquisas encontradas, atendendo aos critérios de seleção de inclusão e exclusão, resultaram na Base de dados BDTD - 3 estudos, e na Base de dados - Capes 13, portanto, o quantitativo para a análise dos resultados são 16 estudos, entre dissertações e teses.

A leitura será feita de forma mais ampla, pois conforme Ferreira (2002) cada resumo deve ser lido e analisado numa relação de dependência do trabalho na íntegra, sendo assim, ampliaremos a leitura dos trabalhos para melhor análise, com a leitura do resumo, palavras-chave, leitura da introdução e conclusão. Esperando assim, buscarmos os elementos que possam responder a nossa questão inicial.

Na introdução de cada estudo buscaremos a motivação do trabalho, ou seja, iremos investigar nas pesquisas selecionadas, problemas e não temas. De acordo com Sánchez (2012), em função da pergunta obteremos respostas válidas ou pertinentes, de acordo com a clareza da pergunta, sendo esta o eixo central da pesquisa. Por sua vez, na conclusão aspiramos encontrar as respostas para a pergunta inicial.

No próximo item apresentaremos os elementos constitutivos dos trabalhos selecionados.

9 CORPUS

Os documentos selecionados a partir do recorte de 2014 a 2018, selecionados de acordo com os critérios de inclusão e exclusão, totalizaram 5 teses e 11 dissertações. Esses estudos contemplam vários programas das Universidades, tanto no campo da Educação em vários segmentos, quanto em Comunicação Social.

Até o momento expomos a seleção de acordo com as bases consultadas, de agora em diante, apresentaremos os trabalhos começando pelas dissertações e seguidas das teses.

No quadro 4 abaixo, citaremos as 11 dissertações selecionadas para este estudo, disposta pela ordem do ano, autor, o título do trabalho, as palavras-chave e o problema de cada pesquisa.

Para mais informações, quanto ao nome do orientador, o programa a qual pertence a dissertação, a nota da Instituição vinculada ao programa consultar (Apêndice A).

Quadro 4 – Dissertações selecionadas anos 2014 a 2018

| Ano | Autor (a) | Título | Palavras-chave | Problema de pesquisa |
|------|---|---|---|--|
| 2015 | ARAÚJO, Marilete Terezinha Marquetti de | A identidade do professor que utiliza as tecnologias e mídias digitais na sua prática pedagógica. | Identidade docente. Utilização, Integração e Apropriação das Tecnologias. Saberes docentes. Prática docente | Qual é a identidade do professor que utiliza as tecnologias e mídias digitais na sua prática pedagógica nas escolas da rede municipal de ensino do município de Araucária? |
| 2015 | MARIALVA, Wolgram de Almeida | Tecnologias e currículo: um estudo de caso sobre a comunidade de práticas Professor 2.0. | Currículo; Novas Tecnologias na Educação; Formação continuada de professores; Comunidade de prática. | O uso de comunidades de prática, com as características da plataforma Professor 2.0, contribui para potencializar o compartilhamento de práticas entre os professores, de forma a criar uma cultura digital na escola, que contribua para superar a ideia de tecnologia como ferramenta? |
| 2015 | VIEIRA, Marciano de Almeida | Cenários futuros sobre as culturas docentes: um estudo sobre a livre colaboração. | Colaboração. Educação Matemática. Recursos Educacionais Abertos. | Como acontece o trabalho conjunto de um grupo pequeno de professores que, baseado na livre colaboração, busca construir projetos multidisciplinares, compartilhar conhecimento e aprender com seus pares e alunos? |
| 2016 | MATEUS, Marlon de Campos | Educação em tempos de dispositivos móveis: o que pensam os professores? | Educação. Ensino médio. Formação continuada de professores. Dispositivos móveis. | Que tipo de formação o professor precisa para integrar o uso pedagógico de dispositivos móveis em sala de aula? |
| 2016 | TOLEDO, Priscila Ramos | A apropriação das tecnologias de informação e comunicação na prática pedagógica de professores: um olhar a partir dos cursos de formação continuada de alfabetizadores. | Formação Continuada. Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). Alfabetizadores. | Os professores conhecem o uso das TICs na prática docente? Como são utilizadas? O que é necessário para incluí-las em sua prática? Que formação os professores recebem para o uso dessas tecnologias? |

| Ano | Autor (a) | Título | Palavras-chave | Problema de pesquisa |
|------|---------------------------------|--|--|---|
| 2017 | NOGUEIRA, Silvia Cristina Gomes | Do currículo oficial do estado de São Paulo ao currículo+: o (multi) letramento digital na formação dos professores de língua inglesa do Ensino Médio. | Formação Continuada de Professores; Formação de Professores de Inglês; Rede Pública Estadual de Educação de São Paulo; Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação; Objetos Digitais de Aprendizagem. | “Do currículo oficial do estado de São Paulo ao currículo+: os professores de LEM em tempos de autoria”, contribui de alguma forma com o repensar da prática docente no que tange à utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), com ênfase nos Objetos Digitais de Aprendizagem (ODA) da Plataforma Currículo+, amparado na perspectiva crítico-reflexiva, de modo a propiciar o empoderamento freireano dos docentes, por meio de uma perspectiva autoral. |
| 2017 | SANTOS, Erica Renda | A potencialidade pedagógica no uso de materiais multimídias: uma experiência no Colégio Notre Dame. | TDIC, mensagens multimídias, teoria cognitiva da aprendizagem multimídia. | Qual a compreensão do docente na utilização e articulação intencional dos recursos multimídias dentro da sala de aula? |
| 2017 | RICHITELI, Aurélio Alberto | Políticas para a inclusão digital: práticas e possibilidades na escola pública. | Práticas pedagógicas. Inclusão digital. Formação de professores. Políticas públicas educacionais. Tecnologias digitais. | Como as políticas públicas de inclusão digital estão contribuindo com a formação e com as práticas pedagógicas de quatro professores em relação à integração das tecnologias digitais? |
| 2018 | ANDRADE, Mayara Quadros de | Diálogos em prática: proposta de formação para o uso do AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM (AVA) na perspectiva dos professores. | Ambiente Virtual de Aprendizagem na Educação Presencial. Formação Continuada de Professores. Ensino Híbrido. Sala de Aula Invertida | Qual a formação que o professor, da rede pública federal de ensino regular fundamental e médio, precisa para inserir o AVA na sua ação em sala de aula presencial, no contexto da educação híbrida? |
| 2018 | MOTA, Gersivalda Mendonça da | Possibilidades de uso do site de rede social YouTube na educação básica em Itabaiana-SE. | Educação básica. Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Rede social. YouTube. | Será que o YouTube pode contribuir de alguma forma com os professores, seja para a formação, pesquisa, aquisição de informação, acesso a vídeos e compartilhamento com os alunos? |

| Ano | Autor (a) | Título | Palavras-chave | Problema de pesquisa |
|------------|-------------------|---|--|---|
| 2018 | NÓVOA, Jessica | O ambiente virtual de aprendizagem na educação especial: um estudo sobre formação continuada docente na área do transtorno do espectro autista. | Educação especial - Tecnologia educacional. Autismo. | Qual proposta de formação continuada na área do Transtorno do Espectro Autista atenderia às necessidades docentes para o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) na ação pedagógica do Atendimento Educacional Especializado? |

Fonte: elaborado pela autora.

Essas foram as dissertações selecionadas para a análise, contabilizamos 11 dissertações, não houve nenhuma dissertação selecionada do ano 2014, portanto começaremos com 3 (três) produções referentes ao ano 2015, 2 (duas) referentes ao ano de 2016, 3 (três) para o ano de 2017 e 3 referente ao ano de 2018. Observamos que as pesquisas referentes a formação continuada de professores e o uso das tecnologias digitais em sala de aula ou em sua formação docente, são constantes para estudo e investigação.

Disporemos agora, a seleção das teses, totalizando 5 estudos para análise.

Para mais informações, quanto ao nome do orientador, o programa à qual pertence a tese, a nota da Instituição vinculada ao programa consultar (Apêndice B).

Quadro 5 – Teses selecionadas anos 2014 a 2018

| Ano | Autor (a) | Título | Palavras-chave | Problema de pesquisa |
|------|--|---|--|---|
| 2014 | VELOSO, Maristela Midlej Silva de Araujo | O professor e a autoria no contexto da cibercultura: redes da criação no cotidiano da escola | Autoria do professor – Cibercultura – Rede da criação – Cotidiano da escola | Como ocorre o processo de criação/autoria do professor da educação básica no contexto da cibercultura? |
| 2015 | SANTOS, Rosimeire Martins Regis dos | Formação continuada de professores indígenas e não indígenas: implicações e possibilidades interculturais em contexto presencial e em redes sociais | Formação Continuada de Professores. Tecnologias de Informação e Comunicação. Redes Sociais. Interculturalidade. Professores Indígenas e não indígenas. | Quem são os professores participantes das redes sociais e qual o perfil dos professores em relação a sua formação inicial e continuada? Qual a concepção dos professores indígenas sobre formação continuada e sobre a inserção das Tecnologias de Informação e Comunicação e Redes Sociais na Educação Escolar? Como ocorrem a interação e o diálogo intercultural dos professores em uso das TIC e Redes Sociais e o que essas interações podem trazer para a aprendizagem? Quais as implicações e possibilidades de uso das TIC e Redes Sociais na formação e prática docente dos professores decorrentes ou não da formação oferecida? Quais as identidades dos professores indígenas construídas na formação continuada? |
| 2016 | REIS, Ana Tereza Vendramini | A importância das TICs e da educação como processo comunicacional dialógico no Ensino Superior: Um Estudo da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul | Educomunicação – Tecnologias de Informação e Comunicação – Processo Comunicacional Dialógico- Ensino Superior - UEMS | Elas apoiam práticas tradicionais ou modificam tais práticas? Potencializam os processos comunicacionais e educacionais? Favorecem a produção colaborativa e o compartilhamento de conhecimentos? Os projetos pedagógicos devem inserir em suas matrizes curriculares, mesmo que de forma transversal nas disciplinas obrigatórias, o uso dessas tecnologias e mídias viabilizadas por elas? |
| 2017 | CARVALHO, Celia Regina | As tecnologias móveis na escola e o trabalho docente: as contribuições de uma pesquisa intervenção na formação continuada de professores da educação básica | Cultura da mobilidade; educação; tecnologias móveis; formação continuada de professores; intervenção | Em que medida uma proposta de formação continuada com base nos interesses e necessidades formativas dos professores pode contribuir para o trabalho docente mediado pelas tecnologias móveis na escola? |

| Ano | Autor (a) | Título | Palavras-chave | Problema de pesquisa |
|------------|--------------------------|---|--|---|
| 2018 | GOMES, Fabricia Cristina | Formação continuada de professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) para utilização, integração e apropriação das tecnologias digitais à prática de sala de aula | Educação de Jovens e Adultos. Utilização, integração e apropriação das tecnologias digitais. Formação continuada de professores. | Em um contexto de formação continuada no âmbito das tecnologias digitais aplicadas à educação, desenvolvida junto a professores da Educação de Jovens e Adultos - Fase I (1.º ao 5.º ano) da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, que fatores necessitam ser considerados/privilegiados, sob o ponto de vista dos docentes, para potencializar a utilização, a integração e a apropriação das tecnologias digitais pelos professores desta modalidade de ensino à prática de sala de aula? |

Fonte: elaborado pela autora.

Essas foram as teses selecionadas para a análise, contabilizamos 5 estudos, uma, referente a cada ano.

Após a catalogação das dissertações e teses, buscamos os incluir os elementos de análise e interpretação da leitura do resumo, das palavras-chave, do problema de pesquisa, bem como a introdução e conclusão, que auxiliasse a responder a nossa questão inicial *A utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) em uma cultura colaborativa docente contribuem para a formação contínua docente?*

Entendemos que começar pela pergunta de partida, norteia o caminho que buscamos trilhar, para isto é importante incluir critérios de análise e interpretação. Estes foram selecionados de acordo com os eixos da nossa pesquisa, sendo estes, por ordem de apresentação referente a parte teórica do nosso estudo, apresentamos nossas categorias de análise:

- Cibercultura;
- Cultura Colaborativa;
- Formação continuada docente;

Portanto, iremos analisar de forma interpretativa, tanto as dissertações como teses, dentro de cada eixo da nossa pesquisa. Procuramos inserir cada estudo selecionado em uma categoria de análise, de acordo com a questão inicial e as palavras-chaves, presentes em cada estudo. Convém destacar que há estudos que se enquadram em mais de uma categoria, portanto, estes poderão ser apenas citados em outros eixos.

Convidamos o leitor, a conhecer cada estudo selecionado, apresentando o autor bem como a pergunta proposta por ele, e as principais considerações destacadas em sua pesquisa.

No próximo item, apresentaremos, portanto, de acordo com os eixos temáticos de nossa pesquisa, a começar com a Cibercultura, seguido pela Cultura Colaborativa e por fim, a respeito da Formação Continuada docente.

10 CATEGORIAS DE ANÁLISE

Apresentamos ao longo deste estudo a respeito do conceito de cibercultura, as linhas de abordagem, seguido dos teóricos defensores de cada linha. Destacamos também a importância da cultura colaborativa docente, mencionamos a formação continuada do professor, bem como as características que permeiam a construção da identidade deste professor para romper o paradigma posto.

Acreditamos que todos estes eixos que destacamos estão interligados, no entanto para critérios de análise e interpretação, preferimos analisar se as dissertações, teses contemplam estes eixos de forma separada.

Nesta seção, realiza-se uma triagem dos 16 estudos selecionados, pontua-se que as categorias de análise por nós exploradas são decorrentes dos eixos da nossa pesquisa e agrupamos as pesquisas por semelhança de análise temática de acordo com os nossos eixos.

Portanto, as nossas categorias de análise são definidas de acordo com os eixos temáticos de nossos estudos: cibercultura; cultura colaborativa docente; formação contínua do professor.

