

AUTOFORMAÇÃO NA CULTURA DIGITAL: AÇÕES E ESCOLHAS DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NAS REDES E PLATAFORMAS DIGITAIS

Daniela Erani Monteiro Will

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

danielamwill@gmail.com

Resumo: Na cultura digital, as formas que os professores utilizam para ampliar seus conhecimentos profissionais passam a ser cada vez mais difusas (Carpenter; Willet, 2021; Romanowski *et al.*, 2022; Silva; Alonso, 2018; Viana; Costa; Peralta 2017). No entanto, pouco se conhece sobre os usos e as escolhas dos docentes, nas redes digitais, quando acessadas de forma autônoma e autogestionada para aprender. Assim, este trabalho apresenta e discute as ações desenvolvidas por professores da educação básica, para sua autoformação, nas redes e plataformas digitais. Trata-se de um levantamento exploratório desenvolvido por meio de um questionário *on-line* aplicado a docentes da educação básica catarinense. Os resultados apontam um uso frequente das redes digitais para a autoformação docente, com escolhas numerosamente guiadas por ferramentas de busca como Google, por conhecimentos próprios acumulados e indicações de colegas e, pouco, por redes de ensino ou instituições de ensino superior.

Palavras-chave: Autoformação. Cultura digital. Plataformas digitais. Formação de professores. Tecnologia digital.

1. INTRODUÇÃO

Estudos desenvolvidos nos últimos anos têm indicado que a aprendizagem dos professores não se limita à aquisição de conhecimentos que resultam da formação formal, constituindo-se também pelas demais experiências formativas, tanto as anteriores e concomitantes à formação inicial quanto as posteriores, resultando em um permanente, cíclico e multifacetado processo de aprendizagem da docência (Cunha; Bolzan; Isaia, 2021; Hernández-Hernández *et al.*, 2020; Gatti *et al.*, 2019; Nóvoa, 2017; 2019; Tardif, 2014; Imbernón, 2011) que se institui na dependência dos contextos temporais, políticos e culturais que o produzem (Cunha, 2015). Com o fenômeno da cultura digital, os professores têm acesso a mais experiências de formação, formais, não formais e informais, e a oportunidades de aprendizagens autônomas (Carpenter; Willet, 2021; Romanowski *et al.*, 2022; Silva; Alonso, 2018; Viana; Costa; Peralta 2017). Todavia,

investigações em torno das diferentes formas autônomas de realização da formação continuada de professores, por meio das redes digitais, tal como a autoformação, ainda são irrisórias.

Em nosso levantamento bibliográfico, identificamos que a autoformação dos professores tem sido estudada, majoritariamente, a partir de narrativas autobiográficas. Encontramos apenas seis estudos que, nos últimos dez anos, abordaram a autoformação docente em sua relação com as tecnologias digitais.

Apesar de escassas, pesquisas indicam que os professores buscam conteúdos de aprendizagem profissional nas redes digitais (Oliveira; Rodrigues; Cândido, 2023; Machado *et al.*, 2021). Entretanto, pouco sabemos como se constituem tais buscas, de que maneira os professores se orientam ou o que fazem por meio das tecnologias digitais. Diante do atual nível de conectividade digital, como os docentes chegam aos conteúdos e informações de que necessitam para dar continuidade a sua formação profissional? Quais espaços digitais os professores estão utilizando para sua autoformação? Esta pesquisa, que faz parte de um projeto de tese de doutorado em educação, objetivou identificar e refletir sobre as escolhas e as ações dos professores da educação básica catarinense quanto a sua autoformação nas redes digitais.

A partir da perspectiva crítica da tecnologia, nosso interesse reside nos aspectos sociais, políticos, ideológicos e pedagógicos da autoformação desenvolvida por meio das tecnologias digitais, como acesso, conteúdos de interesse, relação entre tecnologia e acesso aos espaços destinados à autoformação docente. Tal como ressaltam Castañeda e Selwyn (2018), precisamos analisar a tecnologia na educação para além das questões da aprendizagem, pois esse enfoque pode obscurecer aspectos políticos, econômicos e culturais dos sistemas digitais.

2. METODOLOGIA

Para a realização de um levantamento exploratório das ações autoformativas executadas por professores da educação básica catarinense no meio digital, utilizamos como instrumento de coleta de dados um questionário *on-line*, com questões fechadas,

disponibilizado entre os meses de abril a junho de 2023, sendo divulgado por meio das redes de contato da pesquisadora, bem como pela lista institucional de *e-mails* da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina.

