



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

RODRIGO DE SOUZA SANTOS

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CULTURA DIGITAL:
CONTEXTOS E PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO
FÍSICA**

**SÃO CRISTÓVÃO/SE
2022**

RODRIGO DE SOUZA SANTOS

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CULTURA DIGITAL:
contextos e perspectivas da formação docente em Educação Física

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Sergipe, no segundo semestre letivo de 2022, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Cristiano Mezzaroba

São Cristóvão/SE
2022

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

S237f	Santos, Rodrigo de Souza Formação de professores e cultura digital : contextos e perspectivas da formação docente em Educação Física / Rodrigo de Souza Santos ; orientador Cristiano Mezzaroba. – São Cristóvão, SE, 2022. 135 f. : il. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, 2022. 1. Educação superior – Estudo e ensino. 2. Professores - Formação. 3. Cultura e tecnologia. 4. Professores de educação física - Formação - Sergipe. 5. Tecnologia educacional. I. Mezzaroba, Cristiano, orient. II. Título. CDU 377.8:796(813.7)
-------	---



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



RODRIGO DE SOUZA SANTOS

**“FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CULTURA DIGITAL: CONTEXTOS E
PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe e aprovada pela Banca Examinadora.

Aprovada em 09.08.2022

Prof. Dr. Cristiano Mezzaroba (Orientador)
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

Prof.^a Dr.^a Simone de Lucena Ferreira
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

Prof. Dr. Sérgio Dorenski Dantas Ribeiro
Universidade Federal de Sergipe /UFS

Prof. Dr. Gustavo Roesse Sanfelice
Universidade FEEVALE

SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2022

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de agradecer a Universidade Federal de Sergipe, instituição que possibilitou aprendizados únicos, me fazendo evoluir como profissional e ser humano.

À minha família, por respeitar as minhas escolhas e criar um ambiente favorável para prosseguir com os estudos na pós-graduação.

À minha parceira, Hanna Luiza, por todo o companheirismo, cuidado, carinho e força na hora que precisei.

Ao professor Sérgio Dorenski, agradeço por ser essa magnífica pessoa e me acolher desde a graduação, sempre motivando a fazer as melhores escolhas na vida acadêmica e pessoal.

Ao meu orientador, Cristiano Mezzaroba, pela paciência, organização, bondade e responsabilidade acadêmica. Obrigado pela excelente orientação e parceria nessa trajetória!

Aos professores do DEF por serem essenciais na minha formação. Em especial os professores Hamilcar e Américo, pela possibilidade de diálogo na construção da pesquisa.

Ao Observatório da Mídia Esportiva (OME), em especial Nathalia, Karine, Carlão, Mateus e Nildenis, por todo o apoio na construção do projeto de pesquisa e por constituírem esse forte grupo que vai além do espaço institucional da universidade.

À professora Simone Lucena, pelas contribuições nas disciplinas, na qualificação e por fim, na banca de defesa. Ocasão em que estendo os meus agradecimentos ao professor Gustavo Sanfelice, pelas contribuições no trabalho.

Às amigas que ganhei no mestrado, Nayara, Maria Edivania e Edivania Reis. Obrigado pela possibilidade de boas conversas e por tornarem o ambiente acadêmico mais leve e prazeroso!

Resumo

A presente pesquisa teve como objetivo analisar a inserção da cultura digital e os aspectos mídia-educativos da formação inicial docente no curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Sergipe. Configurada como um estudo de caso, inicialmente foi realizada a análise documental do Projeto Político de Curso (PPC), depois, aplicação de questionários por meio de formulários online com 10 (dez) docentes do curso de Educação Física (Licenciatura) e entrevistas semiestruturadas com 3 (três) destes sujeitos. Para análise dos dados, utilizamos a análise de conteúdo, a qual nos permitiu chegar a duas categorias temáticas, sendo elas: a) As tecnologias: (in)compreensões, concepções e os seus usos; b) Educação Física e Cultura Digital: contribuições, tensões e perspectivas. Os resultados apontam que o curso analisado, embora contenha elementos dispersos quanto aos usos das tecnologias e suas possibilidades formativas, carece de uma atenção curricular no que diz respeito a uma formação imersa na cultura digital. Entretanto, as ações docentes individuais prevalecem e nos mostram que o curso caminha para uma formação que considera a cultura digital como indissociável na formação de professores(as). Dessa forma, permeada por diversas concepções epistemológicas e conceituais, a cultura digital é compreendida neste campo como estruturante no fazer docente. Seja materializada nas tecnologias, nas novas linguagens ou na reflexão crítica acerca dos processos midiáticos.

Palavras-chave: cultura digital; educação física; formação docente; linguagens; tecnologias.

Abstract

The objective of this research is to analyze the insertion of digital culture and the media-educational aspects of the initial training of teachers of the Bachelor's Degree in Physical Education at the Federal University of Sergipe. Configured as a case study, it was initially carried out with document analysis of the Political Project of the Course (PPC), then, application of questionnaires through online forms with 10 (ten) teachers of the Physical Education course (Bachelor's Degree) and semi-structured interviews with 3 (three) of these subjects. To analyze two data, we used content analysis, which allowed us to break down into two thematic categories, namely: a) As technologies: (in)understandings, conceptions and their uses; b) Physical Education and Digital Culture: contributions, tensions and perspectives. The results suggest that the analyzed course, however, contains scattered elements regarding the use of technologies and their training possibilities, lacks curricular attention, not respecting a training immersed in digital culture. However, the predominant individual teaching actions show us that the course is moving towards a training that considers digital culture as inseparable from teacher training. Thus, permeated by various epistemological and conceptual conceptions, digital culture is understood in this field as a structuring factor, not a teaching factor. It materializes in technologies, in new languages or in a critical reflection on two media processes.

Keywords: digital culture; languages; physical education; teacher training; technologies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Estrutura dos Formulários <i>online</i>	54
Figura 2 - Currículo complementar do curso de graduação em Educação Física Licenciatura	69

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Descritores na Scielo	29
Quadro 2 - Descritores na BDTD	31
Quadro 3 - Eixo de Formação Ampliada do curso de licenciatura em EF.....	61
Quadro 4 - Eixo de Formação Específica do curso de licenciatura em EF.....	62
Quadro 5 - Sujeitos participantes do questionário	71

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC-Formação	Base Nacional Comum Para a Formação de Professores
BTDT	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
DCN-Formação	Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Formação de Professores
DEF	Departamento de Educação Física
EF	Educação Física
FN	<i>Fake News</i>
GTT	Grupo de Trabalho Temático
LABOMÍDIA	Laboratório e Observatório da Mídia Esportiva
OME	Observatório da Mídia Esportiva
OMS	Organização Mundial da Saúde
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Político de Curso
TDIC	Tecnologia Digital de Informação e Comunicação
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
UNIPAMPA	Universidade Federal do Pampa

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: PERCURSOS QUE NOS LEVAM À PESQUISA.....	10
1.1 Contextualização do problema	12
1.2 Acerca dos objetivos.....	21
1.3 Justificativa da pesquisa: a ciência, o social, a educação e o pessoal.....	22
2 MÍDIA-EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CULTURA DIGITAL: CONSTRUINDO POSSIBILIDADES FORMATIVAS	34
2.1 Mídia-Educação: formando alunos, formando cidadãos.....	34
2.2 Formação de professores e cultura digital: para quê e para quem formamos?	41
2.2.1 Formação de Professores de Educação Física e a Cultura Digital.....	49
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: OS CAMINHOS DA PESQUISA	53
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	57
4.1 O curso de Licenciatura em Educação Física da UFS: apresentando a sua proposta de formação.....	57
4.2 A grade curricular e os seus desdobramentos.....	61
4.3 Os responsáveis pela materialização documental: a caracterização dos sujeitos	71
4.4 As tecnologias: (In)compreensões, concepções e os seus usos.....	76
4.5 Educação Física e Cultura digital: contribuições, tensões e perspectivas	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	121
REFERÊNCIAS.....	125
APÊNDICE A – Roteiro de Questionário.....	131
APÊNDICE B – Roteiro de Entrevistas.....	133

1 INTRODUÇÃO: PERCURSOS QUE NOS LEVAM À PESQUISA

*Eles querem te vender, eles querem te comprar
querem te matar a sede, eles querem te sedar
Quem são eles? Quem eles pensam que são?
Quem são eles? Quem eles pensam que são?*

(3ª do Plural, Engenheiros do Hawaii)

Construir essa dissertação em um período conturbado de pandemia, em meio a retrocessos na área da educação e em período remoto de pós-graduação foi um tanto desafiador. Talvez por ironia do destino, escrevo partes consideráveis desse texto em um período que estou me formando, na maior parte do tempo, por meio das telas!

Nos últimos dois anos vivemos momentos de agonia e apreensão com a chegada da pandemia de covid-19. Esse cenário foi agravado pois, muito do que poderia ser feito para amenizar o impacto do vírus na população brasileira, foi deixado de lado e até “demonizado” por quem seriam os responsáveis em colaborar no tratamento do estado de emergência, os nossos governantes.

Ignoramos a utilização da máscara, ignoramos a eficácia da vacina e de certa forma colaboramos para que o número de mortes aumentasse exponencialmente em todas as regiões. Notícias falsas foram propagadas e a vacina comprovadamente eficaz entrou em discussão acerca da sua real necessidade em virtude da enxurrada de mensagens falsas que se propagaram pelas redes sociais e nas conversas entre os/as brasileiros/as. Erramos feio!

Se pararmos para analisar, a cultura digital tornou-se um elemento chave na construção deste cenário pandêmico. Por meio de matérias em *site* de notícias e reportagens em jornais de TV surgiram as primeiras impressões da pandemia aqui no país, era o início de tudo, no já distante março de 2020. Com as recomendações da Organização Mundial da Saúde nos distanciávamos socialmente, mas permanecemos juntos(as) virtual e digitalmente por meio das telas de *smartphones*, *tablets* e computadores.

O que seríamos de nós sem elas? Como conviver sem a possibilidade de ver um filme, um programa de TV, conversar com os amigos e parentes, participar de reuniões de trabalho, das aulas da universidade, enfim, como construir uma nova rotina de vida diante desse cenário avassalador que passamos, sem o uso das tecnologias?

É obvio que “nem tudo são flores” e todo esse tempo diante desse contexto também nos alertou para alguns problemas. Nossos dados ficaram mais expostos, começamos a oferecer um fluxo inimaginável de informações para a rede. Mas afinal, que rede é essa? Dados e mais dados expostos para grandes empresas, informações pessoais nas mãos de quem tem o “poder”. Quando o resultado dessa exposição chegará para nós?

Não cabe mais à sociedade negligenciar o cenário da cultura digital, como sendo algo normal ou banal. Agora, mais do que nunca, é preciso adentrar nesse universo, cientes das suas potencialidades, possibilidades e controvérsias. Por isso, acreditamos também fazer parte do campo educacional, a responsabilidade em desenvolver estudos que possibilitem uma compreensão significativa destas novas culturas digitais.

Embora a covid-19 tenha sido um elemento potencializador da cultura digital na educação, é importante aqui registrar fatores outros que constituem a importância desta pesquisa. Um bom exemplo é o quanto a educação de forma geral vem sendo tratada, em uma perspectiva prioritariamente neoliberal, na qual escolas e universidades são apenas “fantoques” mercadológicos que servem para afirmar essa concepção de sociedade. Neste cenário a cultura digital é compreendida como uma cultura à parte, em que as instituições educacionais se mostram subservientes as suas normas.

E aqui, anunciamos a primeira hipótese da pesquisa, na qual evidenciamos a importância e relevância de compreender a cultura digital como uma cultura imbricada as culturas experienciadas e vivenciadas nas sociedades, parte dos cotidianos. Desta maneira, em uma perspectiva de educação crítica, é viável pensar a cultura digital como mais um dos inúmeros elementos presentes nas instituições educacionais. Não impondo normas, mas adequando a sua presença na formação. São por esses e outros diversos fatores anunciados ao longo do texto que desenvolvemos esta investigação, cientes da incompletude, mas sempre buscando o conhecimento a partir da perspectiva da descoberta e da curiosidade.

Diante desse cenário, na primeira seção, apresentamos a contextualização e justificativa de pesquisa, ou simplesmente os “percursos” que nos levaram e inquietaram a desenvolver esse estudo. Desde a contextualização da problemática até os objetivos gerais e específicos da pesquisa.

Na segunda seção apresentamos aos leitores e leitoras a tríade teórico-conceitual da pesquisa, que envolveu um diálogo indissociável entre a Cultura Digital, a Mídia-Educação e a Formação de Professores. Nesta seção, objetivamos um debate a partir de referências do

campo da educação e comunicação, como Paulo Freire, Monica Fantin, Pier Cesare Rivoltella, Demerval Saviani, entre outros.

Na seção 3, apresentamos os percursos e procedimentos metodológicos da pesquisa. Desde o tipo de pesquisa, passando pelas etapas de investigação que seguimos, bem como os instrumentos de coleta dos dados que nos ajudaram a identificar os achados da pesquisa.

Por fim, na seção 4, caracterizamos o nosso campo de pesquisa, os sujeitos, apresentamos as nossas categorias temáticas e analisamos os dados encontrados no campo de pesquisa.

1.1 Contextualização do problema

As novas formas de pensar e agir estabelecidas pelo alcance da cultura digital que perpassam em nossa sociedade, exigem por parte dos professores que estão inseridos na educação básica, novas formas de atuação e reflexão durante o seu exercício profissional. Esta demanda, longe de ser um exagero pedagógico, constitui-se em uma necessidade iminente, visto que os alunos cotidianamente estão imersos neste campo tecnológico e digital e, como aponta Belloni (2009), eles estão produzindo sua autodidaxia em relação aos conteúdos midiáticos, conforme abordaremos.

Crianças, jovens e adultos estão imersos diariamente em um campo tecnológico e midiático de infinitas possibilidades. Vivemos em tempos de produções, reproduções, disseminações de informações e “teorias”, além da possibilidade de novas formas de interações. Nunca se discutiu e ouviu falar tanto em termos como “mídia”, “digital”, “tecnologia”, “redes” e “internet”. Mas, apesar da repercussão e utilização desses termos, podemos perceber que na maioria das vezes eles não estão inseridos em contextos de possibilidades formativas durante a sua utilização, são algo pertencente ao cotidiano comum e não são visualizados e incluídos enquanto possibilidade e potencializadores de contextos educativos e formativos.

Nas escolas e universidades, é frequente o movimento de inserção das tecnologias de informação e comunicação (TIC)¹, mas podemos afirmar que parte dessa “onda” tecnológica

¹ As tecnologias, aqui serão entendidas como Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), por compreendermos que este termo abarca as diversas formas de tecnologias, dispositivos, mídias eletrônicas etc. Ou, como cita Belloni (2002, p. 118): “[...] artefatos técnicos extremamente sofisticados que subvertem radicalmente as formas e as instituições de socialização estabelecidas [...] máquinas inteligentes, interativas, cheias de conteúdos e formas.”

ainda está situada em uma perspectiva instrumental², que não considera as tecnologias como parte integrante da cultura humana. Cultura humana que atualmente está intrinsecamente associada à cultura dos meios de comunicação, das informações, das tecnologias etc. Mas, que cultura seria essa? Autores no campo da educação e comunicação como Fantin e Rivoltella (2012) e Lemos (2021), costumam conceituar e argumentar que estamos experienciando uma cultura digital!

Desta forma, partimos em busca de uma definição acerca do que seria a cultura digital, sabendo que este é um conceito amplo, e pelas leituras realizadas mostra-se maior e mais complexo do que a concepção única de algum autor ou autora. Até porque vivenciamos diversas culturas, portanto, diversas culturas digitais. Segundo Fantin e Rivoltella (2012):

[...] a cultura digital é uma cultura em que a mídia pessoal, *personal media*, é a protagonista. Os celulares e as redes sociais, *social network*, ao lado de outras tecnologias permitem que o leitor se torne cada vez mais autônomo, e, graças a essa cultura, cada leitor pode se tornar também um autor. (FANTIN; RIVOLTELLA, 2012, p. 108)

No ano de 2020 e se prolongando ainda em 2021, com a pandemia da Covid-19³, o mundo viveu e ainda vive (em 2022), talvez, o que seja o momento de maior aproximação com esses ambientes “virtuais”, tendo em vista a necessidade de isolamento social como medida protetiva. O consumo e utilização das tecnologias, que já era constante por parte da sociedade, tornou-se necessário e obrigatório, mediante todo o contexto da pandemia, agora em contextos educativos e formativos, com o estabelecimento, primeiro do ensino remoto emergencial⁴, e, depois, com a modalidade de ensino híbrido⁵. Na UFS, local o qual nasce esta pesquisa, este período de ensino remoto emergencial e posteriormente, de ensino híbrido,

² Perspectiva que aborda as tecnologias apenas no que diz respeito ao aprendizado da sua utilização, como se elas fossem neutras, sem intencionalidades.

³ O coronavírus (COVID-19) é uma doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2. Os infectados podem ser acometidos por uma síndrome respiratória aguda grave.

⁴ De acordo com Moreira e Schlemmer (2020, p. 9), o modo (ou ensino) remoto emergencial consiste em “[...] um modelo de ensino temporário devido às circunstâncias desta crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas idênticas às práticas dos ambientes físicos, sendo que o objetivo principal nestas circunstâncias não é recriar um ecossistema educacional online robusto, mas sim fornecer acesso temporário e de maneira rápida durante o período de emergência ou crise”.

⁵ “O ensino híbrido acontece quando se mescla períodos on-line com períodos presenciais na educação. Para a sua realização é necessário que, além da estrutura para a educação presencial, sejam estabelecidas condições, em nível de gestão e de ensino e aprendizagem, de disponibilização de recursos materiais, como equipamentos e acesso à rede, tanto para as instituições como para os estudantes”. (UFJF, 2021) Disponível em: <https://www2.ufjf.br/noticias/2021/04/30/ensino-hibrido-entenda-o-conceito/> . Acesso em: 24 jun. 2022.

foi aprovado e orientado com a resolução nº 26/2020⁶ do Conselho Nacional de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONEPE).

Embora houvesse um movimento no campo educacional e formativo que considerava a utilização desses dispositivos com fins educacionais, a pandemia agilizou, intensificou, apressou e forçou seus usos. Com as recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS) em relação à necessidade de isolamento social para evitar a disseminação do vírus, uma parcela da população mundial passou repentinamente a trabalhar, estudar e viver isolada na própria residência, como medida preventiva em combate ao novo coronavírus. Agora, passaríamos a ter que estudar, trabalhar e manter relações sociais, diante das telas de computadores, celulares, *tablets* etc.

Algumas das maiores dificuldades encontradas neste período de isolamento social foram evidenciadas no campo educacional. Escolas e universidades tiveram que regulamentar as aulas remotas emergenciais, colocando em pauta questões como o acesso e a permanência dos alunos, qualidade de ensino e os desafios de uma aprendizagem significativa em meio às distâncias físicas e sociais criadas, despreparo profissional dos professores/as na utilização das mídias e tecnologias, além, é claro, das questões de base, neste caso, a profunda desigualdade social brasileira, que foram desveladas com a pandemia de covid-19, bem como a dimensão do papel dos professores e suas possibilidades neste processo.

Podemos perceber durante esse período que as queixas de professores com dificuldades em organizar e produzir suas aulas, utilizando necessariamente as tecnologias como interfaces de aprendizagem e recursos educacionais, foram constantes. Essas dificuldades encontradas pelos professores alavancaram a quantidade de discursos ilegítimos no sentido de desqualificação de professores(as) e escolas, que possuem dificuldades ou fazem a opção por não inserir as tecnologias no cotidiano escolar. Eles seguem a seguinte assertiva: Se não fazemos o uso ou não sabemos dominar a interface desses programas, logo, não somos bons professores ou boas professoras. Discursos esses, que partem de um pressuposto no qual a utilização instrumental das tecnologias é condição necessária para o aprendizado na escola.

Esse isolamento social e exponencial aumento dos usos das tecnologias que vivenciamos, também foi responsável por alguns problemas de cunho social, a exemplo do

⁶ O artigo 1º (primeiro) da resolução nº26/2020 do CONEPE dizia o seguinte: “Art. 1º Aprovar Normas de Atividades Educacionais Remotas Emergenciais para a graduação com o objetivo de promover o fortalecimento

aumento considerável de desinformação e *Fake News* (FN). De acordo com Lemos (2021), as *Fake News* são definidas como:

Fenômenos devedores das materialidades das redes sociais. Se pensarmos FN apenas como mentiras ou boatos, não vamos entender o fenômeno na sua integralidade. Elas podem ser definidas como ações intencionais, sem lastro em cadeias de referências sólidas (de checagem da verdade por rastros auditáveis), criadas para atingir grupos ou pessoas, tendo como motor a lógica da performatividade algorítmica das redes sociais, indo muito além do boato ou erro jornalístico. (LEMONS, 2021, p. 115)

Por outro lado, o conceito de desinformação é visto por Pinheiro e Brito (2014) da seguinte forma:

O conceito desinformação traz subjacente uma amplitude de significados e de utilização diversas. [...] é empregado para definir a ausência de informação e o ruído informacional, ao mesmo tempo em que faz às vezes de dar sentido a informação manipulada para as amplas massas com o papel de manter sua alienação. Mas também é aplicado, sobretudo na ciência da informação norte-americana, para definir a informação manipulada com o propósito de enganar alguém, especialmente um adversário. Esta definição traria em si uma dimensão mais profunda que as demais, pois significaria que um ator interviria para distorcer a percepção de realidade do alvo de sua ação com vistas a se beneficiar de seu logro. Enfrentar um indivíduo ou aparato de Estado agindo para ludibriar representaria um acentuado grau de complexidade, se comparado com o encontro casual com dados corrompidos, ou mesmo a ignorância cultural. (PINHEIRO; BRITO, 2014, p. 4)

Portanto, uma formação que possibilite ao estudante mecanismos de combate a esse tipo de problema causado pela tecnologia, mais especificamente pelas redes sociais, mostra-se cada vez mais importante e útil para que a sociedade possa avançar com menos injustiças e com mais conhecimento acerca da realidade que vivemos.

Não é difícil de se imaginar que toda a dificuldade em lidar com as TIC de forma autônoma seja consequência de base da nossa formação, na qual pouco fomos instruídos ao estudo e as possibilidades de experimentação adequadas que permitissem uma utilização consciente, crítica e criativa destes “dispositivos”.

Compreendemos que estamos constantemente utilizando aparelhos televisores, computadores, celulares, *tablets* etc. Recepcionamos mensagens, símbolos, saberes e opiniões, mas não nos questionamos quanto ao uso pedagógico como profissionalidade

das relações acadêmicas e apropriação de outros meios pedagógicos no período em que durar o isolamento social imposto a partir da pandemia de covid-19.”

docente das tecnologias. Aqui, trabalhamos com a ideia de que a escola – base da nossa formação – pode e deve ser um espaço responsável por essa mediação, não apenas no aspecto instrumental, mas com uma utilização consciente, crítica e produtiva que possibilite ao educando compreender a esfera social sob esses produtos. Dito isso, achamos necessário esclarecer que em alguns momentos no texto, os leitores e as leitoras perceberão uma escrita atenta ao campo escolar. Esta ligação entre formação nas escolas e formação nas universidades é necessária, pois, a formação acadêmica no campo das licenciaturas tem implicações diretas no campo escolar.

Orofino (2005) destaca a escola como um local de muitas culturas, portanto de muitas mediações. Ali se constroem debates e se produzem novos sentidos sobre os produtos midiáticos consumidos, criando um processo de várias recepções ativas, não podendo a escola fechar os olhos e subestimar essa condição social a que é estabelecida, assumindo a sua responsabilidade institucional nessas mediações⁷.

Como reflete Fantin (2010), as diferentes formas de mediação destes dispositivos devem servir também como forma de subversão ao utilitarismo, implicando também em inclusões cultural, social e política. Um dos primeiros passos na busca de uma emancipação do sujeito com relação às TIC é compreendê-las na esfera educacional como parte do processo cultural, produtoras de variadas culturas digitais.

Entendemos que o campo educacional escolar possui uma potencialidade formativa necessária para mudanças na forma de compreender e lidar com as tecnologias, e como consequência, alavancar a capacidade de leitura de mundo e de sociedade, dos nossos jovens e crianças. Entretanto, a formação inicial dos professores que atuam na educação básica nem sempre estabelece leituras e reflexões condizentes com esta necessidade formativa para a cultura digital, conforme reflete Fantin (2007):

A sociedade contemporânea tem apresentado imensos desafios para os que atuam com educação. Embora saibamos que nem sempre a demanda da sociedade é a mesma da educação, o papel que as mídias têm desempenhado na sociedade da informação, da comunicação, do espetáculo deve ser discutido na formação inicial e continuada de educadores. Por mais que se fale que as atuais gerações de crianças e de jovens cresceram com a TV, com

⁷ Orofino (2005) destaca em seu livro “Mídias e mediação escolar” a proposta de *mediações múltiplas*, conceituada por Guillermo Orozco Gómez, na qual o autor destaca os processos de trocas e reelaborações simbólicas que um determinado produto da indústria cultural sofre em seu processo de recepção, e que nesse processo os sujeitos não assumem um papel necessariamente passivo, tendo como “mediadores” os cenários socioculturais em que estão imersos. Orozco, segundo Orofino (2005), divide essas mediações em quatro tipos: a mediação individual, a mediação situacional, a mediação institucional e a mediação tecnológica.

o vídeo, com o controle remoto, e embora nos países periféricos apenas uma minoria possua computador e Internet, por mais que nos perguntemos o que isso significa, o entendimento a respeito das mudanças propiciadas pelas mídias e pelas redes ainda está longe de ser suficientemente problematizado na formação de educadores e na prática pedagógica (FANTIN, 2007, s/p)

Mesmo compreendendo que a formação do sujeito se constrói e se modifica no decorrer da sua trajetória de vida, acreditamos que seja na formação inicial, portanto, no lócus acadêmico, o local no qual se constituem com mais alento as raízes profissionais dos futuros professores, embora saibamos que aspectos relacionados à socialização ocupacional ocorrem também em momentos anteriores à formação inicial e prossegue, continuamente, ao longo da vida profissional. Assim, faz-se necessário a construção de currículos que atendam minimamente e qualitativamente as demandas do campo educacional, como uma formação para os aspectos relacionados à cultura digital e, pensamos nós, uma formação que contemple aspectos relacionados à Mídia-Educação!

Fantin (2011) destaca que a Mídia-Educação, em uma abordagem mais ampla, pode ser conceituada a partir de três perspectivas: (a) O educar sobre/para as mídias/meios em uma perspectiva crítica de leitura dos meios de comunicação de massa; (b) Educar com as mídias/meios, entendida enquanto uma perspectiva instrumental de utilização das TICs na educação; e, (c) o educar através das mídias/meios, compreendida como uma perspectiva de expressão e produção de mídia na sala de aula (vídeos, jornais, fotos, *podcasts* etc.).

Compreendemos que perspectiva mídia-educativa é importante nesta pesquisa, pois possui intencionalidades políticas essenciais na busca de uma democratização da educação, a medida em que objetiva uma educação para as tecnologias, paralelamente também possui materializada em seu percurso histórico uma educação para a cidadania⁸ (BELLONI, 2009).

Parece que hoje um dos grandes desafios da escola e da formação diz respeito à finalidade da educação no sentido de enriquecer a vida de crianças e jovens com repertórios e recursos cognitivos, sociais, éticos, estéticos e culturais em consonância com os desafios de uma sociedade em constante transformação, profundamente marcada pela tecnologia. Ao pensar sobre o significado que a tecnologia assume na educação, e em nossa vida, constituindo-nos, mediando relações e em alguma medida modificando nossa condição humana, precisamos redefinir o que entendemos por formação [...] o termo “formação inicial”, utilizado para se referir à formação universitária, parece desconsiderar toda a trajetória que forma o sujeito até sua chegada na universidade, como se ali, de fato, houvesse a “iniciação”. (FANTIN; RIVOLTELLA, 2012, p. 47-48)

⁸ Aprofundaremos a discussão acerca da Mídia-Educação na primeira seção deste trabalho.

Atualmente, acompanham-se muitos debates sobre a necessidade dos professores se atualizarem para a utilização de tecnologias na sala de aula como forma de contribuição nos processos de ensino-aprendizagem e para formação escolar. Neste sentido, urge estabelecer um debate pertinente e permanente, porém, é necessária uma análise mais fidedigna no tocante ao uso e apropriação dessas tecnologias, principalmente nos cursos de formação no campo das licenciaturas.

Fantin e Rivoltella (2012) explicam que a formação inicial pode contribuir na problematização destas questões não apenas oferecendo reflexões mais amplas entre mídia, educação, comunicação e tecnologias, mas também com a apropriação e construção das competências midiáticas por parte dos futuros professores. Acima de tudo, investigar a formação de professores de uma universidade pública se faz importante, pois é um processo de significativo papel social, responsável por garantir minimamente para uma parcela da população, a possibilidade de uma formação crítica e reflexiva. (MEZZARROBA, 2015)

A formação de professores no Brasil vem crescendo em quantidade, com a oferta de cursos superiores à distância, mas em paralelo também emana a necessidade de atualização desses cursos de formação em relação às demandas – a exemplo do trato com os alunos imersos na cultura digital – que surgem no campo educacional para uma melhora qualitativa. Gatti (2014) destaca a quantidade de impasses existentes na formação inicial de professores, ressaltando que o enfrentamento deverá ser feito a nível de experiências na vida cotidiana universitária e não apenas por meio de normas e decretos. Também comenta que o desafio é enorme, levando em consideração a cultura acadêmica “acomodada” e o jogo de interesses mercadológicos que perpassam a formação.

Mediante este contexto de aumento das ofertas dos cursos de formação de professores, uma análise no tocante à discussão de uma formação para a cultura digital se mostra importante, pois implica diretamente na formação dos docentes que atuarão na educação básica, com crianças e jovens, na construção de sentidos e significados que os ajudarão a ter autonomia no universo desta cultura, conforme argumenta Fantin (2010):

O ponto de partida para pensar alguns aspectos da formação dos professores como possibilidade de mediações culturais situa-se no campo da mídia-educação, aqui entendida como possibilidade de educar para/sobre as mídias, com as mídias e através das mídias, a partir de uma abordagem crítica, instrumental e expressivo-produtiva. Esta perspectiva de mídia-educação implica uma postura “crítica e criadora” de capacidades comunicativas, expressivas e relacionais para avaliar ética e esteticamente o que está sendo oferecido pelas mídias, para interagir significativamente com suas produções

culturais, para produzir mídias e também para educar para a cidadania. (FANTIN, 2010, p. 15-16)

Do ponto de vista publicitário no campo educacional, identifica-se um aumento constante de instituições escolares divulgando a sua marca com um pressuposto de que naquela escola os professores e os alunos dispõem de um acervo tecnológico essencial e efetivo nos processos de ensino e aprendizagem⁹. As escolas privadas podem realizar essa publicidade sob a lógica do mercado, que visa angariar uma clientela tendo como ponto de apoio os recursos tecnológicos disponíveis na instituição. Motta e Andrade (2020) traçam essa discussão como um “empresariamento da educação”, argumentando que:

Atualmente, a tomada de controle sobre a educação por parte das empresas, seja no âmbito da formulação de políticas públicas, da administração direta da instituição ou via parceria público-privada, é suficiente para trazer à baila (i) a consolidação e expansão da educação enquanto nicho de mercado, (ii) a incorporação da educação à gama de mercadorias produzidas e consumidas na sociedade capitalista e (iii) a subsunção da educação à concepção e à lógica do empresariado e o repasse de verbas públicas para este grupo. Assim, embora o empresariamento não seja um fenômeno manifesto apenas no âmbito educacional, consideramos fundamental envidar esforços no sentido de compreender as especificidades que o protagonismo empresarial assume na educação escolar na sua atual forma, contribuindo para desmistificar o discurso burguês que naturaliza as relações de opressão e exploração enredadas na sociedade burguesa. (MOTTA e ANDRADE, 2020, p. 69-70)

Em contrapartida, nas escolas públicas, observando todas as dificuldades de manutenção e utilização das tecnologias nessas instituições, pode-se imaginar que o discurso é mediado por uma pura “propaganda” dos seus governantes, ocorrendo no sentido de se promover politicamente para a sociedade mediante um “investimento” em materiais e aparelhos tecnológicos que serão inseridos nas escolas. Aqui, perguntamo-nos quanto ao acompanhamento desta política e se os professores, gestores e outros agentes da escola terão a oportunidade de qualificação para uma utilização destes aparelhos tecnológicos juntamente com a comunidade e os alunos da instituição.

O questionamento que fica é se realmente esse “benefício” tecnológico anunciado irá fazer com que a instituição escolar obtenha um avanço do ponto de vista educacional. Um avanço no sentido de uma formação integral do sujeito, em que pese o desenvolvimento da

⁹ Aqui, quando falamos em ensino e em aprendizagem, corroboramos com a educação problematizadora de Paulo Freire, na qual o autor destaca a horizontalidade nas relações entre educador e educando, em que os dois tornam-se sujeitos do processo. (FREIRE, 1987)

sua educação como cidadão, do seu desenvolvimento crítico, e como produtor de conhecimento.

Mas, não nos parece tão simples assim, pois essa instrumentalização tecnológica esbarra em diversas dificuldades, como as lacunas deixadas na formação inicial docente, uma formação continuada não condizente com as necessidades escolares e instituições ainda não preparadas do ponto de vista estrutural para receber tais aparatos, conforme argumenta Belloni (2009):

Do livro e do quadro de giz à sala de aula informatizada e on-line a escola vem dando saltos qualitativos, sofrendo transformações que levam de roldão um professorado mais ou menos perplexo, que se sente muitas vezes despreparado e inseguro frente ao enorme desafio que representa a incorporação das TIC ao cotidiano escolar (BELLONI, 2009, p. 27).

Há também certa pressão social, muitas vezes criada em torno de um discurso midiático e de opinião pública recorrente, para que cada vez mais as escolas façam o uso de tecnologias em sala de aula, com a ideia simplista (e fetichizada) de que a implementação dessas TIC irá efetivar uma mudança (para melhor, assim, como em um “passe de mágica”) no conturbado e desigual contexto escolar brasileiro.

Os professores, muitas das vezes, também são alvos de críticas rasas da sociedade, por não utilizarem essas tecnologias em suas aulas. Estes, são indevidamente chamados de “ultrapassados” por aqueles que sequer têm consciência das dificuldades enfrentadas no âmbito escolar. São sujeitos mal remunerados (muitas vezes trabalham em duas ou mais escolas e não têm tempo hábil para um planejamento adequado das aulas), sem estrutura adequada de trabalho e sem uma valorização condizente com a importância da sua profissão – como a própria pandemia covid-19 tem revelado quanto à ausência das vozes e posições dos professores na polêmica volta às aulas presenciais¹⁰.

Críticas infundadas, como as citadas acima, ao professorado, não são privilégios dos tempos atuais, e vão muito além do uso ou não das tecnologias em sala de aula. Adorno (1995) denomina esses fatos como sendo um “tabu”, referindo-se ao que sofreram e sofrem os professores com preconceitos psicológicos e sociais, capazes de transformarem-se em forças

¹⁰ A volta às aulas presenciais causou polêmicas, pois não era um consenso entre a sociedade no momento em que não havia vacinas, nem para professores, funcionários, tampouco para crianças e jovens. Pais e empresários (donos de escolas) criaram movimentos de retorno às aulas, sem ouvir as ideias e questionamentos dos professores e outros profissionais da educação. A ideia central alegada era de que o ensino remoto emergencial estava prejudicando o desenvolvimento dos(as) alunos(as). Entretanto, desconsiderou-se o alto risco de contágio entre os profissionais das instituições e as implicações diretas em relação à vida dos envolvidos e seus familiares.

reais sobre a sua realidade. Observamos que atualmente, a luta dos professores também é contra uma quebra aos “tabus” determinados pela sociedade.

A educação brasileira é uma permanente crise, na qual todos e todas sentem-se no direito de apontar falhas, sem ao menos questionar formas concretas de melhorar o cenário escolar atual. O que, acreditamos, vai muito além da implementação de dispositivos tecnológicos. É preciso buscar atitudes mais concretas sobre o processo de formação para a utilização consciente das TIC. Necessitamos tirar de cena o lado “espectador” e agir de forma condizente com a importância que carrega determinado assunto, pois pensar as tecnologias como parte da cultura é essencial no processo das novas práticas e currículos de formação de professores. Destacamos que elas não devem ser ignoradas, mas devemos discuti-las, tematizadas e mediadas em suas diversas facetas, o que se faz em um contexto de formação acadêmica, como é a formação inicial nas licenciaturas.

Sabemos que as tecnologias podem ter suas potencialidades exploradas nos mais diversos componentes curriculares, pois, assim a instituição escolar será capaz de se reconstruir enquanto locus formativo. Portanto, deve ser explorada também nos diversos cursos de licenciatura, como forma de mobilizar professores em sintonia com essas intencionalidades. Mas, nessa pesquisa, a preocupação está em entender como ocorre essa formação do sujeito professor do componente curricular Educação Física, levando em consideração a trajetória acadêmica e profissional do pesquisador, licenciado em Educação Física, coincidentemente realizando seu mestrado em momento pandêmico, conforme já contextualizado.