Sendo assim a seleção dos estudos relacionados a cada categoria dispôs-se da seguinte forma:

Na categoria de análise cibercultura, foram incluídos 5 (cinco) estudos: a tese de Veloso (2014), intitulada *O professor e a autoria no contexto da cibercultura: redes de criação no cotidiano da escola.*; a tese de Reis (2016), intitulada, *A importância das TICs e da educação como processo comunicacional dialógico no Ensino Superior: Um Estudo da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.*; a tese de Carvalho (2017) *As tecnologias móveis na escola e o trabalho docente: as contribuições de uma pesquisa intervenção na formação continuada de professores da educação básica*; a dissertação de Santos (2017), cujo o título *A potencialidade pedagógica no uso de materiais multimídias uma experiência no Colégio Notre Dame.*; a dissertação de Mota (2018), com o título *Possibilidades de uso do site de rede social YouTube na educação básica em Itabaiana- SE.*

Integrados na categoria de análise cultura colaborativa docente, contém 3 (três) estudos: a dissertação de Marialva (2015) com o título *Tecnologias e currículo: um estudo de caso sobre a comunidade de práticas Professor 2.0.*; a tese de Santos (2015), *Formação continuada de professores indígenas e não indígenas: implicações*

e possibilidades interculturais em contexto presencial e em redes sociais.; a dissertação de Vieira (2015) intitulada *Cenários futuros sobre as culturas docentes: um estudo sobre a livre colaboração*.

Na categoria de análise formação contínua do professor, resultaram em 8 (oito) estudos, sendo 7(sete) dissertações, a começar por Araújo (2015), intitulada *A identidade do professor que utiliza as tecnologias e mídias digitais na sua prática pedagógica*; Mateus (2016), com o título *Educação em tempos de dispositivos móveis: o que pensam os professores?*; Toledo (2016), intitulada *A apropriação das tecnologias de informação e comunicação na prática pedagógica de professores: um olhar a partir dos cursos de formação continuada de alfabetizadores.*; Nogueira (2017), *Do currículo oficial do estado de São Paulo ao currículo+: o (multi) letramento digital na formação dos professores de língua inglesa do Ensino Médio.*; Richitelli (2017), *Políticas para a inclusão digital: práticas e possibilidades na escola pública.*; Andrade (2018), *Diálogos em prática: proposta de formação para o uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) na perspectiva dos professores*; Nóvoa (2018), *O ambiente virtual de aprendizagem na educação especial: um estudo sobre formação continuada docente na área do transtorno do espectro autista.*; e a tese de Gomes (2018) *Formação continuada de professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) para utilização, integração e apropriação das tecnologias digitais à prática de sala de aula.*

Convém destacar que há estudos que também mencionam e tratam a respeito das outras categorias, propostas por nós, mas procuramos adequá-los de acordo com o objeto de pesquisa de cada estudo.

Para a seção a seguir, a respeito das categorias de análise, apresentaremos as pesquisas tanto de dissertações quanto de teses por ordem ano/alfabética.

10.1 Categoria de análise: Cibercultura

Começaremos a nossa categorização com o eixo cibercultura, por entendermos que estamos em volto dessa cultura permeada pelas tecnologias digitais de informação e comunicação.

Destacaremos nesta seção pesquisas que tratam a respeito da utilização das tecnologias, sendo aqui referidas como TDICs e também como Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), sendo o objeto de pesquisa, de acordo apresentado com as palavras-chaves e a problemática da pesquisa.

Apresentaremos 5 (cinco) estudos por ordem de publicação da pesquisa que julgamos inseridos nessa temática da cibercultura, da utilização das tecnologias pelo professor, de acordo com a nossa interpretação das leituras realizadas nos itens: palavras-chave, resumo, introdução e conclusão.

A tese de Veloso (2014), intitulada *O professor e a autoria no contexto da cibercultura: redes de criação no cotidiano da escola*, apresenta como problemática investigar: Como ocorre o processo de criação/autoria do professor da educação básica no contexto da cibercultura?, esta pesquisa contou com a colaboração de professores que participavam do do curso Programa Um Computador por Aluno (PROUCA), buscou investigar o que é ser professor-autor na cibercultura, como aporte teórico utilizou os autores Lévy, Ramal, Lemos, Santaella, Castells, Pretto, entre outros.

Essa tese apresentou os princípios que regem essa formação de autoria do professor que se baseia sob a lógica da racionalidade científica e técnica, o professor por sua vez não é o autor, apenas reproduz o que lhe é imposto. Em contrapartida, apresentou autores que propõem um novo modelo baseado na autoria do professor, como sendo sujeito ativo no processo de construção em tempos de cibercultura.

Essa pesquisa constatou que o processo da criação dos professores em tempos de cibercultura está vinculado à internet, sendo utilizado apenas como espaço de pesquisa. O professor não consegue incorporar o computador e a internet como um artefato de criação em seu trabalho pedagógico, sugere que quanto a isto, os sujeitos não estão conseguindo acompanhar a velocidade da evolução e a inovação tecnológica.

Quanto à formação técnica e científica do uso da tecnologia, é muito mais o domínio dos recursos. Considera que é importante uma prática pedagógica reflexiva. A pesquisadora percebeu que o curso de formação PROUCA contribuiu de forma satisfatória para a criação de novos atos do currículo. Constatando que a concepção e as práticas desencadeadas no movimento do curso são essenciais para a construção da base formativa dos professores, com relação as dimensões pedagógicas e culturais que emergem dos princípios da cibercultura, possibilitando a formação de sujeitos, autores desse processo.

Por sua vez, chamou a atenção de que o fio condutor deve estar no comprometimento com o aprendizado ativo e criativo, verificou-se que houve por meio da colaboração entre professores e alunos a criação de vídeos, áudios, entre outros

conteúdos se apropriando das tecnologias como artefato cultural, superando a lógica do uso da tecnologia como recurso/instrumento. Somado ao professor, como um agente de pesquisa como um instrumento epistemológico e metodológico de construção do conhecimento deste professor que articula teoria e prática educativa em prol da autonomia e da autoria, com uma atitude crítica e inovadora do professor.

A pesquisadora defende que é preciso uma tomada de consciência, de que o professor pode e deve ser autor da própria prática, que a criação está no sujeito, basta que as condições lhes sejam dadas. Constatou-se também, que é preciso formação em contexto de políticas de formação de professores menos diretiva e mais focada para a autonomia, que potencialize no professor o reconhecimento de si mesmo como pessoa, como profissional.

A segunda pesquisa apresentada nesta categoria refere-se a tese de (REIS, 2016), intitulada, *A importância das TICs e da educação como processo comunicacional dialógico no Ensino Superior: Um Estudo da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul*, apresentou várias problemáticas relacionadas ao uso das TICs, sendo estas: elas apoiam as práticas tradicionais ou modificam tais práticas? Potencializam os processos comunicacionais e educacionais? Favorecem a produção colaborativa e o compartilhamento de conhecimentos? Os projetos pedagógicos devem inserir em suas matrizes curriculares, mesmo que de forma transversal nas disciplinas obrigatórias, o uso dessas tecnologias e mídias viabilizadas por elas?

Utilizando-se de um questionário online para 165 docentes da UEMS, a pesquisadora concluiu que os professores concordam que as TICs melhoram seu desempenho em sala de aula, bem como o de seus alunos. Ressentem-se de uma formação pouco adequada para a utilização de todo o potencial das TICs, o que provoca-lhes insegurança, motivo pelo qual é comum optarem por permanecer em aulas de caráter tradicional. Com relação a utilização das TICs, esta provoca mudanças significativas nas relações entre ensino e aprendizagem e nas relações dos alunos e professores, mas que demanda uma formação diferenciada para os professores. A utilização destas tem provocados nos processos educacionais a superação de limites impostos pelo espaço-tempo. Na prática pedagógica exige-se uma redefinição da formação profissional e do papel dos professores. Notou-se o grande foco no uso de ferramentas como Power Point, produtor de texto ou internet e há falta de utilização da tecnologia como forma de interatividade e produção de conteúdo e participação em rede.

A pesquisadora concluiu que ainda há mais o uso das tecnologias como meio do que como facilitador de processos e impulsionador de trabalhos mais emancipadores e autônomos.

Os dados indicaram, segundo a pesquisadora, que o uso das TICs é de grande peso nas atividades cotidianas, definitivamente internalizadas na vida pessoal dos docentes, mas não ocorre de maneira definitiva e eficaz nas atividades educativas. A outra conclusão, foi a de que a tecnologia é utilizada muito mais para ilustrar o conteúdo do que para expandir as possibilidades de aprendizagem e interação, percebendo um descompasso entre as possibilidades de uso das tecnologias e os modos como essas estão sendo usadas nas práticas pedagógicas.

Constatou também que não se passa mecanicamente de um modelo comunicacional para outro, bem como de uma tendência pedagógica para outra, que esta acontece por meio de processos dialéticos. Os professores não têm uma compreensão mais clara e abrangente dos processos comunicacionais como algo dinâmico. Por sua vez a pesquisadora sugeriu, uma flexibilização curricular que pode ser desencadeada na UEMS tanto por grupos de estudos multidisciplinares formados nos núcleos de ensino e pesquisa, como por meio de cursos de aperfeiçoamento específicos oferecidos pela Universidade, aproveitando as vivências/experiências de alguns professores que manifestaram melhor compreensão das TICs nos processos educacionais e comunicacionais.

Sugeriu, ainda que é necessário incorporar a compreensão dos possíveis benefícios que as TICs podem proporcionar nos conteúdos trabalhados em sala de aula, defendendo que há que se repensar os modelos de comunicação que estão sendo vivenciados nos ambientes educativos, o incentivo as formas de comunicação mais descentralizadas e horizontais, que aproximem professores e alunos, que permitam trocas efetivas de saberes e afazeres, em que todos os integrantes do processo sejam, ao mesmo tempo, emissores e receptores, que todos tenham autoria e produzam cultura, criando e recriando significados diante do mundo em que vivem. Recomendou, portanto, a educomunicação, que representa uma forma de conhecimento, por esta promover encontro de saberes, que desencadeia a interlocução entre aqueles que constroem e, ao mesmo tempo utilizam-se dos saberes produzidos.

A tese de Carvalho (2017), *As tecnologias móveis na escola e o trabalho docente: as contribuições de uma pesquisa intervenção na formação continuada de*

professores da educação básica; investigou: em que medida uma proposta de formação continuada com base nos interesses e necessidades formativas dos professores pode contribuir para o trabalho docente mediado pelas tecnologias móveis na escola?; os sujeitos de sua pesquisa foram dez professores de ensino fundamental em uma proposta de formação continuada com encontros presenciais e utilização das redes sociais WhatsApp, Messenger e Facebook.

A pesquisadora constatou que o celular é o aparelho mais utilizados pelos docentes, no entanto sua apropriação fica restrita ao cotidiano, pouco incorporado em sua prática pedagógica, que muitas vezes este, restringe-se ao desenvolvimento de pesquisas e atividades de sala de aula, para sanar dúvidas e ou complementar o conteúdo. Portanto, essas TDICs são subutilizadas pelos professores, sendo vistas apenas como recursos didáticos, tais como: pesquisas, resolução de problemas, uso de aparelhos para ministrar o conteúdo, acessar materiais didáticos, registro de atividades e diários. Os professores sujeitos de sua pesquisa, afirmaram possuir dificuldades em manusear as TDIC e que inicialmente demonstraram muita resistência em utilizar as tecnologias móveis em sua prática pedagógica.

A pesquisadora enfatiza o potencial da aprendizagem móvel, mediante o estímulo da aprendizagem individualizada, que ao utilizar as redes sociais houve uma significativa melhora da comunicação entre os professores e também dos alunos. Destacou também que a aprendizagem foi potencializada e estendida para ambientes fora dos muros da escola.

Mencionou também que este espaço favoreceu a ampliação do espaço físico para o espaço virtual de aprendizagem. Verificou que a apropriação tecnológica ocorreu em várias atividades pelas quais os docentes tomaram as TDICs como foco de estudo e posteriormente integraram em sua prática. Estas reflexões promoveram a construção, a mobilização de saberes referentes às TDICs como potencializadora do processo de ensino e aprendizagem. A pesquisadora, afirma que este movimento, se deu principalmente na socialização das atividades e nas reflexões entre os docentes, visto que esse espaço propiciou a interação e pode-se compartilhar e reinterpretar suas experiências. Como resultado a pesquisadora, vislumbrou uma reconfiguração da postura dos alunos que se tornaram sujeitos de sua própria aprendizagem, uma vez que forma criadas estratégias pedagógicas individualizadas condizentes com as necessidades educativas.

A pesquisadora constatou também que os momentos de reflexão desencadeados durante os encontros contribuíram para que os professores buscassem o protagonismo de suas ações, desenvolvendo-se profissionalmente não somente de forma individualizada, mas em parceria com colegas que vivenciavam situações semelhantes.

Enfatiza que a integração das tecnologias móveis no trabalho docente em situações diferenciadas que se distanciam do modelo tradicional, pode potencializar o processo de ensino e aprendizagem, baseando nas necessidades formativas dos professores.

O terceiro estudo selecionado trata-se da dissertação de Santos (2017), cujo o título *A potencialidade pedagógica no uso de materiais multimídias uma experiência no Colégio Notre Dame*, que abordou como problemática: qual a compreensão do docente na utilização e articulação intencional dos recursos multimídias dentro da sala de aula?; apresentou como sujeito 43 professores do referido colégio. A pesquisadora apontou de acordo com os dados apresentados por meio de entrevista, que os professores reconhecem as vantagens da utilização das tecnologias em sala de aula, mas que o seu uso ainda está pautado em conhecimentos intuitivos e instintivos, não havendo intencionalidade planejada e executada na organização desses recursos e ferramentas na prática docente. Segundo a pesquisadora, esta, realizou a análise dos dados em consonância com as características e pressupostos estabelecidos pela Teoria Cognitiva de Aprendizagem Multimídia, do autor Richard Mayer.

A pesquisadora afirmou que os dados apontaram que os professores integram às suas ações pedagógicas, metodologias ativas, fazendo das TICs parte integrante do ambiente escolar, propiciando assim condições favoráveis para construção do conhecimento e consolidando uma nova dinâmica na relação professor, aluno e saberes. Entretanto, afirmou que apenas o projeto político pedagógico da escola, que oferece significativa à prática educativa, bem como o apoio da instituição no que se refere à infraestrutura tecnológica e material, não são suficientes para garantir a nova maneira de conceber os processos de ensino e aprendizagem, uma vez que faltam conhecimentos sistematizados ao docente para colocar tais pressupostos em prática.