Contamos com a participação de 60 professores, sendo 31,7 % do gênero masculino e 68,3% do feminino. A maior parte possui entre 31 a 60 anos e pós-graduação (83,3%). Atuam em todos os níveis da educação básica, com leve predominância para os anos iniciais (41,7%), o que coincide com a formação inicial, uma vez que 51,7% são licenciados em Pedagogia; 56,7% são efetivos e 43,3%, substitutos; 60,1% atuam na rede Estadual e 38,4%, em redes municipais.

3. USOS DAS REDES DIGITAIS PARA A AUTOFORMAÇÃO DOCENTE

Os professores utilizam sempre (21), frequentemente (25) ou ocasionalmente (11) os conteúdos disponíveis na internet para aprender por conta própria sobre a atividade docente. Apenas três deles responderam “raramente” ou “nunca”. Para chegar a esses conteúdos, os professores usam a ferramenta de busca da empresa Google (“sempre” = 31; “frequentemente” = 20); costumam consultar *sites* que já conhecem e confiam (“sempre” = 22; “frequentemente” = 23); e, ainda, recebem indicações de colegas de profissão (“sempre” = 6; “frequentemente” = 19). Os docentes recebem poucas indicações da rede de ensino (“nunca” = 12; “raramente” = 22; “ocasionalmente” = 14) e, menos ainda, da instituição onde realizaram a graduação (“nunca” = 23; “raramente” = 14; “ocasionalmente” = 13).

Os professores confiam em suas próprias análises e conhecimentos sobre os *sites* e plataformas que utilizam (itens a, b e d da Tabela 1). Ser gratuito e público (c, f) também são características importantes ou muito importantes para a maioria, tanto quanto os conhecimentos que os docentes possuem sobre a origem dos *sites* e os autores de seus conteúdos (d, e). A indicação por colegas também se mostra um fator importante, mas um pouco menos do que seus próprios conhecimentos. Novamente, as redes de ensino e as instituições de ensino superior (IES) não figuram como fatores relevantes para as decisões dos docentes sobre quais locais acessar para a sua autoformação.

Tabela 1 – Fatores que definem quais *sites* são acessados para a autoformação

Fatores	Muito importante ou Importante
a) Minha análise do conteúdo após ter encontrado o <i>site</i> por meio de uma ferramenta de busca	55
b) Confiança nos <i>sites</i> que já conheço	54
c) Ser gratuito	53
d) Conhecer a origem do <i>site</i>	51
e) Conhecer os autores dos conteúdos	48
f) Ser público	47
g) Ter sido indicado por um colega professor	44
h) Ter sido indicado pela secretaria de educação	28
i) Ter sido indicado pela instituição onde realizei a graduação	28

Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Com a digitalização das tecnologias de informação e comunicação e a expansão das formas de comunicação, produção e disseminação de conteúdos, ao mesmo tempo que se reconhece a ampliação das possibilidades dos professores de estudar e aprender por conta própria por esses meios, identificam-se algumas diferenças relativas à condução desse processo. Segundo Vaillant e Marcelo (2016), as redes sociais geraram uma mudança de mentalidade a respeito dos processos de formação continuada dos docentes. O paradigma paternalista – segundo o qual o profissional deve formar-se naqueles conteúdos que os outros decidem – estaria com os dias contados.

Viana e Peralta (2020), ao pesquisarem sobre as aprendizagens de adultos em contextos *on-line*, afirmam que essas experiências não são organizadas ou estruturadas previamente, nem definidas e delimitadas *a priori*, e são os próprios aprendentes que assumem o desenho e a organização curricular das aprendizagens que realizam (ou intencionam realizar), em vez de essas decisões serem tomadas por outros, especialmente quando usam tecnologias digitais para aprender.

No Brasil, as IES são as principais responsáveis pela formação inicial dos docentes para a educação básica. No entanto, nem sempre a mesma responsabilidade se faz presente na oferta de formação continuada ou no acompanhamento e orientação dos egressos em

início de carreira. Quanto à participação do poder público e/ou as redes de ensino na formação continuada, geralmente acontece por meio da oferta de cursos, intermediados por consultorias contratadas (Gatti, 2008).

Os professores procuram conhecer sempre (45%) ou frequentemente (30%) a origem dos *sites* que acessam, bem como acreditam ser muito importante (51,7%) ou importante (30%) conhecer os mantenedores e/ou autores dos conteúdos.

As plataformas governamentais e não governamentais, os repositórios científicos e as plataformas de vídeo receberam uma avaliação muito semelhante quanto ao grau de importância para a autoformação dos professores (Tabela 2). As redes sociais e as plataformas de *podcasts* foram consideradas um pouco menos relevantes do que as demais opções.