Assim, observando a importância do processo de formação de professores em todas as áreas de conhecimento, a inclusão das tecnologias nos processos formativos e uma sociedade imersa nessa cultura digital, definimos a seguinte questão problematizadora da pesquisa: **Em que perspectiva a cultura digital e os aspectos mídia-educativos estão inseridos na formação inicial docente do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Sergipe?**

1.2 Acerca dos objetivos

Pensando em formas de buscar respostas à nossa pergunta norteadora e contemplar a responsabilidade acadêmica e social da investigação, definimos que este estudo tem como objetivo geral: **Analisar a inserção da cultura digital e os aspectos mídia-educativos da**

formação inicial docente no curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Sergipe.

Para alcançar esse objetivo, traçamos ainda alguns objetivos específicos, sendo eles:

- Compreender as conexões entre a cultura digital e os processos metodológicos das disciplinas.
- Identificar as dificuldades, limitações, possibilidades e perspectivas formativas do curso de Licenciatura em Educação Física, no que diz respeito à cultura digital.

Deste modo, em tempos sombrios de cortes de verbas destinadas à educação, falta de incentivos à pesquisa científica, precarização do trabalho docente e um processo de desmonte acelerado da educação pública brasileira, esperamos que com essa pesquisa, possamos contribuir qualitativamente com a linha de pesquisa Linguagens, Tecnologias e Educação do PPGED/UFS, com a Universidade Federal de Sergipe e com a educação pública brasileira, tecendo relações e discussões significativas que nos possibilitem caminhar observando novos olhares quanto à formação do sujeito imerso na universidade pública, mais especificamente, participe do curso de Licenciatura em Educação Física Universidade Federal de Sergipe.

1.3 Justificativa da pesquisa: a ciência, o social, a educação e o pessoal

Quando nos perguntamos sobre a relevância de uma pesquisa como esta, o que nos aparece de imediato é a responsabilidade social/profissional que, na busca de novos olhares para a formação, possamos desnudar as dificuldades existentes na formação inicial no intuito que esta construção no âmbito acadêmico/científico, esteja imbricada em promover a autonomia e a emancipação dos sujeitos (alunos e professores) para com a utilização e apropriação das tecnologias e afins. Enfim, estar capacitado para lidar com as TIC, extraindo possibilidades pedagógicas com seus usos e estabelecer uma análise crítica direta aos currículos dos cursos de formação no âmbito das licenciaturas, é antes de tudo, um ato transformador e emancipador.

A relevância social desta pesquisa também parte de uma atenção especial diretamente aos cursos de formação de professores, com o objetivo de contribuir qualitativamente com questões relacionadas a profissionais tão desvalorizados no país em que vivemos. Uma profissão que deveria possuir um caráter extremamente importante socialmente, responsável por oferecer aprendizagens significativas e exclusivas do campo escolar a diversos sujeitos, parte de diferentes contextos na nossa sociedade, mas que uma parcela da população prefere

apenas oferecer as críticas, sem uma atenção maior a fatores que realmente importam, como os investimentos públicos de qualidade na sua formação, condições de trabalho adequadas e uma preocupação com os aspectos formativos dessa profissão no ensino superior, locus específico onde tais profissionais são preparados/formados. Portanto, subverter a essa lógica, buscando um entendimento mais amplo acerca da formação desses professores, investigando os documentos que norteiam o currículo e dialogando com os responsáveis diretos por materializar os escritos configura-se como uma virtude social desta pesquisa.

Também, observa-se que analisar esta relação intrínseca entre as tecnologias e a educação, desmistificando grande parte daquilo que visualizamos no cenário político e educacional, em que elas são vistas como a “salvação” do ensino e cenário escolar é um aspecto importante do estudo. Nesse sentido, concordamos com Belloni (2009) quando a autora cita que “[...] é preciso romper com o ‘deslumbramento’ que tende a levar ao uso mais indiscriminado da tecnologia por si e em si, ou seja, mais por suas virtualidades técnicas do que por suas virtudes pedagógicas.” (BELLONI, 2009, p. 21)

E os professores são parte importante neste processo, desvelando também a importância social de se pesquisar acerca das tecnologias no campo da educação, da formação docente, com uma preocupação referente ao desenvolvimento integral das novas gerações, que geralmente utilizam essas tecnologias sem um sentido formativo, mais como entretenimento, divertimento, interações comunicacionais etc. Enfim, que estejamos preocupados acima de tudo com a formação humana também pela via possível e potente com as tecnologias.

Do ponto de vista educacional, entendemos que a pesquisa justifica-se levando em consideração diversos aspectos atuais e significativos, que, esperamos nós, possam contribuir com futuras pesquisas na área. Dentre eles, destacamos o fato de que as tecnologias atualmente são consideradas indissociáveis à educação de forma geral. Cada vez mais, as escolas e universidades são alvos das chamadas “Plataformas Educacionais”, sistemas que nos acompanham diariamente e pouco nos questionamos quanto a futuras implicações no que diz respeito ao uso dos nossos dados pessoais para o funcionamento destas.

Então, precisamos cada vez mais adentrar nesse universo com pesquisas relevantes, para que possamos entendê-las e possibilitar o entendimento destas, como elementos constituintes da cultura humana que foram/são responsáveis por mudanças consideráveis nas formas de comunicação da sociedade e da formação educacional e profissional.

Também justifica-se tendo em vista uma análise crítica aos objetivos da Base Nacional Comum Curricular¹¹, a BNCC, documento que normatiza as aprendizagens essenciais para os alunos da educação básica no país. Mesmo com algumas contradições ao longo do documento, é necessário que os professores estejam atentos às demandas da BNCC. Entre essas demandas, observamos alguns itens ligados à cultura digital. A exemplo da competência geral nº 5 da Educação Básica, cujo objetivo é:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2017, p. 9)

Portanto, entendemos que investigar a formação inicial na busca de uma compreensão e questionamentos sobre o que está posto em documentos normativos para a base da educação básica no país acerca de temáticas inclusas na cultura digital – como também em outras áreas – é importante tanto no aspecto profissional enquanto professores e educadores, para absorver possíveis aprendizados que possam contribuir nas ações em sala de aula, quanto no aspecto humano e formativo, para entender como estes documentos podem se diferenciar da realidade profissional docente vivenciada em sala de aula.

Além da BNCC, faz parte do cenário de políticas públicas educacionais a BNC-Formação¹², documento normativo estabelecido em 2019 que tem como referência na construção dos seus objetivos a Base Nacional Comum Curricular. Este documento também é constituído de algumas contradições, principalmente no que diz respeito às “competências gerais” que os licenciandos terão de desenvolver na sua formação, como se a atuação docente em sala de aula, com diferentes contextos sociais e diferentes concepções de mundo, fosse uma “receita pronta”. No que diz respeito às TIC, o documento orienta por meio da competência geral nº 5 que os professores, durante os cursos de formação inicial docente sejam capazes de:

¹¹“Documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE)” (BRASIL, 2017, p. 7)

¹² Documento que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). (BRASIL, 2019)

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens. (BRASIL, 2019, p. 13)

No papel, tudo se mostra prático, didático e relevante. Mas será que apenas as políticas públicas implantadas têm capacidade efetiva de alterar a realidade dos cursos de formação de professores? Investigar os desdobramentos dessas normas e resoluções, diretamente no campo de formação também é parte importante desta pesquisa, na busca de uma desmistificação acerca dos objetivos de formação. Além, é claro, de levar em consideração o cenário político conturbado e contraditório¹³ em que esses documentos foram elaborados e estabelecidos para a nossa sociedade.

O estudo também se mostra relevante e importante no campo educacional tendo em vista o comprometimento social, acadêmico e humano de se investigar um processo formativo complexo, multifacetado e essencial como é o processo de formação de professores. Processo este que é importante para compreender como se constituem as ações no contexto da sala de aula, bem como, o tipo de formação escolar que estamos legitimando e perpetuando. E aqui, não se limita apenas ao uso das TIC. Mas, visa investigar e questionar a formação do sujeito como um todo, imerso na cultura digital. Segundo Fantin (2010):

A complexidade que envolve a presença e o uso das tecnologias nas práticas educativas precisa estar articulada não só a uma reconfiguração da escola e seus espaços, mas sobretudo à programas de formação inicial e continuada que discutam o novo perfil profissional do educador nos cenários atuais, principalmente no que diz respeito em sua relação com a cultura, mais especificamente com as mídias e tecnologias. (FANTIN, 2010, p. 14)

Entendemos que uma discussão acerca dos currículos das Licenciaturas não seja tão simples e homogênea, pois cada curso possui suas particularidades, bem como, em suas linhas, está materializada a ideia de professor que se quer formar e suas especificidades com os conhecimentos específicos de cada área/campo do saber. Contudo, é preciso um olhar atento para a cultura digital, que estabelece novas possibilidades/potencialidades à sociedade.

¹³ Desde 2016, com o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, passando pelas eleições do atual presidente Jair Messias Bolsonaro, em 2018, com utilização intensificada de notícias falsas, o Brasil enfrenta vários problemas de cunho políticos, econômicos e sociais. Esses documentos (BNCC e BNC-FORMAÇÃO), enquanto políticas educacionais do Ministério da Educação e aprovados diante desse cenário de contradições e interesses econômicos, precisam ser cada vez mais discutidos enquanto elementos formadores do campo educacional brasileiro.

Além das possibilidades para a educação, como a Mídia-Educação, que pode nos ajudar nesse caminho formativo, assim sugerido por Fantin (2010):

Tal processo está longe de ser uniforme, e é permeado por variáveis que regulam as possibilidades de acesso e participação aos bens culturais. Nesse sentido, a mídia-educação pode contribuir não apenas para modificar a imagem e credibilidade da escola como para recuperar a legitimidade de seus saberes indo além dos discursos que apostam na renovação, inovação tecnológica e incorporação das TIC na escola. Tais ações só fazem sentido se significarem uma transformação da escola e da educação em uma perspectiva cultural articulada com a perspectiva política, econômica e social. (FANTIN, 2010, p. 14-15)

Deste modo, como forma de delimitar o nosso campo de investigação, pretendemos nessa pesquisa, dialogar com a licenciatura em Educação Física, componente curricular da Área de Linguagens¹⁴, estabelecida pela BNCC (BRASIL, 2018) e que envolve os componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa. Mas, dentre todas as áreas de conhecimento, por que a escolha pela Educação Física?

Decidimos por seguir os rumos desta investigação levando em consideração a trajetória da formação inicial docente do pesquisador, prévia à sua entrada no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFS, como aluno graduado no curso de Licenciatura em Educação Física da UFS (2016-2019), locus formativo no qual o pesquisador envolveu-se em algumas ações acadêmicas que, mediante o seu amadurecimento, aprendizado e reflexão, o fez descortinar algumas das ideias desta pesquisa.

Destacamos que durante o seu percurso na graduação, o pesquisador desenvolveu um estudo propositivo no âmbito escolar (SANTOS, 2019), dentro do componente curricular Educação Física, que almejava tematizar a relação mídia e futebol, como forma de desmistificar o esporte-espetáculo, pautando sua ação no conceito da Mídia-Educação. Nessa investigação, o pesquisador identificou a necessidade de desenvolver estudos mais amplos no campo das mídias e tecnologias, por notar que os alunos buscam diversas formas de representar e reproduzir os fenômenos midiáticos que os cercam, além de mostrarem por meio de suas ações que a utilização de TIC durante as aulas – nesse caso específico para uma

¹⁴ “No Ensino Fundamental, nos diferentes componentes da área, a BNCC procurou garantir aos estudantes a ampliação das práticas de linguagem e dos repertórios, a diversificação dos campos nos quais atuam, a análise das manifestações artísticas, corporais e linguísticas e de como essas manifestações constituem a vida social em diferentes culturas, das locais às nacionais e internacionais. No Ensino Médio, a área tem a responsabilidade de propiciar oportunidades para a consolidação e a ampliação das habilidades de uso e de reflexão sobre as linguagens – artísticas, corporais e verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) –, que são objeto de

produção participativa dos alunos em formato de vídeo – pode tornar a aprendizagem mais significativa e interativa, respeitando tempo e autonomia de cada sujeito envolvido no processo.

Também pode-se afirmar que durante esta pesquisa, o pesquisador amadureceu internamente a ideia de que a formação do professor de Educação Física ainda carece de discussões mais amplas acerca da sua formação profissional. Pois, durante essa trajetória, lidou com diversas significações, vindas dos sujeitos da pesquisa, acerca do componente curricular Educação Física. A exemplo do pré-conceito dos alunos com a disciplina e a ideia de que na aula de Educação Física o aluno faz o que ele quer fazer. Ou seja, nessa relação entre aluno e pesquisador/professor, houve uma formação mútua. O que o fez pensar e desejar como pesquisador, novas formas de potencializar essa área de conhecimento ainda carregada de pré-conceitos.

Em consonância com esse estudo, é importante ressaltar também a entrada do pesquisador, a convite do professor Sérgio Dorenski, no grupo de pesquisa “Laboratório e Observatório da Mídia Esportiva” (LABOMÍDIA/UFS), que pouco depois passaria a se chamar “Observatório da Mídia Esportiva” (OME/UFS). O referido grupo de pesquisa desenvolve estudos e reflexões acerca das relações estabelecidas na sociedade entre Educação, Educação Física Escolar, Mídias e Tecnologias, visando uma formação dos sujeitos professores de Educação Física, não se limitando a tal componente curricular. A entrada nesse grupo de pesquisa possibilitou novos olhares, novas concepções de mundo, foi primordial na mudança de pensamento do pesquisador acerca das questões que envolvem as relações entre mídia/tecnologias e sociedade. As discussões levantadas durante as reuniões semanais costumam inquietar os membros do grupo, abrindo novos horizontes para futuras pesquisas na área da Educação Física/Educação/Escola/TICs.

A entrada no grupo de pesquisa também aproxima inicialmente as discussões do pesquisador com o orientador Cristiano Mezzaroba, que havia participado por algum tempo como coordenador deste grupo (entre 2010 e 2013) e que desenvolve parte de seus estudos no campo das mídias, tecnologias e formação de professores.

Destaca-se também que o pesquisador, durante a sua formação inicial, desenvolveu no âmbito da Iniciação Científica, sob orientação do professor Luiz Anselmo Menezes Santos (PPGED/UFS), uma pesquisa que visou investigar a utilidade e contribuição dos processos de

formação continuada na ação profissional docente, o que revelou diversas lacunas na formação inicial e muitas vezes não preenchidas por esses processos de formação continuada, expondo o cunho “protocolar” com que os cursos de capacitação, seminários, palestras, entre outras modalidades de formação continuada, são oferecidas.

Estes professores, sujeitos da pesquisa mencionada, relataram que os processos de formação continuada podem ser úteis e contribuir com a ação profissional na sala de aula, mas que não alteram de fato a realidade do cotidiano escolar por não possuírem relação com o contexto social dos professores e alunos das escolas. Assim, essa trilha acadêmica nos fez pensar também a formação de professores como uma área rica em investigações, por toda a sua importância social e como se desenrolam algumas ações de políticas públicas que norteiam esse campo.

Esse percurso diz muito sobre a nossa escolha, mas não se limita a tal. Entendemos as tecnologias como produtoras de linguagem, artifícios capazes de produzir conteúdo, produzir sentidos e significados, enfim, produzir diversos tipos de linguagens, seja a visual como fotos e vídeos, a linguagem oral como músicas, notícias e *podcasts*, ou até as influências indiretas na nossa linguagem corporal, quando reproduzimos alguns símbolos sem pensar, a exemplo das práticas e gestos que vemos na TV, internet etc.

Atualmente, essa produção de linguagem simbólica ocorre mais no sentido de convergência dos meios de comunicação e tecnologias (JENKINS, 2009), impactando o modo como consumimos esses meios, com a sociedade “assumindo o controle” dessas tecnologias, sendo alunos e professores em plataformas múltiplas, produzindo conteúdos críticos e criativos ou não, por exemplo.

Enfim, caminhando lado a lado com a mesma lógica, a de consumo e utilização demasiada desses meios de comunicação e tecnologias. Telas e mais telas ligadas, com interação e participação. Redes sociais – com os exemplos mais consolidados do *Instagram* e *Twitter* – que agora “ditam” o universo das relações pessoais, criam sensações imaginárias e passageiras de proximidade, nos enchem de produtos, informações, notícias, conhecimentos, *fake news*, enfim, tornam-se parte da nossa rotina. Como lidar com esse novo modelo de aparato tecnológico e comunicacional de nossa sociedade? Pensamos que a formação de professores, alinhada com estudos mais amplos acerca da cultura digital em uma perspectiva

mídia-educativa, seja um caminho possível para uma formação humana mais justa e democrática.

Para finalizar esta seção compreendemos ser necessário realizar um levantamento bibliográfico de algumas produções no campo científico. Desta forma, realizamos um levantamento acerca da produção científica brasileira, que envolveu os termos “mediação institucional”, “formação de professores” e “cultura digital”.

A partir dele, percebemos um movimento acentuado de inserção das tecnologias nos cursos de formação de professores, mas o processo de mediação institucional nesse cenário da cultura digital, principalmente nos cursos de formação de professores, ainda é fragilizado. Nesse sentido, em quais perspectivas de formação estão inseridas as produções que envolvem os termos: mediação institucional, formação de professores e cultura digital?

Para a realização deste levantamento utilizamos os descritores citados acima nas plataformas SCIELO e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), buscando pelo período compreendido entre os anos de 2016 e 2021.

Na plataforma SCIELO, encontramos 4 (quatro) trabalhos. Utilizamos os descritores “mediação institucional”, “formação de professores” e “cultura digital”. Todos, combinados com o operador booleano “AND”. Destes 4, selecionamos 3 (três) artigos para analisá-los. O critério de exclusão foi: i) Não ter relação com a formação de professores.

Os artigos selecionados foram:

Quadro 1 - Descritores na Scielo

TÍTULO	AUTORES	ANO DE PUBLICAÇÃO
Educação, formação docente e multiletramentos: articulando projetos de pesquisa-formação	Obdália Santana Ferraz Silva; Úrsula Cunha Aneleto; Sirlaine Pereira Nascimento dos Santos	2021
Formação de professores na cultura digital por meio da gamificação	Fernando Silvio Cavalcante Pimentel; Andréa Karla Ferreira Nunes; Valdick Barbosa De Sales Júnior	2020
Cultura digital e formação de professores: uma análise a	Jacques de Lima Ferreira	2020

partir da perspectiva dos discentes da Licenciatura em Pedagogia		
--	--	--

Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

O trabalho de Silva, Anecleto e Santos (2021) é pautado em uma perspectiva de multiletramentos, que tem a justificativa dos novos saberes proporcionados pela cibercultura, exigirem dos professores novas formas de leitura ou de novos letramentos, ou a criação de competências comunicativas, mediante as diversas formas de textos (linguagens) existentes na cultura digital. Os autores definem competências comunicativas como “[...] um sistema de conhecimento linguístico e habilidades comunicativas, exigidas nos processos de produção textual, em diversas práticas de letramentos”. (SILVA, ANECLETO E SANTOS, 2021, p. 5)

O trabalho de Pimentel, Nunes e Sales Júnior (2020) é escrito em uma perspectiva da formação docente pautada para uma atuação imersa na cultura digital. Com esse pressuposto, os autores traçam o objetivo de investigar como a formação docente, por meio da gamificação, possibilita a compreensão do fazer docente. Sendo a gamificação, o elemento específico da cultura digital neste trabalho.

O texto de Ferreira (2020), teve o objetivo de analisar e refletir sobre a cultura digital na formação de professores a partir da perspectiva dos discentes de um curso de Licenciatura em Pedagogia. O autor pautou a discussão tendo como pressupostos, o rompimento com os métodos considerados “tradicionais” de ensino, que não consideram o aluno como processo principal da aprendizagem, a inserção de tecnologias digitais nos currículos das instituições de ensino e a abordagem das tecnologias digitais nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (DCN-Formação) e a BNCC.

Na BDTD, utilizamos os descritores, “mediação institucional”, “formação de professores” e “cultura digital”, delimitando a pesquisa para teses e dissertações defendidas entre os anos de 2016 e 2021. Foram encontrados 34 (trinta e quatro) trabalhos, e para a seleção, realizamos uma leitura flutuante dos resumos. Destes 34, selecionamos 4 (quatro), utilizando os critérios de exclusão: i) Não ter relação com a formação de professores, e, ii) Não ter relação com os aspectos da cultura digital.

Os trabalhos selecionados foram:

Quadro 2 - Descritores na BDTD

TÍTULO	AUTOR	ANO DE DEFESA	NATUREZA DA PESQUISA
Formação de professores para a cultura digital: mediação pedagógica com as tecnologias digitais da informação e comunicação em oficinas de ensino	Anderson Gomes Peixoto	2020	Dissertação
Práticas de letramento digital no ensino superior: Algumas considerações	Lara Elisane Silva	2018	Dissertação
Formação docente e tecnologias digitais: estudo de caso da pedagogia da UNIFESP sob enfoque dialógico	Paulo Luiz Vieira	2017	Dissertação
Sociedade informacional entre demandas e contradições: os limites e as potencialidades para integrar as tecnologias digitais de informação e comunicação às práticas educativas na formação inicial do pedagogo - estudo de caso junto aos licenciandos da universidade federal de são paulo	Lucas Marfim	2017	Dissertação

Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

A dissertação de Peixoto (2020) teve o objetivo de analisar a formação de professores para a cultura digital e a mediação pedagógica com as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) em oficinas de ensino. O autor entende que a mediação pedagógica com as TDIC pode potencializar a qualidade do seu trabalho, oferecendo uma diversidade de oportunidades para aprendizagem dos alunos. E, por isso, é justificada como importante uma formação de professores para a cultura digital. Apesar do estudo não focar na atuação docente na escola de fato, oferece uma visão ampliada, pois dialoga com profissionais atuantes nas

oficinas de ensino, ou seja, unidades escolares que oferecem atendimento complementar a escola, promovendo investigação, ação e reflexão com os alunos.

Peixoto (2020) constatou nos resultados da sua pesquisa, que para práticas pedagógicas alinhadas à cultura digital e uma mediação profícua com as TDIC é necessário que a formação docente seja desenvolvida com uma proposta fundamentada em uma base crítica, reflexiva e emancipadora.

O estudo de Vieira (2017) teve o objetivo de investigar de que modo as políticas públicas de formação dos licenciandos em Pedagogia, afeitas ao uso educacional das TDIC estão sendo ressignificadas pelos atores sociais que integram o curso da Unifesp. Com essa pesquisa, o autor pretendeu compreender os modos de ressignificação das recomendações legais relativas à formação do pedagogo, para a integração das TDIC às práticas educativas, pelos professores do curso de pedagogia da Universidade Federal de São Paulo. Os resultados desta pesquisa apontam que a ressignificação realizada pelos docentes que tematizam as TDIC caminha para um uso reflexivo nas práticas pedagógicas, bem como um encaminhamento para o uso culturalista das TDICs.

O trabalho de Silva (2018) teve como objetivo geral analisar documentos contendo resultados de pesquisa relacionadas às práticas de letramento digital no contexto do ensino superior. Os resultados dessa pesquisa apontam que as práticas de letramento digital podem ser desenvolvidas e aprimoradas por meio do processo de formação continuada de professores. Mas, destaca que o docente necessita estar aberto ao diálogo com as tecnologias digitais, observando as suas potencialidades que poderão acarretar benefícios de aprendizagem.

A pesquisa de Marfim (2017) foi realizada com o objetivo de investigar em que medida os processos formativos que inserem e tematizam a integração das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) ao campo da Educação, no curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), contribuem para a formação de seus licenciandos. Os resultados constataram que o processo formativo destes licenciandos é permeado por reflexões críticas acerca do trabalho docente coadunado com a perspectiva de mediação cultural e da necessidade de o trabalho ser articulado à formação do sujeito, em sua integralidade, de modo a subverter o tecnicismo no processo de ensino e aprendizagem. O autor constatou que as TDIC e sua incorporação, problematização e discussão ficam em um

plano secundário no que diz respeito aos processos de ensino e aprendizagem, visto que as suas temáticas são discutidas apenas em disciplinas de carácter eletivo.

Acreditamos que o diferencial do nosso estudo em comparação aos trabalhos abordados anteriormente, está na abordagem crítica quanto às tecnologias e os meios de comunicação de massa. Não apenas observando os possíveis benefícios, aspecto bastante constatado quando o tema é tecnologias e educação, mas também identificando diretamente com os docentes formadores as dificuldades, contradições e limitações que, em conjunto, contribuem para a necessidade da inserção da cultura digital na formação de professores e professoras.

As seções seguintes apresentarão aos leitores e às leitoras a revisão teórica do nosso estudo. Em seguida, detemo-nos quanto aos procedimentos metodológicos da pesquisa, bem como, apresentamos a análise dos dados com os resultados, os quais dialogarão com as considerações finais do texto.

2 MÍDIA-EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CULTURA DIGITAL: CONSTRUINDO POSSIBILIDADES FORMATIVAS

Nesta seção, como forma de guiar as reflexões, nos amparamos em três conceitos-chave: a mídia-educação, a formação de professores e a cultura digital, por entendermos que estes três contextos são indissociáveis (neste estudo) e podem nos ajudar a compreender, por meio das reflexões teóricas, como se constitui a formação do sujeito (professores e alunos, de escolas e universidades) em meio às novas demandas que permeiam o campo educacional em relação à cultura digital.

Buscamos por meio de uma revisão de literatura, identificar, analisar, aprofundar e tensionar as relações existentes entre tais aspectos, utilizando autores como: Dermeval Saviani e Paulo Freire, pensando a educação escolar e a formação plural e dialógica. Max Horkheimer e Theodor Adorno, pensando e refletindo acerca da Indústria Cultural. Maria Luiza Belloni, Monica Fantin e Pier Cesare Rivoltella, construindo por meio das suas reflexões teóricas e conceituais, relações entre formação, mídias, tecnologias e educação.

O fio condutor da revisão de literatura iniciará com uma discussão acerca da Mídia-Educação e suas implicações no campo formativo universitário e escolar. Após esta discussão, discutimos a formação de professores, e como tal contexto pode e deve contribuir com a sociedade no âmbito da cultura digital. Dessa forma se constituiu o referencial teórico-conceitual da pesquisa.

2.1 Mídia-Educação: formando alunos, formando cidadãos

Com as mudanças que vamos presenciando em nossa sociedade, compreendemos que seja necessário iniciar a discussão acerca da Mídia-Educação, trazendo aqui os dizeres de Belloni (2009), em seu livro intitulado “O que é Mídia-Educação”, no qual ela afirma que:

Os modos de acesso ao conhecimento de amanhã são difíceis de imaginar e, então, o melhor caminho será centrar o foco no utilizador (usuário) por duas razões logicamente necessárias: entender como funciona esta autodidaxia para adequar métodos e estratégias de ensino; e assegurar que não se percam de vista as finalidades maiores da educação, ou seja, formar o cidadão competente para a vida em sociedade o que inclui a apropriação crítica e criativa de todos os recursos técnicos à disposição desta sociedade (BELLONI, 2009, p. 5-6)

Quando pesquisamos e discutimos sobre tecnologias e educação, devemos sempre observar com um olhar mais atento as questões de base. Quando falamos sobre questões de base, referimo-nos aos verdadeiros problemas e às possíveis soluções, e não a uma visão salvacionista que considera as tecnologias como uma possibilidade concreta de solução da educação, dos problemas na formação de professores etc. Existem diversos problemas anteriores, como a falta de estrutura escolar, desmotivação docente resultante da desvalorização profissional, bem como, uma formação docente limitada, que não expõe todas as potencialidades da profissão. Ou, como cita Dominicé (2012):

No momento em que o mercado da formação está em desenvolvimento pleno, visível, em particular pela multiplicação dos anúncios publicitários, a pesquisa em matéria de formação tem como responsabilidade questionar a pretensão atribuída aos resultados anunciados e até prometidos. (DOMINICÉ, 2012, p. 24-25)

É justamente por questões como essas, que ressaltamos as palavras de Belloni (2009), reafirmando a importância de focar a atenção nos sujeitos. Sujeitos estes que são receptores, produtores, consumidores, debatedores, em síntese, cidadãos, entre outras características pessoais que as tecnologias podem alavancar em nós. E aqui, cabe destacar ainda, com relação às questões de base, que nem todos os sujeitos possuem uma “estrutura” adequada para realmente “produzir” e “consumir” conteúdos. Vejamos a desigualdade social que nosso país está imerso, com famílias que ainda não possuem acesso à conexão de internet, por exemplo. Acreditamos que o conceito/política de formação em Mídia-Educação pode ser um aliado na busca dessa formação que rompe com o modelo dominante.

A formação em Mídia-Educação (para, com e através das mídias) constitui-se um campo de estudo e pesquisa que vem crescendo e sendo discutido com mais ênfase ao longo dos anos na formação dos professores. Essa formação se mostra importante a partir do momento que busca descortinar nos sujeitos uma emancipação em relação às mídias, construindo possibilidades de educar para/sobre as mídias, com as mídias e através das mídias, discutindo-as, respectivamente, em suas abordagens crítica, instrumental e expressivo-reprodutiva. (FANTIN; RIVOLTELLA, 2012)

Mesmo com a sua importância mais acentuada atualmente, tendo em vista um desenvolvimento e uma aproximação maior com as tecnologias por parte da sociedade, a Mídia-Educação é posta em debate há muitos anos. A preocupação com o desenvolvimento de

crianças e adolescentes é uma velha luta, que se inicia nos anos 1950/1960 com preocupações políticas e ideológicas (BELLONI; BEVORT, 2009).

Mais do que um simples conceito, enxergamos a Mídia-Educação como uma forma de pensar e compreender a educação, pois fortalece no sujeito a sua cidadania plena, isenta-o de possíveis submissões a esses produtos, o que se configura como um dos ideais da mídia-educação e da própria educação, enquanto processo que almeja conhecimento, autonomia e emancipação. É importante considerar que a denominação “mídia-educação” se constituiu há menos tempo, porém, a preocupação em estudar os impactos das mídias e tecnologias no campo educacional é antiga, vem recebendo outras denominações, e uma das mais “clássicas” talvez seja “educação para as mídias” ou “educação com as mídias”.

Entretanto existe uma diferenciação entre ambas, pois embora as denominações pareçam iguais, guardam diferenças. Na mídia-educação, fica mais evidente a dimensão da cultura digital, enquanto a educação para/com as mídias, envolvia uma dimensão da mídia analógica e impressa. Outra diferença entre ambas é que a educação para as mídias enfatizava mais a perspectiva de leitura (crítica) dos meios, enquanto a mídia-educação, parece valorizar a dimensão da produção/criação.

Atualmente, com o avanço recorrente das chamadas “tecnologias educacionais”, novas interfaces de aprendizagem, e o aumento da recepção de mensagens midiáticas por crianças e jovens, dentro e fora da escola, faz com que professores e professoras de todas as áreas de conhecimento, tenham um papel primordial nessa mediação e orientação para uma apropriação da cultura digital.

Nesse sentido, Belloni e Bevort (2009) dizem que é essencial abordar as mídias, seja como objeto de estudo, seja como ferramenta pedagógica. Mas, para que o professor consiga exercer de forma crítica e reflexiva a sua ação perante os alunos nessa cultura digital em que vivemos, é necessário que durante a sua formação ele seja inquietado a estabelecer relações construtivas entre educação, comunicação e tecnologias.

Antes de tudo, é preciso que essa classe profissional também seja formada, emancipada, para que consiga atingir um nível de discernimento adequado em suas ações com os alunos dentro do contexto escolar, segundo defende Bianchi (2014):

Pensar a formação de professores nas diferentes áreas do conhecimento não é uma tarefa fácil, pois envolve aspectos da formação geral (concepção de mundo, sociedade, ser humano, por exemplo) e da formação específica de cada área. Tendo em vista que o surgimento de novas tecnologias de

informação e comunicação tem sido fator determinante na evolução da humanidade e responsável por uma série de transformações em todas as dimensões da vida cotidiana, ele tem gerado novos desafios às instituições formadoras – de modo especial, aos cursos de licenciaturas, levados a repensar a formação dos futuros professores para a inserção pedagógica das TICs, já que a interação com esses meios e com a cultura digital produz novos conteúdos e novas formas de linguagens que precisam ser problematizados nos currículos escolares [...]. (BIANCHI, 2014, p. 37)

No mundo em que as tecnologias e o giro de informações estão cada vez mais presentes no cotidiano da sociedade¹⁵, fica clara a importância de uma abordagem escolar sobre este tema, que ao nosso olhar, demonstra ser universal e encaixa-se na discussão de todas as disciplinas escolares como um tema transversal ou até como ideal formativo das instituições.

No que tange às TIC, parecem ser atualmente um ponto chave nesta discussão entre Mídia-Educação e a Cultura Digital, pois são elas que estão inseridas na escola, na família e em quase todas as esferas da sociedade, com uma naturalidade conformada. Assim, uma discussão aprofundada sobre elas deve ser realizada, sem amarras ou preconceitos. Preconceitos esses que muitas vezes negam a importância destas tecnologias no contexto de formação, e impedem uma possibilidade de aprendizado sobre fatores relevantes na sociedade. Mais do que tecnologias, estamos lidando com dispositivos e interfaces que moldam “indiretamente” e intencionalmente as camadas da nossa população, impactando em produções e circulações de várias subjetividades, alterando percepções estéticas e políticas, determinando comportamentos, influenciando decisões etc.

Importante destacar também neste texto o contexto social em que a inserção destas tecnologias ocorreu nas instituições escolares. Não devemos ser ingênuos ao ponto de imaginar que os interesses contidos na inclusão das tecnologias são apenas educacionais. Até porque, são empresas que adentram na esfera educacional em busca de comercializar os seus produtos e obter lucros.

Embora o foco seja aqui o campo educacional, é necessário citar que as tecnologias também possuem essas finalidades em diversos setores da sociedade. O que falar, por exemplo, dos dispositivos ativados por voz, como o *Amazon Alexa*¹⁶, muito famosos por

¹⁵ Belloni e Bevort (2009) chamam esse fenômeno de “sociedade da informação ou do conhecimento”, na qual passamos a ter acesso a mídias sofisticadas que permitem interatividade e acesso à informação e entretenimento quase sem limites.

¹⁶ “Alexa é uma assistente conversacional, capaz de entender contexto até certo ponto e executar tarefas simples, como configurar alarmes, informar a situação do trânsito ou a previsão do tempo, executar uma lista de músicas

serem conhecidos como nossos assistentes virtuais? A premissa de que nos ajudarão em tarefas do dia a dia se sobrepõe à exposição das conversas que levamos em nossa residência com os nossos familiares.

Daí a importância de uma formação em Mídia-Educação que também possibilite a leitura crítica, um olhar atento a alguns discursos de cunho mercadológico presentes no campo educacional (e social). Acerca desse contexto, do conjunto de narrativas que prometem uma transformação real da educação com a utilização das mídias e tecnologias, Buckingham (2012) expõe que:

[...] longe de ter precipitado uma revolução democrática nas comunicações, estas novas mídias são simplesmente uma pequena parte de movimentos muito mais amplos em direção à individualização, autovigilância e autopromoção – características de como as identidades se formam e atuam nas sociedades neoliberais de consumo. (BUCKINGHAM, 2012, p. 49)

Não é a intenção aqui sermos contrários à inclusão das tecnologias no ambiente escolar, até porque nos parece claro que tais dispositivos possuem um potencial pedagógico útil e proveitoso, se utilizados de uma forma que possa permitir e extrair possibilidades e potencialidades relacionadas ao ato pedagógico, independente do componente curricular escolar.

As crianças e jovens estão diariamente em contato com estas tecnologias, e muitas das vezes, possuem um domínio maior do que os próprios professores, ao menos em relação aos usos diretos desses aparelhos. Uma postura que negue esse fato vai na contramão do observável e tudo aquilo que a escola deve propiciar quando nos referimos a sermos parte do contexto dos alunos. Fantin (2007) nos ajuda a pensar sobre essa questão:

Estamos sendo educados por imagens e sons, e muitos outros meios provindos da cultura de mídias e da comunicação, o que torna os audiovisuais um dos protagonistas dos processos culturais e educativos. Afinal, as mídias não só asseguram formas de socialização e transmissão simbólica, mas também participam como elementos importantes da nossa prática sócio-cultural na construção de significados da nossa inteligibilidade do mundo e apesar de estas mediações culturais ocorrerem de qualquer maneira, tal fato implica a necessidade de mediações pedagógicas. (FANTIN, 2007, s.p)

Compreender a Mídia-Educação é mais do que simplesmente oferecer novas metodologias de ensino e possibilitar a utilização de novas plataformas educacionais, como

atualmente podemos observar esse movimento de inserção intensa das tecnologias em contextos educativos e formativos. É pensar os elementos que constituem as nossas culturas, nossas práticas, nossos cotidianos. Mas essa ainda não é uma realidade, pois como explica Fantin (2011, p. 28), “[...] o entendimento a respeito das mudanças propiciadas pelas tecnologias de informação e comunicação (TIC), pelas mídias digitais e pelas redes sociais está longe de ser suficientemente problematizado na escola”.