Neste estudo, a pesquisadora não mencionou o termo cibercultura, portanto não foram expostos os teóricos, entretanto categorizamos nesta temática por investigar as tecnologias e de que forma são utilizadas pelo docente.

Caminhamos para a última pesquisa selecionada para esta categoria temática, a dissertação de Mota (2018), com o título *Possibilidades de uso do site de rede social YouTube na educação básica em Itabaiana- SE*, apresentou como problemática: Será que o YouTube pode contribuir de alguma forma com os professores, seja para a formação, pesquisa, aquisição de informação, acesso a vídeos e compartilhamento com os alunos? Nesta pesquisa os sujeitos foram professores de áreas específicas, alguns destes já tinham imersão na cibercultura e já interagiam em redes sociais.

A pesquisadora relatou que durante a pesquisa foi desenvolvido um dispositivo autoral, uma oficina de quarenta horas, no qual compartilhou conhecimentos sobre as possibilidades de utilização da rede social YouTube na educação. Nesta, observou-se que os professores utilizavam o site em suas aulas, mas como material didático, apenas como ferramenta de pesquisa, para reproduzir informações, não sendo autor ou coautor de novas produções, apenas o utilizavam como mais um recurso didático. A pesquisadora relatou também que no portal do YouTube Educação os vídeos apresentam uma série de conteúdos e informações, mas que em boa parte das aulas são do tipo expositivas, numa didática tradicional, sem inovações.

A pesquisadora explanou que como resultado desta oficina, os professores participaram e cocriaram vídeos. O objetivo desta era conhecer as reais possibilidades do YouTube e incentivá-los a serem coautores. Nesta oficina, a pesquisadora possibilitou discussões teóricas sobre a cibercultura e educação, relacionando autores que discutem a questão da cultura de massa, cultura das mídias, cibercultura, como os teóricos Santaella e Lévy. Verificou-se que o site YouTube apresenta inúmeras possibilidades para a educação, como pesquisar vídeos de conteúdos variados, curtir e comentar os vídeos com quem os produziu, oportunizando interação em rede, uma construção coletiva e colaborativa, potencializando também a coautoria de outras produções já disponibilizadas, mas que podem ser reeditadas, em um espaço interativo de troca de saberes e produções coletivas.

A pesquisadora observou que a falta de imersão na cibercultura aliada a pouca formação dos professores para utilizar as TDICs na educação faz com que eles desconheçam as possibilidades e potencialidades de criar e publicar no YouTube. Ou seja, os professores apenas utilizavam para a reprodução de vídeos; verificou que somente as oficinas pontuais não são suficientes para preparar os professores que não possuem imersão nas culturas digitais para trabalhar TDICs em sala de aula.

A pesquisadora, sugere que para uma ampla e verdadeira inserção das tecnologias na educação é imprescindível a formação continuada, que possa oportunizar ao professor a aquisição de letramento digital, este estar letrado inclui compreender as tecnologias e suas interfaces digitais não como consumidores de informação, mas como produtores de saberes, culturas e conhecimentos compartilhados na rede, potencializando a troca de informações e a construção de conhecimentos coletivos e colaborativos.

10.1.1 Discussões

Para tanto, faremos uma leitura interpretativa-crítica de acordo com o que apresentamos em nosso aporte teórico. Permita-nos retomarmos alguns pontos. Observamos que relacionado a questões da cibercultura há os teóricos otimistas, os pessimistas e os críticos, de modo geral.

Dentro do que queremos analisar com relação a cibercultura, os teóricos apresentados por uma abordagem crítica. Poucos pesquisadores em seus estudos, mencionam a respeito da cibercultura.

Quanto aos teóricos presentes na maioria destes estudos relacionados a cibercultura estão: Pierre Lévy, no qual pela interpretação de (RÜDIGER, 2013), este teórico é considerado dos tecnófilos, ou seja, apresenta uma visão otimista quanto à utilização das tecnologias. Para conceituar cibercultura, a pesquisa de Carvalho (2017) e Mota (2018) faz uso dos teóricos Lévy e Lemos; no qual este demonstra uma visão mais realista da utilização das tecnologias, considerando a atuação crítica de quem a utiliza.

Alguns pesquisadores (REIS, 2016; SANTOS, 2017) em suas pesquisas não citam Lévy; mas também não apresentam claro o conceito de cibercultura. No entanto, há que se considerar o fato de que ao estudar a respeito das tecnologias deve-se conhecer o que os teóricos pensam a respeito da cibercultura e dos processos intrínsecos relacionados a ela, bem com as linhas de abordagem apresentadas. Algumas pesquisas relacionam o termo Sociedade do Conhecimento, de uma maneira superficial, faltando o posicionamento crítico em relação ao uso das tecnologias.

Alguns mencionam nas entrelinhas, outros por sua vez, fazem uma análise mais geral da utilização das tecnologias sendo instrumental/técnica. Não encontramos nos estudos selecionados que tratam a respeito da visão mais detalhada da utilização

das tecnologias pelos docentes como as linhas de abordagem, definidas claramente. Alguns apontam a questão da utilização dessas tecnologias por meio de uma abordagem crítica e reflexiva, mas não relaciona de fato a concepção pedagógica com a linha tecnológica.

Interessante observar que no estudo de Santos (2017), cujo sujeito da pesquisa são professores que tem acesso as TICs por estarem em um ambiente que propicia o uso das tecnologias em sala de aula, bem como em sua formação docente, não as utilizam de forma criativa, muito menos autoral. Apenas como um recurso a mais em suas aulas.

Cabe pensarmos um pouco a respeito disto, que não é apenas a tecnologia por si só que garante o ensino e a aprendizagem, mas vai além disso, com qual intencionalidade pedagógica o professor está utilizando, qual a abordagem que ele utilizara em sala de aula. E aqui cabe um questionamento: Por que mesmo os professores tendo disponíveis as tecnologias não conseguem aplicá-las em um contexto de formação continuada de forma a otimizar as suas práticas pedagógicas? Podemos constatar que não basta apenas instrumentalizar o professor e a escola, há que se estabelecer uma mudança de significado que rompa com a utilização da tecnologia como fonte de promoção a uma aprendizagem significativa.

Importante mencionarmos as pesquisas de Veloso (2014) e Mota (2018), as quais em seu contexto, oportunizaram aos professores mudarem a suas respectivas práticas pedagógicas passando de consumidores da tecnologia, para criadores e autores, oferecendo a eles os aportes teóricos dos autores que mais se debruçam a respeito desta questão, trazendo teóricos com posicionamentos diferenciados em relação ao conceito e uso das tecnologias, propiciando o debate colaborativo entre estes professores, promovendo assim uma reflexão mais crítica quanto ao uso das TDICs tanto em sua formação continuada quanto a aplicação em sala de aula.

Julgamos importante esse conhecimento teórico a respeito da utilização das TDICs, visto que ao professor cabe o conhecimento e a reflexão da intencionalidade pedagógica para o uso das tecnologias em sala de aula e em sua formação continuada.

Portanto, consideramos pertinente o professor ao utilizar a tecnologia em sua formação continuada bem como no uso em sala de aula, tenha claro em qual linha de abordagem está encaixado, sendo estas, otimista, pessimista ou crítica; mesmo que não tenha um discurso consciente, mas subjetivamente como ele vê a tecnologia e

faz uso dela, podendo utiliza-las com sentido claro epistemológico, dialogando com as teorias metodológicas escolhidas por ele.

Declaramos que é de extrema importância que o professor possa ter essa visão clara relacionada aos seus objetivos didáticos, para que realmente haja uma reflexão quanto ao uso das TDICs, e não apenas como um instrumento/recurso didático.

Para além disto, cabe aos cursos pontuais de formação continuada disponibilizarem ao professor estes conceitos teóricos, pois muitos docentes estão há tempos no contexto diário de sala de aula, não podendo realizar uma especialização por vários motivos, portanto cabe a estes cursos que possam ir além da oferta de conhecimento técnico, instrumental, realizando uma abordagem mais contextualizada ao uso das tecnologias.

Consideramos, quanto mais aos professores são disponíveis a imersão no contexto da cibercultura conscientes dos seus pressupostos, mais facilidade o docente terá em deslocar-se nesta rede tecnológica de uma forma colaborativa, reflexiva, crítica e por sua vez, autônoma. Para que este possa romper com os paradigmas que estão postos, sendo, a tecnologia como solução aos problemas educacionais e a capacitação dos professores de forma aligeirada para que façam uso dela o mais rápido possível.

10.2 Categoria de análise: Cultura Colaborativa Docente

Seguimos para a nossa segunda categoria de análise, a cultura colaborativa. Elencamos algumas pesquisas que apresentam como tema central, estudar e investigar a respeito da colaboração entre professores. As pesquisas selecionadas são : a dissertação de Marialva (2015) com o título *Tecnologias e currículo: um estudo de caso sobre a comunidade de práticas Professor 2.0.*; a tese de Santos (2015), *Formação continuada de professores indígenas e não indígenas: implicações e possibilidades interculturais em contexto presencial e em redes sociais.*; a dissertação de Vieira (2015) intitulada *Cenários futuros sobre as culturas docentes: um estudo sobre a livre colaboração.*

Começaremos com a dissertação de Marialva (2015) com o título *Tecnologias e currículo: um estudo de caso sobre a comunidade de práticas Professor 2.0.* ; apresentou como problemática: o uso de comunidades de prática, com as características da plataforma Professor 2.0, contribui para potencializar o

compartilhamento de práticas entre os professores, de forma a criar uma cultura digital na escola, que contribua para superar a ideia de tecnologia como ferramenta?

O pesquisador lança mão dos teóricos Wenger (2007), Hoadley e Kilner (2005) e outros, a fim de trazer elementos a respeito da comunidade de prática, que seriam o domínio, a comunidade e a prática, relacionando estes elementos ao curso apresentado. Este estudo apresentou como sujeito dezoito professores que trabalham com a formação continuada de outros professores, em um estudo de caso sobre a Plataforma Colaborativa Professor 2.0 implantada na esfera da Secretaria de Educação de São Paulo.

O pesquisador evidenciou na fase piloto da plataforma, que os professores ao estarem em uma comunidade de prática, praticavam o domínio que é o saber pedagógico, que a participação e a troca possibilitaram a construção de um repertório comum, a partir de diferentes narrativas e experiências compartilhadas, ou de conhecimentos necessários que possibilitaram aos integrantes construir suas formas de atuação.

Evidenciou-se que, nesta busca da melhoria e aprimoramento de sua atuação, os professores experimentaram métodos enriquecedores tanto para quem buscou como para quem elaborou as práticas. O pesquisador inferiu que a escolha de comunidade de prática como estratégia facilitadora, ampliadora, incorporadora das TICs nos processos de ensino e aprendizagem se constitui em uma escolha acertada.

O pesquisador ressaltou a respeito dos problemas relacionados ao uso da Plataforma, de origem técnica, devida a baixa velocidade da internet, entretanto, observou que mesmo com essas limitações, os professores pesquisavam e faziam uso das práticas postadas por seus pares e que em alguns casos recriavam suas práticas a partir de outras, e que essa recriação é a partir de prática de outros educadores, integravam e circulavam experiências. Contribuiu assim para a autonomia do professor e que pela contribuição efetiva poderia surgir melhora da ação pedagógica, por meio da construção compartilhada do conhecimento.

Em sua tese Santos (2015), *Formação continuada de professores indígenas e não indígenas: implicações e possibilidades interculturais em contexto presencial e em redes sociais*; focou em várias questões como problema: quem são os professores participantes das redes sociais e qual o perfil dos professores em relação a sua formação inicial e continuada? Qual a concepção dos professores indígenas sobre formação continuada e sobre a inserção das Tecnologias de Informações e

Comunicação e Redes Sociais na Educação Escolar? Como ocorrem a interação e o diálogo intercultural dos professores em uso das TIC e Redes Sociais e o que essas interações podem trazer para a aprendizagem? Quais as implicações e possibilidades de uso das TIC e Redes Sociais na formação e prática docente dos professores decorrentes ou não da formação oferecida? Quais as identidades dos professores indígenas construídas na formação continuada?

Os sujeitos dessa pesquisa foram professores indígenas e não indígenas que participaram de um curso em comunidade virtual, que tinha como elementos a interconectividade e a colaboração. A análise da pesquisa consta que a formação continuada no ciberespaço possibilita a abertura de fronteira e conquista espaço por permitir a interação entre várias pessoas em torno de inúmeros interesses, problematizações. A pesquisadora constatou a relevância da aprendizagem colaborativa, como um ponto importante na formação contínua dos professores, com propostas de diálogos fortalecendo e ampliando os saberes e afazeres, sendo esta em uma perspectiva de educação crítica, que levem a rupturas de organizações pré-estabelecidas. Os professores, sujeitos de sua pesquisa, reconheceram a importância das TDICs em suas atividades, demonstraram que estavam atentos às inovações tecnológicas e construíram sentidos aos desafios postos, e que esses professores buscavam compreender as transformações oportunizadas pelas tecnologias e a interação entre pares, e que fizeram refletir a respeito do futuro dos seus alunos indígenas em função das mudanças que ocorrem proporcionadas pelas TDICs.

A pesquisadora salientou que a rede social virtual contribuiu para a fortificação da identidade do grupo de professores indígenas, reconheceram o mundo digital como espaço de troca de experiências e ressaltaram que as TDICs são um recurso a mais e que podem ser vistas como um elemento de aquisição de conhecimento.