Tabela 2 – Avaliação dos professores quanto às plataformas acessadas para a autoformação

Plataformas	Muito importante ou Importante
Plataformas governamentais (Portal do Professor, Avamec, Mecred, Domínio público etc.)	49
Repositórios de revistas científicas (SciELO etc.)	47
Plataformas não governamentais (Nova Escola, Escola Digital etc.)	45
Plataformas de vídeos (YouTube, Vimeo etc.)	45
Plataformas de <i>podcasts</i> (Spotify, Google podcasts etc.)	33
Redes sociais (Facebook, Instagram etc.)	26

Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Nos últimos anos, assistimos à proliferação de *sites*, plataformas e demais espaços e formas de comunicação digitais que oferecem orientações voltadas aos professores da educação básica. Assim, além das ações estatais, há grande quantidade de portais e plataformas digitais desenvolvidas por organizações sociais (OS) vinculadas ao chamado “terceiro setor”. São OS em forma de fundações ligadas a grandes empresas privadas. Além da participação na constituição dos conteúdos dos cursos das plataformas estatais, as fundações atuam no desenvolvimento de plataformas próprias, oferecidas aos

professores por intermédio das redes de ensino, assim como diretamente, por meio de outras formas de *marketing* digital (Will; Espíndola; Cerny, 2021). Nos últimos dez anos, percebemos a intensificação da participação dessas fundações também no desenvolvimento de políticas e de pesquisas educacionais (Brito; Marins, 2020; Duarte, 2022).

De forma geral, as ações mais realizadas pelos professores nos *sites* e plataformas são: assistir vídeos, ler os materiais e conhecer experiências de outros docentes. Atividades que exigem um pouco mais de envolvimento e dedicação do professor, como realizar cursos e participar de grupos de colaboração, foram um pouco menos citadas em relação às demais.

Tabela 3 – Ações dos professores nos sites e plataformas que acessam para a autoformação

Ações	Sempre ou Frequentemente
Assisto vídeos	50
Leio os materiais disponíveis	46
Conheço experiências de outros professores	36
Cursos autoinstrucionais sem tutoria	25
Ouçó <i>podcasts</i>	22
Cursos com tutoria	21
Participo de grupos de colaboração entre professores	21

Fonte: Elaborada pela autora (2023).

4. CONCLUSÕES

Neste trabalho, buscamos identificar e refletir sobre as ações e escolhas de um grupo de professores da educação básica catarinense quanto à sua autoformação nas redes digitais. É preocupante que uma ferramenta comercial, como é a da Google, seja uma das principais formas de busca de conteúdos formativos. É igualmente inquietante que as redes de ensino e/ou as instituições de ensino superior onde os professores trabalham e se formaram não ocupem um lugar relevante na indicação de espaços de qualidade que possam ser utilizados para a autoformação. As escolhas das plataformas digitais, pelos



professores, baseiam-se mais em seus próprios conhecimentos e nos dos colegas do que nas indicações das redes de ensino ou IES.

Nesse contexto, uma reflexão crítica sobre as plataformas e os conteúdos digitais voltados aos professores faz-se imprescindível, pois as plataformas e demais tecnologias digitais não são estruturas neutras (Feenberg, 2018; Selwyn, 2011; Decuyper; Grimaldi; Landri, 2021; Van Dijck; Poell, 2018), são formas culturais que moldam os conteúdos e nossa relação com eles (Buckingham, 2022), possuem valores que podem influenciar nossos comportamentos e visões de mundo (Cassiano; Souza; Silveira, 2022).

Assim, é importante que investigações futuras possam analisar os conteúdos que os docentes acessam em suas ações autoformativas nas redes digitais, identificar os perfis de professores que produzem conteúdos formativos para seus pares, bem como conhecer os perfis mais acessados pelos docentes e seus conteúdos.

Pesquisa apoiada financeiramente pelo Programa UNIEDU/FUMDES Pós-graduação, Governo do Estado de Santa Catarina.

REFERÊNCIAS

BRITO, S. H. A.; MARINS, G. A. M. B. Fundação Lemann e o Programa de Inovação Educação Conectada: em pauta as relações entre público e privado no campo das políticas educacionais. **Educar em Revista** [on-line], v. 36, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.77558>. Acesso em: 26 dez. 2022.

BUCKINGHAM, D. **Manifesto da educação midiática**. São Paulo: Edições Sesc, 2022.

CASSIANO J. F.; SOUZA, J.; SILVEIRA S. A. (org.). **Colonialismo de dados**: como opera a trincheira algorítmica na guerra neoliberal. São Paulo: Autonomia Literária, 2022.