Enxergamos a Mídia-Educação acima de tudo como uma postura política educacional, de formação democrática e esclarecedora, pois rompe com os modelos mais tradicionais, ainda predominantes, de educação. Uma postura que poderia (ou até deveria) ser parte da escola, integrando os diversos componentes curriculares, projetos de ensino e atividades extracurriculares.

A mídia-educação é uma condição de educação para a “cidadania instrumental e de pertencimento”, para a democratização de oportunidades educacionais e para o acesso e produção de saber, o que contribui para a redução das desigualdades sociais. (FANTIN, 2011, p.28)

Infelizmente, a implantação de uma postura mídia-educativa (seja por parte da escola, ou seja, por parte dos professores) no contexto de sociedade atual, irá esbarrar em diversas dificuldades, pois as suas intencionalidades políticas e formativas não são condizentes com o que é predominante, com tudo aquilo que, infelizmente, se espera do campo educacional. Expomos isso não como uma crítica à perspectiva da Mídia-Educação, mas sim ao modelo competitivo, de memorização, conteudista, de repetição, presente nas escolas, universidades e em nossa sociedade de forma geral.

Paulo Freire, educador brasileiro que não tem o reconhecimento adequado no Brasil e é muitas vezes questionado – maldosamente – por suas concepções democráticas e libertadora de educação, costumava relacionar esse modelo que expomos acima com a “concepção bancária de educação”, assim definida:

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. (FREIRE, 1987, p. 37)

Pode-se afirmar que a base epistemológica da Mídia-Educação possui, entre seus ideais formativos, os conceitos de educação expostos por Paulo Freire em suas obras. Nela, não se busca uma utilização “vertical” das tecnologias, uma imposição dos seus usos, sem possibilidades de diálogo, construções e reconstruções entre professores/alunos/TICs. O que se objetiva, dentre outras coisas, é entender e refletir em que contexto social a tecnologia adentra na sociedade e como ela pode mudar as nossas relações de consumo, relações pessoais, relações de aprendizado, leitura de contextos históricos e contemporâneos etc.

Ou seja, a Mídia-Educação almeja, acima de tudo, uma educação dialógica e libertadora, para que possamos, de fato, dominar as tecnologias e não permitir que sejamos dominados por elas. Vejamos, quando Freire (1987) comenta acerca da sua concepção de educação dialógica:

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, mas a revolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada. (FREIRE, 1987, p. 53-54)

Aqui, percebe-se que mediante esta concepção apresentada por Freire (1987), não podemos considerar as tecnologias como algo fora de contexto da sociedade, como uma simples “ferramenta educacional”, ou um novo “mecanismo” de ensino, nomenclaturas que costumamos ouvir demasiadamente no campo da educação. E o que a Mídia-Educação defende é justamente um rompimento com esse modelo de educação, uma formação integral, contextualizada, que possa contribuir democraticamente e significativamente para a cidadania dos indivíduos, como argumenta Fantin (2011):

De um lado a mídia-educação pode chamar a atenção da sociedade civil e dos poderes políticos aos valores da cidadania, e de outro, através da sua especificidade, a mídia-educação contribui para construir essa mesma cidadania. Educar para a cidadania na escola envolve inclusão, trabalho transversal entre as disciplinas, cooperação, desenvolvimento de identidades complexas, interação com o território, pertencimento ao contexto local, nacional e global. Ao possibilitar isso, a mídia-educação na escola estará investida de novas responsabilidades na sociedade atual e poderá contribuir com a construção de uma nova forma de mediação cultural. (FANTIN, 2011, p. 29)

Portanto, a Mídia-Educação, com sua perspectiva democrática de educação (ou do ato de educar, de formar) pretende também aproximar o sujeito das discussões a que ele pouco seria incluído, em um modelo mais tradicional de educação. Estaria, assim, oportunizando

experiências concretas de aprendizados significativos, que de fato contribuam para um desenvolvimento crítico, criativo e estético.

Vejamos o exemplo da escola pública no Brasil, inserida em um contexto social em que os jovens são menos favorecidos economicamente e as oportunidades de uso e acesso permanente das tecnologias são consequentemente reduzidas. Caso essas instituições adotassem a perspectiva de Mídia-Educação, esses jovens, possivelmente, a depender também da forma de mediação dos professores, teriam a oportunidade de utilizar essas tecnologias, produzir com essas tecnologias e criar formas de expressão e linguagem com essas tecnologias. Claro, levando em consideração diversos outros aspectos anteriores que são essenciais para uma escola de qualidade, e de outras mediações pelas quais esses sujeitos participam.

Diríamos até que as instituições escolares públicas são apenas o resultado dos modelos de governo neoliberais que perpassam em nossa sociedade. Neles se estabelecem acima de tudo interesses mercadológicos (econômicos e financeiros), deixando a preocupação com o desenvolvimento integral desses alunos comprometidos, pois na maioria das vezes esses alunos não vão ter acesso a essas tecnologias fora do ambiente escolar. O que torna o simples movimento de inserção dessas tecnologias, sem uma reflexão dessas políticas, comprometido.

2.2 Formação de professores e cultura digital: para quê e para quem formamos?

Pensando de forma específica na formação de professores, compreendemos que esse campo pode ser um dos alicerces na mudança da forma de pensar e agir em relação à educação. Observando a relação entre currículo e formação, é viável questionar que tipo de profissional estamos formando e queremos formar, além de também nos perguntarmos: para quem estamos formando e para quê? Dominicé (2012), quando se refere à formação, busca argumentar a complexidade existente no seu termo, expondo que:

A palavra formação comporta uma grande variedade de significados. Não é fácil definir, quando falamos de formação, de que estamos falando exatamente. A formação não se limita nem a um diploma, nem a um programa, nem a uma lei. Reconhecida como necessária para o exercício de uma profissão, ela também faz parte da evolução da nossa vida pessoal. (DOMINICÉ, 2012, p. 19)

Nesse sentido, quando falamos de formação de professores não podemos e nem devemos reduzir a percepção de formação daquele sujeito imerso no curso de licenciatura ao breve momento de formação inicial docente. Deve-se considerar toda a trajetória formativa que eles carregam consigo até aquele momento, as entrelinhas da sua biografia, suas culturas, suas histórias de vida pessoais, suas intencionalidades enquanto cidadão, suas compreensões quanto à função social do professor etc. Ou seja, tudo aquilo que, de uma forma ou de outra, influenciou na sua formação como cidadão, como sujeito imerso naquele lócus formativo da universidade. Compactuamos com Dominicé (2012) quando ele reflete que:

A ênfase profissional dada aos programas de formação tende a eliminar outras dimensões mais pessoais da vida adulta que vão desaparecendo progressivamente dos espaços formativos. O reconhecimento e a validação das experiências adquiridas preservam ainda o lugar atribuído aos aportes educativos informais, mas numa ótica que está frequentemente aprisionada nos esquemas habituais dos cursos escolares. (DOMINICÉ, 2012, p. 22-23)

Muito se discute, no campo das licenciaturas, sobre a inclusão de disciplinas que dialoguem com diversos temas atuais e que estão com debates em ascensão, como as questões de inclusão de alunos deficientes, religião, racismo, preconceitos diversos, questões étnicas e de gênero, *fake news*, tecnologias, meio ambiente, sustentabilidade, educação financeira dentre tantos outros. Embora elas possuam demasiada importância, acreditamos que antes da inclusão dessas temáticas no currículo de formação de professores, seja necessária uma mudança geral na forma de pensar a formação. Pois, de nada adiantará incluí-las, se continuarmos com uma visão meramente técnica e utilitarista de uma formação objetivada para aprovação no vestibular ou para ingresso precoce no mercado de trabalho.

Tratando-se de universidade pública, o ideal é que o currículo esteja adequado a uma formação democrática, que esteja de acordo com a pluralidade cultural em que estamos imersos, segundo Moreira (2001):

O currículo é visto como território em que ocorrem disputas culturais, em que se travam lutas entre diferentes significados do indivíduo, do mundo e da sociedade, no processo de formação de identidades. Essa constatação levanta, inevitavelmente, algumas questões. Que identidades os atuais currículos estão ajudando a produzir? Que identidades deveriam produzir? Identidades em sintonia com padrões dominantes ou identidades plurais? Identidades comprometidas com o arranjo social existente ou identidades questionadoras e críticas? (MOREIRA, 2001, p. 5)

Então, a construção de um currículo visando a formação de professores que priorize a pluralidade cultural perpassa por obstáculos, como por exemplo, a verticalidade de um documento normativo que precisa ser cumprido e a diversidade de pensamentos no grupo encarregado por elaborar o currículo de uma licenciatura. Isso causa um pequeno paradoxo, pois embora tenhamos a visão de uma formação mais ampla, alguns sujeitos não compactuam com uma formação que vá além dos conteúdos específicos de cada componente curricular, restringindo o percurso, que seria a materialização do currículo em uma formação mais técnica e objetiva. Ou, como citam Bonilla e Picanço (2005):

Pensar em “novas educações” é distinguir tal fenômeno cultural da sólida “escola única”, que vem servindo à consolidação do poder hegemônico. Essa distinção abre a brecha para o exercício de uma nova ordem, a qual pode ser instituída pelos poderes não-hegemônicos, com base nas múltiplas culturas imersas na horizontalidade, proporcionadas pela rede que entrelaça informações, saberes e pessoas. (BONILLA; PICANÇO, 2005, p. 219)

Pensamos que os currículos de formação, atualmente, devem considerar as novas formas de educação que permeiam a nossa sociedade. Entendemos a cultura digital como um fato, como uma cultura que é integrante ao nosso contexto, uma cultura mediada pelas tecnologias. Cultura esta que deve ser cada vez mais tematizada, discutida e pesquisada. Como reflete Fantin (2010):

[...] a facilidade de uso, a oportunidade de interatividade, e a possibilidade de autoria e sociabilidade são algumas características dessas ferramentas que a cultura digital propicia e tais práticas demandam novas pesquisas e reflexões. (FANTIN, 2010, p. 13)

Vejamos a força desta cultura, quando até as pessoas que não possuem acesso concreto às redes de internet, por exemplo, podem sofrer consequências culturais, sociais e educacionais, como é o caso da exclusão digital. Esses fatores influenciam em alto grau o nosso nível de desigualdade social e podem ser discutidos na formação de professores quando o assunto é tecnologias. Fantin (2010) sugere uma alternativa a essas questões em uma perspectiva de mediação cultural da inclusão digital:

Diante das inúmeras desigualdades em relação às barreiras que separam os excluídos do acesso às tecnologias, a distância entre os que têm e os que não têm acesso ao acervo da cultura propiciado pelas mídias pode ser pensada em uma perspectiva de mediação cultural da inclusão digital. As diferentes formas de mediação podem ser vistas como possibilidade de transcender os

limites utilitaristas e o acesso meramente operacional às máquinas e aos programas, implicando uma inclusão que seja também social, cultural e política. (FANTIN, 2010, p. 13-14)

Vale ressaltar que mesmo em contextos de exclusão digital, crianças e jovens podem conseguir acesso às tecnologias, conexão com as redes etc. Isso em outros espaços sociais que não seja a própria residência, a exemplos de *lan-houses*, casa de amigos, familiares, entre outros, tornando importante a mediação destas relações em contextos formativos. (FANTIN, 2010)

Formar o professor para uma apropriação dos estudos em TIC é inserir na sociedade um profissional, e acima de tudo, um ser humano especializado, capaz de conseguir identificar, debater e contribuir com os alunos na construção de uma sociedade mais democrática, emancipada, ou, como cita Bianchi (2014, p. 213), “[...] é possível considerar que educar para atuar no âmbito das TICs já não é mais algo que as instituições formadoras, como universidades, podem escolher por fazer ou não, mas é preciso buscar formas de fazê-lo.”

Vivemos em uma sociedade na qual predomina, muito por interferência das TIC, uma forma de controle indireto sobre nossos corpos, nossas formas de pensar, nossas formas de agir. Somos alvos de uma frequente vigilância, na qual as tecnologias nos acompanham rotineiramente.

É possível fazer aqui uma referência ao clássico “1984”, escrito por George Orwell ainda no ano de 1948 e publicado no ano seguinte. Nesta distopia, a sociedade é controlada pela figura do “Grande Irmão”, literalmente capaz de cercear a liberdade dos indivíduos ali presentes, utilizando como um dos dispositivos de controle as “teletelas”, que são capazes de transmitir mensagens e monitorar os sujeitos.

Não nos parece muito distante uma comparação com o universo atual de propagação das *Fake News*, câmeras espalhadas em avenidas, computadores e celulares, além de uma sociedade mediada por emissoras de TV e redes sociais. Estamos sempre com o “Grande Irmão” a nos observar, e se faz urgente a apropriação para a cultura digital como uma forma de subversão a essa lógica em que estamos imersos. Sobre isso, Mezzaroba (2015) escreveu:

Num mundo cada vez mais midiaticizado, em que grande parcela da população vai acessando instrumentos de comunicação e interagindo constantemente com eles, como se fossem quase “acoplados” a seus corpos – e por que não, também aos seus pensamentos? – ao campo educacional e sociológico tal situação demanda um processo educativo que envolve a

reflexão e a crítica como elementos presentes na formação humana. Não se nega, nem se pode negar, que, em nossa cultura contemporânea a tecnologia pode ser potencializador da emancipação humana. (MEZZAROBÀ, 2015, p. 198-199)

Quando falamos de cultura digital e formação docente, e busca-se conhecer um pouco mais acerca das queixas no ambiente escolar, logo notamos que nessa relação existe um vácuo, fruto da falta de atenção em fatores primordiais na formação. Esse espaço vazio existe porque muitas das vezes, as políticas públicas focam os seus investimentos apenas no acesso aos dispositivos, sem atentar aos investimentos na formação, seja inicial ou continuada, dos professores que estarão na linha de frente do ensino escolar.

É comum ouvirmos em diferentes discursos sobre a necessidade de introduzir a cultura digital nas escolas, nos currículos de formação docente, ou seja, promover diálogos com esses novos códigos, instrumentos, valores etc., que emerge da cultura digital. No entanto, muitas dessas experiências acabam por centralizar suas ações nos dispositivos e não na formação docente. (SOUZA JÚNIOR, 2018, p. 50)

Não é apenas sobre formar/investir na capacitação técnica destes professores para o uso das tecnologias, é sobre uma preparação para atuar no contexto escolar imerso no universo das tecnologias. Da mesma forma que os alunos, muitos destes professores já utilizam as tecnologias no seu cotidiano, em contextos familiares, de lazer etc. Portanto, é preciso criar juntamente com os professores, interlocuções no campo escolar para que possam surgir novas metodologias e novas concepções que estejam em sintonia com essa cultura digital.

A cultura digital já não é mais uma opção, em que a discussão deva ser pautada na sua inclusão ou não na nossa formação. Necessário entendermos como sociedade, que somos seres constituintes desta cultura, e por consequência, a formação e os saberes profissionais que mobilizam os aspectos educacionais, devem levar em consideração os aspectos da cultura digital. Assim, devemos passar a compreender uma formação docente também como uma formação “na” (imersa) e “para” (como processo e intencionalidade) a cultura digital, conforme refletem Lucena e Oliveira (2014):

Um dos principais problemas apresentados como fator da não utilização das tecnologias digitais na escola é a formação de professores. Isso porque em geral, os programas governamentais resumem a formação continuada de professores em pequenos cursos ou oficinas com carga horária insuficientes para reflexão crítica sobre o uso das tecnologias digitais. O que se percebe é que as políticas públicas educacionais de formação para o uso das

tecnologias digitais, na maioria das vezes, são pautadas numa perspectiva de incluir o professor num modelo instrumental preparando-o apenas para utilizar aplicativos operacionais onde não se considera a sua autoria na produção dos materiais pedagógicos. (LUCENA; OLIVEIRA, 2014, p. 40-41)

O processo de compreender uma formação imersa e para a cultura digital, está intrinsecamente ligado a compreender que a formação docente necessita ser mais valorizada, e aqui afirmamos que essa valorização deva ocorrer de uma forma geral, não restringindo apenas a formação para a cultura digital. Inúmeras temáticas, como as já citadas (gênero, questões étnicas, meio ambiente, tecnologias etc.), vêm se consolidando nas discussões sobre currículos de formação de professores, mas ainda em um aspecto superficial, sendo necessária uma mudança de compreensão na forma de enxergar os processos formativos.

Sobre tal questão, Bonilla e Pretto (2015) argumentam da seguinte maneira:

Um dos pontos mais críticos para a estruturação de um modo horizontal de organização das escolas e da educação brasileira diz respeito à formação de professores. Precisamos superar a ideia de treinamento, muitas vezes em aligeirados cursos, visando à preparação técnica para o uso de computadores, para, no máximo, servir como certificação para promoção na carreira dos docentes. Essas ações, sem continuidade e conectividade com a realidade local de cada escola, terminam desqualificando a própria ideia de uso das tecnologias digitais como elementos estruturantes da cultura digital. (BONILLA; PRETTO, 2015, p. 508)

Tanto a formação inicial como a formação continuada de professores, devem romper com a ideia funcionalista imersa na sociedade, em que a preparação e o estudo acabam servindo apenas como mecanismo para preenchimento de currículo com fins burocráticos. Essa postura faz com que os processos formativos tenham um afastamento com a realidade escolar, sem levar em consideração o contexto escolar, como também a falta de utilidade e contribuição nas suas ações profissionais.

A preocupação com os saltos qualitativos da formação inicial e continuada deveria ser prioridade com relação aos saltos quantitativos. Como também, deveria constituir-se como pauta recorrente para a melhoria da educação e dos processos formativos em geral, visto que as políticas públicas muitas vezes focam os seus esforços em trazer novos elementos, sem antes uma aproximação com os alunos e professores na busca de conhecer as diversas realidades e necessidades desses sujeitos. Corrobora-se com o que Lucena e Oliveira (2014) afirmaram:

Historicamente a construção do conhecimento no ambiente escolar sempre foi realizada por meio da assimilação de conteúdos e informações que muitas vezes são transmitidas pelos professores aos alunos de maneira descontextualizada do seu cotidiano e da sua cultura. Nesta perspectiva, os sujeitos aprendentes não são autônomos e nem incentivados a perceber a realidade que os cercam de maneira crítica. Esta postura, comportamento que a escola espera dos alunos, é muito diferente da maneira como eles estão aprendendo e interagindo com as culturas digitais. (LUCENA; OLIVEIRA, 2014, p. 41)

Muitas dessas questões relacionadas à forma como os alunos aprendem nas escolas, podem ser consideradas fruto das construções históricas do modelo escolar que foi se constituindo com o passar dos anos. E isso parte desde a estrutura física em que está ornamentada a sala de aula até os métodos de avaliação e ensino escolar.

Como pode a escola, por exemplo, dispor os alunos em fileiras, sem manter um contato direto um com o outro, se atualmente eles passam o dia conversando por aplicativos de mensagens, enviando *selfies* ou oferecendo “likes” nas fotos dos colegas por meio do *Instagram*¹⁷? Não cabe ao professor ou professora, mediante as mudanças na sociedade, negar a comunicação na formação do sujeito. Mezzaroba (2015, p. 204) nos diz que “[...] negar a potência das tecnologias seria cegar-se aos novos tempos e recusar-se às possibilidades que elas nos oferecem”. Ou, como cita Fantin (2010) em relação a um possível papel da educação mediante a produção responsável dos sujeitos imersos na cultura digital:

Se em relação às mídias tradicionais o problema que se colocava à educação era o de evitar o consumo passivo, hoje com a Internet e os celulares de “última geração” a questão que se coloca é a de educar não só para o consumo responsável, mas para uma produção responsável. Através da interatividade que tais mídias propiciam, a comunicação acontece com pessoas e não só com conteúdos, e as pessoas não são mais apenas destinatários de informações, mas produtoras e autoras de conteúdos disponíveis a outros usuários. E essas práticas culturais devem ser discutidas na escola. (FANTIN, 2010, p. 13)

Necessitamos, no processo de formação de professores, de uma aproximação curricular entre as discussões que envolvem o cotidiano dos alunos e as ações pedagógicas que desenvolvemos. Aproximações que extrapolem o campo de resoluções e normas. Estarmos atentos ao que as novas gerações utilizam, ao que elas produzem e ao que elas consomem. Pensamos que dessa forma, a formação de professores contemplará as novas

¹⁷ Aplicativo de rede social *online* de compartilhamento e produção das culturas dos seus praticantes.

formas de comunicação dos sujeitos. Dominicé (2012) traça essa discussão refletindo acerca do distanciamento entre os objetivos coletivos e os objetivos individuais. Vejamos:

Se a maioria das reformas fracassam ou não atingem os resultados esperados, não é por que elas foram pensadas independentemente daqueles às quais elas se endereçaram? Se os problemas levantados pela formação se esbarram com dificuldades que se reproduzem de geração em geração, não é, em grande parte, devido ao fato de que as finalidades visadas não conseguem reduzir o fosso que há entre os objetivos coletivos e as expectativas individuais? (DOMINICÉ, 2012, p. 26)

Quando os governos federais, estaduais e municipais lançam políticas de inserção das tecnologias nas escolas ou políticas de formação docente que têm como objetivo fomentar a utilização destas tecnologias nas escolas, nos questionamos quanto à utilidade e contribuição dessas normas e decretos para os sujeitos que serão diretamente “atingidos” por essas políticas públicas.

Em discussão acerca da estrutura curricular no campo educacional, Macedo (2017) explica que ainda estamos distantes de um currículo problematizador que busque agir na e com a diversidade, respeitando e construindo o acesso a dignidade social. Para ele:

Estamos longe de vivenciar um currículo problematizado desde a sua origem. Em geral, o currículo é a expressão de uma imposição de especialistas, burocratas, ou acadêmicos, que terminam por impor modelos e concepções, com uma grande má vontade de radicalizar democraticamente a experiência da concepção, da organização e da implementação dos *curricula*. (MACEDO, 2017, p. 63)

Alocando essa discussão acerca do currículo no campo da cultura digital, Rivoltella e Fantin (2020) nos trazem que:

A internet, os novos meios digitais e seus dispositivos móveis instalam novas práticas de cidadania, multiletrada, e a ideia de uma cultura comum que estruturava o currículo escolar está modificando hierarquia de saberes, proposta pela cultura escolar. Assim, os novos meios da cultura digital foram desorganizando esse cenário[...] (RIVOLTELLA; FANTIN, 2020, p. 550)

No que diz respeito às Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, notamos como o campo político educacional ainda caminha para uma consolidação quando o tema é cultura digital. Apesar de citar competências¹⁸ que os professores e professoras devem possuir ao finalizar a formação inicial, o documento não

¹⁸ Na subseção da justificativa da pesquisa, apresentamos anteriormente a competência geral número 5 da BNC-Formação.

orienta de forma procedimental os cursos de formação, deixando a cargo das instituições de ensino superior como essa meta proposta será atingida.

Enfim, esperamos que essa discussão não se limite a este momento, a este texto, mas que possamos acima de tudo compreender como se constituem as novas formas de aprendizado, de formação de professores, de formação!

2.2.1 Formação de Professores de Educação Física e a Cultura Digital

A Educação Física escolar brasileira, no século XXI, tem se mostrado uma área fértil de estudos e pesquisas no campo das mídias, tecnologias e comunicação. Este movimento evidencia que a EF, enquanto componente curricular obrigatório, vem ampliando as suas discussões e debates acadêmicos científicos no que diz respeito a sua especificidade.

Historicamente, a EF foi marcada por ser uma área puramente técnica e que sua “legitimidade” social esteve arraigada por muito tempo em uma perspectiva meramente biológica de corpo humano. Neste sentido, as aulas de Educação Física eram limitadas à reprodução de gestos técnicos e o seu foco era o rendimento esportivo aliado à aptidão física.

Na década de 1980, com a influência de alguns professores e pesquisadores, busca-se uma aproximação maior da Educação Física com o campo acadêmico e científico, visando ampliar as discussões e constituir um campo legítimo nas universidades brasileiras, e, conseqüentemente, nas escolas, surge o que chamamos de “movimento renovador da EF brasileira”. Bracht (1999) vai no dizer que:

A educação física, como participante do sistema universitário brasileiro, acaba por incorporar as práticas científicas típicas desse meio. Uma das conseqüências será a busca de qualificação do corpo docente dos cursos de graduação em programas de pós-graduação, inicialmente no exterior, mas também, e crescentemente, no Brasil. Um grupo desses docentes optou por buscar os cursos de pós-graduação em educação no Brasil. Principalmente com base nessa influência, o campo da EF passa a incorporar as discussões pedagógicas nas décadas de 1970 e 1980, muito influenciadas pelas ciências humanas, principalmente a sociologia e a filosofia da educação de orientação marxista. (BRACHT, 1999, p. 77-78)

Com a ascensão desse movimento, a EF inicia ali um processo – que ainda se mantém – de busca pela sua consolidação e legitimidade, não apenas científica, mas também social. A ideia era de que a partir de então, a EF pudesse ampliar as suas discussões para além do corpo como um maquinário biológico. Mas que acima de tudo, buscasse ampliar os estudos acerca do movimento humano como um fenômeno histórico-cultural. (BRACHT, 1999).

Com esse marco histórico da EF, surgiram novas perspectivas de ensino e de pesquisa, mas, apenas em 1997 foi criado talvez o que alavanca a relação entre EF/Mídias/Tecnologias. Um grupo de trabalho temático (GTT) específico para envolver pesquisas relacionadas às mídias, tecnologias e EF. O GTT Comunicação e Mídia do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE).

Nesse processo de desenvolvimento do GTT Comunicação e Mídia, é possível observar aproximações importantes com áreas que envolvem estudos das Teorias da Comunicação, das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e suas relações com a Educação, a educação física e a Mídia. (COMITÊ CIENTÍFICO GTT COMUNICAÇÃO E MÍDIA, 2020, p. 14)

Atualmente podemos citar alguns trabalhos de membros desse GTT que contribuem de forma significativa ao campo da Educação/Educação Física/Mídia e Tecnologias. Aqui, vamos nos apegar a 3 (três) que envolvem diretamente a formação de professores de EF, por entender que esse seja o foco do nosso estudo e eles representem uma continuidade no campo acadêmico: A escola, a formação (inicial) docente e a formação continuada.

Ribeiro (2014) desenvolveu uma pesquisa-formação no âmbito escolar em que discutiu as relações hegemônicas que envolvem as TIC no *espaçotempo* de Educação Física. Aqui, mais do que nunca, discutiu-se a influência das tecnologias, buscando um esclarecimento para os alunos com uma utilização e produção autônoma de mídia nas aulas de EF.

Bianchi (2014) estudou 3 (três) cursos superiores acerca da relação entre a cultura digital e a formação destes futuros professores. Dentre os cursos, estava presente o curso de licenciatura em EF da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), no qual a autora identificou ainda um afastamento da realidade crítica, em que prevalece a perspectiva instrumental.

Souza Júnior (2018), em estudo dissertativo, tece um diálogo que envolve a formação continuada de docentes em EF e a Cultura Digital. A pesquisa, fruto do mestrado em EF no Programa de Pós-Graduação em EF da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), investigou a apropriação da cultura digital pelos professores por meio de um projeto de formação continuada.

Essas pesquisas, à título de exemplo, mostram-nos como vêm se consolidando no campo da EF, estudos diversos acerca dessa relação entre a formação de professores e a cultura digital. O estudo de Ribeiro (2013) apesar de não citar diretamente a formação de

professores, oferece possibilidades de atuação, mostrando que, se bem planejado político-pedagogicamente, as TIC aliadas à EF, constituem-se elementos importantes no aprendizado em EF.

Entretanto, como percebemos em Bianchi (2014), as universidades ainda não possibilitam oportunidades de formação docente adequada para um trabalho propositivo como o realizado por Ribeiro (2013), ficando à deriva de iniciativas ousadas e individuais. Ainda se percebe um movimento enraizado a dimensão instrumental das tecnologias no cenário de formação de professores, que de certa forma limita a atuação, tendo o instrumento como um fim em si próprio, não alterando o cenário pedagógico.

Talvez, a saída, mesmo que momentânea, esteja presente no estudo de Souza Júnior (2018). A formação continuada destes professores que se tornam egressos da formação inicial ainda com um horizonte limitador quanto as possibilidades das TIC! Desta forma, como o autor verificou em seu estudo, descobrimo-nos enquanto agentes que podem se apropriar dos elementos da cultura digital em consonância com as novas formas de aprender nas gerações atuais. É claro que nem todos os cursos de formação continuada se configuram como uma condição necessária para essa mudança almejada. Muitos destes cursos, inclusive, partem de uma premissa limitadora e meramente burocrática para o cumprimento de carga horária.

Estas pesquisas mencionadas talvez se aproximem do estudo em tela, mediante a perspectiva da descoberta acerca de um diálogo que vem se consolidando e se reconstruindo ao passar dos anos. Notamos que espalhados pelo Brasil, os estudos que envolvem a cultura digital e a formação de professores de EF apontam para diversas perspectivas (instrumentais, metodológicas, conceituais, críticas, criativas) e, cada vez mais, ampliam as possibilidades do fazer e saber docente em EF, notadamente pautado nas ciências humanas e sociais.

Este cenário de novas pesquisas que envolvem a cultura digital e a EF pode ser afirmado e explicado com base em Mezzaroba (2018) que investigou e identificou a constituição do que o autor chamou de “subcampo acadêmico” da EF, com uma produção e circulação de saberes envolvendo mídias e tecnologias. Um claro movimento que vem contribuindo de forma significativa na legitimidade social e acadêmica da EF no Brasil. (MEZZAROBA, 2018)

Deste modo, pode-se considerar que a ampliação e consolidação do fazer e saber docente em EF seja talvez uma das nossas metas, ao se investigar – nesse caso – a formação de professores imersos em uma cultura digital. Contribuir para esse campo historicamente

“frágil” do ponto de vista conceitual, torna-se uma responsabilidade social enquanto sujeito formado/formador nesse espaço de EF.

Mostrar para os nossos alunos e futuros alunos que o corpo, o movimento humano, as manifestações culturais esportivas e de movimento têm origem em algum momento histórico-conceitual. Mais que isso, mostrar que a cultura digital ressignificou muitos dos conteúdos da EF. E aqui podemos citar de forma breve alguns exemplos: 1) Discursos e narrativas do esporte-espetáculo; 2) Concepção de corpo e movimento a partir das redes sociais; 3) Compartilhamento e reconstrução de práticas corporais na internet; 4) Cinema e esporte/valores sociais; enfim, uma imensidão de possibilidades a serem exploradas.

Assim, a cultura digital pode ser vista como um elemento potencializador das aulas, seja ajudando no planejamento, na construção metodológica das aulas como recursos, nos conceitos e conteúdos a serem debatidos, como os exemplo ditos acima, enfim, que ela se torne indissociável da formação em EF.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: OS CAMINHOS DA PESQUISA

Nesta seção, discorreremos acerca do percurso metodológico da pesquisa, ou seja, os caminhos e as decisões que traçamos durante a nossa investigação. Como pesquisamos? Qual o campo em que se constituiu a pesquisa? Quais instrumentos de coleta de dados utilizamos para buscar e coletar os elementos que encaminham para as respostas e concretizações dos nossos objetivos? E, de qual forma analisamos os achados do campo de pesquisa? Tendo em vista responder essas questões levantadas, escrevemos essa seção metodológica, essencial nas pesquisas acadêmicas.

Visando uma perspectiva de novas descobertas ao imergir em campo, o estudo se caracteriza quanto a natureza dos seus dados como uma pesquisa de abordagem qualitativa. Qualitativa, pois, de acordo com Minayo (2002, p. 21): “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes [...]”.

A pesquisa é do tipo estudo de caso que se constituiu por duas etapas. O estudo de caso “[...] privilegia um caso particular, uma unidade significativa, considerada suficiente para análise de um fenômeno”. (GONSALVES, 2011, p. 69). Para Goldenberg (2004), o estudo de caso se diferencia de outros estudos, pois está atento às particularidades e às diferenças internas, sem padronizações e ideias que sejam semelhantes entre os sujeitos da pesquisa. Nesse sentido, o caso escolhido foi o curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Sergipe.

A escolha metodológica pelo “caso singular” do curso de Licenciatura em Educação Física de uma universidade pública está diretamente relacionada ao desvelamento de novas possibilidades de estudos que envolvam o campo da EF. Como um sujeito imerso diretamente neste campo, o pesquisador avista a necessidade de se desenvolver estudos, que talvez na área de EF já estejam naturalizados, mas, que se ampliados para o campo da educação, ainda contribuem para a construção de novos olhares e provoquem novas questões e discussões no contexto da EF enquanto sua legitimidade acadêmica e social.

Na primeira etapa da pesquisa, realizamos uma análise documental do currículo e PPC de Licenciatura em Educação Física. Esta busca inicial no PPC se fez importante pois observamos nas disciplinas (e suas ementas) e nos objetivos do curso, como se estabelece essa formação, como ela está materializada no seu documento normativo, servindo de análise a uma primeira aproximação com o objeto de pesquisa.

No que diz respeito à segunda etapa da pesquisa, subdividimos em dois momentos. No primeiro momento, visando uma aproximação inicial com os sujeitos da pesquisa e caminhando para um aprofundamento do procedimento de análise documental realizado na primeira etapa, elaborou-se um questionário (APÊNDICE A) por meio de formulários *online*¹⁹, com a intenção de coletar as informações e as percepções de todos os sujeitos da pesquisa, professores e professoras do curso de Licenciatura em Educação Física da UFS, sobre a cultura digital na formação inicial docente, mais especificamente, nas disciplinas que lecionam.

Este momento se fez importante pois conseguimos uma visão mais ampla do curso, diminuindo a margem de exclusão, sem pré-conceitos, observando diferentes concepções acerca da temática. Para isso, foi elaborado um questionário *online* composto por 11 questões com respostas de parágrafos curtos e longos, utilizando formulários online.

Figura 1 - Estrutura dos Formulários *online*

A imagem mostra uma interface de um formulário online. No topo, há uma pergunta: "Na sua opinião, qual a importância de ter cursado a pós-graduação em específico quanto a sua formação humana? E como avalia a importância da sua pós-graduação nas suas ações enquanto docente de um curso superior em nível de licenciatura?". Abaixo dela, há um campo de texto rotulado "Texto de resposta longa". Segue a segunda pergunta: "Você costuma utilizar alguma tecnologia em suas aulas? (livros, acesso à internet, tablets, smartphones, revistas, jornais, recursos de audiovisual, programas televisivos, cinema, redes sociais, rádio etc.) Se sim, quais? E de qual forma?". Também possui um campo "Texto de resposta longa". A terceira pergunta é: "O que você pensa em relação à utilização dessas tecnologias, tanto em seus aspectos positivos como negativos?". Com seu próprio campo "Texto de resposta longa". A quarta pergunta, parcialmente visível, é: "Na sua concepção, o que você entende por cultura digital?". À direita do formulário, há uma barra vertical com ícones para salvar, imprimir, compartilhar e outras funcionalidades. No canto inferior direito, há um ícone de ajuda (ponto de interrogação).

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

A plataforma permitiu obter um mapeamento do perfil de **10 (dez)** dos(as) 12 docentes que compõem o quadro de professores do curso. Este mapeamento nos permitiu colher informações com relação ao seu tempo de formação, qual a sua área de formação no que diz respeito à pós-graduação realizada e qual a percepção destes(as) com relação às tecnologias, nos mais variados aspectos que envolvem a cultura digital. Neste momento da pesquisa, a intenção foi ter uma aproximação inicial com os sujeitos e mapear, de uma forma geral, como a maioria do corpo docente pensa todas estas questões, sem julgamentos relacionados à

¹⁹ Utilizamos a plataforma *online* Google Forms

percepção individual ou com relação ao campo epistemológico adotado por eles e elas durante as suas aulas.

O segundo momento desta etapa da pesquisa se constituiu de uma leitura destes questionários para a seleção daqueles professores e/ou professoras que participaram das entrevistas, observando os critérios de trabalho com os elementos da cultura digital. As entrevistas semiestruturadas (APÊNDICE B) também foram estabelecidas como instrumentos de coleta de dados na segunda etapa da pesquisa, no contato com os sujeitos (professores e professoras). Neste momento, entrevistamos **3 (três)** professores.