A seguir, apresentamos a dissertação de Vieira (2015) intitulada *Cenários futuros sobre as culturas docentes: um estudo sobre a livre colaboração*. A questão investigada: como acontece o trabalho conjunto de um grupo pequeno de professores que, baseado na livre colaboração, busca construir projetos multidisciplinares, compartilhar conhecimento e aprender com seus pares e alunos? O pesquisador investigou um grupo colaborativo de professores que trabalharam em conjunto na construção de projetos multidisciplinares, que tem como pano de fundo os problemas emergentes da comunidade local em que a escola está inserida. O grupo reunia-se de forma física, pois os recursos on-line não surgiram muito efeito, o grupo preferia os

encontros presenciais. Desses encontros surgiu a necessidade de desenvolver um projeto em grupo para sanar algumas dificuldades de aprendizagem relacionado a matemática, apresentadas pelos alunos, vislumbrou-se então a construção de um livro didático aberto com base nas experiências colaborativas com os professores, de forma coletiva construíram um plano de ensino de matemática para o Ensino Médio. Elaborando de forma coletiva o material didático.

Este pesquisador apresentou em seu estudo a diferença entre colaboração e cooperação. Fundamentou-se no teórico Hargreaves (1998) para teorizar a respeito da colaboração entre professores e sua importância no campo educacional. O pesquisador aponta que dentro da cultura docente, segundo o autor, há o individualismo, de que alguns professores preferem trabalhar de forma individual, sendo a justificativa a questão do tempo, pondera que esse individualismo deve ser sim respeitado, porque ora o professor querera trabalhar em sua casa, com o seu computador, mas que se deve criar condições para que cada professor possa colaborar com o outro, apresentando o que cada um tem de melhor. Pondera também que há diferença entre o individualismo e o isolamento, que este é maléfico para o professor, tornando-se muitas vezes como uma prisão. Deve-se atentar para este fato dentro da cultura docente. A colaboração se constitui em uma reação à separação e ao distanciamento dos professores, tirando muitas vezes esse professor do isolamento e oportunizando para que ele possa trabalhar de forma coletiva e colaborativa.

O pesquisador observou que a construção do livro didático, resultado desses encontros entre os professores, a construção de um produto colaborativo, que quanto mais era utilizado e circulado entre os professores, mais havia troca de conhecimentos, criação coletiva e colaborativa. Os resultados oportunizaram o surgimento de janelas abertas como comunidades de colaboração que compartilham de um objetivo comum. O pesquisador ressaltou que pode observar que na criação desse grupo colaborativo, os processos fluíam melhor quanto mais se apoiavam em relações humanas reais, na satisfação do reconhecimento mútuo, respeito e confiança.

O pesquisador sugere que é preciso estimular processos abertos que facilitem as relações colaborativas, as interações, a autonomia, a confiança, o senso de lugar, no qual os participantes de um grupo sintam-se confortáveis para colaborar. Incentivando sempre a autoria, do que a simples troca de matérias-primas, e que essa

abertura na participação reduz barreira, enquanto favorece e estimula a melhoria individual da autonomia.

10.2.1 Algumas constatações

Podemos observar de acordo com os estudos apresentados acima, a real importância do trabalho colaborativo, elencando aspectos positivos desta rede de colaboração.

O primeiro aspecto, relaciona-se à quebra de fronteiras, podendo acontecer o encontro colaborativo tanto virtualmente, em ambientes digitais, e ou em redes sociais, quanto presencialmente. Este fator, depende do contexto do docente, se há ou não acesso à tecnologia com a internet e de suas implicações. Há que se considerar que pode haver encontros colaborativos ora presencialmente, ora virtualmente.

O segundo aspecto, refere-se ao respeito e a influência positiva de cada docente. Os relatos dos professores mostraram como estes se sentem mais à vontade interagindo com os seus pares, não havendo um profissional que sabe tudo, mas que um pode ir auxiliando e contribuindo com outro de acordo com o seu conhecimento, de acordo com as suas experiências, vivências pessoais e profissionais.

O terceiro aspecto, é a base e ponte de apoio. Neste tipo de construção colaborativa, entendemos a sua relevância por ser um ambiente que o professor pode opinar, construir redes de conhecimento, interagindo com outros, que possuem pensamentos diferenciados, pode sim, ser de grande importância para que o professor possa refletir melhor a respeito de sua formação continuada, debater temáticas que não concorda a respeito de suas relações profissionais e assim ser mais fortalecidos com relações a questões epistemológicas que perpassa a identidade e a construção do professor em seu contexto profissional.

Esta rede pode promover rupturas em seu posicionamento como docente, agregando informações e atitudes que o levem a pensar de uma forma não hegemônica, e assim construindo pensamentos “fora da caixa”.

Por fim, favorece e amplia o empoderamento da identidade e da importância do professor na atualidade, haja visto que muitos, reduzem a real importância deste profissional no processo educativo, abafando a sua personalidade como professor criativo e autônomo.

A dimensão que essa cultura colaborativa entre docentes pode alcançar é incalculável, pois dentro do contexto pedagógico, muitos podem estar passando por situações parecidas e têm a impressão de estarem sozinhos, mas esta rede criada pelos professores e para os professores, possibilita a quebra dessas barreiras de isolamento, e juntos podem mudar situações impostas com relação a sua didática e a sujeição a pensamentos impostos, resultando em uma prática docente emancipatória.

Com esta cultura de colaboração, o docente apresenta-se como grande destaque, pois em um ambiente favorável, se sentirá livre para expressar opiniões, pensamentos sem temerem retaliações.

Nesta construção de cultura colaborativa docente, o professor sente-se mais fortalecido, a sua identidade é dignificada e o seu valor como agente propulsor no processo educacional é restabelecido.

10.3 Categoria de análise: Formação Continuada

Nesta categoria, formação contínua do professor, começaremos a analisar a dissertação de Araújo (2015), intitulada *A identidade do professor que utiliza as tecnologias e mídias digitais na sua prática pedagógica*; investigando: Qual é a identidade do professor que utiliza as tecnologias e mídias digitais na sua prática pedagógica nas escolas da rede municipal de ensino do município de Araucária?

A pesquisadora lançou mão dos teóricos Ferreira (2009), Hall (2006), Morin, Nóvoa, entre outros. Como sujeitos da pesquisa, 218 professores que responderam ao questionário e entrevistas com 7 professores.

A partir das análises dos dados a pesquisadora, identificou os fatores individuais e institucionais que influenciaram no processo de utilização, integração e apropriação das tecnologias e mídias digitais pelos professores. Iremos nos ater aos fatores individuais, sendo estes, o saber tecnológico; motivação; trabalho docente; cibercultura. Os fatores institucionais dizem respeito a infraestrutura; tempo; formação continuada; valorização; cultura da escola; cultura escola; investimento; suporte técnico-pedagógico.

Segundo a pesquisadora, a identidade docente é um fenômeno multidimensional, e configura-se como um processo inacabado. As mudanças socioculturais ocorridas pelo uso das TICs contribuem para modificar a identidade

docente, ou seja, cada professor estabelece uma relação particular no que constitui o processo de utilização, integração e apropriação das TICs.

A investigação possibilitou, segundo a pesquisadora, identificar alguns elementos que poderiam ser melhorados para a garantia das formações em tecnologia como: cursos específicos sobre determinada ferramenta; turmas com número reduzido de professores; maior interação entre os cursistas; atividades práticas; cursos para acompanhar as novidades tecnológicas; socialização das práticas pedagógicas. Segundo a pesquisadora, de acordo com as respostas do questionário e entrevista, os professores utilizam as TDICs na sua prática pedagógica, e que a identidade docente é fruto de uma interação com as múltiplas dimensões histórica, social, cultural e política, por isso está em permanente construção, desconstrução e reconstrução. Sendo assim, às mudanças socioculturais ocorridas pelo uso das TDICs contribuem para modificar a identidade docente.

A dissertação de Mateus (2016), com o título *Educação em tempos de dispositivos móveis: o que pensam os professores?*; apresentando a problemática: que tipo de formação o professor precisa para integrar o uso pedagógico de dispositivos móveis em sala de aula? O pesquisador trouxe os conceitos de Brito e Purificação (2011), Moura (2012) Sancho (2006), Moran (2007), Tardif (2012), entre outros. Neste estudo, os sujeitos foram professores do Ensino Médio de uma escola pública de Curitiba.

O pesquisador identificou três tipos de perfis de professores frente a utilização das Tecnologias, perfil do professor que a partir de uma nova situação, “a chegada dos tablets” na escola, mudam a leitura inicial de não possibilidade de uso, e aceitam o desafio se colocando à disposição para aprender, solicitando formação. O outro perfil, diz respeito aos professores que tomam atitude a partir do que conhecem e buscam sozinhos alternativas e formação para o uso dos dispositivos móveis que os alunos já possuem. O outro perfil, os professores que independentemente da situação, dos incentivos, das chegadas de recursos, se recusam e não cedem em suas crenças.

O pesquisador identificou também que há duas dificuldades para o uso das TDICs, a falta de formação continuada especificamente voltada para uso desses dispositivos móveis de forma integrada ao currículo e acesso restrito à internet sem fio.

Percebeu em sua pesquisa que as possibilidades de utilização de dispositivos móveis em sala de aula, de acordo com os professores pesquisados, fundamentam-

se, principalmente na necessidade de saber usar os aplicativos disponíveis, na busca de melhorar e trazer mais qualidade às aulas, e na procura de inovar sua prática pedagógica.

Sugere que não é possível pensar em aprendizagem móvel e na integração de dispositivos móveis sem antes estabelecer um conceito de tecnologia, que este deve estar como primeiro passo para um possível curso de formação específica para uso de dispositivos móveis para professores.

A dissertação de Toledo (2016), intitulada *A apropriação das tecnologias de informação e comunicação na prática pedagógica de professores: um olhar a partir dos cursos de formação continuada de alfabetizadores*; a pesquisadora trabalhou com várias problemáticas, sendo elas: os professores conhecem o uso das TICs na prática docente? Como são utilizadas? O que é necessário para incluí-las em sua prática? Que formação os professores recebem para o uso dessas tecnologias? Como fundamentação teórica utilizou-se Almeida, Moran, Barreto, Imbernón, entre outros autores.

Os sujeitos foram os professores alfabetizadores que fizeram parte de um curso para utilização das tecnologias. A pesquisadora apontou que neste curso de formação continuada, os professores conseguiram fazer uso das tecnologias em sala de aula, pois até então eles não utilizavam em sua prática pedagógica. Constatou também que aprendizagem colaborativa, a constante troca de experiências entre os professores, foi o fator propulsor na utilização das TICs na prática pedagógica. Sugeriu que a formação continuada deve partir das necessidades dos professores, articulando a prática, a reflexão, a investigação e os conhecimentos teóricos requeridos.

A próxima dissertação que analisaremos é a de Nogueira (2017), *Do currículo oficial do estado de São Paulo ao currículo+: o (multi) letramento digital na formação dos professores de língua inglesa do Ensino Médio.*; o qual refletiu a cerca: *Do currículo oficial do estado de São Paulo ao currículo+: os professores de LEM em tempos de autoria*”, contribui de alguma forma com o repensar da prática docente no que tange à utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), com ênfase nos Objetos Digitais de Aprendizagem (ODA) da Plataforma Currículo+, amparado na perspectiva crítico-reflexiva, de modo a propiciar o empoderamento freireano dos docentes, por meio de uma perspectiva autoral. A pesquisadora em seu estudo lançou mão dos teóricos Nóvoa, Freire, Giroux, Imbernón, entre outros. Os

sujeitos da pesquisa foram professores de Língua Inglesa que participaram do curso “DO Currículo Oficial do Estado de São Paulo ao Currículo+”.

A pesquisadora constatou que as metodologias aprendidas no curso chegaram à sala de aula destes professores, confirmando que a incorporação ou não destas metodologias depende do professor e do seu intuito em inscrever-se nos cursos e também das dificuldades encontradas nas unidades escolares para a inserção das tecnologias.

Constatou o avanço no repensar dos docentes em relação às suas práticas, considerando os níveis diferenciados em cada uma delas. Evidenciou-se que as TDICs quando introduzidas com planejamento do tipo reflexivo, contribuem significativamente para a aquisição e produção de conhecimento pelos alunos. Os achados, segundo a pesquisadora, revelam que apesar da fragilidade da infraestrutura tecnológica das unidades escolares, os docentes utilizando de criatividade e contando com a colaboração e a parceria entre colegas conseguiram introduzir as TDICs nas aulas. Estas, quando introduzidas com planejamento e objetivos bem delineados contribuíram para a aprendizagem dos discentes.

A dissertação de Richitelli (2017) *Políticas para a inclusão digital: práticas e possibilidades na escola pública*. Apresentou como problemática: como as políticas públicas de inclusão digital estão contribuindo com a formação e com as práticas pedagógicas de quatro professores em relação à integração das tecnologias digitais? Os sujeitos da pesquisa foram professores que participam do curso ProInfo (Programa Nacional de Tecnologia Educacional), que tem como fio condutor a formação dos professores para a integração das tecnologias.

Sendo assim o pesquisador constatou por meio de entrevistas, que os sujeitos afirmaram que mesmo que tenham participado de cursos de formação para integrar as TDICs, não se sentiam preparados, revelando que a formação foi insuficiente e até mesmo superficial; mas mesmo assim, os professores dentro das limitações de infraestrutura e das limitações do curso que possuía um direcionamento muito técnico, encontraram meios para integrar as TDICs nas práticas pedagógicas.

Os professores – sujeitos da pesquisa sugeriram que fossem chamados e ouvidos para uma maior participação no processo de elaboração dos programas de inclusão digital, afirmando que se os programas forem bem elaborados, podem promover mudanças significativas nas suas práticas ao integrar as TDICs em suas aulas. Portanto, percebeu-se que os professores sentem a necessidade da articulação

entre a prática e a reflexão teórica nos cursos. O pesquisador pondera que a valorização do instrumental leva a uma falha do propósito da formação dos programas de inclusão digital, que ocorre quando a tecnologia educacional é apresentada como algo que os professores devem simplesmente aprender. E que haja mudanças tanto nas dinâmicas desenvolvidas na própria formação do professor, como principalmente nas concepções que se tem sobre a formulação dos programas de inclusão digital e dos cursos para integrar as TDICs.

Sugere que deve propiciar aos professores espaços de diálogo e o intercâmbio de experiências sobre integração das tecnologias. Os professores buscam novas formas de ação que permitam não só lidar com a nova realidade, como também reconstruí-la. O pesquisador, percebeu que somente o investimento em tecnologia digital e os atuais cursos promovidos pelas políticas públicas de inclusão digital não são suficientes para que os professores se sintam integrando as TDICs no processo de ensino e aprendizagem.