CASTAÑEDA, L.; SELWYN, N. More than tools? Making sense of the ongoing digitizations of higher education. **International Journal of Educational Technology in Higher Education**, v. 15, n. 22, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1186/s41239-018-0109-y>. Acesso em: 16 abr. 2023.

CARPENTER, J. P.; WILLET, K. B. S. The teachers' lounge and the debate hall: Anonymous self-directed learning in two teaching-related subreddits. **Teaching and Teacher Education**, v. 104, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2021.103371>. Acesso em: 27 fev. 2023.



CUNHA, M. I. Formação de professores: espaços e processos em tensão. In: SILVA JR., C. A. *et al.* (org.). **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

CUNHA, M. I.; BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. A. Professor da educação superior. In: MOROSINI, M. (org.). **Enciclopédia brasileira de educação superior**. Porto Alegre: EdUPUCRS, 2021.

DECUYPERE, M.; GRIMALDI, E.; LANDRI, P. Introduction: Critical studies of digital education platforms. **Critical Studies in Education**, v. 62, n. 1, p. 1-16, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/17508487.2020.1866050>. Acesso em: 1.º dez. 2022.

DUARTE, P. F. Educação para o século XXI e o Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB): uma conexão estratégica. **Revista Trabalho Necessário**, v. 20, n. 42, p. 1-17, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/53523/32470>. Acesso em: 1.º dez. 2022.

FEENBERG, A. **Tecnologia, modernidade e democracia**. Tradução Eduardo Beira. Portugal: Inovatec, 2018.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, 13(37), 57-70, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100006>. Acesso em: 14 jul. 2022.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M.; ALMEIDA, P. C. A. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: Unesco, 2019. Disponível em: <https://encurtador.com.br/oIMP7>. Acesso em: 22 set. 2022.

HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F. *et al.* (Orgs.) **¿Cómo aprenden los docentes?** Tránsitos entre cartografías, experiencias, corporeidades y afectos [recurso eletrônico]. Barcelona: Octaedro, 2020.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, G. B.; MACHADO, J. A.; WIVES, L. K.; SILVA, G. F. O uso das tecnologias como ferramenta para a formação continuada e autoformação docente. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260048>. Acesso em: 2 set. 2022.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, dez. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000401106&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 16 mar. 2022.

NÓVOA, A. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos

professores. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, 2019. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2022.

OLIVEIRA, E. A. S.; RODRIGUES, L. G.; CÂNDIDO, S. L. Desafios estruturais e pedagógicos no acesso às tecnologias: enfrentamento docente durante a pandemia de Covid-19. In: SCHERER, S. S. (org.). **Pandemia e educação**: o que esperar daqui em diante? Foz do Iguaçu: CLAEC e-Books, 2023.

ROMANOWSKI, J. P. *et al.* Aprendizajes de los profesores sobre la docencia en una sociedad conectada. **Ciencia y Educación**, v. 6, p. 27-42, 2022. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8358259>. Acesso em: 20 abr. 2023.

SELWYN, N. O que queremos dizer com “educação” e “tecnologia”? **Education and Technology: key issues and debates**, [S. l.], p. 1-47, 2011. Disponível em: https://ticpe.files.wordpress.com/2016/12/neil_selwyn_keyquestions_cap1_trad_pt_fina11.pdf. Acesso em: 20 dez. 2020.

SILVA, D. G.; ALONSO, K. M. Formação *on-line* e praticantes culturais: elementos sócio-históricos em contextos de formação na cultura digital. **Momento: Diálogos Em Educação**, v. 27, n. 1, p. 108-127, 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/7794>. Acesso em: 2 maio 2023.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **El ABC y D de la formación docente**. Barcelona: Narcea Ediciones, 2016. E-book.

VAN DIJCK, J.; POELL, T. Social media platforms and education. **The SAGE Handbook of Social Media**, p. 579-591, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/321781625_Social_media_platforms_and_education. Acesso em: 6 set. 2023.

VIANA, J.; COSTA, F. A.; PERALTA, H. Aprendizagens pessoais em contextos informais: oportunidades criadas pela Internet. **Revista Observatório**, v. 3, n. 4, p. 190, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2017v3n4p190>. Acesso em: 2 mar. 2023.

VIANA, J.; PERALTA, H. Aprender na era digital: do currículo para todos ao currículo de cada um. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 33, n. 1, p. 137-157, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.21814/RPE.18500>. Acesso em: 2 mar. 2023.

WILL, D. E. M.; ESPÍNDOLA, M. B.; CERNY, R. Z. Formação docente na pandemia de Covid-19: iniciativas mapeadas nas redes estaduais de ensino brasileiras. In: 40.^a REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. **Anais...** Belém, 2021. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_43_16. Acesso em: 11 abr. 2022.