A entrevista se torna essencial, pois, de acordo com Minayo (2002), é o instrumento mais utilizado em um trabalho de campo com perspectiva qualitativa, no qual o pesquisador busca obter com clareza os informes contidos na fala dos atores sociais, sujeitos de sua investigação. Assim, soubemos de uma forma mais contextualizada como se tematizam os estudos acerca do nosso objeto de estudo naquela disciplina específica. Também, mostrou-se relevante o trabalho com as entrevistas pois, de acordo com Triviños (1987):

[...] parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa. (TRIVIÑOS, 1987, p. 146)

Pensando nos procedimentos de análise dos dados coletados em campo, fizemos a escolha pela técnica da análise de conteúdo (MINAYO, 2002). Visto que com seu uso em relação aos dados coletados das falas dos sujeitos da pesquisa, tal técnica ajuda na descoberta e compreensão de novas formas metodológicas, bem como, dos sentidos e significados de formação imersos na universidade pública, conforme comenta Minayo (2002):

Atualmente podemos destacar duas funções na aplicação da técnica. Uma se refere à verificação de hipóteses e/ou questões. Ou seja, através da análise de conteúdo, podemos encontrar respostas para as questões formuladas e também podemos confirmar ou não as afirmações estabelecidas antes do trabalho de investigação (hipóteses). A outra função diz respeito a descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado[...]. (MINAYO, 2002, p. 74)

Desta forma, seguimos Bardin (1979) com sua sistematização da técnica de análise de conteúdos, dividida em:

- Pré-análise, na qual a autora descreve esta como uma fase de organização dos dados com o objetivo de sistematizar as ideias iniciais para tornar o processo de análise mais preciso – nesta fase realizamos a leitura flutuante das respostas ao questionário, transcrições das entrevistas e leituras flutuantes;
- A fase de exploração dos materiais, que segundo Minayo (2002) é onde situa-se a aplicação da fase de pré-análise – aqui iniciamos a analisar quais e como emergiram as categorias no campo de pesquisa, realizando leituras mais atentas aos dados coletados, além de marcações por cores para identificar as categorias encontradas. As marcações por cores na ferramenta *Adobe Acrobat*, foram responsáveis por definir as orações e frases que fizeram parte das unidades de registro, pertencentes às unidades de contexto responsáveis por definirem as categorias emergentes do campo;
- E a fase de tratamento dos resultados, em que buscamos “[...] desvendar o conteúdo subjacente ao que está sendo manifesto” (MINAYO, 2002, p. 76) – em que dialogamos com os autores e as temáticas que emergiram do campo de pesquisa, fazendo uso da técnica de análise temática.

Vale salientar que o projeto de pesquisa foi enviado ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Sergipe (CEP/UFS) e submetido à Plataforma Brasil. Sendo aprovado de acordo com as atribuições definidas nas Resoluções do Conselho Nacional de Saúde nº 510 de 2016 e 466 de 2012, e na Norma Operacional nº 001 de 2013 do Conselho Nacional de Saúde, sob o parecer de número 5.275.110.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção de apresentação e análise dos dados, o objetivo é apresentar ao leitor e à leitora todo o processo de organização e apresentação dos dados empíricos, bem como, tecer as análises desses dados que surgiram no campo de pesquisa à luz do referencial teórico-epistemológico de sustentação desta pesquisa. Desde a proposta de formação do curso escolhido que foi observada em documento normativo, passando pela sua grade curricular e caracterização dos sujeitos diretamente envolvidos, chegando à análise dos questionários e entrevistas com os sujeitos da pesquisa, que nos permitiram elaborar as categorias de análise, enfim, temos aqui, nesta seção, a apresentação e análise dos dados. Para este momento inicial, trazemos uma breve apresentação do nosso campo de pesquisa.

4.1 O curso de Licenciatura em Educação Física da UFS: apresentando a sua proposta de formação

Apresentaremos aqui nesta seção, de forma descritiva, o lócus da nossa pesquisa, isto é, o curso de Licenciatura em Educação Física, seus objetivos de formação, bem como as disciplinas que o constitui.

O curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Sergipe, na modalidade Licenciatura, pertence ao Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Sergipe (DEF/UFS), que fica localizado no Campus Cidade Universitária “Prof. José Aloísio de Campos”, na cidade de São Cristóvão, estado de Sergipe. Esta graduação possui na base de seu currículo uma formação em 8 períodos, divididos entre disciplinas obrigatórias, disciplinas optativas, estágio supervisionado obrigatório e atividades complementares, totalizando uma carga horária mínima de 3.075 horas.

Importante destacar neste primeiro momento, que o referido curso passou por algumas transformações no seu percurso histórico. Inicialmente, ele possuía uma formação única, “geral”, que contemplava apenas uma formação, com diversos campos de atuação (escolas, academias, clubes etc.). Até que a **Resolução nº 7, de 31 de março de 2004** do Conselho Nacional de Educação, definiu que:

[...] o campo de atuação do Graduado em Educação Física, ou seja, quem tem a titulação de Graduação em Bacharelado ou Tecnólogo de Educação Física, só pode atuar em áreas não escolares. Entretanto, aquele que possui a Graduação - Licenciatura Plena, pode atuar na área escolar e nas outras áreas que a titulação Graduação, segundo a referida resolução, permite atuar. (TAFFAREL, 2012, p. 97)

Portanto, passaríamos a partir de então, a ter dois tipos de formação superior em Educação Física no Brasil. A formação a nível de Bacharelado (que no Departamento de Educação Física também recebe denominação de “ciências da atividade física e do esporte”), que contempla as áreas de atuações ligadas à atividade física e saúde, e a formação a nível de Licenciatura, que é o nosso foco neste estudo, que contempla a formação do professor do componente curricular Educação Física, para uma atuação com escolares na Educação Básica.

O objetivo geral do curso de Licenciatura em Educação Física da UFS, de acordo com a Resolução Nº 19/2011/2011/CONEPE é: “Formar professores qualificados para intervir, acadêmica e profissionalmente, em instituições públicas e privadas, no componente curricular de Educação Física da Educação Básica e Profissional.” (BRASIL, 2011)

No que diz respeito aos objetivos específicos e suas possíveis relações com a inserção da cultura digital, destacamos 3 (três) deles, os quais são:

Art. 2º O Curso de Educação Física, Licenciatura, tem como objetivos: [...]

II. Objetivos Específicos:

- a. propiciar a formação de professores orientados por valores éticos e sociais, próprios de uma sociedade plural e democrática, para analisar a realidade social e nela atuar como agente de transformação da cultura Corporal de Movimento; [...]
- f. criar condições para que o futuro professor seja comprometido com os valores inspiradores da sociedade democrática, que implica em respeitar a diversidade cultural na tomada de decisões metodológicas e didáticas, e,
- g. possibilitar ao licenciando a apropriação de metodologia de ação e de procedimentos facilitadores do trabalho docente com vistas à resolução de problemas de sala de aula. (BRASIL, 2011, p. 2)

No objetivo específico “a”, logo quando notamos a expressão “sociedade plural e democrática” percebemos o olhar atento desse documento normativo à formação humana, oferecendo a possibilidade de observar as distintas realidades sociais e cumprindo com a função social democrática e plural da escola, campo de atuação destes futuros profissionais. Trazendo essa discussão para o campo da cultura digital e já analisando os outros dois objetivos específicos acima descritos, pode-se afirmar que os futuros professores deverão ter a capacidade e sensibilidade de respeitar as condições adversas dos alunos, mesmo que isso possa de alguma forma prejudicar metodologicamente a sua ação profissional. A título de exemplo, o contexto pandêmico recente: Com o ensino remoto, se um professor opta por realizar um trabalho e percebe que nem todos os alunos possuem acesso a uma internet de

qualidade, ele deve buscar alternativas viáveis para que essas diferenças sociais sejam minimizadas.

Seguindo a leitura do documento, identificamos o enfoque ou evidência que o futuro docente de Educação Física deve possuir. Mediante a leitura, gostaríamos de destacar aqui dois deles. Vejamos:

Art. 3º Como enfoque, o licenciado em Educação Física deve: [...] II. demonstrar capacidade de conhecer, dominar, produzir, selecionar e avaliar os efeitos da aplicação de diferentes técnicas, instrumentos, equipamentos, procedimentos e metodologias para a produção e a intervenção acadêmico-profissional na educação física escolar, e, III. refletir, na sua prática como profissional e como cidadão, competências e habilidades relacionadas à sua formação pessoal, à compreensão da educação física, à busca de informação, à comunicação e expressão, ao ensino de educação física e à profissão. (BRASIL, 2011, p. 2)

Observamos no enfoque “II” que o documento cita e faz uso de termos como instrumentos, equipamentos e procedimentos para a intervenção profissional na Educação Física escolar. Aqui também há de se considerar a possibilidade de interlocução com a vertente instrumental da Mídia-Educação, se pensarmos em instrumentos e equipamentos tecnológicos, dos quais os professores deverão ter a capacidade de utilizar minimamente para a sua ação profissional. Além disso, o documento também cita novas metodologias, em que logo lembramos das novas metodologias ativas, que também podem ser consideradas parte da cultura digital! Ainda, pode-se fazer uma alusão aqui ao trato com as tecnologias e a produção de mídia em relação aos temas e conteúdos desse processo de formação docente.

No tocante ao enfoque “III”, observando o trecho que orienta o licenciado a ter competências e habilidades para refletir como profissional e cidadão na busca de informação, comunicação e expressão, podemos relacionar diversos aspectos da cultura digital. Refletir quanto à busca de informação, por exemplo, diz muito sobre o cuidado que devemos ter quando imersos no universo atual de propagação de *Fake News* e desinformação, bem como, obviamente, no acesso a materiais e conteúdos de qualidade e de teor acadêmico-científico, quando estamos buscando conteúdos para ampliar nossas abordagens pedagógicas.

Quanto à comunicação e expressão, podemos relacionar a uma competência e habilidade para o docente lidar com o universo das redes sociais, ambiente muito frequentado por alunos e professores, em que existem diversas formas e práticas de comunicação e expressão, individuais e coletivas. Não apenas isso, mas também na maneira de consumir e

recepcionar informações advindas de qualquer veículo de comunicação, no sentido de ampliar possibilidades pedagógicas no trato dos nossos conteúdos na escola, por exemplo.

No que diz respeito às habilidades e conhecimentos que o documento orienta para que os futuros professores de Educação Física adquiram, identificamos um aspecto relacionado às tecnologias de informação e comunicação (TIC). Vejamos:

Art. 4º As competências e habilidades a serem adquiridas pelo licenciando ao longo do desenvolvimento das atividades curriculares e complementares desse curso são, dentre outras:[...] VIII. utilizar recursos da tecnologia da informação e da comunicação de forma a ampliar e diversificar as maneiras de interagir com as fontes de produção e de difusão de conhecimentos específicos da educação física e de áreas afins, com o propósito de contínua atualização e produção acadêmico-profissional. (BRASIL, 2011, p. 3)

Mas, nesse sentido, podemos identificar o que talvez seria uma primeira contradição no documento normativo. Como formar professores para utilizar esses “recursos” e “interagir com essas fontes de produção”, se na sua estrutura curricular padrão obrigatória, como veremos mais adiante, não aparecem disciplinas específicas para tal? Acreditamos que o documento intenciona uma abordagem transdisciplinar, que compreendemos ser o ideal. Entretanto, essa abordagem também pode abrir brechas, fazendo com que seja feito de forma rasa o desenvolvimento dessas competências e habilidades com as tecnologias.

No documento, também se percebe uma abordagem, que ao nosso olhar, demonstra ser limitada ao uso instrumental (ou seja, são observadas como dispositivos/meios para acessar conteúdos) das tecnologias de informação e comunicação, afinal, de acordo com a nossa concepção, estas não deveriam servir apenas para “ampliar e diversificar” as maneiras de interagir com as fontes de produção e difusão do conhecimento. Em contrapartida, prega uma visão humanizada quando diz que os professores deverão ter habilidades e competências para:

[...] II. pesquisar, conhecer, compreender, analisar, avaliar a realidade social para nela intervir acadêmica e profissionalmente, por meio das manifestações e expressões do movimento humano tematizadas, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, visando a formação, a ampliação e enriquecimento cultural da sociedade para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável; [...] (BRASIL, 2011, p. 2)

E essa dimensão profissional se mostra bastante interessante, pois esses futuros professores em atuação na educação básica podem se questionar quanto a fatores como: Qual a realidade social destes alunos? Eles possuem acesso às tecnologias? Possuem conexão à

internet? Aqui, independente da área de conhecimento, é um aspecto importante a ser observado por aqueles que fazem parte da instituição escolar. Ainda nessa perspectiva humanizada, o art. 4 do documento orienta também que o professor deve:

[...]VII. acompanhar as transformações acadêmico-científicas da educação física e de áreas afins mediante a análise crítica da literatura especializada com o propósito de contínua atualização e produção acadêmico-profissional[...] (BRASIL, 2011, p. 3)

Sobre a atualização profissional citada no trecho acima nos questionamos: Será que observar as mudanças da sociedade e na prática docente impostas pelas práticas da cultura digital seria uma possibilidade de atualização profissional? Acreditamos que esse seja um dos caminhos possíveis, embora o documento não especifique.

Este questionamento pode ser respondido e comprovado, pois atualmente existem diversos estudos (artigos científicos, monografias, dissertações e teses) no campo da Educação Física que buscam entender acerca da inserção da EF na cultura digital, bem como, a inserção da cultura digital na EF, tendo como exemplos, alguns estudos já mencionados (RIBEIRO, 2013; BIANCHI, 2014; MEZZAROBBA, 2018; SOUZA JÚNIOR, 2018).

4.2 A grade curricular e os seus desdobramentos

A estrutura do curso de Licenciatura em Educação Física, na UFS, é dividida em “eixos curriculares”, de acordo com o seu PPC. Esses eixos são divididos entre uma formação ampliada e uma formação específica. Vejamos os quadros 3 e 4, abaixo, elaborados com base no seu PPC:

Quadro 3 - Eixo de Formação Ampliada do curso de licenciatura em EF

História da Educação
Filosofia, Educação e Corpo
Introdução à filosofia
Antropologia I
Sociologia I
História da Educação Física
Produção e Recepção de Texto I
Língua Brasileira de Sinais

Educação Física, Adaptação e Inclusão
Ensino da Educação Física na Educação Infantil
Psicologia Geral
Introdução a Psicologia da Aprendizagem

Fonte: Projeto Político de Curso – Licenciatura Plena em Educação Física, UFS (2011).

Quadro 4 - Eixo de Formação Específica do curso de licenciatura em EF

Crescimento e Desenvolvimento Humano
Bases da Anatomia para a Educação Física
Fisiologia Básica
Comportamento Motor
Aprendizagem Motora
Saúde, Sociedade e Educação Física
Didática
Estrutura e Funcionamento do Ensino
Conhecimento e Cultura Escolar
Fundamentos Teórico-Metodológicos em Educação Física Escolar
Educação Física Escolar I
Educação Física Escolar II
Educação e Ludicidade
Pedagogia da Ginástica I
Pedagogia do Esporte I
Pedagogia do Esporte II
Pedagogia da Dança
Pesquisa e Docência em Educação Física I
Pesquisa e Docência em Educação Física II
Monografia I
Monografia II
Estágio Supervisionado I
Estágio Supervisionado II
Atividades Docentes Articuladas ao Conhecimento Teórico (Diluídas nas disciplinas

obrigatórias)

Fonte: Projeto Político de Curso – Licenciatura Plena em Educação Física, UFS (2011).

Os quadros acima evidenciam disciplinas obrigatórias e como podemos perceber nesse primeiro momento, com relação à nomenclatura das disciplinas do quadro obrigatório, notamos que pouco se oferece espaço a uma discussão acerca das TIC integradas à Educação/Educação Física. Mas, sabemos que essa análise inicial não contempla toda a realidade, pois os professores podem utilizar elementos da cultura digital de uma forma transversal aos conteúdos das disciplinas que lecionam.

Ainda, podemos observar nas entrelinhas das ementas de algumas disciplinas obrigatórias, que é possível uma abordagem que envolva elementos da cultura digital ou que ao menos possa oferecer espaço para tais discussões. Vejamos o exemplo da disciplina obrigatória “Fundamentos Teórico-metodológicos em Educação Física Escolar”, cuja ementa cita que a disciplina trata de:

Estudos das abordagens Pedagógicas da Educação Física Escolar. Relação Teoria e Prática. Metodologia de ensino da Educação Física Escolar. O processo ensino-aprendizagem da Educação Física no contexto da cultura escolar. Análise da LDB e suas correlações com a educação física enquanto componente curricular. (BRASIL, 2011, p. 12)

Percebemos, mediante a sua ementa, que a disciplina trata as metodologias de ensino da Educação Física escolar e as relações com o processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, a escola tornou-se um local em que as tecnologias estão imersas no seu contexto e a cultura digital faz parte do processo, principalmente na prática pedagógica, como ocorreu na pandemia. Como isso é discutido na disciplina que forma para o ensino da EF e pretende na sua ementa tratar da cultura escolar, que também é permeada pela cultura digital?

Para Mezzaroba (2019), a cultura escolar e a cultura midiática (digital) se aproximam, assim, segundo tal autor:

[...] é tarefa da escola mediar criticamente a cultura das mídias em seu âmbito, seja pelo fato dessa exercer uma forma de pedagogia cultural, ou ainda, pela simples razão de que a cultura dos meios é a linguagem mais próxima das gerações atuais, tal problemática afeta de modo muito específico as diversas áreas e disciplinas que compõem

estrutura escolar, ou seja, implicam de maneira direta e indireta na cultura escolar. (MEZZAROBÀ, 2019, p. 4)

Aqui, encontramos uma fragilidade, pois em um momento de leitura, não nos parece ser uma preocupação da disciplina em tela abordar os aspectos midiáticos e tecnológicos que os estudantes podem estar envolvidos nas aulas de Educação Física e na escola de uma forma geral. Nesse contexto, também podemos inserir as disciplinas Educação Física Escolar I e II. Digamos que essas duas disciplinas se constituem enquanto um “prosseguimento” da disciplina supracitada. Sendo que a primeira aborda os anos iniciais do ensino fundamental e a segunda oferece uma ênfase aos anos finais do ensino fundamental e a todo o ensino médio. Nestas duas disciplinas, pode-se afirmar que a discussão em torno da cultura digital apenas aparecerá de acordo com as características do docente que atuará com ela em determinado semestre letivo.

Seguindo o documento, encontramos a disciplina “Ensino da Educação Física na Educação Infantil”, sendo sua ementa:

Conceitos de criança e infância. Características, necessidades e prioridades da criança. Natureza, propósitos, significados da Educação Física na infância. Abordagens teórico-metodológicas da Educação Física na Infância. Análise dos espaços e da cultura lúdica com ênfase nas possibilidades participativas, críticas e expressivas. Planejamento, orientação, organização, desenvolvimento e avaliação dos componentes curriculares da Educação Física na Infância. (BRASIL, 2011, p. 12)

Nesta ementa, podemos encontrar a cultura ou as culturas digitais em vários aspectos. Vejamos: No trecho que cita as características, necessidades e prioridades das crianças, podemos conceber estudos acerca das tecnologias de informação e comunicação que elas costumam utilizar/brincar/aprender, construindo sua própria autodidáxia (BELLONI, 2001) como citamos na introdução desta dissertação. Afinal, é inegável que as crianças dos tempos atuais oferecem um espaço considerável a esses elementos, deixando de lado as brincadeiras que consideramos serem “mais tradicionais”.

Também na análise dos espaços e cultura lúdica. Se pensarmos, quais os espaços e as culturas lúdicas que as crianças habitam atualmente? É de se imaginar que esses espaços venham passando também por mudanças permeadas pela cultura digital, sendo que a própria Educação Física, enquanto componente curricular, pode contribuir com essas discussões dispondo de novos elementos na sua formação. Afinal, vejamos o exemplo das redes sociais como o *YouTube*, uma plataforma de disponibilização e visualização de produtos

audiovisuais. Mediante algumas pesquisas que estão sendo realizadas, como de Oliveira (2020), pode-se afirmar que estas redes sociais também se constituem como espaços lúdicos para as crianças. É uma nova forma de “brincar” e “socializar”.

[...] as crianças criam seus espaços lúdicos no brincar, alimentando processos de imaginação e posturas aprendentes no espaço físico e virtual. Munidas com dispositivos digitais portáteis, que cabem na palma da mão, estão conectadas e, por onde andam, atribuem sentidos singulares e ressignificam experiências. (OLIVEIRA, 2020, p. 202)

É de se imaginar também que a própria Educação Física enquanto área escolar, possa assumir novas responsabilidades no desenvolvimento destas crianças, levando em consideração essas novas culturas. Pois, é inegável que elas costumem passar mais tempo estáticas, olhando para a TV, para o celular, para *tablets*, enfim, perdendo muito da sua capacidade de brincar a partir de uma compreensão mais tradicional de brincar e de se movimentar. Entretanto, esse contexto pode se constituir enquanto novas formas de brincar e de se movimentar, conforme aponta Buckingham (2010) acerca das experiências de crianças e jovens fora do espaço escolar:

[...] é provável que o uso que as crianças fazem da Internet fora da escola envolva um leque de atividades: elas conversam em salas de bate-papo e mandam mensagens instantâneas para amigos; procuram informações sobre hobbies, esporte e lazer; jogam games, às vezes com pessoas de partes distantes do planeta; fazem compras ou só dão uma olhada nos produtos na Internet (*window-shopping*) e baixam músicas populares e filmes de *Hollywood* [...] O que elas não estão fazendo de forma alguma é se preocupar especialmente com a educação. (BUCKINGHAM, 2010, p. 43-44)

O mesmo se aplica às possibilidades participativas, críticas e expressivas citadas na ementa. Apesar da disciplina objetivar que essas possibilidades sejam realizadas preferencialmente em movimento por meio de jogos, brincadeiras e desafios motores, pode-se perceber que ao passar dos anos, as crianças foram transformando esses espaços. Essas possibilidades foram ampliadas com o advento das tecnologias digitais de informação e comunicação, sendo agora realizadas virtualmente, em rede, com todos conectados por dispositivos eletrônicos. Nesse sentido, Oliveira (2020) cita uma facilidade maior de imersão nesses ambientes virtuais pois:

Essa mudança decorre da transformação do computador de mesa e das formas de conexão à internet, já que com a chegada das tecnologias móveis e o acesso à rede generalizado, transformou o ciberespaço com as conexões

sem fios e o ambiente virtual podendo ser acessado de qualquer lugar. Com isso, as tecnologias móveis resultaram em um processo de reterritorialização dos espaços, potencialização de formas de comunicação, produção cultural e enriquecimento de subjetividades de forma singularizante. (OLIVEIRA, 2020, p. 97)

Na disciplina “Educação e ludicidade” também foi possível identificar, mesmo que de forma indireta, alguns elementos relacionados a essas concepções de que as crianças agora costumam habitar as redes virtuais e se conectar à internet. Vejamos a sua ementa:

Natureza e significado do jogo na cultura e condição humana. Aspectos ontológicos e ontogenéticos do brincar e jogar. Aspectos antropológicos do jogo. Infância e modernidade. Estética, corporeidade e brincadeira (dimensão lúdica, estética e sensível do corpo). Teoria do movimento humano. A criança e a percepção corporal (percepção e teoria dos complexos). Brinquedo, brincadeira e cultura. O lúdico na Educação escolar (brincar e se-movimentar da criança enquanto linguagem). Teoria e classificação dos jogos (essencial e instrumental). Jogo e desenvolvimento da criança em escolarização. (BRASIL, 2011, p. 12)

A ementa da disciplina cita sobre natureza e significado do jogo. Mas, enquanto professores/pesquisadores podemos nos questionar: qual o significado atual do jogo na cultura humana? Atualmente, quando falamos em jogo, muito se remete a classe dos jogos eletrônicos, muito presentes em computadores, celulares e videogames. Esses costumam ser os novos brinquedos, as novas brincadeiras e as culturas (digitais) vivenciadas pelas crianças. A título de exemplo, a BNCC traz consigo alguns elementos – como as exigências corporais desses jogos em função dos avanços tecnológicos – para se pensar e estudar acerca dos jogos eletrônicos no 6º e 7º ano, dentro do componente curricular Educação Física. Entretanto, o “jogar” desta disciplina, ao menos no que se refere a ementa, parte de uma relação com os jogos lúdicos e populares.

Esses novos fenômenos da cultura digital podem ser explorados na disciplina, revelando aos futuros professores que a cultura da infância passa por diversas transformações, revelando novas formas de brincar, que muito provavelmente também farão parte do universo escolar infantil/adolescente. No que diz respeito à especificidade da Educação Física, os futuros professores poderão ter a possibilidade de perceber que o “se-movimentar”²⁰ estará afetado, como citamos na discussão acerca de outra disciplina, pois essa já não é mais uma

²⁰ O termo “se movimentar” aqui refere-se ao conceito dialógico de movimento, em que o movimento não é compreendido apenas como um ato mecânico passivo sem intencionalidades. O “se movimentar” é, acima de tudo, se relacionar de forma consciente/racional com o mundo. (TREBELS, 1992; 2003; 2006)

realidade nos primeiros anos de infância. Nesse sentido, corroboramos com Oliveira (2020) quando a autora afirma que:

A partir desse ponto, com a incorporação das tecnologias digitais no espaço familiar, sobretudo, as tecnologias móveis, posso pensar no que essas infâncias se distinguem das gerações anteriores. Não é difícil encontrar atualmente pessoas com sentimento nostálgico ao lembrar das diferenças entre as infâncias hoje e “antigamente”, ou melhor, predecessora. Esse sentimento, de uma determinada época, envolve citar atuações como: brincar na rua, ir aos parquinhos, soltar pipa, jogar bola de gude, andar de bicicleta livre pelas ruas, brincar de amarelinha, conversar na calçada de casa, pega ladrão, pega-pega, pular corda e esconde esconde. Tudo isso faz surgir afirmações de que as infâncias não são mais as mesmas e, diante disso, declaram um possível fim das infâncias na contemporaneidade, premissa alimentada pelos sentimentos nostálgicos e desejo de retorno ao tempo. (OLIVEIRA, 2020, p. 101-102)

Não é difícil de se imaginar que as tecnologias tenham uma determinada responsabilidade nessa mudança na forma de viver das diferentes infâncias. Entretanto, é preciso pensar que outros fatores sociais também contribuem na mudança de viver as infâncias. A exemplo do aumento significativo dos casos de violência no decorrer dos últimos anos, que podem ser determinantes para uma diminuição nas brincadeiras infantis fora da sua residência, levando em consideração a preocupação de pais e mães com os seus filhos. Ou, até mesmo, a pouca oferta de espaços públicos para tais fins; ou, ainda, dificuldades de mobilidade urbana para se deslocar de suas casas, cotidianamente, para levar seus filhos a espaços que proporcionam estrutura para práticas lúdicas ao ar livre e em espaços públicos.

No entanto, apesar da diminuição das brincadeiras em grupos nas ruas, as tecnologias possibilitam uma aproximação das crianças mesmo em momentos que estejam distantes, sem a possibilidade de estar perto, juntas. E este fator demonstrou nos últimos anos uma importância significativa, pois vivemos momentos de pandemia nos quais os jogos “virtuais” aproximaram e possibilitaram às crianças momentos de lazer e felicidade, mesmo com os momentos difíceis que passamos. De acordo com pesquisas e reportagens realizadas, o mercado dos jogos digitais aumentou exponencialmente nos anos de 2020 e 2021²¹, reafirmando esses novos espaços virtuais de socialização.

²¹ O crescimento do mercado de games mobile: como a pandemia fez o setor crescer. Disponível em: <https://www.theenemy.com.br/mobile/o-crescimento-do-mercado-de-games-mobile-como-a-pandemia-fez-o-setor-crescer>. Acesso em: 26 jan. 2022.

Com pandemia, mercado de games cresce 140% no Brasil, aponta estudo. Disponível em: <https://valorinveste.globo.com/objetivo/gastar-bem/noticia/2021/01/23/com-pandemia-mercado-de-games-cresce-140percent-no-brasil-aponta-estudo.ghml>. Acesso em: 26 jan. 2022.

A disciplina Saúde, Sociedade e EF, também constitui um ambiente fértil de aprendizagem envolvendo a cultura digital. Vejamos a sua ementa:

Determinação social do processo saúde-doença. Determinantes da saúde-doença na realidade social brasileira. Condições de vida, modos de vida e estilos de vida associados à saúde-doença: análise crítica. Educação Física e Promoção da Saúde: marcos teórico-conceituais e aplicações no contexto escolar. Teorias pedagógicas da Educação Física escolar aplicadas ao contexto da Saúde Pública e Saúde Coletiva brasileiras. (BRASIL, 2011, p. 10)

Refletindo acerca do cenário social, de saúde e tecnológico vivenciado nos últimos anos aqui no Brasil, pode-se imaginar que a disciplina contribui de forma significativa na compreensão acerca de algumas mudanças ocasionadas pela covid-19. Por exemplo: Enquanto professores, podemos dialogar com os alunos acerca do privilégio que uma parcela da sociedade teve com relação ao distanciamento social podendo trabalhar remotamente dos seus computadores, enquanto outra parcela necessitou ir presencialmente ao trabalho, frequentando transporte público lotado, aumentando chances de contágio. Outra abordagem diz respeito as *fake news* e sua relação com as narrativas criadas em torno da eficácia das vacinas.

Após esse momento de apresentação e descrição do currículo obrigatório do curso, destacamos que existem também as disciplinas optativas, cujo quadro é constituído da seguinte forma:

Figura 2 - Currículo complementar do curso de graduação em Educação Física Licenciatura

CÓDIGO	DISCIPLINAS	CR	CH	PRÉ-REQ
203002	Educação e Estética	04	60	203034
203004	Tópicos Especiais em Educação Física I	04	60	A definir
203005	Tópicos Especiais em Educação Física II	04	60	A definir
203006	Tópicos Especiais em Educação Física III	04	60	A definir
203007	Tópicos Especiais em Educação Física IV	04	60	A definir
203008	Teorias do Lazer	04	60	405041
203009	Educação Física, Esporte e Mídia	04	60	405041
203036	Esporte e Modernidade	04	60	203035
203037	Sociologia do Esporte	04	60	405041
203069	Consciência Corporal	04	60	203066
203120	Pedagogia dos Esportes Aquáticos I	04	60	203067
203121	Pedagogia dos Esportes Aquáticos II	04	60	203120
203122	Pedagogia das Lutas I	04	60	203132
203123	Pedagogia das Lutas II	04	60	203122
203124	Pedagogia do Futebol	04	60	203067
203125	Pedagogia do Futsal	04	60	203067
203126	Pedagogia do Basquetebol	04	60	203067
203127	Pedagogia do Voleibol	04	60	203067
203128	Pedagogia do Handebol	04	60	203067
203129	Pedagogia do Atletismo	04	60	203067
203131	Pedagogia da Ginástica II	04	60	203130
203705	Fisiologia do Exercício	04	60	205032
401041	Curriculos e Programas	04	60	401101
404102	Inglês Instrumental I	04	60	-
405015	Folclore Brasileiro	04	60	405011
405049	Sociologia da Educação I	04	60	405041
406261	Psicomotricidade	04	60	203026-203025
407083	Introdução à Metodologia Científica	04	60	-

Fonte: Projeto Político de Curso – Licenciatura Plena em Educação Física, UFS (2011).

Mediante esta exposição, percebemos que o quadro dos componentes curriculares optativos da Licenciatura em Educação Física apresenta para os seus alunos apenas uma disciplina que traz em sua nomenclatura, de maneira explícita, uma relação voltada à discussão das TIC. A disciplina “Educação Física, Esporte e Mídia”, cuja ementa assim se apresenta:

A cultura das mídias e sua relação com a Educação Física e Esporte. Processos de apropriação do fenômeno esportivo a partir dos meios de comunicação de massa. Reflexão acerca da educação para mídia. Possibilidades de intervenção na mídia esportiva a partir da educação física. (BRASIL, 2011, p. 15)

Podemos perceber nesse primeiro momento que a disciplina “Educação Física, Esporte e Mídia” possui uma aproximação com a perspectiva do trabalho de uma “educação para mídia”, previamente abordado neste texto, principalmente quando observamos o trecho da sua ementa que cita uma reflexão acerca da educação para mídia, uma das perspectivas mídia-educativas.

Agora, pensando na perspectiva do sujeito-pesquisador, acerca das experiências vivenciadas nessa disciplina durante o percurso da graduação, podemos citar diversos fatores como potenciais formações para uma atuação docente na cultura digital. Talvez o maior exemplo seja a “Mostra de Vídeos” da referida disciplina. Evento organizado sempre ao final

de cada semestre letivo, no qual os alunos exibem seus “vídeos-texto”, produzidos e discutidos durante o período. Durante esse processo, é interessante destacar a aproximação dos alunos para com a produção de mídia, quando cientes da responsabilidade em criar os seus próprios vídeos, com as suas próprias linguagens. Daí, surgem diversos meios de produção, como a filmagem com a câmera de um *smartphone*, por exemplo. Além disso, a disciplina também possibilita a reprodução constante de filmes visando uma leitura crítica desses produtos, sempre em consonância com discussões sobre os textos da área de educação e comunicação.

Outras duas disciplinas possíveis nesse cenário são as disciplinas “Educação e Estética” e a disciplina “Esporte e Modernidade”. A disciplina de “Educação e Estética” diz em sua ementa que trata de:

Bases conceituais da estética e seus nexos com a Educação. Educação e Arte. Educação para a Arte. Educação Física e Educação Artística: diálogos pedagógicos. Manifestações artísticas na escola e a Animação Cultural como tecnologia educacional. (BRASIL, 2011, p. 14)

Nesse sentido, podemos perceber como a disciplina possui uma inclinação para uma formação imersa na cultura digital quando avistamos que ela objetiva uma formação para a arte, para as manifestações artísticas na escola e quando trata da animação cultural. Notadamente, a arte neste cenário possibilita discussões no sentido de entendê-la como um fenômeno midiático e que também sofre influência direta das tecnologias, que as possibilitam novas formas de difusão e alcance.

Por outro lado, temos a disciplina de “Esporte e Modernidade”, cuja ementa cita que trata do “estudo do esporte na sociedade moderna e correlação deste fenômeno com o processo de modernização do país e suas implicações na sociedade sergipana” (BRASIL, 2011, p. 15). Nessa disciplina, avista-se a cultura digital no processo de entendimento do esporte como um fenômeno notadamente moderno, que sofreu/sofre influência das mídias e das tecnologias. Tornando assim indissociável abordar o fenômeno esportivo de uma cultura digital.

É importante destacar nesse contexto, que o curso de Licenciatura em Educação Física a ser investigado, no momento de produção desta pesquisa, passa por um cenário de mudanças no que diz respeito ao seu currículo. A resolução nº 06 de 18 de dezembro de 2018 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Educação Física, orienta as instituições de ensino superior a regressarem ao modelo de formação unificada, citado no

início da subseção. Entretanto, até o momento da publicação desta dissertação, essas diretrizes ainda estão em fase de aprovação pela reitoria da UFS.

Embora a discussão desta subseção pautar-se prioritariamente na perspectiva do documento normativo (P.P.C) em vigência, destacamos que nas subseções seguintes (4.3, 4.4 e 4.5), dialogaremos de forma direta com os sujeitos participantes desta pesquisa, responsáveis por materializar os escritos discutidos acima. Como já destacamos na seção metodológica, este é um momento essencial, pois, é a consolidação em campo dos achados desta investigação.

4.3 Os responsáveis pela materialização documental: a caracterização dos sujeitos

Nesta subseção, dispomos uma breve caracterização dos sujeitos que responderam ao questionário inicial enviado a todos e todas do corpo docente do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Sergipe. Dos 12 professores e professoras que compõem o quadro docente, conseguimos obter um retorno de respostas ao questionário de 10 professores(as). No quadro a seguir, veremos o tempo de atuação no nível superior destes sujeitos e qual a sua respectiva formação a nível de pós-graduação (Doutorado).

Em respeito à Ética na pesquisa com seres humanos, embora o cerne do estudo não seja analisar o corpo docente em si ou as suas ações em sala de aula de forma individual, os(as) professores(as) não terão seus respectivos nomes revelados. Por isso, veremos no quadro a seguir e no decorrer do texto, nomes fictícios, à exemplo de “Professor A” ou “Professora F”.