Em sua dissertação de mestrado de Andrade (2018), *Diálogos em prática: proposta de formação para o uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) na perspectiva dos professores*; lança como problema a questão: qual a formação que o professor, da rede pública federal de ensino regular fundamental e médio, precisa para inserir o AVA na sua ação em sala de aula presencial, no contexto da educação híbrida?

Os sujeitos dessa pesquisa foram professores do Ensino Fundamental e Ensino Médio. No qual foi ofertado a estes um curso de formação continuada para o uso do AVA a partir dos pressupostos teóricos do ensino híbrido.

Verificou-se que os professores queriam atividades que pudessem ser desenvolvidas no AVA, assim como instruções de como navegar e possibilidades de utilizar a plataforma de modo constate em sua prática diária. Sugeriram que tivessem momentos para compartilharem ideias com os demais colegas. Demonstraram interesse em elaborarem avaliações dentro do ambiente virtual. Solicitaram mais tempo para a capacitação e manuseio da ferramenta no dia a dia e que também pudesse ser disponibilizado o ambiente para uso no celular.

Constatou o interesse por parte dos professores em obter mais interação, que as capacitações pudessem ter momentos mais práticos distribuídos de forma presencial e online, e que a curiosidade ajuda a melhorar a prática com as ferramentas digitais. Os professores relataram que desejam um curso que facilite seus passos para

inserir arquivos, criarem vídeos. Um curso que possibilite organizar e aproveitar as atividades diárias docentes, a criação de banco de dados e relatórios; a interação entre os docentes, além de momentos práticos, a troca de experiências contando com a ajuda mútua dos colegas.

Os professores apontaram as dificuldades relacionadas em acompanhar a evolução dos meios de informação, integrar o que está sendo feito em sala de aula com as possibilidades do AVA ou de outras TDICs.

A pesquisadora relatou que ao final foi elaborada uma proposta de curso como sugestão focando no modelo de sala de aula invertida, enquanto curso de capacitação continuada, estruturado a partir dos pressupostos do hibridismo. Verificou que precisavam ser trabalhados conceitos e possibilidades de práticas na sala de aula invertida e como seriam executados os planos de aula desenvolvidos nessa perspectiva.

A tese de Gomes (2018) *Formação continuada de professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) para utilização, integração e apropriação das tecnologias digitais à prática de sala de aula*. Apresentou como problemática: em um contexto de formação continuada no âmbito das tecnologias digitais aplicadas à educação, desenvolvida junto a professores da Educação de Jovens e Adultos - Fase I (1.º ao 5.º ano) da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, que fatores necessitam ser considerados/privilegiados, sob o ponto de vista dos docentes, para potencializar a utilização, a integração e a apropriação das tecnologias digitais pelos professores desta modalidade de ensino à prática de sala de aula?

Os sujeitos desta pesquisa foram vinte e cinco professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA), por meio de questionários, encontros colaborativos, a inferência dos dados, segundo a pesquisadora, permitiu identificar três categorias de análise para a utilização, integração e apropriação das TDICs: a cultura escolar, onde foram agrupados os fatores relativos às políticas públicas sobre as TDICs; cultura da escola que consiste nos fatores de ordem institucional relacionados às TDICs e que se desenvolvem no interior da escola; e o saber tecnológico que concentra os fatores relativos ao processo de formação continuada. A pesquisadora ressalta que a formação continuada deve se aplicar uma metodologia alinhada em uma estrutura que envolva estas três categorias, a cultura escolar, a cultura da escola e o saber tecnológico.

Constatou que o processo de utilização, integração e apropriação das TDICs pelo professor da EJA se estabelece a partir de múltiplos fatores: o acesso às TDICs, acompanhamento pedagógico, ambiente virtual de aprendizagem, domínio pedagógico das TDICs, domínio técnico, engajamento do professor, formação no local de trabalho, formador, frequência de oferta de cursos, fundamentação teórica, incentivo da mantenedora, inclusão digital dos estudantes, infraestrutura, integração das TDICs aos demais cursos, integração técnico-pedagógica, entre outros.

A pesquisadora propõe discutir e refletir sobre as TDICs como princípio e integração às atividades didático-pedagógicas, em ações que promovam encaminhamentos metodológicos mais dinâmicos e que contribuam para o processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, a formação continuada para utilização, integração e apropriação das TDIC à prática de sala de aula não se apresenta como uma solução para os problemas de educação, mas há o entendimento que ela permite o aprimoramento do professor, possibilitando a este profissional fazer a diferença no processo de ensino-aprendizagem e assim contribuir para a sua qualidade.

A pesquisadora pontua a diferença conceitual entre a utilização, integração e apropriação das TDICs, sendo a utilização o momento em que o professor faz uso da TDIC pontualmente, quando está conhecendo e se familiarizando com ela, ou seja, quando a utilizada de forma isolada e descontextualizada do planejamento ou apenas como um recurso para reproduzir práticas que já desenvolve. A integração das TDICs, por sua vez pode ser identificada quando esta é frequente e está articulada ao planejamento e conteúdo curricular de maneira integrada e contextualizada com os objetivos de ensino-aprendizagem. E a apropriação acontece quando há o entendimento sobre quando, com e por que utilizar a TDIC, o professor questiona e revê sua prática, refletindo sobre como as TDICs podem auxiliar em sala de aula e elabora novas estratégias metodológicas.

De acordo com Nóvoa (2018), *O ambiente virtual de aprendizagem na educação especial: um estudo sobre formação continuada docente na área do transtorno do espectro autista.*; que investigou: qual proposta de formação continuada na área do Transtorno do Espectro Autista atenderia às necessidades docentes para o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) na ação pedagógica do Atendimento Educacional Especializado?

Os sujeitos da pesquisa foram trezes professores que trabalham com atendimento educacional especializado de transtorno global do desenvolvimento no

Paraná esses professores passaram por uma formação contínua anteriormente, na qual foi apresentada por eles, lacunas em relação a essa formação, sendo assim, os professores apresentaram uma proposta de curso de extensão de forma mais contextualizada, com estratégia focada na interação em ambiente virtual de aprendizagem, relacionando teoria e prática para uso das TDICs no atendimento especializado na área do transtorno do espectro autista.

A pesquisadora identificou na fala dos docentes a procura por formação para aprimoramento de sua prática, na busca incessante de conhecimento das TDICs, que possam ser instrumentos de trabalho para o planejamento de ensino, que estes docentes não têm acesso à formação aprofundada sobre o uso das TDICs em sua prática pedagógica. Portanto, os docentes gostariam de ter seu conhecimento aprofundado em questões éticas e sociais quanto ao uso das TDICs em prol das necessidades de seu alunado, não sendo apenas instrumentos físicos ou uma técnica.

A pesquisadora conclui que os professoram buscam formações em específico diante de suas necessidades, que seja apresentada a eles, uma proposta de formação para que possam participar ativamente, dialogando e interagindo com seus pares, possibilitando a colaboração em grupo e reconstruindo espaços de aprendizagem. Implicando temáticas que vão desde a utilização das TDICs, conceito de tecnologia, de recursos tecnológicos e meios para a produção de materiais de conhecimento, de realização de pesquisas no ciberespaço.

10.3.1 Algumas constatações

Percebemos que nessa categoria didática concentra-se o maior número de estudos selecionados, ou seja, fica caracterizado que a formação contínua do professor é uma constante busca de pesquisas para o entendimento de qual a melhor forma ou a “receita” mais apropriada que garanta essa formação.

Podemos observar uma abrangência de estudos que contemplam a formação continuada de professores como sujeitos, desde a educação básica relacionada a alfabetização, ensino fundamental, médio, o do ensino de jovens e adultos e ensino para altas habilidades. Tivemos acesso a estudos que analisaram e investigaram cursos voltados para a inclusão digital dos professores em várias plataformas e em vários ambientes.

Em nossa análise, verificamos que muitos estudos lançam mão dos teóricos do século XXI, como aponta Maia e Silva (2010), muitas pesquisas são focadas apenas para a formação instrumental/técnico para o uso pontual de alguma tecnologia.

No entanto, alguns estudos, chamam a atenção no que diz respeito a utilização das tecnologias dialogando com o currículo, com a preocupação de agregar teorias pedagógicas e não apenas a utilização da tecnologia como fetiche.

O que perpassa em quase todas as publicações selecionadas, é que os professores clamam por maior participação na elaboração dos cursos que são voltados para eles, com o fim da formação continuada. Os professores querem e sentem vontade de aprenderem a utilizar as TDICs com o foco de inovar a sua prática pedagógica e conseqüentemente contribuir para a sua formação. No entanto, eles não se sentem ouvidos, nem acolhidos nestes cursos, não sentem engajados nesse processo formativo.

O estudo de Nogueira (2017) trouxe essa colaboração, o curso surgiu no sentido inverso do que se está posto, não partiu da instrumentalização de uma dada tecnologia, mas sim do currículo, como o professor poderia vivenciar situações ou propostas didáticas para além do uso da tecnologia em sala de aula.

De acordo com os estudos analisados, percebemos que os cursos de formação continuada como ProInfo, citado em estudo (TOLEDO, 2016) que tem como objetivo fazer com que o professor integre as TDICs em seu contexto didático, possui uma formação insuficiente e superficial, contribuindo com pouco conhecimento a estes professores que dele participam, há que se observar que há uma lacuna, talvez seja por os professores não se sentirem participantes, agentes ativos na elaboração da proposta do curso, que este está muito aquém de suas realidades pedagógicas e profissionais e muitas vezes do seu interesse profissional. Podemos observar que este é um programa totalmente técnico que visa instrumentar de forma rápida e superficial o professor, a fim de que o professor possa ser incluso digitalmente.

Observamos que nos estudos apresentados, o professor anseia fazer parte da construção deste processo formativo, não somente como produto final, mas estando engajado neste processo, sendo ouvido, integrado, podendo participar de uma forma colaborativa, sentindo-se pertencente a esta formação. Como aponta Nóvoa (2018), em sua pesquisa, que os professores não se sentiram contemplados em um curso de formação para atendimento especializado, sendo autores de uma proposta de curso

mais contextualizada que viesse ao encontro de suas carências/anseios, de seus contextos didáticos-pedagógicos.

Como verificamos na categoria de análise, cultura colaborativa, o professor deseja um espaço online ou mesmo presencial, para troca de informações de ideias, com ajuda mútua.

Podemos constatar também que muitos professores sujeitos das pesquisas, estão conscientes da forma manipuladora que estão sendo aplicados os cursos de formação continuada, visando apenas uma formação instrumental e nada mais. Seguindo os documentos reguladores que demonstram como alcançar a alfabetização digital com o maior número de professores em menos tempo.

O que de fato ficou claro nestes estudos, é que há um discurso de formação baseado na instrumentalização para a prática pedagógica, e que este não atende as demandas, os anseios do corpo docente, que visa buscar uma formação de caráter mais crítica, colaborativa para que estes rompam os discursos que estão sendo postos, a fim de que haja uma real transformação para uma mudança de significado educacional.

11 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tecendo a Manhã.
João Cabral de Melo Neto

"Um galo sozinho não tece a manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro: de outro galo
que apanhe o grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzam
os fios de sol de seus gritos de galo
para que a manhã, desde uma tela tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.

E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão".

Partimos para concluir nossa investigação com os estudos selecionados de acordo com as categorias de análise, dialogando com a nossa pergunta inicial *A utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) em uma cultura colaborativa docente contribuem para a formação contínua docente?*

Entendemos que a educação não pode contribuir para a manutenção das estruturas vigentes, o mecanismo de controle que tem se apresentado na sociedade do conhecimento, atingindo principalmente o contexto educativo. Os professores podem romper com este paradigma, no qual a tecnologia é o centro do processo educativo, vista como fetiche.

Constatamos em nosso estudo que muitos cursos têm como objetivo primeiro e final, a instrumentalização do professor para que este possa ser reproduzidor da estrutura vigente, sendo apenas disseminador do pensamento que está posto em uma

sociedade capitalista, minando a função do professor que é a de educar para a transformação e não para a reprodução de comportamentos.

Em nosso estudo analisamos como configura-se a cibercultura, os teóricos que se aprofundam em questões relacionadas ao uso das tecnologias, bem como as correntes que cada um defende. Observamos os documentos norteadores para a formação de professores, e procuramos aprofundar nestas questões de caráter formativo que regem a estrutura dos cursos e aquisição do conhecimento para o professor do século XXI.

Buscamos dialogar com a nossa questão de pesquisa sob a perspectiva da tríade formação continuada, cibercultura e cultura colaborativa docente. Retomamos as constatações analisadas no estado do conhecimento, das dissertações e teses bem como os estudos pregressos anteriores ao nosso.

Com relação a categoria cibercultura, observamos na revisão dos estudos pregressos a respeito desta temática, que Araújo (2008) apontou Lévy como o teórico mais citado no mapeamento realizado por ela, mas que segundo a autora, este apresenta mais uma análise antropológica da utilização do computador e não integrando as tecnologias à prática escolar.

Portanto, concluímos, que 10 anos após a publicação deste estudo, este teórico, continua sendo referência ao estudar a respeito da tecnologia e sua implantação no ambiente escolar, este autor é considerado otimista com relação a utilização das tecnologias. Vimos na fundamentação teórica que Lemos (2013) caracteriza Lévy como sendo importante para a constituição da possibilidade de resgate comunitário, já que para este autor a inteligência coletiva é de fundamental importância para a constituição de redes e de enriquecimento do processo de aprendizagem.

Outro ponto a ressaltar é que, partiu-se do termo mais utilizado de sociedade da informação e nos deparamos com alguns pesquisadores utilizando o termo sociedade do conhecimento, e na sua maioria, a cibercultura, de acordo com o levantamento feito por nós.

Com relação ao estudo de revisão dos anos de 1997 a 2007, realizada por Araújo (2008), o computador era visto como um recurso didático-pedagógico e o professor como facilitador e mediador para facilitar a aprendizagem do aluno, e a formação deste, constituía-se de forma rápida sem muita reflexão. Como reflexão teórica no contexto da sociedade e na educação, a preocupação da utilização das

TICs ao processo educacional vinculada a instrumentar a classe trabalhadora a responder a demanda da lógica do capital, não propiciando assim a formação do aluno autônomo e nem o uso coerente da tecnologia.