Quadro 5 - Sujeitos participantes do questionário

NOME FICTÍCIO	TEMPO DE ATUAÇÃO (Universidade)	FORMAÇÃO (Doutorado)	LINHAS DE PESQUISA
Professor A	23 anos	Educação	Esporte e Mídia; Espaços públicos de lazer
Professor B	7 anos	Educação	Inovações Curriculares; Estudos socioculturais do lazer; Esporte e educação
Professor C	19 anos	Educação	Corpo e educação; Corpo e epistemologia; Corpo e

			comunicação
Professor D	14 anos	Educação	Esporte e Sociedade; Corpo e processo de formação; Sociologia e História da Educação; Aspectos antropológicos e Educação Física; Aspectos sociológicos e Educação Física; Formação de professores; Mídias e tecnologias na Educação e na Educação Física; Corpo, cultura e Educação Física
Professor E	25 anos	Educação	Infância, Cultura e Educação Infantil; Educação Física como componente curricular na Educação básica; Infância e ludicidade; Cibercultura Infantil
Professor F	15 anos	Educação	Corpo e educação; Corpo e epistemologia; Corpo e comunicação
Professor G	17 anos	Educação	Capoeira; Lutas Escolares; Cultura Corporal; Concepções Escolares da Educação Física
Professor H	6 anos	Educação Física	Atividade física, saúde e qualidade de vida; Atividade física para idosos e grupos especiais; Sarcopenia e Síndrome da Fragilidade.
Professor I	23 anos	Educação	Educação Física e Cinema, com ênfase em História da Educação Física e do Esporte, relação Cinema-História e Cinema e Esporte.
Professora J	26 anos	Educação	Estudos das crianças e Infâncias; Brincar e se-Movimentar; Educação Física na

			Educação Infantil; Ludicidade e Fundamentos Teórico- Metodológicos da EF escolar
--	--	--	---

Fonte: O autor (2022)

Observando o quadro acima, percebemos que a média do tempo de atuação destes(as) professores(as) pode ser considerada alta (17,5 anos). Notadamente, um corpo docente experiente se levarmos em consideração esse critério. Esse cenário pode nos fazer imaginar – de forma simplista – em um primeiro momento, que a cultura digital possa estar inserida em um contexto de pré-conceitos e aversões, pois são docentes considerados “mais velhos” e possam enfrentar dificuldades com as tecnologias.

Outro destaque, é a formação a nível de doutorado, em que identificamos para quase todos(as), ampla maioria que responderam ao questionário, uma formação em programas de pós-graduação em Educação. Importante para entendermos as questões de perspectivas formativas, como elas se ampliam e criam horizontes diversos no curso.

Ainda nesse cenário de ampliação das perspectivas formativas, observamos as linhas de pesquisa e como elas são diversas dentro desse corpo docente. Dos 10 (dez) professores que responderam ao questionário, 6 (seis) deles estudam (mesmo que minimamente) temáticas relacionadas à cultura digital. Esse dado nos mostra a importância de se dialogar com estes sujeitos, não limitando-se ao currículo e suas disciplinas. Certamente, essas linhas de pesquisa configuram-se como ações concretas em sala de aula, envolvendo diálogos e formações acerca da cultura digital.

Após esse mapeamento inicial dos perfis dos professores e professoras, considerando que a pós-graduação, especificamente em nível de Doutorado, seja o contexto em que o docente se consolida em nível de professor/pesquisador e adote as suas posições epistemológicas e perspectivas de ensino, questionamos a sua importância enquanto formação humana e responsável por formar um docente em um contexto de curso de Licenciatura.

Nesse sentido, foi possível encontrar respostas como:

Para além de um título, a Pós oportuniza uma formação continuada, como também dá o alicerce no aspecto epistemológico e metodológico para se compreender a realidade através da pesquisa. Considero um marco na minha vida acadêmica, pois, a partir dela, na constituição de grupo de pesquisa pude estudar um campo específico do conhecimento e isso, repercutir diretamente em minha prática docente. (Questionário, Professor A, 2022)

O período de pós-graduação foi riquíssimo em termos da aquisição da confiança necessária para a atuação como docente no ensino superior. Ao se tornar especialista em uma área, repetidamente apresentando suas construções para diversos públicos (e isso envolve desde as bancas da pós-graduação, até eventos científicos, ministrar palestras e cursos etc.), encontramos a estrutura necessária para apoiar nossa futura atuação em sala de aula. Mais especificamente sobre a formação humana, o curso de educação dá muita ênfase a questões como justiça social, direcionando um olhar para o mundo mais 'humano'. (Questionário, Professor B, 2022)

Eu amadureci muito tanto na especialização, quanto no mestrado. Me calejou no processo de compreensão do ensino aprendizagem, bem como nos processos cognoscitivos. Isso foi decisivo no meu desempenho como professor (Questionário, Professor G, 2022).

Pode-se perceber que a formação em nível de pós-graduação, para estes sujeitos, contribuiu de forma específica na atuação em sala de aula como professores. Isso é ressaltado quando observamos expressões como “*alicerce*” para um campo epistemológico e metodológico, ou “*aquisição de confiança necessária para atuação em sala de aula*”.

Não apenas isso, mas também observamos a importância de uma formação para questões outras, que dizem respeito mais especificamente a questões sociais. Vejamos:

Ter cursado a pós-graduação nas "ciências humanas" é central para pensar questões políticas no que tange as relações. Num mundo tão "raso" e tão centrado na produtividade e no lucro se faz central pensar além desses valores. Pensar e tensionar essas questões na pós-graduação contribuem para "desnaturalizar o naturalizado". (Questionário, Professor C, 2022)

O estudo rigorosamente frequente e didaticamente orientado das teorias (modelos analíticos e interpretativos) das Ciências Humanas sobre sujeitos e sociedades, atravessados e constituídos por suas instituições e liturgias, permitiu minha participação consciente na categoria humano. É possível que a visão plural acerca de modelos explicativos da humanidade me levou a estabelecer relações menos negativas (antipáticas) no campo das alteridades, na medida em que promoveu uma perspectiva relativista e simétrica acerca das culturas enquanto modelos de práticas sociais. Não obstante, há um problema ético quanto à formação erudita em termos etnológicos gerar valores do tipo: ser ou estar mais ou menos humanizado. É mais humanizado aquele que conhece um maior número de produtos culturais? Seria a antítese de humanidade a crueldade ou os fascismos? É o mesmo tratar formação humana no sentido de humanismo? A humanização seria o mesmo que humanismo? Quanto o papel da pós-graduação na atuação no magistério superior penso que também está apoiado no estudo sistemático dos modelos explicativos acerca do fenômeno educativo, tanto em seus desdobramentos teóricos ou conceituais quanto metodológicos ou práticos. Não obstante, ocorrerá um despertar à época que consiste nas relações entre epistemologia e política; isto é, que existem nas e regem as interações epistemológicas as mediações políticas entre os atores que produzem conhecimento acadêmico.

Sem embargo, esses mediadores apresentam fatores relativos ao poder ou à força de seus pares. (Questionário, Professor F, 2022)

Adentrando nessas palavras, vemos o quanto é importante uma formação que nos faça pensar “fora da caixa”, ou seja, uma formação que nos permita buscar alternativas que a maioria das pessoas na sociedade, infelizmente, não conseguem alcançar. E talvez, esse seja um dos principais papéis sociais dos professores, seja em nível de graduação ou na Educação Básica. É uma questão política, como podemos ler mais acima!

Neste sentido, é possível compreender essa afirmação como uma das primeiras características mascaradas que devemos romper ou desnaturalizar acerca da cultura digital. Quando o Professor F, por exemplo, cita que o mundo é centrado na produtividade e no lucro, conseguimos identificar relações com algumas das lógicas das tecnologias, ou melhor, com a lógica de quem está por trás delas, tendo em vista que um dos discursos atrelados às tecnologias na educação costuma se remeter à otimização do tempo e, com isso, uma maior “produtividade” nos estudos/formação.

Após o processo de mapeamento dos professores com a aplicação dos questionários, selecionamos 3 (três) participantes para a realização das entrevistas semiestruturadas. Para isso, definimos alguns critérios de inclusão, sendo eles:

- i. Considera as tecnologias enquanto elemento indissociável da cultura humana;
- ii. Demonstra possuir uma concepção ampliada dos usos das tecnologias (para além do aspecto instrumental);
- iii. Levantou aspectos positivos e negativos de uma maneira crítica às tecnologias;
- iv. Demonstrou preocupação em formar cidadãos/cidadãs e professores(as) para a cultura digital com as tecnologias;
- v. Enquanto professor ou professora, relacionou a cultura digital com a educação.

Deste modo, após leituras atentas das respostas ao questionário, organização, transcrições e leituras das entrevistas, com o auxílio do programa *Adobe Acrobat* grifando e codificando em cores distintas as frases e orações que formaram as unidades de registro, chegando às unidades de contexto, emergiram do campo as seguintes categorias temáticas: a) **As Tecnologias: (In)compreensões, concepções e os seus usos**, em que destacamos acerca das suas concepções metodológicas e conceituais, principalmente no que se refere à formação de professores (aqui o destaque foi com a cor verde); b) **Educação Física e Cultura digital:**

contribuições, tensões e perspectivas, categoria temática em que destacamos acerca das incompletudes e relações indissociáveis que envolvem a Cultura digital e a formação de professores de EF (nesta categoria, grifamos com a cor azul).

Nas duas subseções que seguem, trazemos essas duas categorias, explicando sua constituição e mobilizando os dados dos questionários e das entrevistas com o referencial teórico-conceitual utilizado.

4.4 As tecnologias: (In)compreensões, concepções e os seus usos

“É ela uma “coisa”, um processo ou o quê? Trata-se de algo real ou apenas de uma noção com que pensamos um conjunto de objetos, atividades e eventos? Há uma diferença essencial entre técnica e tecnologia?”

(CUPANI, 2016, p. 23)

Quando falamos sobre tecnologias, esbarramos em diversas concepções acerca dos seus usos e dos seus aspectos conceituais. Não bastasse, também é constatada socialmente uma ampla teia de percepções acerca da sua utilização. Algumas pessoas as colocam como centrais para o avanço de alguns campos da sociedade, à exemplo da ciência. Outras, são mais cautelosas e possuem certo receio de dialogar com esses elementos, que nos últimos anos se fazem presente de forma constante nos cenários culturais. De acordo com Cupani (2016, p. 12), “[...] aquilo que denominamos tecnologia se apresenta, pois, como uma realidade polifacetada: não apenas em forma de objetos e conjuntos de objetos, mas também como sistemas, como processos, como modos de proceder, como certa mentalidade.”

A palavra tecnologia tem sua origem derivada da palavra técnica e para Cupani (2016, p. 13), “[...] tudo ou quase tudo a que nos referimos ao falarmos da tecnologia tem alguma vinculação com o que denominamos técnica.” Isso mostra que possuímos uma compreensão limitada quando reduzimos tecnologia a um simples dispositivo/equipamento eletrônico e digital. Nesse sentido, quando nos remetemos à educação, temos o livro, o quadro, a caneta, o giz, dentre outros elementos, como sendo tecnologia.

Muitos dos pontos identificados durante a fase de maturação dos dados dessa pesquisa foram pautados sobre a perspectiva das tecnologias (digitais ou não), as suas variadas formas de utilização social/profissional, as suas perspectivas conceituais e de que forma elas são e/ou

podem ser utilizadas no processo de formação de professores e professoras de EF. Desta forma, escrevemos essa subseção de análise, com o objetivo de explicar sobre as tecnologias, suas concepções, seus usos e os cenários de (in)compreensões conceituais que se estabelecem de forma geral sobre elas.

Essa categoria surge a partir do material empírico coletado (questionários e entrevistas). Portanto, as unidades de registro que foram identificadas e selecionadas, formaram uma unidade de contexto sobre as tecnologias, responsável por eleger essa categoria temática e as compreensões/percepções acerca dela. De acordo com o dicionário online DICIO²², a palavra “tecnologia” é um substantivo feminino que significa: a ciência que estuda os métodos e a evolução num âmbito industrial: tecnologia da internet; um procedimento ou grupo de métodos que se organiza num domínio específico: tecnologia médica; ou ainda uma teoria ou análise organizada das técnicas, procedimentos, métodos, regras, âmbitos ou campos da ação humana. Mas, e para os sujeitos participantes da pesquisa?

Quando acionamos e relembramos o que foi escrito no referencial teórico/conceitual, percebemos os primeiros elos entre as ideias dos autores e dos sujeitos envolvidos nesse momento da pesquisa. No processo de mapeamento inicial, buscamos compreender de forma sucinta de que forma os(as) docentes se aproximavam das tecnologias de informação e comunicação durante o processo de ensino. Questionados se utilizavam tecnologias nas suas aulas, obtivemos dos(as) professores(as) participantes respostas como:

Sim. Todos. Passando vídeos, filmes, mensagens via rede social..., etc., sempre envolvendo o tema gerador da disciplina e suas conexões com o mundo vivido (Questionário, Professor A, 2022)

Sim. Utilizo muito imagens, filmes e comerciais televisivos. Utilizo como pano de fundo para trazer temáticas com a intenção principalmente de apresentar e articular "conceitos". (Questionário, Professor C, 2022)

Penso que a compreensão de "tecnologia" é bem mais ampla que a maneira como a concebemos atualmente, como o uso de algum elemento tecnológico/digital à disposição. O professor/a sempre usou suas próprias "tecnologias corporais" na sua atuação: a voz, a escrita, o pensamento, a reflexão. Dito isso, se pensarmos uma certa "esteira histórica", é comum utilizarmos materiais impressos (livros, dissertações, teses, monografias etc.) para o preparo de nossas aulas. No presencial, sempre gostei muito de fazer anotações no quadro, porque tenho a impressão que sinto uma leveza e elaboro "mapas visuais" em relação ao que comento diante das turmas. Teria que ver com as turmas se as minhas aulas, quando utilizando o quadro, também são avaliadas como mais decentes/melhores, mas a minha percepção

²² Acesso disponível no endereço eletrônico: <https://www.dicio.com.br/>

é que sim, que utilizar o quadro, torna minha comunicação melhor e mais eficiente. Desde que iniciei minha docência no ensino superior, sempre gostei de planejar e preparar minhas aulas utilizando algum recurso, geralmente apresentações em powerpoint e mesmo resumos/esquemas, além de vídeos explicativos, curta-metragens, filmes condizentes com aspectos conteudísticos que abordo etc. Também utilizo muito reportagens de jornais, revistas especializadas, matérias de blogs etc. Em algumas disciplinas, costumava pautar temas a partir de reportagens de programas televisivos, ou mesmo, de algumas peças publicitárias. Penso que as mídias e tecnologias em geral nos proporcionam levar para a sala de aula o universo do cotidiano, do senso comum, que faz parte do dia a dia de cada um de nossos alunos/as, e a partir disso, é que podemos trazer questões, reflexões, apontamentos, questionamentos. E com isso, mostramos aos nossos alunos/as como podemos fazer o uso instrumental associado ao aspecto crítico dessa utilização, pensando na possibilidade de, a partir disso, gerarmos, nós mesmos, novos produtos culturais, escolares, acadêmicos. (Questionário Professor D, 2022)

Nesse sentido, mediante os depoimentos, constatamos que estes sujeitos supracitados, pensam as tecnologias em diferentes dimensões, que se sobressaem em relação ao aspecto instrumental, tecendo relações com os contextos dos futuros professores articulando os seus usos com os conteúdos da disciplina. Pensando-as de forma singular, sem sobrevalorizar ou subvalorizar as tecnologias, observando como elas estão reconfigurando os cenários sociais, culturais e por conseguinte o cenário educacional. Portanto, podemos constatar que esses relatos evidenciam de certa forma as tecnologias incorporadas ao fazer e saber docente, sendo assim parte de uma cultura docente. Deste modo, podemos compactuar com Fantin (2010) quando a autora nos diz que:

Considerando que o saber está em toda parte e não só na escola, nos livros e no professor, uma formação cultural de professores envolve um acervo imagético, literário, artístico, musical das mais diversas produções culturais e uma relação significativa com as tecnologias. Dessa forma buscamos repensar a formação de professores redimensionando os usos das mídias e ampliando a apropriação dos espaços de cultura buscando a diversidade e a abertura de fronteiras que o mundo da comunicação propicia. (FANTIN, 2010, p. 16)

No entanto, podemos perceber como as tecnologias perpassam também pelo campo das diferenças de compreensão conceitual e filosófica, a exemplo da constatação abaixo, na qual a própria “fala” (voz) emitida pelo docente é vista, segundo a sua compreensão, como uma tecnologia propriamente dita.

Acredito que até a fala é uma tecnologia, mas faço o uso de alguns instrumentos mencionados, principalmente os que utilizam a internet:

Youtube, Facebook, etc. Além das revistas dentro da base de dados da Scielo e BDTD (Questionário, Professor G, 2022).

O corpo talvez seja a nossa primeira e principal tecnologia, é com ele que construímos e reconstruímos o nosso lugar no mundo. Não é de hoje que ele deixou de ser visto sob uma perspectiva meramente biológica e passou também a ser compreendido sob a perspectiva social. Nosso corpo está condicionando a locais, pessoas e leis. Por isso, a fala também pode ser compreendida sob essa perspectiva “tecnológica”.

Além disso, observamos também uma visão “não romantizada” quanto ao uso das tecnologias na formação de professores, mesmo com o sujeito participante estando ciente dos seus benefícios. Compreensão que pode ser entendida e explicada, se observarmos como a funciona a sociedade atualmente, com toda a velocidade, muitas dispersões pelo caminho e até uma falta de interesse/comprometimento acadêmico e social. O que pode, de certa forma, prejudicar a formação de um professor ou professora:

Durante os 8 primeiros anos de atuação no ensino superior, sim. Mas nos últimos 5 anos tenho trabalhado basicamente com construção de esquemas conceituais e metodológicos no quadro conforme as dinâmicas dialogicidade das aulas. Tenho desenvolvido dinâmicas pedagógicas de construção, formulação e experimentação de jogos e práticas corporais em ambientes de quadra poliesportiva. Estabeleço relações assistemáticas com as mídias. Articular todas essas ferramentas para culminar na geração de aprendizagem e de compreensão conceitual e prática rigorosa da realidade e da intervenção demanda muitos esforços para resultados pouco ou nada satisfatórios para além da formação no nível da doxa ou opinião dos estudantes. Entendo que a rigorosidade da compreensão conceitual e metodológica não permite dispersões para além da leitura e escrita de textos mediados por debates. Compreendo que as ferramentas tornam as relações mais dinâmicas e divertidas, mas seus funcionamentos esbarram nas fases monótonas dos estudos, sendo essas as que realmente permitem um domínio teórico-metodológico de um dado tema ou realidade. As novas mídias, quando articuladas frequente e freneticamente, parecem limitar o domínio da disciplina e concentração para o estudo, pensando a ciência como uma atividade de dificuldades lógicas, cognitivas e instrumentais crescentes, para citar Gaston Bachelard. (Questionário, Professor F, 2022)

Neste depoimento percebemos elementos que identificam uma ambiguidade das mídias/tecnologias como ferramentas. Ou seja, percebemos que elas podem acarretar mais interesse, motivação e novas possibilidades. Entretanto, identificamos que elas também não resolvem questões que são parte do que se demanda o estudo: o foco, a atenção, o aprofundamento teórico, a dimensão lógica e cognitiva.

Essa visão “não romantizada”, pode ser compreendida como uma não utilização das tecnologias, mediante os problemas relacionados aos seus usos nesse processo de formação. Ainda assim, observamos uma relação na prática deste professor, mesmo assistemática, com as mídias/tecnologias. Esta prática assistemática evidencia que se tornou algo comum trabalhar com as mídias, mesmo que em uma perspectiva instrumental.

É possível afirmar que essa mudança de pensamento na utilização das tecnologias, ocorreu, nesse contexto, por algumas decepções acadêmicas enquanto professor. Como foi possível notar, este sujeito, ao pautar suas aulas e intencionalidades, esperava com a utilização delas, que os alunos pudessem obter um aprendizado mais concreto, mais satisfatório, que extrapolasse o limite de um simples “ponto de vista”.

Tratando-as como instrumentos/ferramentas, o sujeito participante justifica ainda que, se o seu uso for muito frequente, elas podem limitar o processo de ensino-aprendizagem, pois dificultam o processo de concentração e disciplina. Estas concepções, tanto positivas ou negativas da utilização das tecnologias nesse processo de formação docente, podem ser explicadas, se considerarmos que essa dualidade perpassa também em outros campos da sociedade. Segundo Cupani (2016):

Devemos acrescentar uma patente ambiguidade daquilo a que aludimos como tecnologia. Invariavelmente, toda realização tecnológica vai acompanhada de alguma valoração, positiva ou negativa. Em certos casos, como no das armas de destruição em massa ou da poluição ambiental resultante da industrialização, consideramo-las como algo condenável, que desejaríamos não existisse. Em outros, como no das vacinas, do transporte confortável ou do cinema, a maioria das pessoas veem nessas realizações algo que veio beneficiar a espécie humana. (CUPANI, 2016, p. 12)

Destacamos que além dessas percepções também podemos perceber uma compreensão das tecnologias como forma de emancipação/autonomia (FANTIN, 2010). Por mais que sejam utilizadas sem ter relação com um conteúdo específico das disciplinas, elas contribuem na formação de professores, de uma forma geral, construindo competências e habilidades específicas para lidar com alunos e alunas nos seus respectivos componentes curriculares:

Sim. Aparelhos de audiovisual, e-books, utilização da internet a partir de PCs e/ou smartphones para pesquisas diversas, games (atividades de gamificação), revistas eletrônicas com conteúdo não acadêmico/jornais/blogues, programas de TV/documentários. Basicamente, são utilizados nas aulas como forma de estimular a autonomia na busca pela informação (tentando discernir aquilo que é confiável ou não), interatividade, descentralização. De tal forma, os alunos realizam pesquisas,

organizam seminários, discussões em atividades tutoriais. (Questionário, Professor H, 2022)

Sim. Na disciplina de História da Educação Física uso filmes, recortes de jornais, músicas, fontes variadas, de maneira a dar uma ampla visibilidade a todo e qualquer vestígio que se configure como fonte histórica. Do mesmo modo, costume, quando as aulas são presenciais, levar os alunos para visitarem centros de memória e salvaguarda de fontes históricas como museus, institutos históricos, bibliotecas, arquivos públicos. No caso das disciplinas em que trato com cinema, o uso de filmes é recorrente para assistência e debates [...] (Questionário, Professor I, 2022)

Nesse caso, podemos perceber uma diversidade e uma aproximação maior com elementos da cultura digital um pouco mais recentes/atuais. À exemplo da gamificação, o que pode fazer com que o público jovem, em formação, sinta-se mais “atraído” pelos conteúdos que serão repassados. Visto que, direta ou indiretamente, estão em contato mais próximo com esses elementos. Vejamos, por exemplo, os depoimentos do Professor I sobre esse contexto de aproximação da cultura digital com os alunos e alunas, futuros docentes:

Eu acho cada vez mais fundamental que a gente consiga estabelecer esse tipo de conexão, haja vista que os alunos e alunas estão diretamente ligadas às informações desse campo. Hoje a mediação que a gente tem com essas mídias digitais é imensa, talvez todas as informações que chegam aí se dão por essas vias. Nos últimos anos a gente tem tentado adaptar isso por conta do acesso deles a essas mídias. Até o que a gente usava como material de estudo físico, tipo livros, apostilas, xerox... tudo a gente tem feito adaptações para que seja por meio digital né. Então o material quase todo em PDF e tal. A gente foi meio que empurrado para isso e de certo modo a gente começa a perceber que é por essa via que eles se comunicam. Então o acesso a textos que eles têm pelo WhatsApp por exemplo, a qualquer momento no transporte, ônibus e tal... isso é um mecanismo que dá acesso ao que a gente usava antigamente. Livro, apostila e tal... isso significa diretamente que eles têm como via principal de informação essas mídias. (Entrevista, Professor I, 2022)

Eu acho que a gente está aprendendo a lidar com audiovisual, com imagem e som... Até então a gente usava retroprojektor para ilustrar o texto, uma ou outra imagem e tal. Hoje os nossos recursos são muito vivos, então já aconteceu por exemplo de estar dando aula e o vídeo que eu tinha colocado no slide do PowerPoint rodar sem som. Na mesma hora eu jogo o link e digo: “Gente, mandei o link aí no grupo do Zap”. Eles abrem no celular deles e vêem o vídeo né... no caso era um vídeo do YouTube que eu tinha baixado. (Entrevista, Professor I, 2022)

Nesses depoimentos, percebemos de forma significativa uma tentativa de reconfiguração metodológica para que seja possível uma adequação aos cenários em que se

encontram os discentes. Nos casos específicos, destacamos a referência ao aplicativo de conversas, *Whatsapp*, o qual talvez seja o mais utilizado atualmente nos cotidianos. Ele destaca-se pela sua facilidade de acesso mesmo em cenários de dificuldades sociais, pois pode ser utilizado por meio do *smartphone* pessoal e é gratuito, sem contar as inúmeras possibilidades que nos permite. Aqui, percebemos o quanto ele se tornou nesse contexto, um aliado para a resolução de problemas, ou uma alternativa para o docente levar o planejado para os alunos e alunas, aumentando, facilitando e intensificando a comunicação com os discentes e entre os discentes:

Os aplicativos, gratuitos ou não, podem ser instalados no *smartphone* por meio da loja virtual do aparelho. O fato do *smartphone* ser atualmente a tecnologia que converge diferentes mídias e linguagens e está presente na vida de 10,9% da população brasileira tem contribuído para que cada vez mais as pessoas realizem suas tarefas com esta tecnologia móvel, pois ela possibilita a mobilidade, a ubiquidade, a hipertextualidade e a hipermídia. (LUCENA; SANTOS, 2019, p. 660)

Além disso, os *smartphones* (e seus aplicativos) também se constituem como fortes elementos devido às inúmeras possibilidades de utilização. Um exemplo é deste professor que trabalha também com a produção de vídeos em uma de suas disciplinas:

Hoje cada vez mais eu estou menos utilizando a câmera porque o celular ele tomou conta... os alunos fazem isso com o próprio celular. (Entrevista, Professor A, 2022)

Nos últimos anos, os dispositivos têm trazido funcionalidades que outrora apenas grandes empresas com profissionais de outros campos poderiam realizar atividades que hoje, mesmo nós, da educação escolar, temos acesso. Ou seja, a sociedade produz tecnologias que vão sendo utilizadas em variados contextos, inclusive o formativo/educacional. Nesse sentido, os aparelhos celulares podem ajudar a constituir ambientes educacionais que sejam mais criativos e produtivos.

Seguindo, outro exemplo de aproximação com os mais jovens, futuros professores e professoras, é com relação ao uso do *Instagram*. Pensamos que de fato seja realmente importante oferecer possibilidades de experimentação nessa rede social digital. Principalmente, se refletirmos que nesse ambiente virtual existem diversas pessoas “criando conteúdo”, sem um filtro adequado, que infelizmente, uma boa parcela da população, absorve

para si como conhecimento. Paralelamente a Mezzaroba (2015), percebemos o quanto estamos imersos em um universo de possibilidades.

Não podemos prescindir das possibilidades tecnológicas que a contemporaneidade nos oferece. Computadores, celulares, tablets, smartphones, internet, – e mesmo as “mídias antigas”, a televisão, jornais e revistas impressas e o cinema, por exemplo – são excelentes recursos, tanto metodológicos, instrumentais, quanto em relação aos significados e temáticas de seus conteúdos a serem trabalhados enquanto mediação pedagógica, não apenas sendo visualizados como pertencentes do campo do entretenimento individual. (MEZZAROBA, 2015, p. 195)

A questão principal a ser posta é: De que forma utilizar esses espaços para que possamos construir discussões democráticas e úteis ao campo formativo? O relato do Professor I, nos mostra uma das inúmeras possibilidades de aprendizado e formação nos espaços virtuais, destacando a sua capacidade de alcance:

[...] Já usei o *Facebook* e passei a fazer uso, de modo permanente, do *Instagram* para que os alunos possam postar suas impressões dos filmes assistidos em sala de aula e que possamos interagir nessas redes e ampliar o diálogo com outras pessoas que não participam das disciplinas. Essa é uma área que tem sido bastante fértil de experimentação. (Questionário, Professor I, 2022).

Dessa forma, é importante angariar esforços para que mais professores habitem essa rede, construindo e partilhando conhecimentos (verídicos) e aprendizagens significativas. Ou seja, se mostra como uma alternativa possível formar para a utilização dessas redes, com a utilização dessas redes. De acordo com Recuero (2012), as redes sociais *online* são:

[...] apresentadas através de representações dos atores sociais. Ou seja, ao invés de acesso a um indivíduo, tem-se acesso à uma representação dele. Do mesmo modo, as conexões entre os indivíduos não são apenas laços sociais constituídos de relações sociais. No meio digital, as conexões entre os atores são marcadas pelas ferramentas que proporcionam a emergência dessas representações. As conexões são estabelecidas através dessas ferramentas e mantidas por elas. (RECUERO, 2012, s.p)

Alguns professores/pesquisadores desenvolvem estudos que mostram as contribuições e reflexões acerca da utilização das redes sociais em ambientes educacionais pedagógicos. Temos o exemplo de Moreira e Trindade (2017)²³ e Ramos (2017)²⁴. Nesses dois casos, o aplicativo utilizado para desenvolver as questões formativas foi o *WhatsApp*.

²³ “O Whatsapp como dispositivo pedagógico para a criação de ecossistemas educacionais”

²⁴ “Ciência com leveza: o *whatsapp* como artefato pedagógico na disciplina metodologia do trabalho científico”

Por outro lado, percebemos também que os usos das redes sociais na formação de professores, podem ter suas limitações e problemáticas próprias, pois, mesmo que exista uma utilização intencional e elaborada de alguns recursos, as redes sociais ainda não estão consolidadas enquanto elementos presentes no ambiente formativo, talvez por desconfiança quanto às suas formas de criar relações. À exemplo desta participante, que utiliza uma diversidade de elementos presentes na cultura digital, com exceção as redes sociais:

Sim: livros, textos e matérias digitais, internet, cinema, podcast. São utilizados como recursos e/ou estratégia didáticos, bem como conteúdos portadores de narrativas verbo-visuais. Não utilizo redes sociais (Questionário, Professora J, 2022)

Esta postura crítica e de confronto frente às redes sociais, pode ser justificada com as seguintes declarações observadas no questionário. Quando questionamos acerca dos aspectos positivos e negativos no que diz respeito ao uso das tecnologias, obtivemos a seguinte resposta:

Positivos: constituem dispositivos ou suportes portadores de linguagens e conteúdos importantes e que não podem ser ignorados
Negativos: necessitam muito rigor e critério na hora de selecioná-los, principalmente aqueles disponíveis na internet, o que às vezes demanda muito tempo (Questionário, Professora J, 2022)

Observando a sua preocupação individual com os critérios para a escolha de conteúdos e o rigor crítico, não é difícil de se imaginar uma preocupação com destaque às redes sociais, que geralmente são compostas por informações e conteúdos vastos, que não passam por um filtro seguro antes de serem publicados nas redes. O trabalho docente é por si só cansativo e carece de uma atenção especial com o filtro de conteúdos a serem selecionados. Se imaginarmos que para a utilização de redes sociais, esse trabalho para mobilização do aprendizado seja dobrado, conseguimos compreender a não utilização destas no processo de formação.

[...] a possibilidade de se associar a dispositivos e, conseqüentemente, a outras pessoas, desperta uma tensão à própria metodologia escolhida pelo professor para o trabalho docente, provocando um desfecho inesperado. Quando observamos este tipo de situação, podemos avaliar que o acesso à informação e ao conhecimento na cultura digital não se produz de forma isolada e estática, está intimamente ligado também aos processos comunicativos e infocomunicacionais disponíveis e até inesperados. Contudo é preciso discutir qual o impacto do uso destes dispositivos na consolidação das práticas educativas na atualidade. Qual a potencialidade

destes artefatos na mediação do trabalho docente? Como podem ser associados às metodologias de ensino e as práticas de pesquisa? Posto que, as possibilidades educacionais e comunicativas que surgem na cultura contemporânea, articuladas às mudanças sociais e ao desenvolvimento e popularização das tecnologias digitais móveis, são constantes e expressivas, ao passo que novas potencialidades também podem gerar novos problemas. (PORTO; OLIVEIRA; CHAGAS, 2017, p. 10)

É justamente por todo o seu potencial comunicacional que compreendemos o uso das redes sociais como um importante elemento de mobilização educacional, seja com a utilização delas ou com diálogos mais apurados sobre os seus usos e consequências. Independente da forma como as discutimos, é primordial explorar as suas potencialidades, para além de suas superficialidades, mas também sem negações. Afinal, as redes sociais se constituem como novas formas e possibilidades de narrativas e linguagens, seja por fotos, vídeos ou a junção dos dois. Além de se mostrar como característica contemporânea de forjar, ampliar e impactar em outras subjetividades, principalmente quanto à cultura infantil e à cultura juvenil, por isso, o olhar atento do contexto escolar/formativo/investigativo a essas questões se mostra importante.

Entretanto, esse processo é árduo e demanda tempo, principalmente se levarmos em consideração que os alunos e alunas em processo de formação docente podem demonstrar uma aproximação maior com as tecnologias. Desta forma, é necessária uma atenção redobrada quanto à inserção desses elementos na formação, visto que a velocidade de informações é constante. Vejamos por exemplo a fala desse professor acerca da sua concepção:

Eu tento acompanhar, no entanto sou muito mais lento do que o avanço das tecnologias. Para mim é sempre um esforço romper a zona de conforto onde a gente sempre trabalhou. Então o livro físico por exemplo, era algo que eu mantinha um apego muito grande. Para eles, para os alunos isso é às vezes desnecessário, às vezes é inacessível, às vezes cansa. Porque eles estão acostumados com outro tipo de leitura. Então para mim a grande dificuldade é encontrar esse ritmo e a seguinte é se apropriar das ferramentas conceituais necessárias. (Entrevista, Professor I, 2022)

Observamos como esse processo permeado pelas tecnologias não é tão simples o quanto pode parecer, seja para o educador, seja para o educando. Nesse sentido, nos apegamos ao depoimento do Professor E, quando ele destaca que compreende as tecnologias (e a cultura digital) acima de tudo como uma linguagem, carregada de interesses, intencionalidades e culturas:

[...] Compreendo todo tipo de tecnologias como uma construção humana resultante de interesses e tensões históricas. enquadrá-las como positivo ou negativo é reduzir o poder de síntese contida em cada expressão tecnológica. o trabalho docente precisa estruturar-se considerando as tecnologias, neste caso as tecnologias digitais, como uma das linguagens estruturantes do seu exercício. A cultura digital não é uma ferramenta e sim uma linguagem. (Questionário, Professor E, 2022)

Agora, vamos imaginar que crianças e jovens todos os dias são expostos e em constante interação com esses inúmeros elementos, e na maioria das vezes, não estão inseridos em contextos adequados de mediação pedagógica. Muito provavelmente, formaremos adultos que repliquem tudo aquilo que veem, que utilizem e que divulguem seus dados no mundo virtual sem pensar nas consequências, que não tenham a capacidade de enxergar para além do instrumento ou da interface.

É justamente uma das nossas dificuldades, enquanto sociedade, compreender que as tecnologias são novas formas de linguagem e o seu nascimento perpassa por diversas intencionalidades. Algumas pessoas imaginam que as tecnologias surgiram única e exclusivamente para uma melhora na qualidade de vida, facilitando as nossas relações, trazendo para o dia a dia aparelhos mais interessantes do ponto de vista funcional etc. Essa visão é simplista, romantizada e insuficiente, tendo em vista a imensidão simbólica que elas representam. Podemos representar essa imensidão simbólica das tecnologias a partir do conceito de poder simbólico, localizado em Thompson (1998). Para o autor, o poder simbólico diz respeito à transmissão de formas simbólicas, em que essas formas são representadas pelo acúmulo de informações e produção em grande escala de eventos simbólicos pelos meios de informação e comunicação.

O professor David Buckingham, em entrevista a Calixto, Luz-carvalho e Citelli (2020), destaca que as mídias e tecnologias, apesar de serem elementos presentes nos cotidianos das crianças e jovens e dominados por eles do ponto de vista instrumental, não são dominados por eles no que diz respeito ao social e ao cultural apenas por suas experiências de uso, muito menos reconhecidas enquanto produtoras de linguagens e sentidos. Sendo justamente esse o cerne do papel da escola para um domínio crítico e emancipatório das tecnologias.

Pensando na formação de professores, acho que é fundamental que nós percorramos um caminho que paute a necessidade de compreender essa nova linguagem como uma produção humana. Logo, compreendê-la no conjunto

dos seus interesses, no conjunto das suas finalidades e das suas complexidades resultantes desse cenário social. (Entrevista, Professor E, 2022)

Para este sujeito, é importante que as tecnologias sejam compreendidas no cenário educacional e social como um novo elemento integrante e condicionante da cultura humana. Tornando-se cada vez mais necessário à sua humanização (Entrevista, Professor E, 2022). Afinal, de acordo com Fantin (2011, p. 28), elas: “[...] participam como elementos importantes da nossa prática sociocultural na construção de significados da nossa inteligibilidade do mundo.” Neste sentido, percebemos que a declaração abaixo do Professor G, assemelha-se da compreensão que o Professor E possui acerca das tecnologias:

Eu tenho compreensão sobre tecnologia que vai além dessa perspectiva instrumental contemporânea. Mas acredito que instrumento precisa ser direcionado em dois âmbitos: na sua intencionalidade; e no domínio histórico da mesma. (Questionário, Professor G, 2022)

Realizando uma análise contextual da declaração, observamos como essa perspectiva ampliada das tecnologias, citada acima, prevalece no campo da pesquisa. De certa maneira, mesmo que as palavras sejam diversas ou os professores se afastem conceitualmente e epistemologicamente, nota-se uma intenção outra, em buscar informar que as tecnologias não podem e não devem ser compreendidas como instrumentos desprovidos de histórias e intencionalidades sociais. Desta forma, podemos dialogar com Lemos (2021, p. 20) e concordar que: “[...] mais do que um objeto, um artefato, a tecnologia é também um constructo social [...] Homem e tecnologia não são entidades separadas (sujeito e objeto)”.