Por sua vez, Moraes (2016) constatou a tendência a ideia de que as novas tecnologias geravam novas práticas pedagógicas e a explicação do discurso pós-moderno como fundamentação explicativa, fundamentada no projeto neoliberal. A perspectiva da tecnologia como sendo apresentada como neutra, em uma visão determinista ou uma visão instrumental. A formação instrumental do professor como aspecto indispensável a sua inserção no ciberespaço. A utilização das tecnologias em ambiente didático como resposta para solucionar os problemas educacionais. Apontou que as pesquisas deveriam buscar aprofundamento nos referenciais pedagógicos que tratam os elementos didáticos da atividade docente.

Quanto a este ponto, observamos que os estudos analisados por nós, não avançaram muito com relação a essas temáticas, que podemos considerar, é que pouco tem se avançado na questão da percepção epistemológica para o uso das tecnologias, ponderando que elas não são neutras. A recorrência de muitos estudos continua a girar no mesmo ciclo, como as TDICs podem melhorar o contexto educacional, não apresentando uma reflexão mais aprofundada, pouco avançando nas discussões de caráter metodológico e pedagógico, para a utilização destas no contexto docente e em sua formação continuada.

O que observamos de positivo é que algumas pesquisas oportunizaram para os professores o conhecimento dos teóricos que investigam a respeito desta temática da cibercultura e a utilização das tecnologias em sala de aula, aliada a formação do professor. Considerando este como um ponto fulcral da formação do professor.

Observamos como assertiva a busca de alguns estudos proporem mudanças da visão do professor com relação ao seu perfil de consumidor das tecnologias, para um ser mais reflexivo-crítico, autor de novas construções, quanto a isso consideramos um pequeno avanço, mas que ainda tem um longo caminho a ser percorrido, pois este tipo de ação deve ser constante nas reuniões pedagógicas, nos cursos formativos e nas interações entre os professores, em todo o território nacional, não apenas em alguns momentos estanques.

Recomendamos mais ações, que podem ser tanto em discussões virtuais, em redes sociais, ou até mesmo encontros presenciais, que possam oportunizar aos professores a discussão a respeito da utilização das TDICs, para qual finalidade e

com qual intencionalidade pedagógica. Interessante pensarmos que o professor ao escolher uma simples imagem para ser trabalhada em sala de aula, esta não é neutra, carrega consigo significados, sentidos epistemológicos, econômicos e políticos inseridos naquela imagem. Portanto é pontual que o professor possa ter essa consciência política quanto a inserção da tecnologia em sua sala de aula, não apenas como reprodutor de informações, mas sobretudo como um ser crítico e consciente.

As tendências que observamos, que ao analisarmos os documentos norteadores para a formação docente como o documento da *UNESCO – Alfabetização Midiática e Informacional (AMI)*, que apresentamos neste estudo, visa simplesmente, alfabetizar tecnologicamente os professores, com a destinação de construir e ampliar a massa para a sociedade do conhecimento, com o intuito de formar professores como porta-vozes, apenas como reprodutores e consumidores de informação, alimentando assim o padrão estabelecido pela sociedade do conhecimento.

Constatamos claramente que estes documentos estão valorizando a racionalidade técnica, a epistemologia positivista da prática, ou seja, treinar os professores para desenvolverem habilidades específicas, para que estes possam desenvolver estas habilidades em seus alunos, o aprender a fazer, como meros reprodutores de conhecimento.

Percebemos que o discurso apresentado nestes documentos reguladores utiliza do termo “competência para fazer”, e segue apresentando orientações de como o docente deve conhecer as mídias, estar alfabetizado para as mídias. Em um processo estruturado, apresentam como os professores podem ser avaliados com o objetivo de detectarem em qual nível de proficiência este professor se encontra, se é no básico, no qual ele precisa apresentar melhoras significativas para a aplicação das tecnologias de forma eficaz, ou no nível intermediário, no qual ainda há lacunas a serem preenchidas, ou nível avançado, no qual apresenta um conhecimento muito bom e habilidades de alfabetização digital e informacional, como vimos na Figura 1.

Logo, este documento traz orientações metodológicas, com desenhos de aplicação e recomenda que estas avaliações possam ser aplicadas por institutos de estatísticas e ou comitês técnicos, a fim de mensurar resultados, em um sistema de avaliação de baixo custo-benefício.

Observamos que o que se pretende é que o professor possa atingir a alfabetização digital no nível avançado de uma forma mais rápida, puramente técnica

e altamente instrumental, com o menor custo-benefício possível, sendo esta avaliação considerada como um valor agregado em sua formação continuada.

Atentamos que o documento do MEC - *Conectando os pontos para construir o ensino e aprendizagem do futuro*, também apresenta padrões claros para a construção do ensino e aprendizagem do futuro, um mapeamento destinado aos professores com a intervenção de várias políticas e programas, com o objetivo de avaliar a coerência, criar oportunidades para fomentar eficácia dos professores com propósitos e interesses baseados em competências, em seguida a aplicação de um sistema de monitoramento. Desenvolvimento de padrões claros de prática, a fim de capacitar os professores para que estes possam capacitar os alunos. Neste documento em sua Ação 5, consta o termo “demanda robusta de candidatos qualificados”, ou seja, capacitar, instrumentalizar os professores em sua formação inicial e continuada. Exige-se que o professor possa ter uma atitude positiva apreciando seu papel no desenvolvimento de competências e que também esteja disposto a agregar novos papéis como o de facilitador da aprendizagem e possa atender as necessidades de expandir o sistema.

Para concluir essa categoria temática, cibercultura, podemos observar como os documentos reguladores estão apresentando a tecnologia como centro da formação contínua do professor, bem como estudos acadêmicos e pesquisas que seguem este mesmo segmento, essas são as tendências apresentadas. Sugerimos mais estudos a fim de explorar a cibercultura no contexto educativo e na formação continuada docente.

Seguindo para a próxima categoria de análise, a cultura colaborativa, verificamos que nas publicações pregressas, não há estudos que tratem desta questão do uso colaborativo entre professores, somente na perspectiva de professor-aluno, exceto o artigo de Alves, Santos e Freitas (2017), que sugere a respeito da importância do uso da tecnologia focada na comunicação entre professores, que possam participar de movimentos de consciência em rede, utilizando em uma perspectiva mais coletiva e crítica.

Quanto a essa categoria observamos a recorrência de estudos com o objetivo de colaboração focada entre alunos, e o professor como mediador/facilitador deste processo.

Ressaltamos a importância de uma cultura colaborativa imersa no dia a dia do professor, com o professor e para o professor, como constatamos nos estudos analisados por nós.

Portanto, como lacuna, entendemos que há poucos estudos focados na colaboração entre professores e as contribuições para a formação contínua destes, tanto em questões relacionadas a identidade docente quanto a concepção de novas ideias para a construção e transformação de pensamentos emancipatórios, que visam uma ruptura de paradigmas.

Concluimos que a cultura colaborativa pode ser uma potência entre professores, que esta pode promover a possibilidade de trocas de ideias, debates e conseqüentemente deslocar o professor do papel de consumidor- passivo da tecnologia. Bem como de cursos de formação contínua que promovam apenas o conhecimento técnico/instrumental, como observamos em nossos estudos, para uma atuação mais consciente, como agente participativo, autônomo e autor de seu conhecimento e de suas práticas pedagógicas.

Concordamos com Lemos (2004), quando destaca que estamos saindo de uma cultura *copyright*, mesmo sendo pouco a pouco, representada como uma cultura de massas, como consumidores-receptores, característica do século XX, marcada por uma lógica de acumulação individualista, para a construção de um contraponto - uma cultura *copyleft* - personalizada, criativa e aberta, uma cultura de transformação. Chamamos a atenção para o uso das tecnologias aliadas a formação do professor, inseridos em uma cultura colaborativa com uma postura crítica, o professor como autor, transformador e não mero reproduzidor.

Com relação a categoria formação continuada, comparando a revisão dos estudos progressos, com as dissertações e teses por nós analisadas nesta categoria, observamos pouco avanço no que diz respeito a formação continuada docente, Araújo (2008), em sua pesquisa há mais de dez anos, apontou que os cursos de formação para professores eram realizados de forma rápida e sem tempo para debates e reflexões. Outro fator observado, foi de que a imagem do professor foi muito esvaziada, recebendo várias nomenclaturas, até mesmo como tutor, ou seja, o computador visto como centro do processo de ensino-aprendizagem e o professor como coadjuvante.

Assim como Moraes (2016), constatou nas teses publicadas até 2013, a ideia recorrente de que as novas tecnologias geravam novas práticas pedagógicas, que os

espaços caracterizados como formativos tratavam os elementos constitutivos do trabalho docente de forma fragmentada. Ressaltou que a tecnologia valorizava mais a forma do que os conteúdos escolares, colocando em voga a formação instrumental/técnica do professor. O objetivo da formação pedagógica continuada era estritamente para a utilização das tecnologias. Em seu estudo assinalou a necessidade de propor alternativas de resistências crítica, a prática docente emancipatória, o uso das tecnologias como diálogo entre os sujeitos.

Pois bem, acreditamos que este nosso estudo contribuiu com questões pertinentes que estão em voga para a formação continuada do docente, que lançamos ideias que possam ser debatidas e aprofundadas em outros estudos, mostramos rotas que apontam caminhos alternativos para a quebra de paradigmas, como a inserção da cultura colaborativa entre docentes.

Defendemos o uso das TDICs por professores, pois acreditamos que estas possibilitam o compartilhamento de ideias, de documentos, de ajuda mútua, apresentam-se como facilitadoras para a construção de um diálogo permanente entre professores, com o fim de tornarem-se agentes autônomos, empoderados de seu ofício de professor, como agente de mudança, a fim de romper com as perspectivas tradicionais da educação, com os mecanismos de controle impostos pela sociedade do conhecimento.

Consideramos que as tecnologias possam auxiliar o professor a produção de conteúdo de forma mais democrática e emancipatória, a construção de um diálogo aberto, acreditamos na proposta desta tríade de uma cultura colaborativa docente, utilizando as TDICs, para a formação contínua do professor. O professor como sujeito desta formação, participante e atuante em uma colaboração entre professores permeado por uma cultura colaborativa, este fluxo ideias, debates, ocorrerá de uma forma simples e natural.

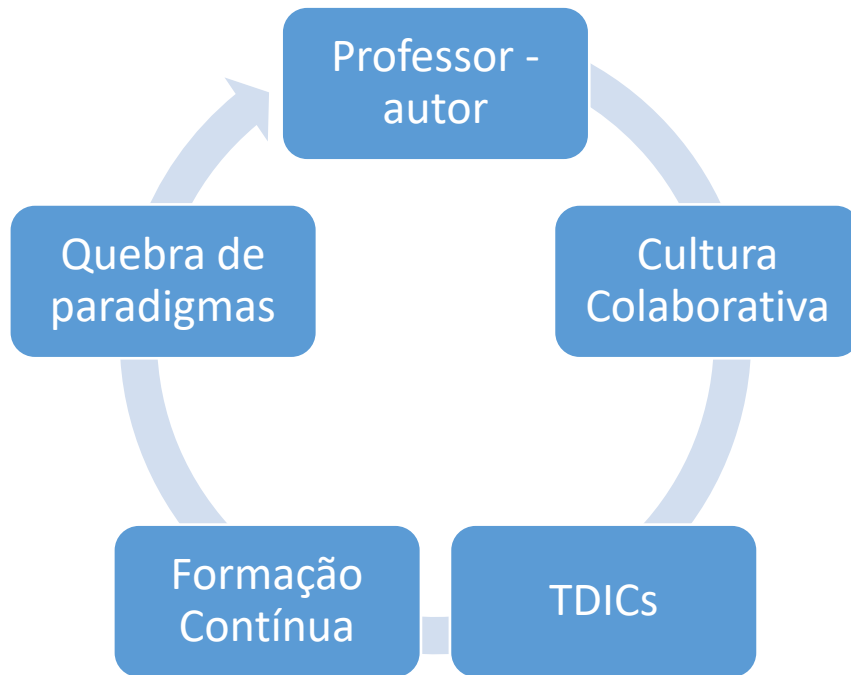
Pre vemos que a cultura colaborativa permite que o professor possa deslocar-se deste papel de apenas mediador, de facilitador da aprendizagem, como está sendo apregoado, uma posição de apenas reproduzidor de informações e conhecimento, para o professor autor. Entendemos que o professor como mediador, fica em segundo plano, sendo a tecnologia como centro e o professor apenas como facilitador do processo. É preciso reverter esse quadro.

Ponderamos que este não é o modelo ideal para a construção de uma educação emancipatória, como vimos anteriormente, o professor pode deslocar-se

desta função de mediador para o professor autor, sendo este consciente, crítico, participante ativo de uma cultura colaborativa entre professores.

Portanto, propomos este ciclo contínuo,

Figura 6 – Ciclo para a formação contínua do professor-autor



Fonte: Autora da pesquisa

Apresentamos as TDICs como possibilidades para a construção de comunidades virtuais, a formação de parcerias, o estímulo à inovação, e o engajamento no debate democrático. Convidamos o professor a refletir sobre a importância de estar posicionado quanto ao uso das tecnologias, isto muda a sua relação com elas, como irá utilizá-la, para que fim, com qual propósito.

Sabemos que é importante o professor posicionar-se com relação a linha de abordagem que está inserido ao utilizar as TDICs em sua formação pedagógica continuada, como pesquisador, como autor, qual o posicionamento que irá tomar diante daquele conteúdo que está vendo ou produzindo, bem como o pensamento crítico, e participe a tecnologia em sala de aula, de uma forma alinhada, contextualizada com o seu conteúdo e objetivo da aula.

Defendemos neste estudo que os três eixos temáticos caminham juntos para a utilização das TDICs de forma a garantir a formação continuada docente, no contexto da cibercultura, permeado pela cultura colaborativa, a fim de oportunizar uma formação continuada sem conformação, mas sobretudo visando a transformação. E

esta colaboração pode sim ter como propulsor as redes sociais, as quais permitem uma interatividade em que nenhum outro meio de comunicação permite.

Isso abre uma fresta em que o sujeito pode fugir e se colocar numa atividade autônoma, uma colaboração online entre sujeitos que pode ir da pseudoconsciência à consciência; da manipulação para a autonomia; de uma simples busca de ampliação da sociabilidade e da comunicação mediada pelo computador, no caso das redes sociais, para o fortalecimento da sociedade civil com novas possibilidades de participação democrática e mobilização social. (TELES e SILVA, 2016).

No contexto desse estudo, ocorreu um fato que gostaríamos de acrescentar como importante na questão que temos apresentado até aqui, como a cultura colaborativa entre docentes utilizando as tecnologias digitais, pode sim ser um agregador para a formação continuada docente.

Vimos que em 1970, em um cenário brasileiro regido pela ditadura militar, a pós-graduação constituiu-se como um espaço importante para o desenvolvimento de uma tendência crítica, gerando estudos consistentes e significativos sobre a educação produzida naquela época.

Pois bem, parece-nos hoje que a pós-graduação tem essa influência em conceber alternativas a essa estrutura educacional vigente, visto que muitos alunos são também professores em busca de uma formação continuada de caráter excelente, sendo estes cursos de extensão, ou mestrado e doutorado em Universidades Federais/Estaduais, bem como em Universidades particulares, é oportunizado a estes uma consciência crítica emancipatória, bem como a outros professores que estão no contexto de sala de aula.

Sendo assim, exemplificamos com um acontecimento recente, a notícia do corte da verba da educação, em que os usuários das tecnologias, mais precisamente em redes sociais como Facebook, WhatsApp, Instagram, promoveram discussões a respeito deste assunto, tanto mobilizados por acadêmicos, quanto professores, estudantes e sociedade, e também nas escolas em todos os níveis de ensino, e que por meio dessas interações e trocas de diálogos nas redes sociais, (ver Anexo A1), mobilizou-se uma paralisação nacional em todas as escolas brasileiras, repassando informações a respeito do ato (ver Anexo A2), como aconteceria, como as pessoas poderiam organizar-se para comparecerem (ver Anexo A3), além de quais *hashtags* poderiam ser utilizadas para o compartilhamento de imagens, vídeos. Como podemos observar, muitos professores tomaram consciência da gravidade deste corte, por meio

dos relatos e diálogos de conscientização promovidos nestas redes virtuais e puderam responder a uma petição pública (ver Anexo A4).

Esta ação que teve como discussões pontuais facilitadas pela utilização das tecnologias digitais, promoveu um debate interessante, no qual no dia 15 de maio de 2019, a educação mobilizou-se para um ato de caráter nacional, como noticiado por várias redes de televisão e por sites de internet, como Veja (2019), El País (2019).

Como observamos, a rede social Instagram também foi o veículo utilizado para a divulgação de imagens, vídeos, por meio da #15M (Ver Anexos A5, A6) os manifestantes que participaram da paralisação puderam postar suas manifestações utilizando essa *hashtag* e outras que foram divulgadas para o compartilhamento.

Vimos nos sites, e nas redes sociais que professores e estudantes estavam mobilizados quanto a esta questão, concordamos que o engajamento político é uma das condições necessárias para que aconteça o processo da mudança educacional, e que esta pode ser facilitada pelo uso consciente das tecnologias digitais.

Parece que essa mobilização repercutiu de forma positiva, pois o MEC decidiu não aplicar o bloqueio da verba para a educação, como divulgado em seu próprio site, (Ministério da Educação, 2019), sete dias após a paralisação nacional.

Por fim, acentuamos ao que nos motivou na construção deste estudo, buscar documentos que pudessem contribuir a responder a nossa questão inicial *A utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) em uma cultura colaborativa docente contribuem para a formação contínua docente?* O percurso por nós realizado neste estudo e ao longo dos dois anos cursando o mestrado, nos permitiu acreditarmos que sim, as tecnologias digitais, utilizadas dentro de uma cultura colaborativa docente, favorecem a divulgação de ideias, promovem trocas, debates que propiciam uma conscientização do que ocorre no cenário atual, e mobilizam para uma intervenção mais diretiva dos professores resultando em ações de caráter crítico e emancipatório tanto em sua formação continuada quanto no contexto de sala de aula.

Esta dissertação pode ser concluída, mas o debate não será encerrado.

REFERÊNCIAS

- ALVES, L. A. S.; SANTOS, B. R.; FREITAS, L. G. Impacto das ações formativas no uso de tecnologias das práticas docentes. **Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 316-334, set./dez. 2017. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872017000300014&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 17 maio 2019.
- ANDRADE, M. Q. **Diálogos em prática**: proposta de formação para o uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) na perspectiva dos professores. 2018. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba: UFPR, 2018.
- ARAÚJO, C. H. S. **Discursos pedagógicos sobre os usos do computador na educação escolar (1997 - 2007)**. 2008. 178f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Goiás, Goiânia: UCG, 2008.
- ARAÚJO, M. T. M. **A identidade do professor que utiliza as tecnologias e mídias digitais na sua prática pedagógica**. 2015. 197f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Paraná: UFPR, 2015.
- CARVALHO, C. R. **As tecnologias móveis na escola e o trabalho docente**: as contribuições de uma pesquisa intervenção na formação continuada de professores da educação básica. 2017. 337f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo: UNESP, 2017.
- CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, v. 1, 1999.
- CASTELLS, M. **O poder da identidade**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, v. 2, 2008.
- COLL, C. **Aprendizagem escolar e a construção do conhecimento**. Porto Alegre: Arte Médicas, 1994.
- CORTES da Educação despertam as ruas contra Bolsonaro. **El País**, 2019. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/05/15/politica/1557950158_551237.html. Acesso em: 17 maio 2019.
- DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez: Brasília, DF: MEC/UNESCO, 1998.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perspectivas em Diálogo**, Naviraí, v. 1, n. 1, p. 34-42, jan./jun. 2014.
- DUARTE, N. As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 18, p. 35-39, 2001.
- FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas "Estado da arte". **Educação e Sociedade**, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FREITAS, A. S. A questão da experiência na formação profissional dos professores. In: FERREIRA, A. T. B.; CORREIA, A. B.; LEAL, T. F. (). **Formação continuada de professores: questões para a reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 33-50.

FREITAS, A. S. Os desafios da formação de professores do século XXI: competências e solidariedade. In: FERREIRA, A. T. B.; CORREIA, A. B.; LEAL, T. F. (). **Formação continuada de professores: questões para a reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 11-32.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (). **Teoria e Educação no labirinto do capital**. Petrópolis: Vozes, 2001.

FULLAN, M. **O significado da mudança social**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GATTI, A.; BARRETO, E. (). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GOMES, F. C. **Formação continuada de professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) para utilização, integração e apropriação das tecnologias digitais à prática de sala de aula**. 2018. 277f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba: UFPR, 2018.

HERNANDÉZ, F. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2012.

LAMPERT, E. **Pós-modernidade e conhecimento: educação, sociedade, ambiente e comportamento humano**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

LEMOS, A. Cibercultura, cultura e identidade: Em direção a uma "cultura copyleft"? **Contemporanea - Revista de Comunicação e Cultura**, Bahia, v. 2, n. 2, p. 09-22, dez. 2004.

LEMOS, A. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. 6. ed. Porto Alegre: Sulina, 2013.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2004.

LÉVY, P. **Inteligência Coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

LIBÂNEO, J. C. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. In: LIBÂNEO, J. C.; SANTOS, A. (). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009. p. 19-62.

LIBÂNEO, J. C. Políticas Educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 38-62, jan./mar. 2016.

MAFFESOLI, M. A comunicação sem fim (teoria pós-moderna da comunicação). **Famecos**, Porto Alegre, n. 20, p. 13-20, abr. 2003.

MAIA, D. L.; SILVA, M. A. D. Pensadores Contemporâneos da Educação: quem são, o que dizem e quais implicações à formação docente? In: FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA - FIPED, 3., 2010, Ceará. **Anais**, Ceará, 2010.

MARIALVA, W. D. A. **Tecnologias e currículo**: um estudo de caso sobre a comunidade de práticas Professor 2.0. 2015. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo: PUC - SP, 2015.

MATEUS, M. D. C. **Educação em tempos de dispositivos móveis**: o que pensam os professores? 2016. 79f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba: UFPR, 2016.

MATTELART, A. **História da sociedade da informação**. 2. ed. São Paulo, SP: Loyola, 2006.

MINISTÉRIO da Educação. **Portal MEC**, 2019. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=76391>>. Acesso em: 28 Maio 2019.

MORAES, M. G. **Pesquisas sobre educação e tecnologia**: questões emergentes e configuração de uma temática. 2016. 159f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia: PUCG, 2016.

MORAN, J. Mudar a forma de ensinar e aprender: transformar as aulas em pesquisa e comunicação presencial-virtual. **Revista Interações**, São Paulo, v. 5, p. 57-72, 2000. Disponível: http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/educacao_online/modelos.pdf. Acesso em 07 mar. 2019.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2001.

MOROSINI, M. C. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/15822>. Acesso em: 7 mar. 2019.

MOTA, G. M. **Possibilidades de uso do site de rede social Youtube na educação básica em Itabaiana - SE**. 2018. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Sergipe, Aracaju: UFS, 2018.

NOGUEIRA, S. C. G. **Do currículo oficial do estado de São Paulo ao currículo+:** o (multi) letramento digital na formação dos professores de língua inglesa do Ensino Médio. 2017. 246f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Paulo, São Paulo: UNIFESP, 2017.

NÓVOA, A. O professor se forma na escola. **Revista Nova Escola**, São Paulo, n. 142, p. 13-15, maio 2001.

NÓVOA, J. **O ambiente virtual de aprendizagem na educação especial:** um estudo sobre formação continuada docente na área do transtorno do espectro autista. 2018.260f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba: UFPR, 2018.

PAÍS tem dia de protestos contra cortes na educação; veja como foi. **Veja**, 2019. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/educacao/ao-vivo-escolas-e-universidades-fazem-greve-contra-cortes-na-educacao/>. Acesso em 15 maio 2019.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, S. G. (.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

PORTAL do Ministério da Educação. **Ministério da Educação**, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=76391>. Acesso em: 28 maio 2019.

REIMERS, F. **Conectando os pontos para construir o ensino e a aprendizagem do futuro**. Brasília: MEC, 2017.

REIS, A. T. V. **A importância das TICs e da educação como processo comunicacional dialógico no Ensino Superior:** um estudo da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul. 2016. 161f. Tese (Doutorado em Comunicação Social) - Universidade Metodista de São Paulo: UMESP, 2016.

RHEINGOLD, H. **A comunidade virtual**. Lisboa: Gradiva, 1993.

RICHITELI, A. A. **Políticas para a inclusão digital:** práticas e possibilidades na escola pública. 2017. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Minas Gerais: UFTM, 2017.

ROGERS, C. **Tornar-se pessoa**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ROJO, R. **Escola Conectada:** os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

RÜDIGER, F. **As teorias da cibercultura:** perspectivas, questões e autores. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2013.

SÁNCHEZ, G. S. **Pesquisa em Educação:** métodos e epistemologias. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

SANTAELLA, L. A. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

SANTOS, E. R. **A potencialidade pedagógica no uso de materiais multimídias: uma experiência no Colégio Notre Dame**. 2017. 128f. Dissertação (Mestrado em Tecnologias da Inteligência e Design Digital) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo: PUC - SP, 2017.

SANTOS, R. M. R. **Formação continuada de professores indígenas e não indígenas: implicações e possibilidades interculturais em contexto presencial e em redes sociais**. 2015. 233f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande: UCDB - MS, 2015.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, K. A. C. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora. **Revista do Centro de Ciências da Educação**, Florianópolis, v. 36, n. 1, p. 330-350, jan./mar. 2018.

SILVA, T. T. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

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

TELES, L. F. Fundamentos teóricos da aprendizagem colaborativa online. In: VERSUTI, A. C.; LACERDA, G. S. **Educação, Tecnologias e Comunicação**. Brasília, DF: Viva Editora, 2018. p. 126-145.

TELES; SILVA. A colaboração online como agente de emancipação em redes sociais. **Artefactum - Revista de estudos em Linguagens e Tecnologia**, v. 13, n. 2, Agosto 2016.

TERUYA, T. K.; MORAES, R. D. A. Mídias na Educação e formação docente. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 14, n. 27, p. 327-343, jul./dez. 2009.

TOLEDO, P. R. **A apropriação das tecnologias de informação e comunicação na prática pedagógica de professores: um olhar a partir dos cursos de formação continuada de alfabetizadores**. 2016. 72f. Dissertação (Mestrado em Educação Social) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande: UFMS, 2016.

TORO, B. **Códigos da Modernidade: capacidades e competências mínimas para a participação produtiva no século XXI**. Bogotá: Fundación Social, 1997.

UNESCO. **Marco de Avaliação Global da Alfabetização Midiática e Informacional (AMI): disposição e competências do país**. Brasília: UNESCO; Rio de Janeiro: Cetic.br/Nic.br, 2016.

VALENTE, J. A. Pesquisa, comunicação e aprendizagem com o computador. **Série "Pedagogia de Projetos e Integração de Mídias"**, Programa Salto para o Futuro, set. 2003.

VELOSO, M. M. **O professor e a autoria no contexto da cibercultura: redes da criação no cotidiano da escola.** 2014. 279 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador: UFBA, 2014.

VIEIRA, M. A. **Cenários futuros sobre as culturas docentes: um estudo sobre a livre colaboração.** 2015. 222f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, Vitória: IFES, 2015.

VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOVSKI, J. P. Estudos de Revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, Paraná, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014.