[...] as tecnologias são criações humanas, e para eu entendê-las, eu preciso entender o tecido social e histórico, nesse caso contemporâneo, que está gerando ou que gerou a motivação para que as tecnologias digitais aparecessem. Ou seja, a gente não pode entender ou pelo menos não deve entender que isso é resultante de uma mente genial, singular, descolada, e que cria algo que a humanidade vai dizer “- OOOH!”. (Entrevista, Professor E, 2022)

Muitas vezes, enquanto sociedade, caímos ou nos deixamos levar por narrativas que visam transformar as tecnologias em criações que serão responsáveis pela resolução da maioria dos problemas vistos em nosso planeta. Esses discursos cresceram nos últimos anos com a chegada da pandemia de covid-19, pois, mais do que nunca, necessitamos usar e abusar desses elementos e coincidentemente, observamos um aumento considerável nos preços dos produtos tecnológicos, devido a sua demanda. Durante esse percurso, não podemos deixar de

considerar também a vertente mercadológica em que esses “meios” surgem. Assim, dialogamos com Orofino (2005), quando a autora destaca que:

O desenvolvimento das novas tecnologias de comunicação e informação – que hoje operam sob a incrível lógica da convergência – associado a euforia da economia de mercado, faz com que nosso contexto sócio-histórico nos imponha novidades a cada dia. E isto certamente acentua e mobiliza um contínuo desejo ao consumo junto a grande maioria das crianças e adolescentes, tanto aos poucos que podem ter acesso a estes equipamentos, quanto aos muitos que estão excluídos desta lógica. (OROFINO, 2005, p. 45)

Ressaltamos a importância dada pelo Professor E ao processo de formação docente em meio a esse cenário de novas linguagens. Imaginando que assim, as suas ações possam de fato contribuir com a formação humana, visto que os futuros alunos também estarão imersos nessas novas formas de linguagem, e com elas agindo, perpassando cada vez mais as lógicas mercadológicas que tendem a se acentuar em contextos de neoliberalismo:

[...] pensar a educação, pensar o cotidiano, pensar as relações humanas... Não dá mais para pensar isto sem considerar essa linguagem que nos estrutura também hoje, que são as linguagens digitais. Mas isso é relativamente novo do ponto de vista da compreensão, ou seja, nós possuímos isto, mas compreendemos pouco. Até porque do ponto de vista educacional nós temos um sistema educacional que é pensado muito mais para o consumo do que para entender a lógica de construção sócio-histórica de uma sociedade. Então, tradicionalmente falando do ponto de vista histórico, pelos caminhos que nós optamos ou acabamos construindo por essas relações de interesses que predominaram, a gente tem uma lógica educacional que primeiro consome e pouco entende. Então, as escolas e a formação de professores não estão fora desse cenário. A gente consome mais do que compreende. Pensando na formação de professores, acho que é fundamental que nós percorramos um caminho que paute a necessidade de compreender essa nova linguagem como uma produção humana. Logo, compreendê-la no conjunto dos seus interesses, no conjunto das suas finalidades e das suas complexidades resultantes desse cenário social. (Entrevista, Professor E, 2022)

[...] isso é produto das nossas demandas, complexas do ponto de vista sociocultural, histórica, que vão chegando até aí. Meu raciocínio é que o elemento motriz disso são as nossas relações com o mundo material, com o mundo da acumulação, com o mundo do lucro, com o mundo que o capitalismo estimula, desenvolve, acelera. (Entrevista, Professor E, 2022)

Com isso, percebemos que este Professor, busca repensar a maneira como concebemos a educação atualmente. E aqui, ele nos alerta, reafirmando que a lógica educacional atual caminha em consonância com a lógica mercadológica imersa por trás das tecnologias. Desta

forma, o campo educacional terá que estar atento em não apenas reproduzir essa lógica mercadológica quando pensar/atuar com as tecnologias. Assim, concordamos com Orofino (2005), visto a sua preocupação acerca da relação de crianças e jovens com as tecnologias:

É muito comum nos sentirmos impressionados, às vezes indignados, por outras, até inseguros e impotentes diante desta euforia mercadológica. E esta insegurança se acentua em nossa relação com as crianças que hoje têm acesso a uma vasta produção cultural e simbólica que não foi planejada para elas, sejam programas de TV, *sites* na internet, videogames. Há uma série de produtos expostos às crianças sem que elas sejam o seu público preferencial. (OROFINO, 2005, p. 45)

É de se imaginar que essa preocupação faça com que busquemos um culpado ou culpada por toda essa exposição. Por exemplo: devemos culpar as emissoras de TV por apresentar às crianças e jovens programas que não se adequem a sua faixa etária? Acreditamos que o processo de educação e formação é também entender que determinadas instituições não possuem necessariamente esse papel educacional.

Na educação, recentemente com a pandemia, tivemos que nos apropriar rapidamente e forçadamente das tecnologias, o que, de certa forma, prejudicou esse processo de compreensão acerca das suas implicações sociais, históricas e culturais. Acabamos apenas utilizando-as sem reflexões adequadas, como verdadeiros instrumentos para adequar as nossas ações docentes com o contexto conturbado de saúde pública que presenciamos, permitindo que conexões virtuais ocorressem, sendo essas tecnologias apenas dispositivos de mediação tecnológica que passamos a conhecer sob o nome de “modo remoto” ou como “aulas síncronas” ou “assíncronas”.

As grandes empresas de tecnologias, certamente não pouparam esforços para que esse cenário fosse permeado por seus produtos, que naquele momento histórico, mostraram-se como boas alternativas a suprir essa demanda que surgiu. O uso com intencionalidade instrumental tornou-se quase que uma unanimidade. Entretanto, não nos questionamos o quanto essas empresas lucraram, lucram e ainda irão lucrar com o uso dos nossos dados que diariamente cedemos, mesmo que de forma “despercebida” por nossa parte.

Lemos (2021), acerca desse cenário de distribuição e vigilância de dados, vai nos dizer que:

Computadores, tablets, smartphones, plataformas digitais, coleta e tratamento amplo de dados (Big Data) e sistemas de inteligência artificial, aliados ao acesso por múltiplas redes à internet (Wi-fi, Fixa e 4G) constituem a nova cultura digital. Megaplataformas (Google, Amazon,

Facebook, Apple, Microsoft) dominam o comércio mundial de dados. Elas coletam, produzem e distribuem dados pessoais sobre nossas mais singelas ações (tais como curtir um post, assistir a um filme, postar uma foto, fazer uma busca, ouvir música...), transformando-as em insumos para a produção de novas práticas de dados, tendo como motor a ação dos algoritmos. (LEMOS, 2021, p. 89-90)

Mais do que um problema educacional, esse cenário se configura como um problema social, pois os enfrentamos diariamente, em nossas escolas, em nosso trabalho, em nossa casa. A educação tem sido um campo fértil em que essas empresas avistaram grandes oportunidades de mercado, comercializando seus produtos com estados, municípios e instituições privadas. Afinal, o uso das tecnologias ainda é mais constante fora do cenário educacional, assistindo *streamings* de vídeos, ouvindo músicas, utilizando o smartphone pessoal, acessando a internet etc. No final do século passado, alguns pesquisadores já alertavam acerca desse cenário de discursos e práticas no campo da educação. A exemplo de Cysneiros (1999):

A presença da tecnologia na escola, mesmo com bons softwares, não estimula os professores a repensarem seus modos de ensinar nem os alunos a adotarem novos modos de aprender. Como ocorre em outras áreas da atividade humana, professores e alunos precisam aprender a tirar vantagens de tais artefatos. Um bisturi a laser não transforma um médico em bom cirurgião, embora um bom cirurgião possa fazer muito mais se dispuser da melhor tecnologia médica, em contextos apropriados. (CYSNEIROS, 1999, p. 13)

Esse cenário vem crescendo e cada vez mais é necessário que sejam feitas mudanças nas formas de pensar a educação. As tecnologias são consolidadas enquanto elementos da cultura humana e escolar, entretanto, devemos nos apropriar das suas intencionalidades mercadológicas, das possíveis linguagens subliminares que nos informam diariamente e reconfigurar as formas de ensino nesse novo cenário. Não apenas incluindo tecnologias para criar ambientes mais “inovadores”, mas sim, pensando a educação enquanto um elemento multifacetado, que ofereça novas formas de ler o mundo ao seu redor.

Vejamos por exemplo esse depoimento do Professor A, acerca das tecnologias consideradas “antigas”:

[...] Até me referindo as tecnologias antigas né, um quadro negro, um giz...é uma tecnologia que modificou as formas das pessoas ensinarem e até aprender. Mas ela pode se tornar também um instrumento punitivo, pode ser um instrumento de manutenção da ordem e não do esclarecimento. Ao mesmo tempo essa tecnologia arcaica, por exemplo um giz ou uma coisa

desse tipo, ela pode ser para o esclarecimento. Eu lembro um pouco a ideia do método Paulo Freire, quando falava da enxada, das coisas assim... Vai para o quadro e coloque uma palavra-chave né... Então ele está usando uma tecnologia bem arcaica. Quando a gente fala que é importante para esses novos professores, é que ela tenha significado para a formação humana, que ela tenha significado para o esclarecimento. Senão eu vou ser um mero repetidor de tecnologias. Por exemplo, estou usando um datashow, um vídeo, uma televisão..., mas como uma forma bancária de ensinar. (Entrevista, Professor A, 2022)

O que ele coloca em questão aqui neste trecho, é que tudo vai depender da forma como um professor planeja a sua aula articulada com as tecnologias. Então, de nada adiantará utilizar essas tecnologias, sem que a concepção de ensino esteja adequada, em sintonia com as novas linguagens. Ou, como ele mesmo cita, em rompimento com o método bancário de educação, conceituado por Paulo Freire²⁵.

Esse método de reprodução de ensino com o uso das tecnologias com o fim em si mesmas acaba limitando o potencial existente desses elementos. Afinal, a educação deve servir como mecanismo para que nos coloquemos enquanto sujeitos pensantes e capazes de ressignificar o ambiente no mundo em que vivemos. Cabe ao professor oferecer estímulos para que as tecnologias se coloquem enquanto esses elementos capazes de fazer pensar e repensar. Não apenas produzir e reproduzir.

Pensar a educação e a formação nesse cenário limita a ideia que desejamos construir de um sujeito pensante, autônomo. Portanto, torna-se interessante nesse contexto uma problematização das questões que cercam as tecnologias e as novas linguagens. Para que, cada vez mais, possamos deixar de sermos sujeitos repetidores e nos tornemos sujeitos que (re)construam os nossos cenários educacionais e sociais, em uma tentativa de rompimento com as “migalhas” que nos oferecem nos planos culturais, pedagógicos e sociais, por exemplo:

Fica pobre eu fazer a pergunta se isso deve ou não entrar na formação. Porque não é mais uma pergunta se isso deve ou não. É como se você fizesse a pergunta para a pessoa se ela deve ou não ser alfabetizada. Entende? Ou seja, ela deve ser alfabetizada a partir do que civilizatoriamente nós construímos e elegemos como sendo a pauta do contemporâneo, isso é fato. Agora, do mesmo jeito que você pergunta, qual é o método que eu vou alfabetizar? Qual é o sentido que eu vou alfabetizar? Qual é a leitura de mundo sobre alfabetização que eu vou fazer? Como é que eu vou

²⁵ Ver página 24. “Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los.” (FREIRE, 1987, p. 37)

intencionalizar? Como é que vou operar educacionalmente e pedagogicamente isso? Ou seja, eu vou alfabetizar as pessoas funcionalmente apenas? Ou vou alfabetizar para ler a si mesmo e com isso ler o mundo, e ler o mundo e com isso ler a si mesmo? (Entrevista, Professor E, 2022)

Essa perspectiva que nos foi apresentada pelo Professor E, muito se assemelha às concepções de educação expostas por Paulo Freire (1983; 1987; 1996). Aqui, observamos que a pauta das tecnologias não deve mais ser compreendida como algo opcional na formação e na educação. Mas sim, que ela deve servir e ser útil para que possamos compreender como se constituem as pautas educacionais atuais:

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada. (FREIRE, 1987, p. 45)

Neste sentido, compreendemos que “educar para uma leitura de mundo, e com isso ler a si mesmo”, como citou o professor E mais acima, se aproxima de uma educação em “um plano de totalidade” (FREIRE, 1987). Pois, agora, não nos cabe pensar em uma educação que não seja considerada indissociável de uma educação para a cultura digital.

Muito se diz que as tecnologias na educação servem para facilitar o trabalho dos professores e o aprendizado dos alunos, e certamente isso é correto. Entretanto, refletindo acerca das palavras acima, nos questionamos se os discursos não deveriam ser no sentido de desafiar os alunos, ou fazer com que eles possam compreender as dificuldades, para assim, então, construir o conhecimento numa perspectiva de relacionar os conteúdos com seus cotidianos próprios e de ampliar esse conhecimento pautados nas possibilidades que a cultura digital oferece.

Nesse sentido, vejamos o que o Professor I problematiza acerca do rompimento com as barreiras institucionais que muitas vezes a escola cria com relação ao aprendizado:

[...] O quanto a escola é aquele espaço paradoxal né, ou seja, é preciso disciplina, é preciso estabelecer códigos, é preciso estabelecer linguagens. No entanto, é também um espaço que nos oprime, que faz com que a gente não consiga pensar fora daquela caixinha... agora é a caixinha da química, agora é a caixinha da filosofia [...] é um esforço cotidiano tentar trazer esse

tipo de linguagem que nos possibilite pensar para além do que o conteúdo tenta estabelecer. (Entrevista, Professor I, 2022)

Aqui dialogamos com Sibilía (2011, p. 196), autora que opera a seguinte questão: “[...] nesta era digital em que estamos cada vez mais imersos, a escola estaria se tornando uma instituição obsoleta?” Compreendemos que neste cenário se constroem diversas contradições. Como pode uma instituição com o objetivo de formar as futuras gerações mais democráticas e autônomas, tornar-se um espaço em que crianças e jovens são postos a regras muitas vezes opressoras, sem um diálogo para estabelecer melhores condições com fins de convivência e de acesso ao saber sistematizado? A mudança na formação e na educação também perpassa por uma mudança na forma de conceber escola e os seus espaços físicos e institucionais. É necessária mais autonomia, seja para os alunos, seja para os professores, como aponta o Professor I:

[...] se você ler um texto e não consegue olhar para o mundo e verificar o texto, esse texto está desatualizado, ele não te diz muita coisa. A não ser que seja um texto histórico para você compreender um determinado momento histórico do passado. Mas é fundamental... Se você ler um clássico, é olhar para o texto clássico, olhar para o mundo e vê-lo ainda lhe dizendo coisas para entender o mundo. Hoje isso é evidente né... se você vai falar de algo e este algo não se materializa no mundo onde eles trafegam, que é o mundo midiático, o mundo dessas novas tecnologias... isso não cola! Então acho que a escola, que é o nosso espaço fundamental de atuação do professor... se a escola não dialogar com todas as temáticas da contemporaneidade pela mediação, isso não acompanha. (Entrevista, Professor I, 2022)

Para que esse cenário seja viável, é preciso uma atenção especial aos cotidianos dos alunos. Não nos cabe mais, pensar uma escola, um conteúdo, uma aula, sem que seja dada a devida atenção ao que se materializa no universo jovem/infantil. Para isso é que defendemos uma formação docente mais contextualizada com essas questões, o que perpassa por uma atenção especial à cultura digital. É isso que observamos nos dizeres abaixo do Professor I:

Eu penso que hoje é um caminho irreversível para a gente entender a formação profissional. Formação docente, que é a qual a gente lida, é preparação do sujeito que vai lidar com formação de jovens. A gente começa em um ritmo diferente do jovem. O impacto da velocidade de transformação geracional é muito maior. (Entrevista, Professor I, 2022)

Esperamos que essas questões sejam levadas em consideração, porém, é preciso uma cautela ao lidar com esse cenário de velocidade de transformação, citado pelo Professor I. É preciso compreender também na formação, porque isso ocorre de maneira desenfreada. Por

quais motivos observamos o novo – um aparelho novo, uma plataforma nova – se repetir com mais frequência? Sobre isso, o Professor E tece alguns comentários:

A gente tem que pensar as mudanças socioeconômicas e culturais dentro de um contexto mais amplo onde a gente reconheça que tudo isso tem causas, tem intencionalidades. Então eu parto do pressuposto que todo movimento humano é resultante de um conjunto de intencionalidades, de um conjunto de tensionamentos, de um conjunto de interesses. (Entrevista, Professor E, 2022)

Acreditamos que estas questões como mudanças socioeconômicas e culturais também devem ser esclarecidas no cenário de educação e formação, principalmente em se tratando das tecnologias de informação e comunicação. Afinal, elas são também responsáveis por alterações significativas no cenário socioeconômico e cultural, pois, movimentam o mercado e possibilitam novas formas de difusão cultural, divulgação de notícias e compreensão de mundo, incorporação de saberes, impactos nos desejos, formatação de subjetividades etc., conforme enxergamos abaixo no depoimento do Professor A:

[..] têm políticos eleitos utilizando dos processos midiáticos, das redes de comunicação por exemplo, falseando informações no tocante a imagens, vídeos etc. Até aí a gente poderia dizer “tudo bem”, isso não é problema. Mas como a gente tem uma sociedade nesse nível que eu falei, uma sociedade *pseudoformada*, com uma formação danificada, isso tem uma influência que é determinante. Finda as pessoas aceitando, acreditando. E aí eu volto a questão de que cada vez mais a gente precisaria lidar com a educação nesse cenário, uma educação para a comunicação, uma educação para a mídia. Então aí você percebe a influência dela na sociedade, principalmente em uma sociedade que não é esclarecida. Então nesse ponto de vista eu vejo esse cenário assim né, perturbador... de um certo grau de entendimento, porque ela influencia determinantemente as pessoas. A sociedade como um todo. (Entrevista, Professor A, 2022)

Neste sentido, percebemos aqui a ambiguidade das tecnologias e das mídias: elas podem ser esclarecedoras, responsáveis por aprendizados etc. Mas temos visto, desde o começo dos tempos, que alguns dos seus usos são para pseudoformar, ou seja, agir de modo a regredir a formação humana.

Desta forma podemos perceber a importância dessa formação (docente e básica) para a construção de uma sociedade mais democrática, que caminhe cada vez mais para um esclarecimento em relação à política, a formação humana e profissional, a vida econômica, enfim, em todos os segmentos que envolvam a questão das tecnologias. Pouco se discute acerca dessas questões citadas acima, seja na formação docente, seja na educação básica.

Podemos até afirmar que diante desse contexto perturbador que se passa no Brasil, estudar acerca dessas questões na formação é uma rota inevitável.

Podemos observar um exemplo da importância dessa formação humana e profissional analisando o depoimento interessante do Professor A, acerca de um acontecimento ocorrido com um dos trabalhos de orientação que passaram por ele durante o percurso de atuação docente na formação de professores(as). O que nos mostra que, mesmo em cenários que não estejam imersos nas tecnologias, do ponto de vista físico, podem ocorrer experiências significativas de aprendizagem:

O primeiro trabalho de orientação aqui no DEF/UFS que eu tive, foi com uma aluna que ficou 6 meses lá na escola no Santos Dumont e não tinha quase tecnologia nenhuma. E lá os alunos discutiram o que era mídia, começaram a produzir jornalzinho por conta própria... e depois uma aluna de 10 anos disse assim: “Agora eu sei como a mídia é! Que por trás de uma revista, jornal, tem as pessoas que fazem. E não é como um passe de mágica como parece ser.” Ela disse assim... Então, isso é que é trabalhar para o esclarecimento... Uma aluna de 10 anos sendo provocada para uma autorreflexão a partir da cultura digital, da cultura midiática, da cultura da mídia. (Entrevista, Professor A, 2022)

Portanto, mesmo em um contexto desfavorável do ponto de vista estrutural com relação as tecnologias, percebemos que é possível educar tendo em vista uma reflexão crítica dos educandos. Esta professora em formação inicial docente citada na entrevista, nos mostra que o seu processo de aprendizagem no curso, possibilitou experiências significativas de aprendizagem para os alunos com os quais ela atuou/atua. Nesse caso específico, destacamos um contexto de produção (jornais e revistas) que auxilia na criação de uma atitude mais emancipada dos alunos que estavam em sala de aula. É assim que percebemos o quanto uma mudança de concepção na forma de educar prevalece acima dos elementos tecnológicos que os professores dispõem. Desta forma, Fantin (2007) ressalta que:

Pensar uma mediação significativa, crítica, sensível e informada em relação à cultura das mídias envolve pensar outras possibilidades para a prática pedagógica em relação aos “usos da cultura” em contextos formativos a partir de uma perspectiva crítica, instrumental e produtiva de mídia-educação. (FANTIN, 2007, s/p)

Diante desse contexto, com relação à utilização das tecnologias no processo de formação desses professores e professoras, percebemos que, vem ocorrendo um avanço ainda tímido do ponto de vista estrutural, para a utilização das tecnologias como instrumentos que possam auxiliar os professores nesse processo, conforme nos diz o Professor A:

Fazendo um histórico assim, hoje a gente tem até uma tranquilidade, pensando o curso de Educação Física. Hoje a gente tem internet nas salas e isso é um grande avanço mesmo oscilando. Às vezes ela cai muito aqui na Universidade, mas a gente tem internet. Antes a gente brigava, tinha que fazer reserva de tudo praticamente. Ainda tem essa dificuldade aqui no DEF, no sentido de um projetor por exemplo. Então a gente trabalha com vídeos, os alunos produzem e a gente traz vídeo também [...]. A gente precisa obviamente de um projetor. A gente precisa de caixa de som e tal. Muitos desses instrumentos, se for olhar aqui no grupo mesmo, muitos desses instrumentos a gente ganhou, a gente trouxe de casa, essa caixinha... Essa é uma dificuldade importante assim né, que de certa forma inviabiliza algumas ações. (Entrevista, Professor A, 2022)

Entretanto, mesmo com os avanços, nota-se alguns problemas que são constantes, de ordem comum e estrutural, não somente nesse contexto, mas que revelam problemas de toda uma sociedade. À exemplo da conexão falha de internet. Atualmente, o acesso à internet vem aumentando, porém, ainda é defeituoso do ponto de vista da qualidade de acesso. Não são em todas as residências com acesso que a velocidade é favorável para as demandas do dia a dia.

Pensando nesse problema em um curso de formação de professores de uma universidade pública, podemos perceber algumas falhas no tocante à desatenção institucional com as licenciaturas e a distribuição de rede de internet por toda a região do Campus. Algumas regiões são mais favorecidas e em outras são insuficientes. O que se assemelha à nossa sociedade brasileira, em que nem todos têm oportunidade de um acesso minimamente decente.

Agora, obviamente a gente precisa de uma universidade em que essas coisas não precisem mais estar brigando, que seja condição *sine qua non* para o professor dar aula. Qualquer professor, não só o que trabalha com mídia. Todos os professores! (Entrevista, Professor A, 2022)

Com isto, fechamos o primeiro ciclo de análise, destacando essa declaração que diz muito sobre a necessidade de imersão nesse campo das tecnologias, cientes das suas diversas concepções epistemológicas, linguagens e narrativas que perpassam por elas, inclusive no cenário educacional formativo.

Esta categoria foi construída com base em um elemento central identificado nas unidades de registro, as tecnologias. Mobilizamos aspectos centrais delas formando unidades de contexto que nos ofereceram um campo vasto de análise. Nesse sentido, conseguimos identificar que as tecnologias, dentro do campo de pesquisa, possuem diversas concepções epistemológicas. Dentre as quais, podemos citar sua compreensão como linguagem

estruturante do contemporâneo, como elemento indissociável da cultura docente, bem como artefatos que adentram as instituições com interesses financeiros e mercadológicos.

4.5 Educação Física e Cultura digital: contribuições, tensões e perspectivas

É inegável que a cultura digital, se bem apropriada pelos professores, e bem concatenada aos aspectos do planejamento e dos conteúdos a serem trabalhados, coloca-se como um elemento importante e potencializador da experiência da formação humana, neste caso, de novos professores de Educação Física. (Questionário, Professor D, 2022)

Partindo de uma ideia centrada no conhecimento empírico, baseado em experiências acumuladas a partir do senso comum, quando pensamos em cultura digital, logo nos vêm à cabeça a ideia do algo novo, do aparelho tecnológico que enxergamos nas vitrines do *shopping* ou nos anúncios que soam como boas oportunidades dos *sites* de compra *online*. Partindo do conhecimento científico, a cultura digital é permeada por uma vasta rede de perspectivas conceituais, que, em tese, nos comprovam de forma invariável um fato: estamos vivendo uma cultura diária digital, ou melhor, imersos em diversas culturas digitais. Retomando conceitualmente, a partir de Fantin e Rivoltella (2012), compreendemos a cultura digital como:

[...] uma cultura em que a mídia pessoal, *personal media*, é a protagonista. Os celulares e as redes sociais, *social network*, ao lado de outras tecnologias permitem que o leitor se torne cada vez mais autônomo, e, graças a essa cultura, cada leitor pode se tornar também um autor. (FANTIN; RIVOLTELLA, 2012, p. 108)

Quando adentramos a esfera do campo educacional, logo percebemos o quanto é imprescindível entender, tematizar e problematizar acerca das culturas digitais que as pessoas vivenciam e que se relacionam de forma direta com o seu aprendizado, escolar ou não. Mais ainda, quando, neste caso, trata-se do processo de formação de professores que atuarão na educação básica, envolvidos com sujeitos que vivenciam diversas culturas digitais.

Entretanto, é importante salientar também que precisamos ter a sensibilidade em reconhecer a diversidade de perspectivas conceituais e metodológicas que envolvem a cultura digital na educação, mais especificamente na formação docente. Para ajudar na compreensão

de como se faz esse movimento de reconstruções em torno de uma formação, trazemos aqui palavras de Macedo (2017) quando discute acerca das “disputas” em torno da edificação de um currículo:

Enquanto uma totalidade em constante estado de fluxo, construído, reconstruído, significado, ressignificado e rasurado pelos atores educacionais a ele implicados e as instituições nele interessadas, o currículo se caracteriza concretamente, como uma edificação de sujeitos sociais, com suas intenções, sentidos e poderes. (MACEDO, 2017, p. 143)

Neste sentido, escrevemos esta subseção de análise com o objetivo de explicar e compreender acerca das contribuições, tensões e perspectivas da cultura digital no que diz respeito à formação de professores e professoras do componente curricular Educação Física. Para a construção dessa categoria foram observadas frases e orações que de forma direta ou indireta mencionavam aspectos da cultura digital na formação de professores e professoras de Educação Física. Desta forma, destacamos as unidades de registro que formaram as unidades de contexto responsáveis por construir a temática que dialogamos nesta categoria.

Identificamos que a cultura digital para os sujeitos participantes possui também variadas concepções conceituais. Dentre as quais, destacamos as compreensões como as de que a cultura digital é um espectro que envolve a sociedade, as experiências que compartilhamos e realizamos no universo digital, bem como as variadas formas de interação social que se constituem na internet.

Assim, como abordagem inicial questionamos aos sujeitos participantes da pesquisa, o que eles entendiam por cultura digital, sendo uma das respostas a que segue:

A cultura digital, antes de uma relação direta com as tecnologias de informação e comunicação, é o espectro que envolve toda uma sociedade, pois, com raríssimos casos, estamos imersos no universo dessas tecnologias. É uma forma de comportamento, é uma lei universal, é o elo entre os conhecimentos e entre as pessoas no tempo presente. Enfim, você pode até pensar que está fora desse universo digital, mas, está imerso, talvez sem a noção do quanto sua vida está arraigada a uma cultura...digital. (Questionário, Professor A, 2022)

Entendo que todos os objetos da formação tenham que inexoravelmente serem pensados através e com a cultura digital. A cultura digital não é uma ferramenta e sim uma linguagem estruturante do contemporâneo (Questionário, Professor E, 2022)

É de se imaginar que as novas concepções de formação perpassem muito pelo cenário da cultura digital, pois, diariamente estamos lidando com inúmeros desafios trazidos por essas

novas linguagens. Pensar em formação, sem considerar as tecnologias e as suas consequências, é construir uma barreira desnecessária em nossas ações.

David Buckingham em uma entrevista à revista Comunicação e Educação no ano de 2020, explicitando o seu entendimento acerca de uma educação midiática, apresenta-nos uma perspectiva na qual podemos compreender de forma ampla esse processo de imersão em uma cultura digital e a importância de uma formação para esse contexto.

Ao longo do século XX – e agora no XXI –, o mundo se tornou crescentemente saturado com as mídias de vários tipos. Há tempos a mídia vem desempenhando papel central na economia, na política, na vida pública, nas artes. E, agora, as nossas próprias relações pessoais com amigos e familiares passaram a ser influenciadas pelos meios digitais. Quase tudo é mediado de alguma forma. Se queremos preparar as crianças para este mundo, precisamos constantemente ensiná-las sobre a mídia. (BUCKINGHAM em entrevista à CALIXTO; LUZ-CARVALHO; CITELLI, 2020, p. 129)

Ao pensarmos no papel da educação em um universo digital, podemos ter a falsa ideia de que evitar as tecnologias é a atitude que devemos tomar, diante da quantidade de notícias que vemos sobre manipulações, golpes, aspectos negativos na vida e na saúde das pessoas em decorrência do uso excessivo de aparelhos tecnológicos (como o discurso de que ver televisão engorda, de que jovens que jogam *videogames* apresentam problemas de interações sociais etc.). O estudo de Vidal (2020), por exemplo, nos mostra que não existe uma relação significativa entre o uso das tecnologias e questões físicas de sobrepeso com jovens adolescentes. Existem contextos e contextos.

Seria até o caminho mais “tranquilo” a se percorrer, com a justificativa de que elas nos fazem mal, prejudicam o aprendizado, prejudicam as relações sociais e nos enchem de distrações, com aquilo que há décadas, o crítico italiano Umberto Eco chamaria de uma “visão apocalíptica” diante das mídias.

É claro que tudo isso também pode se concretizar caso os seus usos sejam feitos de forma exagerada e sem filtros. Entretanto, se a escola, enquanto instituição democrática e republicana assumir esse papel de negação e não se apropriar dos conhecimentos necessários para essa mediação, crianças e jovens possivelmente ficarão à deriva dos interesses por trás das tecnologias. Nesse sentido, para González e Fensterseifer (2009, p. 13) acerca desse papel social, “[...] a razão de ser da escola está fora de si, e ela só se justifica quando essa máxima é

reconhecida. O melhor que podemos fazer no seu interior não é independente do seu exterior, logo, não pode ser analisada fora do seu contexto.”

Voltamos, então, às argumentações presentes na entrevista citada mais acima, em que David Buckingham comenta um pouco acerca desse papel de mediação docente frente à utilização demasiada das tecnologias por crianças e jovens:

Claro, as crianças entendem bastante sobre a cultura da mídia simplesmente experimentando-a e participando dela. Elas desenvolvem formas de criatividade e habilidades de comunicação, aprendendo a “ler” e “escrever”, discernir e julgar nessas mídias. As crianças trazem para a sala de aula amplas fontes de conhecimento e entendimento que derivam das experiências fora da escola, e esse é o conhecimento que os professores geralmente tendem a subestimar ou ignorar. No entanto também há um perigo em romantizarmos os jovens como “nativos digitais”, que aparentemente já sabem tudo. Quando se trata das mídias, há muito que as crianças provavelmente não aprenderão simplesmente por meio da experiência. Elas precisam entender como tais mídias funcionam, não apenas tecnologicamente, mas também como formas de linguagem ou produtoras de sentidos; elas precisam entender as dimensões políticas, sociais e econômicas das mídias; e elas necessitam promover julgamentos mais críticos e sistemáticos sobre as mídias que estão usando e consumindo. Essas são coisas que elas deveriam aprender na escola. (BUCKINGHAM em entrevista à CALIXTO; LUZ-CARVALHO; CITELLI, 2020, p. 129)

Neste sentido, percebemos como Buckingham, referência nos estudos de mídia-educação na Europa, busca de diversas formas passar ao leitor e a leitora, formas de entendimento para que compreendam as mídias e tecnologias como produtos políticos, sociais e econômicos, responsáveis por construir e reconstruir linguagens, sentidos e significados nas pessoas, mais ainda nos jovens e nas crianças. Vejamos abaixo uma concepção ampliada de cultura digital:

Penso a cultura digital como sendo a cultura contemporânea que vem promovendo novas possibilidades de ser e estar no mundo através de novas aprendizagens e novas formas de socializações que acontecem no ciberespaço. (Questionário, Professor E, 2022)

Como podemos perceber, a cultura digital, para este sujeito, perpassa o campo das tecnologias, possuindo uma influência direta na forma de socialização e aprendizagens. Como o próprio cita, a cultura digital não é uma cultura à parte, que pode ser escolhida para se viver ou não. É a própria cultura contemporânea que estamos vivenciando e nela agindo. Vejamos estas outras duas concepções que se assemelham:

Constituem as experiências que realizamos, partilhamos e mobilizamos no universo digital e que podem ser da ordem do trabalho pedagógico (no nosso caso), mas também do acesso e produção da arte, das atividades interativas, relações sociais, formação e produção de conhecimento, etc. (Questionário, Professora J, 2022)

Cultura digital para mim significa todas as formas de interação social, construção de conhecimento e veiculação de informações que se dão no campo das tecnologias de informação e comunicação, notadamente no terreno da internet. (Questionário, Professor I, 2022)

Nestas concepções, que também podem ser consideradas ampliadas, notamos uma expansão da cultura digital para diversos campos sociais que nos envolvem direta ou indiretamente. É uma característica que também podemos abordar durante os processos pedagógicos, pois pensar a cultura digital como algo inerente aos nossos cotidianos e nossas culturas tornou-se algo essencial. Não seria diferente com a área da Educação Física, também responsável por formar professores(as) atentos às questões sociais/midiáticas/tecnológicas, conforme aponta o Professor A:

A Educação Física está presente. Nesse sentido, a formação de professores para esse campo das tecnologias ela é determinante. Então eu penso sempre que o professor, independente da sua disciplina, deve intermediar o processo de aprendizagem com a cultura digital, imerso... Deve estar sempre colocando essas questões porque elas fazem parte da vida cotidiana das pessoas. (Entrevista, Professor A, 2022)

[...] apesar de imersos na cultura digital, muito pouco, ou quase insignificante se tem feito na educação para levar o sujeito ao esclarecimento, ou descortinar esse espectro, que poderíamos chamar do mundo alienado, sob o domínio da Indústria Cultural. (Questionário, professor A, 2022)

Concordamos com ele, pois as concepções acerca da cultura digital na educação, ainda perpassam muito pelo cenário instrumental. Infelizmente, ainda se tem uma visão reducionista de que a inserção da cultura digital na formação apenas com a utilização das tecnologias é o suficiente. Ou seja, não estamos construindo novas concepções, novas formas de ensinar, de educar ou de formar aproveitando as potencialidades que as TIC têm a nos oferecer para além de seu uso comum em nosso cotidiano. Apenas replicando métodos antigos com o auxílio de “novos” aparelhos.

Sobre isso, Jost (2011) nos questiona:

Basta que uma nova tecnologia surja para que, ao mesmo tempo, surjam novos comportamentos? O computador, ainda que gere textos a partir de

uma sequência de dígitos, pode muito bem ser utilizado como uma máquina de escrever, com dois dedos; e a fabricação de softwares, durante muito tempo, só reproduziu o que já se fazia muito bem antigamente: cortar, colar, apagar ou substituir. Foi preciso algumas décadas para que os fabricantes inventassem novos gestos como a passagem de uma página a outra por deslizamento ou o aumento da tela pelo simples gesto de afastar de dedos. Ao mesmo tempo em que se inventavam essas novas funcionalidades, chegava uma nova geração, para a qual a máquina de escrever não existia, e que cria comportamentos sem referência a esse instrumento. Esse exemplo sugere que não se deve considerar como um dado evidente de determinismo tecnológico que aparelhos, ou aplicativos, ou mesmo funcionalidades potenciais produzam, necessariamente, mecanicamente, diria, novos comportamentos. (JOST, 2011, p. 94)

Este cenário nos mostra que não basta apenas inserir os elementos da cultura digital no planejamento, nas aulas ou nas atividades. É preciso uma mudança de pensamento, em como concebemos as tecnologias no nosso cotidiano e conseqüentemente na educação com vias de implicar numa formação humana mais completa, potente, crítica e reflexiva. Neste caso, pensar o currículo de formação de professores(as), de forma paralela à cultura digital.

Desta forma, questionamos aos participantes da pesquisa acerca das possibilidades e potencialidades, do campo da Educação e conseqüentemente da EF, em contribuir com a formação de novos(as) professores e professoras nesse cenário da cultura digital. Mediante o contexto, é possível afirmar que caminhamos no mesmo sentido em busca de uma formação que considere essa nova cultura contemporânea?

Claro. O pensamento da questão anterior ratifica isso. A cultura digital deve ser encarada para e como um projeto formativo. A educação e a educação física, que também é educação, não deve ser pensada à parte deste espectro que envolve toda a sociedade. (Questionário, Professor A, 2022)

Embora exista ainda um pré-conceito acerca desse componente curricular obrigatório, não nos cabe pensá-lo fora do contexto e das influências dessa cultura contemporânea. Notadamente, esse projeto formativo citado acima, carrega consigo discussões indissociáveis da EF.

Novamente, a questão não é potencialidade, mas necessidade. A educação digital é necessária em um mundo no qual as interações tecnológicas fazem parte da formação do tecido social. A educação física deve contribuir para a compreensão sobre a cultura corporal (re)produzida na cultura digital. (Questionário, Professor B, 2022)

Neste trecho, aparece o termo “educação digital”, que seria um objetivo educacional para a cultura digital. Observamos como o termo cultura é constante nesse cenário, seja a

cultura corporal ou a cultura digital. Desta forma compreendemos que este sujeito entende a educação digital como um dos objetivos dentro da Educação Física, imersa e entendida como parte de uma cultura digital, ou a própria cultura que vivenciamos.

Sim... total, como mencionei nas questões acima, a cultura digital precisa estar presente no planejamento didático dos temas a serem mediados nas aulas de EF escolar. (Questionário, Professor C, 2022)

Aqui, para este sujeito, percebemos a concepção de que a cultura digital necessita estar presente no planejamento e nas mediações em sala de aula. Ou seja, como elemento estruturante das práticas docentes. O que de certa forma corrobora com a concepção apresentada abaixo, pelo professor E.

Sim. Ao considerar as tecnologias digitais como estruturante da cultura contemporânea, torna-se inexorável pensar a formação de(as) professores(as) através dessa linguagem. (Questionário, Professor E, 2022)

Neste sentido, dialogamos com Mezzaroba (2019) para mostrar como se torna indissociável a cultura escolar da cultura midiática. Nesse caso, a cultura escolar estaria ligada diretamente à formação destes futuros professores, já a cultura midiática fazendo referência as tecnologias digitais. O autor vai nos questionar da seguinte forma:

Haveria, então, alguma possibilidade de pensar essas duas instituições como campos distintos que realizam, ao seu jeito, uma gramática estruturante com fins pedagógicos (a escola, com o conhecimento geral; a mídia, com o entretenimento e sua lógica de consumo) em que a cultura escolar como espaço do saber formal e sistematizado traria ao seu interior instrumentos, elementos e (possíveis) saberes da cultura midiática, conformando discursos que apregoam a necessidade da escola tratar de questões mais diretamente presentes ao cotidiano de seus sujeitos, partindo-se disso em relação aos saberes mais elaborados e críticos? (MEZZAROBA, 2019, p. 4)

Nesses dizeres comentados mais acima, percebemos concepções formativas que se aproximam, mas que ao mesmo tempo possuem suas particularidades. Nas 4 respostas acima, conseguimos enxergar 4 nomenclaturas diferentes. A primeira cita uma cultura digital como um “projeto formativo”, ou seja, para este participante a cultura digital deve estar intrinsecamente associada aos objetivos de formação do currículo e/ou disciplinas, o que não se avistou no documento anteriormente debatido (Projeto Político de Curso), conforme seção 4.1 e 4.2 do trabalho.

Na segunda resposta, foi citado o termo “educação digital”, o qual entendemos, no contexto da resposta, como um conteúdo propriamente dito. Aqui, nos questionamos se realmente torna-se necessário um conteúdo para todas as disciplinas do currículo formador, mediante o cenário de diferentes compreensões epistemológicas acerca da cultura digital. Assim como Fantin e Rivoltella (2012), acreditamos ser o ideal tratar acerca dessa formação imersa na cultura digital como uma tarefa indissociável da educação, sem a necessidade da criação de disciplinas específicas. Mas que isso perpassasse em todos os cenários, inclusive aqueles vivenciados fora do contexto escolar.

Na terceira resposta, observamos uma relação direta entre os termos “cultura digital” e “planejamento didático”, o que se aproxima de uma utilização de elementos da cultura digital para as atividades docentes. Aqui, não limitando-se apenas ao aspecto instrumental, mas também como parte das temáticas discutidas em sala de aula. Nesse sentido, há uma visão que considera as TIC como auxiliadoras e potencializadoras de aspectos instrumentais e metodológicos de uma aula, ou seja, quanto aos aspectos didáticos. Aqui, percebe-se também que elas são compreendidas como forma de trazerem temas e reflexões para ampliar o conhecimento nas aulas.

Na quarta resposta, observamos uma perspectiva de que as tecnologias digitais sejam, talvez, os principais elementos responsáveis pela estruturação da cultura (digital) que vivenciamos atualmente. Nesta concepção nota-se uma compreensão conceitual que aproxima a cultura digital e a produção de novas formas de linguagem. Desta forma, encontra-se uma relação direta entre educação, linguagem e comunicação. Para Fantin (2011):

[...] a formação de professores sintonizados com as novas linguagens das mídias deve corresponder à formação de comunicadores sintonizados com as funções educacionais das mídias e sua responsabilidade social. (FANTIN, 2011, p. 34)

Desta forma, identificamos que independente da perspectiva formativa, teórico-metodológica e conceitual, mostra-se importante trabalhar com os aspectos que considerem a cultura digital imprescindível na formação humana e de professores, conforme aponta Mezzaroba (2015):

Vemos a mídia tendo um papel de grande construtora e veiculadora dos conhecimentos atuais, os quais não podem passar despercebidos e sem “filtros pedagógicos” aos jovens que estão na escola, tampouco àqueles que pretendem formar-se professores para lidar com componentes curriculares diversos. Certamente, a possibilidade de tornar possível tal problematização

começa, em primeiro lugar, considerando a importância de se pautar essa discussão das mídias e tecnologias da informação e comunicação na formação humana e profissional. (MEZZAROBÀ, 2015, p. 199)

Nesse cenário de diálogos imersos em uma cultura digital, de formação de professores e, conseqüentemente, dos alunos inseridos na educação básica, para Lucena e Oliveira (2014) temos uma missão social, pois:

Ao interagirem com estas tecnologias eles estão estruturando seu pensamento dentro de uma outra lógica que difere da maneira moderna com que a escola ensina. Desta forma, temos um grande desafio que é o de repensar a educação, a escola e a formação de professores. (LUCENA; OLIVEIRA, 2014, p. 42)

Obviamente que retomando o currículo do curso que estudamos, percebemos algumas fragilidades no tocante a uma formação que possibilite um melhor entendimento para os futuros professores sobre as questões que envolvem as tecnologias e a cultura digital como um todo, e em específico à formação do professor(a) de EF. E essa questão é reafirmada no depoimento do Professor A:

[...] dentro do curso de licenciatura em Educação Física a gente não tem ainda um amadurecimento para colocar essa questão como prioridade... Não que seja prioridade, mas como algo que seja tensionado o tempo todo, em todas as suas disciplinas [...] temos alguns processos isolados. Esses processos isolados aparecem em algumas disciplinas, aparece com algum professor, na iniciativa de algum professor, grupo de pesquisa etc., que tensiona as relações entre a Educação física, a mídia e a formação dos futuros professores. E isso aparece nas suas disciplinas, suas pesquisas etc. (Entrevista, Professor A, 2022)

Este depoimento apenas ratifica o que já foi constatado no currículo, anteriormente. Como grande parte desta formação para a cultura digital se mostra estar presente nas iniciativas individuais, buscamos investigar também de modo a explorar as particularidades. Assim, observando as possibilidades e potencialidades da EF e conseqüentemente da Educação, pensamos ser importante entender de forma mais específica acerca da visão desses sujeitos com relação à cultura digital sobre os objetos de ensino que eles atuam na formação docente. Vejamos a visão do Professor A:

Acredito que hoje já vivemos imersos à cultura digital. No entanto, isso não significa dizer que a entendemos, ou mesmo, diante de sua "magia" estaríamos em um campo de esclarecimento, pelo contrário. Essa "magia" é justamente o engasgo para o conhecimento. Fazemos coisas incríveis na cultura digital em relação à épocas atrás. Mas, isto longe de um

esclarecimento, atua como um obscurecimento, o que gera uma formação ruim ou para regressão do homem. Neste sentido, mais que nunca, precisamos tencionar a formação, provocar a autorreflexão crítica em relação a cultura digital na formação inicial, na formação (educação) básica, enfim um projeto para uma sociedade esclarecida. (Questionário, Professor A, 2022)

Como percebemos, na visão desse sujeito, a cultura digital, mesmo proporcionando mudanças significativas no campo da Educação e nos objetos de ensino que ele atua, não pode ser compreendida de uma perspectiva determinista, na qual se torna o ponto chave para o conhecimento. Ressaltamos que, essa visão pode ser explicada, pois, grande parte dos movimentos existentes acerca das tecnologias na educação, partem de uma parcela interessada no seu potencial mercadológico. Aqui também percebemos uma perspectiva de formação em relação à cultura digital que se preocupa com o esclarecimento em detrimento da “semiformação”, ou uma regressão da formação, conceito e discussão que enxergamos em Adorno (1995):

O esclarecimento como consciência de si, como autoconscientização, já vimos anteriormente, é condicionado culturalmente e, nos termos da indústria cultural, limita-se a uma "semiformação", a uma falsa experiência restrita ao caráter afirmativo, ao que resulta da satisfação provocada pelo consumo dos bens culturais. Esta é uma satisfação real, ela corresponde a interesses objetivos, representa uma determinada satisfação concreta dos sentidos. Mas é uma satisfação que trava as possibilidades da experiência formativa, provoca uma regressão de sentidos como a audição. (ADORNO, 1995, p. 22)

Podemos atualizar essa discussão com base em Duarte (2011), que desenvolve uma discussão acerca da chamada “indústria cultural 2.0”, em que discute acerca da teoria frankfurtiana nos moldes um pouco mais recente. Para o autor é preciso atualizar a discussão de uma semiformação para agora um universo digital, mais globalizado. Entretanto, as ideias manipuladoras e opressivas ainda permanecem.

Nesse sentido, a preocupação é fazer com que os(as) alunos(as) e futuros professores de educação básica entendam os processos sociais e comunicacionais que estão intrínsecos às tecnologias, ou seja, evitar a passividade e formar para uma autorreflexão crítica. Não sendo aqui um processo simples e linear, mas que esteja presente na formação docente e que faça sentido na sua futura atuação na educação básica. Afinal, a cultura digital está presente, mesmo que de forma indireta, em diversas áreas das nossas vidas, conforme reflete o Professor D:

Penso que mesmo que a gente não saiba nada, conceitualmente ou instrumentalmente, sobre a cultura digital, não nos damos conta de que ela está na nossa vida, presente há muito tempo. Fazemos muito uso dela no nosso cotidiano, a ver, por exemplo, nossos usos com a televisão, a *smartv*, a internet, o acesso a portais de informação, a canais de *streamings*, os usos sem parar do nosso aparelho de celular que condensa, nos aplicativos, nossa vida e nossas interações (*home banking*, aplicativos de mensagens, notas de textos, fotos e vídeos, rádios online, *streamings* de audiovisual e de sons etc.). Falta nos darmos conta das possibilidades e potencialidades disso tudo quando planejamos e ministramos nossas aulas, pois penso ser impossível que não se consiga pensar/articular elementos da cultura digital aos nossos objetos de ensino. Escrevo isso muito pensando/recuperando experiências docentes minhas nas mais diversas disciplinas [...] (Questionário, Professor D, 2022)

O Professor D, nos oferece diversas possibilidades de elementos da cultura digital que estão presentes em nosso cotidiano e demonstra uma preocupação em sempre buscar uma aproximação desses elementos com as ações docentes planejadas dentro das disciplinas que leciona. Na sua perspectiva, fica claro o destaque para a impossibilidade de não reconhecer esses elementos presentes na cultura digital, os quais fazemos o uso frequente diariamente, como elementos também estruturantes na formação de professores.

Assim, constatamos que os consumos culturais que realizamos no cotidiano também podem e devem estar presentes nas ações docentes (FANTIN, 2010). À título de exemplo, vamos observar essa fala de um dos participantes da pesquisa, na qual ele considera imprescindível adentrar nesse universo das culturas digitais na formação de professores:

[...] não dá para desconsiderar esse tipo de forma com a qual eles têm acesso à informação. A gente precisa correr atrás de dar conta disso. Acho que é um desafio permanente. (Entrevista, Professor I, 2022)

Diariamente, principalmente quando conectados à alguma rede de internet, somos apresentados a elementos interativos, produções musicais e audiovisuais, notícias da nossa localidade (bairro, cidade, estado, país), conteúdos jornalísticos dos mais diversos temas etc., enfim, uma vasta rede de possibilidades. Por toda a velocidade dessa cultura e o papel social da classe docente, ficam claro os motivos que tornam esse um desafio permanente, segundo o Professor I.

A escola tem que trazer isso para a sala de aula, a escola não pode mais negar. Isso aí é evidente. Existem temáticas que são contemporâneas, então você lidar com temáticas como racismo, como misoginia, como homofobia, como a inclusão de pessoas deficientes... esses elementos são evidentes, a escola não pode desconsiderar. Os alunos lidam cotidianamente. Por que

você não vai trazer a linguagem do cinema, do vídeo game? Se são linguagens com as quais eles lidam cotidianamente, não é? Então a escola precisa trazer isso para dentro dela, e eu acho que a universidade também. (Entrevista, Professor I, 2022)

Este trecho destaca bem o contexto atual em que os jovens e crianças estão imersos. Constatamos aqui uma perspectiva de formação docente que privilegia as questões cotidianas em que os futuros alunos destes futuros professores em formação provavelmente estarão imersos. Acreditamos não ser possível discutir sobre formação ou caminhar para uma formação sem que os cotidianos e/ou as culturas juvenis sejam levadas em consideração.

Agora, vamos imaginar a potencialidade dessa imensidão de informações e possibilidades aliadas ao conhecimento produzido e disseminado em um curso de formação docente. Não é difícil de se imaginar a construção de uma série de possibilidades. Este mesmo professor nos deu um depoimento interessante acerca de um acontecimento em uma das suas aulas. Vejamos:

Eu estava dando uma aula e retorno um aspecto do hooliganismo, em Esporte e Modernidade, e aí eu disse: *“Eu não me lembro, mas tem uma data específica do massacre de Hillsborough, onde o Liverpool não joga nessa data em memória aos 96 mortos... Eu acho que é dia 16 de abril...”* E continuei dando aula... Em determinado momento o aluno parou e disse: *“Professor é essa mesmo!”* E eu digo: *“É o quê?”* E ele disse: *“A data”*. E eu: *“Que data?”* E ele: *“A data que o senhor falou aí, dia 16 de abril. É essa mesmo! Eu olhei aqui no wikipedia.”* A informação que a gente dá agora é checada em tempo real. Eu poderia parar e dizer, deixa eu olhar né... para dar a informação correta. Mas eu achei que não ia dar uma informação tão relevante, mas ele foi lá e buscou na hora. Então assim, não há como não trazer esses meios para a sala de aula. Acho que fazer essa mediação do conteúdo que a gente está dando com o mundo concreto pela mediação das mídias é algo com o qual a gente precisa lidar permanentemente. (Entrevista, Professor I, 2022)

Ou seja, percebemos o quanto a todo instante podemos colher informações (nem sempre verídicas), ou mesmo ter o nosso trabalho docente sendo questionado. Pois, por mais que isso tenha ocorrido na universidade, muito provavelmente ocorre/ocorrerá também em escolas, visto a curiosidade e a sede por conhecimento dos jovens e crianças. Notadamente, estamos agora imersos em férteis ambientes de aprendizagem, conforme reflete Fantin (2012):

As transformações tecnológicas e estéticas ao longo dos tempos não apenas subvertem a produção cultural, artística e política de cada época como provocam profundas mutações na percepção, nas formas de apropriação individual e coletiva e, consequentemente, nas experiências formativas dos sujeitos. (FANTIN, 2012, p. 7-8)

Nesse caso acima, o professor I foi surpreendido (positivamente) pelo aluno, pois teve uma informação passada em sala de aula “checada”, embora ele não considerasse tão relevante para aquele momento. Por situações como essas, ele defende que a cultura digital seja cada vez mais incorporada na formação de professores:

É essencial que seja incorporada na formação docente pois traz elementos facilitadores para a prática profissional, independentemente dos objetos de estudo. São elementos que estão presentes na vida do professor e do aluno, provavelmente em diferentes magnitudes, mas que fazem parte do nosso dia a dia. Há de se lembrar que enquanto docentes, estamos formando professores de gerações futuras. São futuros profissionais que, vale ressaltar, terão um contato ainda mais profundo com a tecnologia do que temos agora. Ao considerarmos ainda a realidade da nossa universidade, temos alunos de diferentes condições socioeconômicas, e claramente diferentes tratos com meios digitais/tecnologias. O que foi evidenciado de certa maneira com as atividades remotas por conta da pandemia por COVID-19. Professores e alunos tiveram que se preparar para novos elementos de ensino-aprendizagem até então pouco utilizados por alguns. (Questionário, Professor H, 2022)

Como podemos perceber, o Professor H demonstra uma preocupação com a velocidade com que esses meios surgem e com os aspectos geracionais. Bem como, fatores que perpassam a instituição escolar, mas que têm influência direta nas ações docentes, à exemplo das condições socioeconômicas dos alunos e as implicações limitadoras desses contextos. Deste modo, podemos dialogar com o Professor I, que traça uma discussão acerca do choque geracional e de como os professores necessitam estar preparados para esses aspectos. Vejamos:

O choque geracional hoje é cada vez mais curto. Se antes a mudança de geração demandava décadas, hoje são poucos anos de diferença na percepção e interação com o mundo. Apesar de ser muito difícil acompanhar a velocidade dessas transformações, o professor não pode ficar inerte e distante dessas interações sociais. De igual modo, as escolas precisam reconhecer que esse campo precisa ser explorado, que é fundamental trazer o debate para dentro da escola, mas não só nas aulas, principalmente na cotidianidade dos jovens. Para isso, precisa de formação continuada dos professores e dar condições objetivas aos docentes para ressignificarem suas práticas e interagirem de modo mais fecundo com os alunos. (Questionário, Professor I, 2022)

Assim, percebemos que o esforço da classe docente deve estar sempre em consonância com os objetivos escolares reconhecendo uma função social que atua e impacta fortemente na formação humana. Não podendo a escola, restringir a capacidade que os(as) professores(as)

possuem em ressignificar a formação dos seus alunos e alunas. Acompanhar o ritmo dos alunos em meio ao universo digital já se torna complexo em decorrência da velocidade, quem dirá se a escola enquanto instituição “atrapalhar” o potencial dos professores.

Acerca desse cenário, Mezzaroba (2015) tece a seguinte reflexão:

Um dos desafios que se colocam é pensar nas diferenças geracionais: muitas vezes, crianças e jovens têm “mais” conhecimento prático desses instrumentos que os próprios professores, adultos responsáveis pelas ações educacionais. Entretanto, até que ponto esse “maior” conhecimento prático dos meios e sua utilização implica em maior conhecimento das possibilidades de acesso em relação aos conteúdos dos mais diversos componentes curriculares que podem ser trabalhados pelos professores? Saber usar, certamente, não implica linearmente num maior conhecimento sobre as questões curriculares. (MEZZAROBÁ, 2015, p. 204)

Outra questão que nos chama a atenção com relação às declarações dos futuros professores nessa categoria de análise é a força e alcance das redes sociais. Mesmo que já tenhamos citados anteriormente no texto, percebemos o quanto elas estão a cada dia mais rápidas e podem ajudar/influenciar na formação.

Um outro dado por exemplo, em 2012, 2013 quando eu na disciplina que trato com o cinema, esporte e educação física criei um mecanismo e disse: “*Olha eu vou criar uma página no Facebook e vocês depois vão lá comentar e tal.*” Aí eu percebi que eu estava tentando correr e os alunos já estavam dizendo: “*Não professor, aqui ninguém tem mais facebook não, esse negócio de velho.*” Eles já estavam lá na frente... então eu acho que aí era eu me reconhecendo um velho, tentando correr atrás desses elementos. Então acho que a escola precisa lidar com isso, a universidade também. (Entrevista, Professor I, 2022)

Fica claro aqui nesse ponto a questão da velocidade com que essas redes sociais também se atualizam. O “novo” agora é apenas uma palavra protocolar, pois tudo que é construído nesse campo vem definido com prazo de validade. O professor tenta trazer elementos que possam ajudar/contribuir com as suas aulas e os próprios alunos passam esse *feedback* do que é ou não mais utilizado por eles como redes sociais. Neste sentido, Mezzaroba e Bitencourt (2020) refletem que:

[...] as gerações atuais têm acesso a materialidades tecnológicas e comunicacionais que em outros períodos da história simplesmente não existiam, e que essa quantidade, diversidade e modos de tecnologias disponíveis implicam em outras formas de sociabilidade e convívio, bem como de acesso, transmissão e construção do conhecimento. (MEZZAROBÁ; BITENCOURT, 2020, p. 122)

Apenas mais um desafio no meio desta imensidão de informações que nos perpassam diariamente. Diante desse contexto e pensando em futuras atuações na educação básica, cabe a reflexão de Batista *et. al* (2016):

[...] o jovem assume um papel de protagonista social que participa efetivamente desse consumo midiático e tecnológico. O uso desregrado assume uma dimensão ainda maior quando pensamos que constantemente somos laçados por informações que ditam como devemos nos vestir, o que devemos comer, e o que consumir de maneira geral. Nesse sentido, entendemos que o uso das tecnologias e o consumo dos discursos midiáticos necessitam de certo afastamento para serem analisados e, portanto, consumidos de maneira crítica, inclusive nas aulas de Educação Física escolar. (BATISTA *et al.*, 2016, p. 16)

Os *feedbacks* dos alunos também se mostram bastante importantes e relevantes no cenário de construções e reconstruções das disciplinas do curso. Sabendo as percepções dos alunos e alunas, os docentes podem realizar alterações metodológicas e/ou conceituais. Bem como, é claro, de saber em que ponto está ocorrendo o aprendizado dos alunos. Notadamente, esta é uma boa postura docente diante do universo informacional digital que estamos imersos. Além, é claro, de oferecer a autonomia, tão almejada por nós. Neste sentido, é importante um olhar atento à perspectiva assumida pelo Professor A:

Quando a gente trabalha com mídia, trabalha um pouco nessa perspectiva, do sujeito abrir os olhos para as relações midiáticas. Eu lembro que sempre que fazemos aquela roda de conversas no final das disciplinas, para mim é importante. Principalmente a de mídia! Uma das coisas que a gente coloca é assim: “*Oh professor, a disciplina foi ruim.*” E eu pergunto: “*Por que?*”. “*Porque eu estou começando a olhar para a mídia de um modo diferente. Antes eu não me preocupava, mas agora eu estou percebendo sempre que está em um plano ideológico.*” Então quando a pessoa começa a abrir a mente para essas relações que são dominantes, para mim é satisfatório. Para mim, a perspectiva é essa. Obviamente a gente tem as possibilidades de se trabalhar no campo da escola. Quando os alunos começam a fazer trabalhos com mídia, mídia-educação... a ideia é que eles sejam elementos multiplicadores. Que eles agora possam ir à escola. Amanhã ou depois eles são professores e estão lá na escola também. Então que eles possam trabalhar com esses alunos de forma a buscar o esclarecimento para as relações da cultura digital, da mídia, da influência da mídia, de tudo. (Entrevista, Professor A, 2022)

O depoimento acima reforça a ideia de desvelamentos ideológicos a partir da perspectiva crítica da mídia-educação, de leitura de mundo de Paulo Freire. O aluno começa a perceber as narrativas que o perpassa e inicia um processo de filtragem dos discursos. Para Gadotti (2005):

Cabe aos educadores críticos e contemporâneos com os princípios de uma educação libertadora a tarefa permanente de denunciar os limites com que as mídias representam a realidade. Compete a eles e a elas indagar sobre como a mídia nos mostra “o mundo”. Ou seria “um mundo”, aquele que valoriza celebridades e busca nos tornar nichos de seus mercados? Hoje, mais do que nunca, a mídia molda nossas percepções sobre o mundo e precisamos trazer esse debate para a sala de aula. (GADOTTI, 2005, p. 24)

Aqui, podemos perceber como essa disciplina conseguiu atingir o seu objetivo, de tornar os alunos (futuros professores) minimamente esclarecidos para lidar com as questões midiáticas. É de se imaginar que esse trabalho seja replicado, impactando em futuras atuações docentes na educação básica. Pensamos que esse seja o cerne da questão! Fazer com que esses aprendizados obtidos na formação inicial docente não tenham fim ao acabar a graduação. Que possam acima de tudo, utilizá-los para o bem social, dos seus futuros alunos. Acerca desse cenário de aprendizagens constantes, Batista *et al.* (2016) tecem a seguinte reflexão:

A Educação Física escolar é parte de um universo complexo e que precisa, com urgência, levar em consideração outras formas de aprendizagem. Porém, para pensar em mudança no processo de ensino-aprendizagem, faz-se necessário observar a fragilidade da área nesse quesito, que historicamente foi marcada por aulas mais tradicionais, com olhar reduzido frente à totalidade do aluno. Tradicionalmente, nosso ensino foi pautado na hipervalorização do saber fazer e essas marcas históricas refletem na atuação profissional de forma significativa. Contudo, nota-se que a Educação Física escolar tem tencionado novas formas de pensar sua realidade ao longo dos anos, moldando-se de acordo com seu tempo a fim de atender as demandas sociais. (BATISTA *et al.*, 2016, p. 16)

Tradicionalmente na EF, pode-se afirmar que ainda encontramos uma fragilidade escolar devido à ausência de projetos curriculares (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009). De acordo com o depoimento acima de Batista *et al.* (2016), o diálogo que envolve a questão das mídias e tecnologias também está imerso nessa discussão, pois, há um conservadorismo e uma tradicionalidade na EF que aparecem em relação aos usos das mídias e tecnologias nas aulas para além do fazer técnico das práticas corporais.

No que diz respeito ao campo da EF especificamente, a ideia de formação que alcançamos com a investigação diz respeito muito sobre a relação mídias/tecnologias e as mudanças sociais no tocante ao esporte, as práticas corporais, a relação corpo e estética etc. Claro que entre essas temáticas são exploradas outras diversas e com metodologias de ensino que respeitam as particularidades dos professores e das disciplinas.

Eu trabalho diretamente com cinema, esporte e educação física. Elejo uma temática com um filme específico, elaboro um roteiro, que seria uma simulação de como usar aquele filme, para tal faixa etária da escola e faço essa mediação. É possível entender o filme para essa faixa etária? Esse roteiro está estruturado de modo que a faixa etária consiga compreender? E como é que a gente pode lidar com esse filme? Apresento também uma outra lista de filmes que poderiam ser tratados da mesma temática. Ou seja, eu lido diretamente com audiovisual. Nas outras disciplinas nas quais eu trabalho, Esporte e Modernidade e História da Educação Física, eu trago sempre o audiovisual como um mecanismo para você compreender formas possíveis de entender aquela dinâmica. (Entrevista, Professor I, 2022)

Aqui nessa perspectiva, percebemos a força do audiovisual como elemento que norteia as ações do professor na formação. Mais especificamente, o cinema como um elemento chave no auxílio para o aprendizado de uma temática e construção de um olhar apurado para os alunos com relação ao que assistem/compreendem nos filmes. Notadamente, tentativas de alterar a forma com que um filme é geralmente visto, sem perder a espontaneidade e sua fruição.

Percebemos também uma educação para a sensibilidade, pois os futuros professores serão colocados como responsáveis para a realização de escolhas importantes durante as suas ações pedagógicas, como a escolha de filmes que façam sentido para determinada faixa etária e as nuances que perpassam a construção de um filme. Corroboramos com Fischer (2009) quando nos diz que:

[...] poderia fazer parte importante da formação docente a educação do olhar, a educação de sensibilidade, a educação ética, cuja fonte poderia ser, dentre tantos possíveis, alguns exercícios de imersão nas linguagens audiovisuais: exercícios de entrega aos sons, movimentos, diálogos e cores das imagens do cinema e da televisão. (FISCHER, 2009, p. 94)

E nesta perspectiva, com esse professor, enxergamos um claro movimento de formação para os aspectos estéticos citados pela autora no trabalho com imagens e audiovisual, por exemplo. Formação essa que extrapola o espaço institucional da universidade e que irá extrapolar também as barreiras da escola. Segundo Fischer (2009), esse movimento torna-se importante mediante o contexto midiático/tecnológico atual:

[...] tempos de exposição de si mediada por sofisticadas tecnologias digitais, em meio a um excesso de imagens e de informação; tempos de quase-anulação de referências éticas para gerações mais jovens; tempos de imensa dificuldade de discernimento e hierarquia entre textos e imagens que se confundem diante de nossos olhos, reduzidos muitas vezes a uma plana mesmice – seja pelo excesso de imaginário produzido, seja pela falta de

instrumental para minimamente operar seleções com algum critério. (FISCHER, 2009, p. 94-95)

Notamos como a EF enquanto campo do conhecimento possui um potencial considerável em contribuir com as questões de formação permeadas às tecnologias. O que para o imaginário social “comum” muitas vezes é distante ou imperceptível. Talvez, pela veiculação das percepções construídas ao passar dos anos sobre EF e seu aspecto tradicional quanto à ideia do corpo em movimento, por exemplo. Vejamos o depoimento do Professor A, sobre uma fala de uma de suas alunas em uma disciplina.

Na minha experiência, falando em particular, quando os alunos chegam na disciplina de Educação Física, Esporte e Mídia, é algo tudo muito novo. Parece que está descobrindo a roda... e realmente alguns alunos viram isso. Teve uma aluna que disse assim: *“Professor, eu pensei que quando a gente entrasse aqui na disciplina, eu ia usar as tecnologias. Mas eu descobri que é uma outra coisa. E mais do que nunca ela é urgente que perpassasse por todos os alunos. Que todos os alunos conheçam isso pela dimensão formativa que ela é”*. (Professor A, Entrevista, 2022)

É possível que essa dimensão formativa seja replicada também com os futuros alunos de Educação básica e não fique apenas no espaço institucional da universidade em disciplinas isoladas ou por iniciativas particulares de alguns(mas) professores(as). Bem como também outros profissionais da educação, dos mais diversos componentes curriculares. Afinal, do que adiantará obter esse conhecimento sem que possa ser realizado um trabalho de socialização para que mais pessoas possam despertar para essa “sacada”. É justamente nesse sentido que o Professor A traça as suas ideias:

[...] quando a pessoa começa a abrir a mente para essas relações que são dominantes, para mim é satisfatório. Então para mim, a perspectiva é essa. Obviamente a gente tem as possibilidades de se trabalhar no campo da escola, então quando os alunos começam a fazer trabalhos com mídia, mídia-educação... a ideia é que eles sejam elementos multiplicadores. Que eles agora possam ir à escola. Amanhã ou depois eles são professores e estão lá na escola também. Então que eles possam trabalhar com esses alunos de forma a buscar o esclarecimento para as relações da cultura digital, da mídia, da influência da mídia, de tudo. (Professor A, Entrevista, 2022)

O conceito de Mídia-Educação citado pelo professor acima, exemplifica bem as suas ideias de formação e acesso ao conhecimento, pois, de acordo com Fantin (2011, p. 28), a mídia-educação aparece como “[...] uma condição de educação para a ‘cidadania instrumental e de pertencimento’, para a democratização de oportunidades educacionais e para o acesso e

produção de saber, o que contribui para a redução das desigualdades sociais.” Entretanto, podemos nos questionar, como esse processo é realizado dentro da sua disciplina? Vejamos.

[...] Pegamos um conceito como o esporte, trabalhamos com alguns filmes e aí abrimos a roda dessas interações e discutimos aquele conceito, entendemos ele. O segundo momento eu faço isso também com a mídia e com a mídia-educação. Nós vamos trabalhando alguns elementos do carro chefe da disciplina que é o conceito de Mídia-Educação, e para isso desde o primeiro dia de aula, a gente trabalha elementos assim, como o que a mídia impactou na vida de vocês, na sua vida. Então por exemplo, o aluno traz alguma informação da mídia... essa informação da mídia, a gente pede sempre que esteja relacionada com o esporte, mas pode ser qualquer uma. Ela é colocada na roda e a gente começa a discutir sobre aquele fato midiático. Esse fato midiático não é para o aluno ir procurar. É um fato que lhe chamou a atenção. E aí a gente começa a colocar tudo em evidência. Todos os lados. É como se você colocasse uma caixa na sua frente e olhasse todos os lados dessa caixa. Esse processo é legal porque você começa a provocar um conceito basilar que envolve a teoria e a metodologia, que é a autorreflexão crítica do sujeito. Então ele começa a pensar que aquela informação não foi tão aleatória, porque é muito comum a gente assistir, ligar a televisão, ver o jornal, boa noite e tal. E não fazer nenhuma correlação com aqueles fatos. A gente nunca prestou atenção pegando esse jornal que é bem introdução, desenvolvimento e conclusão, que ele termina sempre com coisa alegre. Que começa lhe alertando, lhe chamando atenção, que no meio do caminho coloca elementos políticos e problemáticos, mas que no final termina com esporte e alegria. Então essa relação é colocada do ponto de vista metodológico da disciplina para que a gente comece a pensar tudo que nos rodeia com relação a mídia. Esse seria o primeiro pressuposto desse conceito maior de Mídia-Educação. O processo também continua envolvendo ainda o instrumento em si, ou seja, pegar os equipamentos... Hoje o celular é uma caixinha preta que vai tudo ali dentro dele! Mas, antes a gente fazia um trabalho de usar a câmera de filmagem né... pegar ela, manusear, colocar a bateria, tirar... brincar com a câmera! A experiência, um conceito também dentro desse contexto. A experiência de mexer no equipamento, perder o medo dele e aí botar o seu olhar para as coisas que te rodeiam. Estou começando a utilizar o equipamento para produzir a partir de uma ideia. [...] Isso passa a ser um elemento importante em que você associa um pensamento a uma experiência viva né, a experiência de colocar o equipamento na mão. Hoje cada vez mais eu estou menos utilizando a câmera porque o celular tomou conta! Os alunos fazem isso com o próprio celular. E no final a gente finda produzindo esse vídeo ou produzindo algo dentro da mídia que tenha essa dimensão. Então agora eu tenho esclarecimento, eu sei o que me rodeia no sentido da mídia, na influência da mídia sobre mim, de uma cultura digital que estamos imersos e nem damos conta das relações econômicas, sociais e políticas. (Entrevista, Professor A, 2022)

Observando esse depoimento, percebemos como a disciplina é planejada com base em um conceito central de Mídia-Educação. Fica claro aqui a existência das três dimensões, conforme Fantin (2011): O Educar para a mídia, educar com as mídias e o educar através das

mídias. A dimensão do educar para a mídia se materializa quando o professor cita o exemplo de um olhar atento para um jornal e suas características que com um olhar mais apurado se tornam reveladoras, que é a dimensão crítica. A dimensão do educar com as mídias se configura a partir do momento que esses futuros professores(as) utilizam os equipamentos como as câmeras filmadoras e/ou celulares, considerada a dimensão instrumental. A dimensão do educar através das mídias, se dá a partir do momento que inicia a produção de mídia, que nesse contexto se deu a partir do exemplo da produção de vídeos, a perspectiva da criação e produção. Podemos observar essa perspectiva materializada nos objetivos da disciplina, localizados no plano de ensino disponibilizado por este professor.