APÉNDICE

APÊNDICE A – DISSERTAÇÕES (2014-2018)

| Ano | Pesquisador (a) | Orientador (a) | Título | Palavras-chave | Problema de pesquisa | Instituição/Programa/Nota |
|------|--------------------------------------|---|--|---|--|---|
| 2015 | ARAÚJO, Marilete Terezinha Marquetti | Prof. Dr. Ricardo Antunes de S | A identidade do professor que utiliza as tecnologias e mídias digitais na sua prática pedagógica | Identidade docente. Utilização, Integração e Apropriação das Tecnologias. Saberes docentes. Prática docente | Qual é a identidade do professor que utiliza as tecnologias e mídias digitais na sua prática pedagógica nas escolas da rede municipal de ensino do município de Araucária? | Universidade Federal do Paraná/ PPG- Educação/ 6 |
| 2015 | MARIALVA, Wolgram de Almeida | Profa. Dra. Maria da Graça Moreira da Silva | Tecnologias e currículo: um estudo de caso sobre a comunidade de práticas Professor 2.0' | Currículo; Novas Tecnologias na Educação; Formação de professores; Comunidade de prática | O uso de comunidades de prática, com as características da plataforma Professor 2.0, contribui para potencializar o compartilhamento de práticas entre os professores, de forma a criar uma cultura digital na escola, que contribua para superar a ideia de tecnologia como ferramenta? | PUC-SP/ PPG- Educação/ 5 |
| 2015 | VIEIRA, Marciano de Almeida | Prof. Dr. Alex Jordane | Cenários futuros sobre as culturas docentes: um | Colaboração. Educação Matemática. Recursos | Como acontece o trabalho conjunto de um grupo pequeno de professores que, baseado na livre colaboração, busca construir projetos multidisciplinares, | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito |

| Ano | Pesquisador (a) | Orientador (a) | Título | Palavras-chave | Problema de pesquisa | Instituição/Programa/Nota |
|------|---------------------------------|---|--|---|---|--|
| | | | estudo sobre a livre colaboração | Educacionais Abertos | compartilhar conhecimento e aprender com seus pares e alunos? | Santo/PPG Educação em Ciências e Matemática/4 |
| 2016 | MATEUS, Marlon de Campos | Profa. Dra. Glaucia da Silva Brito | Educação em tempos de dispositivos móveis: o que pensam os professores? | Educação. Ensino médio. Formação continuada de professores. Dispositivos móveis | Que tipo de formação o professor precisa para integrar o uso pedagógico de dispositivos móveis em sala de aula? | Universidade Federal do Paraná/PPG Educação/6 |
| 2016 | TOLEDO, Priscila Ramos | Profa. Dra. Márcia Regina do Nascimento Sambugari | A apropriação das tecnologias de informação e comunicação na prática pedagógica de professores: um olhar a partir dos cursos de formação continuada de alfabetizadores | Formação Continuada. Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). Alfabetizadores. | Os professores conhecem o uso das TICs na prática docente? Como são utilizadas? O que é necessário para incluí-las em sua prática? Que formação os professores recebem para o uso dessas tecnologias? | Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/ Educação Social/5 |
| 2017 | NOGUEIRA, Silvia Cristina Gomes | Prof. ^a Dr. ^a Lucila Pesce | Do currículo oficial do estado de São Paulo ao | Formação Continuada de Professores; | “Do Currículo Oficial do Estado de São Paulo ao Currículo+: os professores de LEM em tempos de autoria”, contribuiu | Universidade Federal de São Paulo/PPG Educação/4 |

| Ano | Pesquisador (a) | Orientador (a) | Título | Palavras-chave | Problema de pesquisa | Instituição/Programa/Nota |
|------|----------------------------|---|---|--|--|--|
| | | | currículo+ o (multi) letramento digital na formação dos professores de língua inglesa do Ensino Médio | Formação de Professores de Inglês; Rede Pública Estadual de Educação de São Paulo; Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação; Objetos Digitais de Aprendizagem. | de alguma forma com o repensar da prática docente no que tange à utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), com ênfase nos Objetos Digitais de Aprendizagem (ODA) da Plataforma Currículo+, amparado na perspectiva crítico-reflexiva, de modo a propiciar o empoderamento freireano dos docentes, por meio de uma perspectiva autoral. | |
| 2017 | SANTOS, Erica rendados | Prof. ^a Dra. Ana Maria Di Grado Hessel | A potencialidade pedagógica no uso de materiais multimídiais: uma experiência no Colégio Notre Dame' | TDIC, mensagens multimídias, teoria cognitiva da aprendizagem multimídia. | Qual a compreensão do docente na utilização e articulação intencional dos recursos multimídias dentro da sala de aula? | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC – SP/ 4 |
| 2017 | RICHITELI, Aurélio Alberto | Prof. ^a . Dr. ^a . Martha Maria Prata-Linhares | Políticas para a inclusão digital: práticas e possibilidades | Práticas pedagógicas. Inclusão digital. Formação de professores. | Como as políticas públicas de inclusão digital estão contribuindo com a formação e com as práticas pedagógicas de quatro professores em | Universidade Federal do Triângulo Mineiro/ Programa de Pós-Graduação em Educação/ da |

| Ano | Pesquisador (a) | Orientador (a) | Título | Palavras-chave | Problema de pesquisa | Instituição/Programa/Nota |
|------|------------------------------|---|---|--|---|--|
| | | | na escola pública | Políticas públicas educacionais. Tecnologias digitais. | relação à integração das tecnologias digitais? | 4 |
| 2018 | ANDRADE, Mayara Quadros de | Orientadora: Prof. ^a Dr. ^a Glaucia da Silva Brito | Diálogos em prática: proposta de formação para o uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) na perspectiva dos professores | Ambiente Virtual de Aprendizagem na Educação Presencial. Formação Continuada de Professores. Ensino Híbrido. Sala de Aula Invertida | Qual a formação que o professor, da rede pública federal de ensino regular fundamental e médio, precisa para inserir o AVA na sua ação em sala de aula presencial, no contexto da educação híbrida? | Universidade Federal do Paraná /PPG Educação/ 6 |
| 2018 | MOTA, Gersivalda Mendonca da | Prof. ^a . Pós. Dr. ^a . Simone de Lucena Ferreira | Possibilidades de uso do site de rede social YouTube na educação básica em Itabaiana-SE | Educação básica. Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Rede social. YouTube. | Será que o YouTube pode contribuir de alguma forma com os professores, seja para a formação, pesquisa, aquisição de informação, acesso a vídeos e compartilhamento com os alunos? | Universidade Federal do Sergipe/PPG Educação/ 4 |

| Ano | Pesquisador (a) | Orientador (a) | Título | Palavras-chave | Problema de pesquisa | Instituição/Programa/Nota |
|------|-------------------|---|--|--|---|---|
| 2018 | NÓVOA, Jessica | Prof.a. Dr. a Glauca da Silva Brito | O ambiente virtual de aprendizagem na educação especial: um estudo sobre formação continuada docente na área do transtorno do espectro autista | Educação especial - Tecnologia educacional. Autismo. | Qual proposta de formação continuada na área do Transtorno do Espectro Autista atenderia às necessidades docentes para o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) na ação pedagógica do Atendimento Educacional Especializado? | Universidade Federal do Paraná/ PPG Educação/ 6 |

APÊNDICE B – TESES (2014-2018)

| Ano | Pesquisador (a) | Orientador (a) | Título | Palavras-chave | Problema de pesquisa | Instituição/ Programa/Nota |
|------|--|--|---|--|---|---|
| 2014 | VELOSO, Maristela Midlej Silva de Araujo | Profª Dra. Maria Helena Silveira Bonilla | O professor e a autoria no contexto da cibercultura: redes da criação no cotidiano da escola. | Autoria do professor – Cibercultura – Rede da criação – Cotidiano da escola | Como ocorre o processo de criação/autoria do professor da educação básica no contexto da cibercultura? | Universidade Federal da Bahia/ PPG – Educação/5 |
| 2015 | SANTOS, Rosimeire Martins Regis dos | Profa. Doutora Maria Cristina Lima Paniago | Formação continuada de professores indígenas e não indígenas: implicações e possibilidades interculturais em contexto presencial e em redes sociais | Formação Continuada de Professores. Tecnologias de Informação e Comunicação. Redes Sociais. Interculturalidade. Professores Indígenas e não indígenas. | Quem são os professores participantes das redes sociais e qual o perfil dos professores em relação a sua formação inicial e continuada? Qual a concepção dos professores indígenas sobre formação continuada e sobre a inserção das Tecnologias de Informações e Comunicação e Redes Sociais na Educação Escolar? Como ocorrem a interação e o diálogo intercultural dos professores em uso das TIC e Redes Sociais e o que essas interações podem trazer para a aprendizagem? Quais as implicações e possibilidades de uso das TIC e Redes Sociais na formação e | Universidade Católica Dom Bosco/PPG Educação/ UCDB Campo Grande-MS/ 5 |

| Ano | Pesquisador (a) | Orientador (a) | Título | Palavras-chave | Problema de pesquisa | Instituição/ Programa/Nota |
|------|-----------------------------|-------------------------------------|---|--|--|---|
| | | | | | prática docente dos professores decorrentes ou não da formação oferecida? Quais as identidades dos professores indígenas construídas na formação continuada? | |
| 2016 | REIS, Ana Tereza Vendramini | Prof. Dr. Fábio Botelho Josgrilberg | A importância das TICs e da educação como processo comunicacional dialógico no Ensino Superior: Um Estudo da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul | Educomunicação – Tecnologias de Informação e Comunicação – Processo Comunicacional Dialógico- Ensino Superior - UEMS | Elas apoiam práticas tradicionais ou modificam tais práticas? Potencializam os processos comunicacionais e educacionais? Favorecem a produção colaborativa e o compartilhamento de conhecimentos? Os projetos pedagógicos devem inserir em suas matrizes curriculares, mesmo que de forma transversal nas disciplinas obrigatórias, o uso dessas tecnologias e mídias viabilizadas por elas? | Universidade Metodista de São Paulo/Comunicação Social/4 |
| 2017 | CARVALHO, Celia Regina de | Profª Drª Cláudia Maria de Lima | As tecnologias móveis na escola e o trabalho docente: as contribuições de uma pesquisa intervenção na formação continuada de professores da educação básica | Cultura da mobilidade; educação; tecnologias móveis; formação continuada de professores; intervenção | Em que medida uma proposta de formação continuada com base nos interesses e necessidades formativas dos professores pode contribuir para o trabalho docente mediado pelas tecnologias móveis na escola? | Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho /PPG Educação/ 5 |

| Ano | Pesquisador (a) | Orientador (a) | Título | Palavras-chave | Problema de pesquisa | Instituição/ Programa/Nota |
|------------|--------------------------|------------------------------------|---|--|---|---|
| 2018 | GOMES, Fabricia Cristina | Profa. Dra. Glaucia da Silva Brito | Formação continuada de professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) para utilização, integração e apropriação das tecnologias digitais à prática de sala de aula | Educação de Jovens e Adultos. Utilização, integração e apropriação das tecnologias digitais. Formação continuada de professores. | Em um contexto de formação continuada no âmbito das ecnologias digitais aplicadas à educação, desenvolvida junto a professores da Educação de Jovens e Adultos - Fase I (1.º ao 5.º ano) da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, que fatores8 necessitam ser considerados/privilegiados, sob o ponto de vista dos docentes, para potencializar a utilização, a integração e a apropriação das tecnologias digitais pelos professores desta modalidade de ensino à prática de sala de aula? | Universidade Federal do Paraná/ PPG Educação 6 |

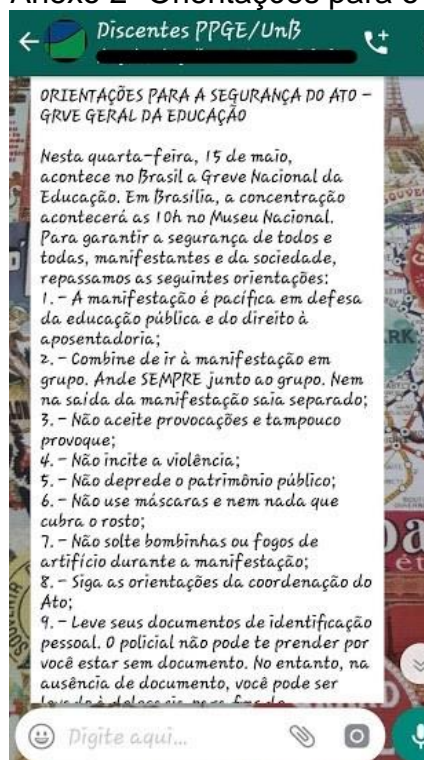
ANEXO A – GRUPOS REDES SOCIAIS – WHATSAPP E INSTAGRAM

Anexo 1 – Chamada para o Ato



Fonte: Grupo de acadêmicos no Whatsapp

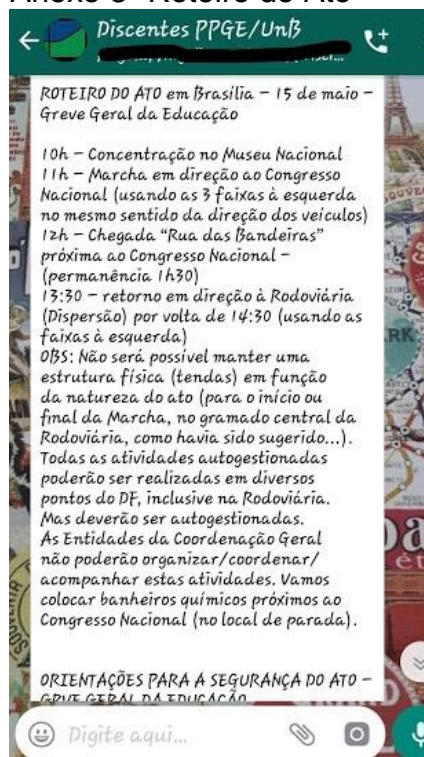
Anexo 2- Orientações para o Ato.



Fonte: Grupo de acadêmicos e professores no Whatsapp

Anexo 3 -

Anexo 3- Roteiro do Ato



Fonte: Grupo no Whatsapp

Fonte: Grupo discentes UnB – Whatsapp

Anexo 4: Votação pública por aplicativo



Fonte: Link disponível nas redes sociais

Anexo 5- Página Instagram #15m



Fonte: Rede Social Instagram

Anexo 6- Compartilhamento Instagram



Fonte: Rede Social Instagram - #15M