- Proporcionar o entendimento do conceito de Esporte, Mídia e Mídia-educação e sua relação com a Educação Física;
 - Proporcionar a análise crítica acerca do fenômeno esportivo e sua relação com a Mídia;
 - Relacionar os diversos campos do conhecimento com a Educação Física e a Mídia;
 - Estabelecer uma crítica à cultura de massa ainda determinante em nossa sociedade, pelo viés da Teoria Crítica;
 - Tornar possível a elaboração de uma experiência em Mídia-educação;
- (Plano de ensino de Educação Física, Esporte e Mídia, 2022)

A importância dessa perspectiva na formação de professores de EF extrapola os limites das salas de aula. Como o Professor A citou ao final de sua fala, o esclarecimento tem dimensões sociais, econômicas e políticas. Para tal, como um dos inúmeros conteúdos presentes na EF, o professor utiliza-se do esporte, conforme se explicita no seu depoimento:

O esporte é um fenômeno social que atravessou séculos. Mas, concomitantemente com sua expansão, houve uma associação aos meios de comunicação e isso mudou e configurou uma nova perspectiva de vê-lo e senti-lo. Um gesto de um ídolo esportivo que se vê do outro lado do mundo, é reproduzido imediatamente por um aluno, na aula de Educação Física, no interior de Sergipe. Isso, longe de ser um exagero, representa a força do poder simbólico que vem através da mídia...da cultura digital. Por isso, as disciplinas que leciono tocam nessa dimensão simbólica e que tem um impacto muito grande nas vidas das pessoas, principalmente os jovens. Neste aspecto, pensamos também na contra hegemonia desse poder, provocando alunos a construir alternativas que mexam na sua formação. (Questionário, Professor A, 2022)

Podemos perceber que essas ideias possuem fundamentos teóricos e práticos, que fatalmente estarão presentes nas salas de aula dos futuros professores e professoras. Como negar a potência de um fenômeno (esporte) tão presente em tecnologias como televisão e nos *smartphones*, com as redes sociais? É preciso pensar e repensar em como este fenômeno

configura-se nesses elementos da cultura digital. E o cinema, utilizado também pelo professor acima, mostra-se como um bom aliado de aprendizagens, conforme aponta Tinoco (2016):

O esporte, como um dos conteúdos da Educação Física, e o aparato cinema dispõem de uma série de elementos que oportunizam a leitura dessas configurações como significações possíveis para pensarmos a imagem, o corpo e o esporte. Desse jeito, se faz necessário uma aproximação contextualizada deles nas aulas como possibilidade de uma apreensão crítica da cultura de movimento. (TINOCO, 2016, p. 34)

Em uma perspectiva de utilização do audiovisual para facilitar o entendimento dos conceitos, avistamos mais disciplinas nesse sentido. À exemplo do professor C, que além da utilização dos filmes tradicionais, busca também a exploração dos comerciais televisivos que diariamente fazem parte dos olhares dos alunos. Aqui observamos uma das suas respostas no que diz respeito as disciplinas com que atua:

Filosofia, educação e corpo: a utilização de filmes, comerciais e imagens são centrais para aproximar conceitos da filosofia aos acadêmicos em formação inicial. 2- Pedagogia do atletismo: nessa disciplina sempre faço uso de elaboração de tutoriais filmados a fim de que os/as acadêmicos/as produzam também produtos didáticos para serem divulgados na rede. (Questionário, Professor C, 2022)

A produção de mídia também faz parte do cenário de formação desse professor. Mesmo que ele não cite diretamente um conceito que norteia as suas ações, percebemos uma inclinação ao conceito de Mídia-Educação citado anteriormente, visto que ele também trabalha através da produção de mídia (produção dos vídeos com os discentes) com futuros professores(as), mesclando as três dimensões da mídia-educação (instrumental, crítica e produtiva).

E assim seguimos com outra disciplina e outro professor, este com uma perspectiva um pouco mais “encorpada” com relação à cultura digital. Utilizando diversos elementos metodológicos. Como iremos perceber, ele perpassa por diversas intencionalidades ao levar em consideração a cultura digital na formação inicial docente.

Educação Física Escolar I e II (como levar certas discussões sobre a EF escolar para os professores em formação; ou mesmo, aspectos comportamentais e motores com alunos/as; entrevistas com professores/as que são referências na nossa área etc.); passando pela disciplina Saúde, Sociedade e EF (em que utilizo reportagens de jornais e revistas para trazer questões sobre corpo e saúde; além de explorar o recurso dos filmes/audiovisuais, sejam de filmes em forma de documentário, seja em filmes "hollywoodianos" que permitem, de maneira fácil,

tematizar/questionar/refletir sobre corpo, saúde, etc.); ou na disciplina de Estudos Socioculturais do esporte (que utilizei reportagens de jornais e de programas televisivos, além de curta metragens, para tematizar sobre esporte e sociedade); ou mesmo de Tópicos - Metodologia da Pesquisa Científica (com a utilização de aplicativos para pesquisa, de uso da internet e de sites para pesquisas científicas, aplicativos de gerenciamento de referências, video-aulas etc.). (Questionário, Professor D, 2022)

Aqui avistamos a utilização do audiovisual (filmes, entrevistas, programas televisivos), utilização de revistas e jornais e a utilização de aplicativos. As entrevistas, utilizadas para aprofundamento de conceitos que irão fazer parte da formação e os filmes como reflexões acerca de questões sociais como a relação corpo e saúde, nos mostram que é possível utilizar esses elementos de forma variada e em consonância com os objetivos formativos da disciplina, mostrando-se como uma forte perspectiva encontrada com a nossa investigação.

Como percebemos, é quase uma unanimidade nesse campo de formação, que os sujeitos da pesquisa, enquanto agentes participantes do processo de formação de novos professores e professoras de EF, avistam um potencial formativo no que diz respeito a uma educação que sempre leve em consideração os aspectos da cultura digital em relação aos mais diversos saberes e práticas que atuam. Mesmo com as suas particularidades e perspectivas diversas de ensino, os (as) docentes compactuam deste pensamento, sabendo de pontos positivos e negativos, conforme aponta o Professor H:

Em relação a aspectos positivos, existe a necessidade de adaptação às novas necessidades teórico metodológicas de ensino, uma vez que a tecnologia faz parte da nossa rotina; além disso, tais recursos trazem a facilidade de se criar situações dinâmicas e atrativas em sala de aula. Dentre os aspectos negativos, há uma grande quantidade de informações disponíveis a um toque/clique (informação em tempo real), mas não necessariamente confiáveis e/ou verdadeiras. Soma-se a isso a falta de senso crítico ao que se consome, produz ou se compartilha nas mídias. (Questionário, Professor H, 2022)

Mais uma vez, observamos uma atenção especial ao contexto/cotidiano dos alunos, bem como a imensidão de informações, verídicas ou não, que temos acesso a partir do momento que estamos conectados em rede. E aqui destacamos a responsabilidade formativa que devemos construir enquanto professores, para que os alunos, na base de sua formação, possam ter o mínimo de discernimento ao adentrar nessa cultura.

Nesse contexto, se mostra cada vez mais necessário uma educação (escolar) que possibilite uma formação e ressignificação “humana”. Que seja feita uma preparação para a

convivência em uma sociedade cada vez mais democrática e justa, extrapolando os limites do conteudismo. Que a escola, enquanto instituição educativa e formadora, marque os sujeitos com experiências e aprendizagens únicas, conforme reflete o Professor I:

Você tem uma ou outra lembrança quando você pensa efetivamente o que que a escola te deu, além de te preparar para a universidade. Ou seja, esse tipo de reflexão que a gente não faz por conta da velocidade com que a gente vem tendo...Porque depois você vai começar a perceber que talvez algumas das barreiras que você construiu para você mesmo tem determinadas raízes em alguns pontos da nossa vida. Seja escola, seja na nossa família, seja no espaço que atuou, uma relação com um amigo, uma relação com uma namorada ou um namorado. Ou seja, refletir sobre esse processo formativo da gente, seja educacional ou profissional, formativo enquanto sujeitos. (Entrevista, Professor I, 2022)

Para que nossa formação seja de fato, completa, também precisamos nos atentar a esses fatores citados pelo Professor I. Que a escola, enquanto instituição, se constitua um espaço formativo e que não nos crie barreiras/traumas que nos prejudiquem ao decorrer da nossa vida pessoal e profissional. Para isso, compreendemos que as tecnologias diante dessa cultura digital, podem e devem fazer parte do processo, desde que pensadas em uma reconfiguração do cenário educacional atual. Vejamos por exemplo essa reflexão de Sibilia (2011):

[...] pensar a instituição escolar como uma tecnologia – quer dizer, como um dispositivo, como uma ferramenta ou um intrincado artefato destinado a produzir algo. E, portanto, é uma tecnologia de época: um aparelho historicamente configurado. A partir dessa perspectiva, não custa verificar que tal maquinaria parece estar se tornando gradativamente incompatível com os corpos e as subjetividades das crianças de hoje. A escola seria, então, uma máquina antiquada; e, por isso, seus componentes e seu funcionamento são cada vez mais conflitante com nossos jovens. (SIBILIA, 2011, p. 197)

A partir de Sibilia (2011) entendemos que uma nova reconfiguração do cenário educacional gira em torno da construção de escolas que propiciem mais liberdade as ações individuais e coletivas de alunos(as) e professores(as). Que seja levado em consideração o aprendizado obtido por eles fora do ambiente escolar – notadamente por meio das tecnologias –, para que dentro da instituição, este possa ser ressignificado de modo a contribuir na formação.

Cada vez mais, percebemos que a escola enquanto instituição tem esvaziado o seu sentido e tomado rumos meramente mercadológicos e simplistas, no sentido de ofertar uma educação mínima com fins a ser aprovado em vestibular e de ter uma formação técnica

mínima para, desde bem jovem, conseguir algum subemprego até o final da vida. Tal cenário pode ser visualizado na aprovação ou não dos seus alunos nos mais diversos vestibulares espalhados pelo país. Construir esse senso de fracasso ou sucesso em torno de uma prova torna-se algo “limitador” do ponto de vista formativo que a escola tem a oferecer, como argumenta o Professor I:

[...] escola não pode ser fábrica, não pode ser prisão. Escola é um espaço de libertação. Talvez seja o primeiro espaço onde você aprende o que é democracia, ainda que você tenha estrutura, hierarquia, com o diretor, coordenador, aluno...funcionário. Você tem uma estrutura. No entanto a escola é o primeiro local que você sai de casa. Ainda que você possa ir à igreja, à festa de aniversário. Mas cara, na escola você está ali sentado, um ao lado do outro, perfilado, o professor falando. Você olha e tem gente de cor diferente da sua, cabelo diferente, que pensa diferente, que vem de outro lugar que você não sabe de onde é, que fala diferente, que aprende diferente, que usa óculos, que não tem um braço. É o espaço da diversidade! Você passa... E aí?! Passei de ano. E aí, o que teve de experiência? Muito pobre isso... (Entrevista, Professor I, 2022)

Acreditamos que nesta cultura digital, podemos colaborar para que a formação desses alunos imersos na educação básica possa ser cada vez mais significativa, em todas as esferas. Para isso, a formação de professores deve se atentar à preparação de profissionais capacitados do ponto de vista instrumental, metodológico e crítico. Assim, podemos caminhar mais adequadamente no universo educacional digital.

Enfim, com este segundo ciclo de análise, identificamos que as contribuições que envolvem as questões de formação docente em EF e a cultura digital, perpassam por diversos campos. Seja na formação de professores e professoras mais atentas(os) aos discursos e narrativas do campo midiático, ou a utilização de recursos tecnológicos e audiovisuais para formar crítica e esteticamente estes(as) docentes.

As tensões, mais uma vez, perpassam pela dimensão conceitual, em que identificamos variadas posições epistemológicas na constituição dessa formação. Além disso, esta formação perpassa também por uma crise de identidade histórica, pois, embora existam estudos crescentes na área das mídias e tecnologias, ainda não há um “caminho a se seguir” no campo da EF, no que diz respeito a formação docente em meio a cultura digital. Entretanto, nota-se que as perspectivas de ensino apontam uma formação que considere a cultura digital como estruturante no fazer docente em EF. Seja no uso instrumental, na dimensão metodológica, na perspectiva crítica, ou até na junção de todas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aqui, pretendemos apresentar um panorama sintético da nossa investigação e responder aos leitores e leitoras acerca dos objetivos propostos inicialmente, bem como, tecer comentários finais quanto aos aspectos metodológicos da pesquisa (como por exemplo, sobre a eficiência e fragilidades dos processos utilizados), das respostas encontradas durante o percurso da pesquisa, bem como perspectivas futuras de investigação, procurando, de modo geral e conclusivo, elencar uma resposta possível ao nosso problema de pesquisa.

No que diz respeito às escolhas metodológicas em torno do estudo de caso que operamos, percebemos potencialidades e fragilidades. As fragilidades se encontram no sentido de adentrar um pouco mais no campo de pesquisa em relação ao cotidiano docente desses professores e professoras que aqui foram sujeitos da pesquisa. Talvez, com a análise de alguns planejamentos de aulas, observação participante e investigação do plano de curso de algumas disciplinas, alguns questionamentos poderiam ser respondidos com mais clareza conceitual e riqueza de detalhes. De forma geral, a inclusão de mais elementos investigativos, sem exageros, nos trariam respostas e dados mais concretos à pesquisa.

O ponto de vista dos alunos e alunas em formação nesse curso também poderia ser um fator importante de aprofundamento do estudo, pois, certamente, conseguiríamos avistar novas visões de mundo, acerca do cenário da cultura digital na formação destes sujeitos, futuros professores e professoras. Ou seja, a inclusão de mais sujeitos envolvidos nessa formação, na etapa de aplicações de entrevistas.

Entretanto, mesmo identificando algumas lacunas em torno das escolhas metodológicas, acreditamos que prevaleceram as potencialidades, pois conseguimos abarcar muitos participantes com a aplicação do questionário de forma *online*, e posteriormente aprofundar a investigação com a realização de entrevistas presenciais com alguns destes sujeitos.

Com relação ao que se esperava em torno dos objetivos da pesquisa, consideramos que, quanto ao primeiro objetivo específico, que dizia respeito a **compreender as conexões entre a cultura digital e os processos metodológicos das disciplinas**, consideramos que, em nosso campo de investigação, os processos metodológicos das disciplinas variam de professor para professor, bem como, estão relacionados à dimensão conceitual adotada por cada docente, não havendo uma uniformidade ou homogeneidade conceitual em relação aos usos e possibilidades da cultura digital no contexto da formação de professores de EF no referido

curso. A cultura digital está presente de forma constante na formação desse curso e se constitui nas dimensões instrumentais, metodológicas e críticas, embora em graus variados de utilização e possibilidades.

Já o segundo objetivo específico visava **identificar as dificuldades, limitações, possibilidades e perspectivas formativas do curso, no que diz respeito à cultura digital**. Chegamos à conclusão de que as dificuldades e limitações dizem respeito à velocidade com que as tecnologias adentram no cenário educacional, bem como, mesmo com avanços nos últimos anos, ainda se encontra uma dificuldade com relação ao ponto de vista estrutural.

Outras dificuldades e limitações observadas são no sentido de que é necessário, diante do contexto digital em que estamos imersos, uma mudança geral de pensamento acerca da formação de professores para esse novo cenário social das tecnologias, haja vista a fragilidade curricular, identificada no Projeto Político de Curso. Vale lembrar que uma formação para e imersa na cultura digital não foi identificada com veemência no seu documento normativo. Esta perspectiva formativa se materializou mais intensamente apenas com a análise dos depoimentos dos professores atuantes no curso.

Nesse sentido, vale ressaltar ainda a dinamicidade presente em um currículo. Como anunciado na subseção 4.2, um novo currículo está em processo de aprovação nessa instituição de ensino superior que serviu como campo de pesquisa, o que certamente acarretará novas mudanças assim que as novas diretrizes curriculares forem aprovadas, implementadas e incorporadas pelos docentes.

As possibilidades e perspectivas formativas situam-se no campo de uma formação docente para uma autorreflexão crítica, da utilização consciente e mediada das tecnologias, bem como do entendimento destas como parte da cultura humana. Desta forma, com algumas experiências descritas pelos(as) docentes durante a pesquisa, percebemos que é possível uma formação mais ampla, que tenha sentido em relação aos problemas e contextos do contemporâneo, e possa contribuir com a educação básica, de modo a criar possibilidades de ensino, na contramão dos modos tradicionais de educação.

Possibilitar o diálogo entre a cultura digital e a EF pode trazer outras dificuldades ao campo, mas, ao mesmo tempo, permitir outras e novas possibilidades. Embora alguns agentes do campo possam alegar um impacto na especificidade da EF, consideramos que estas novas possibilidades certamente trarão contribuições outras para o campo, como podemos constatar com esse e outros estudos.

Portanto, acreditamos que o nosso objetivo geral de **analisar a inserção da cultura digital e os aspectos mídia-educativos da formação inicial docente no curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Sergipe**, nos possibilitou compreender as peculiaridades do curso de EF que se relacionam de forma direta a cultura digital.

Acreditamos que a inserção da cultura digital na formação docente do curso de EF da UFS é um processo que ainda caminha para se consolidar. Como citado anteriormente, muitas das ações individuais dos professores nas suas aulas – e grupos de pesquisa, projeto de extensão – levam em consideração esse novo cenário que alunos e professores estão diariamente imersos, portanto buscam de forma direta ou indireta a inserção de elementos que trabalhem em uma perspectiva formativa indissociável da cultura digital. Embora tenha sido constatado que essa formação perpassa por diversas concepções epistemológicas e metodológicas, não há como negar uma atenção especial com relação aos aspectos educativos imersos e ressignificados também na cultura digital.

Com relação aos aspectos mídia-educativos, chegamos à conclusão de que eles estão presentes, mas não necessariamente sob uma perspectiva conceitual centrada na Mídia-Educação. Afirmamos isso, pois foi possível perceber alguns aspectos metodológicos e procedimentais citados pelos professores que se encontram pautados mesmo que de forma indireta sob essa perspectiva. E aqui, podemos citar como exemplo, a utilização do cinema como um recurso para tratar determinado conteúdo, a produção de vídeos, entre outros fatores.

O problema de pesquisa possuía o seguinte questionamento: **em que perspectiva a cultura digital e os aspectos mídia-educativos estão inseridos na formação inicial docente do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Sergipe?** Acreditamos que diante dos objetivos e dos processos metodológicos aplicados conseguimos obter respostas satisfatórias, que ao passar dos anos podem servir como referências a outras investigações, seja no campo da Educação ou mais especificamente no campo da Educação Física.

Identificamos que a perspectiva de formação nesse campo é ampla, e como já citamos anteriormente, está mais relacionada às individualidades de cada professor e suas posições epistemológicas e conceituais, haja vista a fragilidade curricular do documento normativo. Destaque para a compreensão da cultura digital como estruturante no fazer docente. Seja

materializada nas tecnologias, nas linguagens ou na reflexão crítica acerca dos processos midiáticos.

De forma geral, a Cultura Digital está presente no fazer docente do curso, respeitando as individualidades e compreensões metodológicas dos professores. Acreditamos que essa forma heterogênea de compreender a cultura digital na formação docente pode contribuir, no sentido de oferecer inúmeras possibilidades aos futuros professores, não se restringindo a apenas uma ou duas perspectivas conceituais.

Destacamos a responsabilidade acadêmica e social do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Sergipe e a forma com que se envolve nas questões de formação que criam o diálogo entre a cultura digital e a prática docente. Apesar da legitimidade social ainda não se concretizar para a EF enquanto campo, como percebemos no estudo de Mezzaroba (2018), percebemos que vêm sendo feitos movimentos de mudança, para que assim, isso possa refletir diretamente na educação básica, com novas atuações de professores e professoras.

Acreditamos que esse movimento possa estar aliado ao desenvolvimento de novas pesquisas, pois, embora estudos sejam desenvolvidos com frequência no campo da educação e comunicação, a velocidade com que somos atingidos por “novidades tecnológicas” se destaca. Desta forma, as pesquisas que envolvam a formação de professores de EF, carecem sempre de uma atenção especial ao campo da cultura digital. Não seria diferente com a Educação Física, embora tenhamos visualizado, nas duas últimas décadas, de maneira mais específica, um importante movimento de pensar essas questões que envolvem mídia, tecnologias e comunicação no contexto da EF, principalmente a escolar.

Mais do que nunca, é preciso reafirmar esse papel formativo da Educação Física enquanto componente curricular que pode estar na escola possibilitando novas leituras de mundo às crianças e adolescentes no que se refere à cultura corporal de movimento, enquanto objeto da EF. Desta forma, esta perspectiva de formação visualizada na pesquisa que se materializa nas ações individuais de cada professor, mostra-se útil e com potencial de contribuição significativo ao campo educacional brasileiro.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1979.

BATISTA, Alison *et al.* O mundo das telas e a cultura mediada: demandas para a Educação Física Escolar. In: ARAÚJO, Allyson; BATISTA, Alison; OLIVEIRA, Márcio (orgs.). **Vamos pensar as mídias na escola?** Educação Física, movimento e tecnologia. Natal: EDUFRN, 2016. p. 11-18.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é Mídia-Educação**. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

BELLONI, Maria. Luiza. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 78, p. 117-42, 2002.

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

BIANCHI, Paula. **Formação de professores e cultura digital**: Observando caminhos curriculares através da mídia-educação. 2014. 291p. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação Física) - UFSC. Florianópolis, 2014.

BONILLA, Maria Helena Silveira; PICANÇO, Alessandra de Assis. Construindo novas educações. In: PRETO, Nelson de Luca (org.). **Tecnologias e novas educações**. Salvador: EDUFBA, 2005. p. 215-230.

BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETTO, Nelson De Luca. Política educativa e cultura digital: entre práticas escolares e práticas sociais. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 499-521, maio/ago. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Médio, Ensino Fundamental e Educação Infantil. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018a.

BRASIL, Ministério da Educação. **Projeto um computador por aluno (UCA)**, 2017, Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/proinfo/eixos-de-atuacao/projeto-um-computadro-por-aluno-uca>. Acesso em: 18 nov. 2020a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 6, de 18 de dezembro de 2018**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências, 2018b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 26/2020/CONEPE**. Aprova Normas para Atividades Educacionais Remotas Emergenciais para os cursos de Graduação no âmbito da Universidade Federal de Sergipe, 2020b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 19/2011/CONEPE, de 1 de março de 2011**. Aprova alterações no Projeto Pedagógico do Curso de graduação em Educação Física, licenciatura, e dá outras providências. 2011.

BUCKINGHAM, David. Cultura Digital, educação midiática e o lugar da escolarização. **Educação e Realidade**, v. 35, n. 3, p. 37-58, 2010.

BUCKINGHAM, David. Precisamos realmente de educação para os meios? **Comunicação & Educação**, v. 17, n. 2, p. 41-60, 2012.

CALIXTO, Douglas; LUZ-CARVALHO, Tatiana; CITELLI, Adilson. David Buckingham: a Educação Midiática não deve apenas lidar com o mundo digital, mas sim exigir algo diferente. **Comunicação & Educação**, v. 25, n. 2, p. 127-137, 2020.

CUPANI, Alberto. **Filosofia da tecnologia**: um convite. 3 ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2016.

CYSNEIROS, Paulo Gileno. Novas tecnologias na sala de aula: melhoria do ensino ou inovação conservadora? **Informática educativa**, v. 12, n. 1, p. 11-24, 1999.

DOMINICÉ, Pierre. A epistemologia da formação ou como pensar a formação. In: MACEDO, Roberto Sidnei *et al.* **Currículo e processos formativos**: experiências, saberes e culturas. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 19-38.

DUARTE, Rodrigo. Industria Cultural 2.0. **Constelaciones**. Revista de Teoría Crítica, v. 3, n. 3, p. 90–117, 2016. Disponível em: <http://constelaciones-rtc.net/article/view/750>. Acesso em: 6 jul. 2022.

Ensino Híbrido: Entenda o conceito. **UFJF**, 2021. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/noticias/2021/04/30/ensino-hibrido-entenda-o-conceito/> . Acesso em 24 jun. 22.

FANTIN, Mônica. VII Seminário Mídia, Educação e Leitura. Alfabetização midiática na escola. **Anais...**Campinas, 2007.

FANTIN, Mônica. Dos consumos culturais aos usos das mídias e tecnologias na prática docente. **Motrivivência**, Florianópolis, v.22, n. 34, p. 12-24, jun. 2010.

FANTIN, Mônica. Mídia-Educação: aspectos históricos e teórico-metodológicos. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 14, n. 1, p. 27-40, 2011.

FANTIN, Mônica. Mídia-Educação no currículo e na formação inicial de professores. In: FANTIN, Mônica; RIVOLTELLA, Pier Cesare. **Cultura Digital e Escola**: Pesquisa e formação de professores. Campinas: Papirus, 2012.

FANTIN, Mônica; RIVOLTELLA, Pier Cesare. (Orgs.). **Cultura Digital e Escola**: Pesquisa e formação de professores. Campinas: Papirus, 2012.

FERREIRA, Jacques de Lima. Cultura digital e formação de professores: uma análise a partir da perspectiva dos discentes da Licenciatura em Pedagogia. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, p. 1-19, 2020.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Docência, cinema e televisão: questões sobre formação ética e estética. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 93-102, 2009.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. A escola frente à cultura midiática. In: OROFINO, Maria Isabel. **Mídias e mediação escolar**: pedagogia dos meios, participação e visibilidade. São Paulo: Cortez, 2005. p. 21-26.

GATTI, Bernadete. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, [S. l.], n. 100, p. 33-46, 2014. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.v0i100p33-46. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164>. Acesso em: 18 out. 2021.

GONSALVES, Elisa. **Conversas sobre iniciação a pesquisa científica**, Campinas: Alínea, 2011.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo. Entre o "não mais" e o "ainda não": pensando saídas do não-lugar da Educação Física escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 1, n. 2, p. 10-21, 2010

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor. A indústria cultural: o iluminismo como mistificação de massas. In: LIMA, Luiz Costa. **Teoria da cultura de massa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002. p. 169-214.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. 2ª ed. São Paulo: Aleph, 2009.

JOST, François. Novos comportamentos para antigas mídias ou antigos comportamentos para novas mídias? **Matrizes**. São Paulo. v. 4, n. 2, p. 93-109, 2011.

LE MOS, André. **A tecnologia é um vírus**: pandemia e cultura digital. Porto Alegre: Sulina, 2021.

LUCENA, Simone; OLIVEIRA, José Mario Aleluia. Culturas digitais na educação do Século XXI. **Revista Tempos e Espaços em Educação**. São Cristovão, v. 7, n. 14, p. 35-44, set./dez. 2014.

LUCENA, Simone; SANTOS, Edméa. APP-DIÁRIO na formação de pesquisadores em Programa de Pós-Graduação em Educação. **Revista Educação Unisinos**. São Leopoldo, v. 23, n. 4, p. 658-671, out./dez. 2019.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. 7º ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

MARFIM, Lucas. **Sociedade informacional entre demandas e contradições: os limites e as potencialidades para integrar as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação às práticas educativas na formação inicial do pedagogo - estudo de caso junto aos licenciandos da Universidade Federal de São Paulo**. Dissertação (mestrado em Educação) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2017.

MEZZAROBBA, Cristiano. **A formação e a constituição de um subcampo acadêmico: a mídia-educação na Educação Física – configurações, perspectivas e inflexões**. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

MEZZAROBBA, Cristiano. Cultura escolar e cultura midiática enquanto “gramáticas estruturantes”: reflexões, possibilidades e limites. **Revista Amazônida: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas**, v. 4, n. 2, p. 01–26, 2019.

MEZZAROBBA, Cristiano. Reflexões sobre a formação de professores, práticas midiáticas e mediações educativas. **Revista Tempos e Espaços em Educação**. São Cristovão, v. 8, n. 17, p. 191-210, set./dez. 2015.

MEZZAROBBA, Cristiano; BITENCOURT, Fernando. Sociodinâmica cultural, mídias e tecnologias: implicações no campo da educação física. In: DORENSKI, Sérgio; LARA, Larissa; ATHAYDE, Pedro. **Comunicação e mídia: história, tensões e perspectivas**. Natal, EDUFRN, 2020, p. 117-130.

MINAYO, Maria Cecília de Souza *et al.* **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. 8º ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

MOREIRA, Antônio. Currículo, cultura e formação de professores. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 17, p. 39-52, jan./jun. 2001.

MOREIRA, José Antônio, SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital *onlife*. **Revista UFG**, v. 20, n. 63438, p. 1-35, 2020.

MOREIRA, José António, TRINDADE, Sara Dias. O *Whatsapp* como dispositivo pedagógico para a criação de ecossistemas educomunicativos. In: PORTO, Cristiane; OLIVEIRA, Kaio; CHAGAS, Alexandre. (orgs.) **Whatsapp e educação: entre mensagens, imagens e sons** [online]. Salvador; Ilhéus: EDUFBA; EDITUS, 2017. p. 49-68.

MOTTA, Vânia; ANDRADE, Maria Carolina. Empresariamento da educação de novo tipo: mercantilização, mercadorização e subsunção da educação ao empresariado. **Revista Desenvolvimento e Civilização**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, 64-86, jan./jun. 2020.

OLIVEIRA, Bruna Santana de. “**Aqui em casa, com o tablet e videogame, eu sempre aprendo um montão de coisas**”: Atos de currículo brincantes nas práticas das culturas infantis com as tecnologias digitais. 232p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2020.

OROFINO, Maria Isabel. **Mídias e mediação escolar: pedagogia dos meios, participação e visibilidade**. São Paulo: Cortez, 2005.

ORWELL, George. **1984**. São Paulo: Companhia das letras, 2009.

PEIXOTO, Anderson Nunes. **Formação de professores para a Cultura Digital: mediação pedagógica com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação em oficinas de ensino**, Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

PIMENTEL, Fernando; NUNES, Andréa; SALES JUNIOR, Valdick. Formação de professores na cultura digital por meio da gamificação, **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, 2020.

PINHEIRO, Marta; BRITO, Vladimir de Paula. Em busca do significado da desinformação. **DataGramZero**, v. 15, n. 6, p. 1-6, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/8068>. Acesso em: 21 mar. 2022.

PORTO, Cristiane; OLIVEIRA, Kaio; CHAGAS, Alexandre. Educação mediada pelo WhatsApp: ensinar e aprender por mensagens instantâneas. In: PORTO, Cristiane; OLIVEIRA, Kaio; CHAGAS, Alexandre. (orgs.) **Whatsapp e educação: entre mensagens, imagens e sons** [online]. Salvador; Ilhéus: EDUFBA; EDITUS, 2017. p. 9-14.

RAMOS, Rosemary. Ciência com leveza: o *whatsapp* como artefato Pedagógico na disciplina metodologia do trabalho científico. PORTO, Cristiane; OLIVEIRA, Kaio; CHAGAS, Alexandre. (orgs.) **Whatsapp e educação: entre mensagens, imagens e sons** [online]. Salvador; Ilhéus: EDUFBA; EDITUS, 2017. p. 275-292.

RECUERO, Raquel. A rede é a mensagem: Efeitos da Difusão de Informações nos Sites de Rede Social. In: VIZER, Eduardo. (Org.). **Lo que Mcluhan no previó**. 1ed. Buenos Aires: Editorial La Crujía, 2012.

RIBEIRO, Sérgio Dorenski Dantas. **Educação e mídia: formação do sujeito em espaço-tempo de educação física**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

SIBILIA, Paula. A escola no mundo hiper-conectado: Redes em vez de muros?. **MATRIZES**, v. 5, n. 2, p. 195-211, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/matrizes/article/view/38333>. Acesso em: 6 jun. 2022.

SILVA, Lara. **Práticas de letramento digital no ensino superior**: algumas considerações. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2018.

SILVA, Obdália; ANECLETO, Úrsula; SANTOS, Sirlaine. Educação, formação docente e multiletramentos: articulando projetos de pesquisa-formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, 2021.

SOUZA JÚNIOR, Antonio Fernandes de. **Os docentes de Educação Física na apropriação da cultura digital**: encontros com a formação continuada. 2018. 183f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

TAFFAREL, Celi. Formação de professores de Educação Física: Diretrizes para a formação unificada. **Kinesis**, Santa Maria, v. 30, n. 1, p. 95-133, jan./jun. 2012.

THOMPSON, John. **A mídia e a modernidade**: uma teoria social da mídia. Petrópolis: Vozes, 2018.

TINÔCO, Rafael. Cinema e esportes: da ficção a realidade escolar. In: ARAÚJO, Allyson; BATISTA, Alison; OLIVEIRA, Márcio (orgs.). **Vamos pensar as mídias na escola?** Educação Física, movimento e tecnologia. Natal: EDUFRN, 2016. p. 31-45.

TREBELS, Andréas. Plaidoyer para um diálogo entre teorias do movimento humano e teorias do movimento no esporte. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Ijuí, v. 13, n. 3, maio.1992.

TREBELS, Andréas. Uma concepção dialógica e uma teoria do movimento humano. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 249-267, jan./jun. 2003.

TREBELS, Andréas. A concepção dialógica do movimento humano: uma teoria do “se movimentar”. In: KUNZ, Elenor.; TREBELS, Andréas. (Org.). **Educação física crítico-emancipatória**: com uma perspectiva da pedagogia alemã do esporte. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VIDAL, Rafael Gemin. Relação entre tempo gasto com tecnologias, exercícios físicos e composição corporal em adolescentes. **Renovare**, v. 1, n. 7, p. 348-362, 2020.

VIEIRA, Paulo. **Formação Docente e Tecnologias Digitais**: Estudo de caso da Pedagogia da UNIFESP sob enfoque dialógico. Dissertação (Mestrado em Educação) - Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2017.

APÊNDICE A – Roteiro de Questionário



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO *ONLINE* (PLATAFORMA *GOOGLE FORMS*)

- Perguntas acerca do Perfil Profissional

- 1) Quanto tempo possui de atuação em sala de aula no Ensino Superior?
- 2) Em nível de Pós-graduação, qual foi a sua área de formação?
- 3) Na sua opinião, qual a importância de ter cursado a pós-graduação em específico quanto a sua formação humana? E como avalia a importância da sua pós-graduação nas suas ações enquanto docente de um curso superior em nível de licenciatura?
- 4) Você costuma utilizar alguma tecnologia em suas aulas? (livros, acesso à internet, tablets, smartphones, revistas, jornais, recursos de audiovisual, programas televisivos, cinema, redes sociais, rádio etc.) Se sim, quais? E de qual forma?
- 5) O que você pensa em relação à utilização dessas tecnologias, tanto em seus aspectos positivos como negativos?

- Perguntas acerca da temática cultura digital

- 1) Na sua concepção, o que você entende por cultura digital?
- 2) Na sua compreensão, tanto os campos da Educação como da Educação Física têm possibilidade e potencialidade em contribuir na formação de novos professores a partir do seu entendimento em relação à cultura digital? Comente a respeito.
- 3) Enquanto professor ou professora, qual a sua visão sobre a cultura digital na formação inicial docente, direta ou indiretamente em relação aos objetos de ensino com os quais você atua?

- Perguntas acerca das disciplinas

- 1) Quais as disciplinas que leciona atualmente no Departamento de Educação Física?
(Considere os 3 últimos anos)
- 2) Nas disciplinas que leciona, consegue identificar elementos teóricos, práticos e/ou instrumentais da cultura digital? Caso sim, quais?
- 3) Independente dos seus usos e compreensões quanto à cultura digital e suas possibilidades no contexto formativo, como você avalia a utilização/mobilização de elementos da cultura digital nas disciplinas que você atua? Comente a respeito.

APÊNDICE B – Roteiro de Entrevistas



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

Pesquisador: Rodrigo de Souza Santos

Orientador: Cristiano Mezzaroba

Objetivo geral: Analisar a inserção da cultura digital e os aspectos mídia-educativos da formação inicial docente no curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Sergipe.

- 1) Atualmente, observando todas as mudanças nos mais diversos campos (política, educação, cultura, economia etc.), causadas na sociedade pelo avanço das tecnologias, e como uma pessoa que está diretamente ligada ao campo da formação de professores/as, o que você pensa em relação a esse cenário quando articulado às questões da formação em Educação Física e a cultura digital? Você acredita que as tecnologias, quando envolvidas no contexto formativo e educacional, têm potencial a contribuir para que a formação de novos/as professores/as seja mais sólida, crítica, democrática e contemporânea?
- 2) Você considera que a cultura digital perpassa tanto pela dimensão metodológica (por exemplo, na simples utilização de um retroprojeto, ou mesmo na exibição de um audiovisual para ilustrar algum conteúdo das aulas etc.), tanto quanto pela dimensão conceitual das disciplinas que leciona no curso de Licenciatura em Educação Física? Comente a respeito dessa relação que envolve aspectos de uso metodológico das tecnologias com aspectos presentes nas teorias/conceitos/práticas de suas aulas.
- 3) De acordo com as suas experiências durante os anos de atuação na formação de professores/as de EF, quais as dificuldades e limitações você observa quando tematiza um conteúdo relacionado às mídias, tecnologias e/ou cultura digital? E com relação aos aspectos

instrumentais, ou seja, quando você busca simplesmente utilizar alguma tecnologia em sala de aula, quais dificuldades e limitações você encontra?

4) Ainda de acordo com as suas experiências durante os anos de atuação na formação de professores/as de EF, quais as possibilidades e perspectivas formativas você observa quando faz o uso das tecnologias em sala de aula, ou quando tematiza um conteúdo relacionado às mídias, tecnologias ou cultura digital?

5) É de conhecimento que todo professor ou professora universitária desenvolve ao longo da trajetória acadêmica as suas próprias posições metodológicas e epistemológicas. Nesse sentido, você adota alguma perspectiva conceitual/epistemológica ao utilizar ou tematizar as tecnologias na formação de professores/as? Caso sim, qual/is? Em que sentido você acha importante essa perspectiva conceitual/epistemológica na formação docente?

6) Gostaria de saber um pouco mais dos processos metodológicos das disciplinas que leciona no que diz respeito especificamente ao uso e/ou a tematização das tecnologias. De que forma específica, a partir de exemplos, você faz o uso das tecnologias? Comente a respeito.