

IDENTIDADE MIDIÁTICA DOCENTE:

os reflexos da cultura digital na identidade dos professores

TEACHING MEDIA IDENTITY:

the reflections of digital culture in the identity of teachers

Lauro Roberto Lostada¹Dulce Márcia Cruz²**Resumo**

Com a cultura digital, os professores vêm sendo pressionados para inovar suas práticas, mesmo estando a serviço de uma instituição que ainda tem como meta a transmissão do conhecimento e que resiste, por diversos fatores, às mudanças que invadem os demais âmbitos da vida moderna. Neste sentido, o objetivo deste artigo é problematizar o conceito de identidade (profissional) docente através das demandas da cultura digital e de uma nova conformação da escola que podem estar implicando numa mudança da (auto)percepção do professor na contemporaneidade. Como exemplo apresentaremos os resultados de um curso a distância de formação docente que teve como metodologia uma proposta de autorreferenciamento por meio de narrativas autobiográficas. Os resultados mostraram que parece estar em construção uma identidade midiática docente (IMD) encontrada no perfil dos professores como resposta à tensão promovida pelas mídias digitais na escola. O estudo concluiu que a identificação dessa IMD no perfil dos professores em formação pode levar os cursos a apresentarem propostas de reflexão e de revisão de práticas midiáticas mais voltadas às suas necessidades de incorporar a produção crítica e criativa das mídias no seu cotidiano profissional, indo além do mero consumo.

Palavras-chave: Narrativa autobiográfica; Formação de professores; Cultura Digital; Jornada do Herói; Identidade midiática docente.

Abstract

With the digital culture, teachers have been pressured to innovate their practices, even though they are at the service of an institution that still has as a goal the transmission of knowledge and that resists, for several factors, the changes that invade the other areas of modern life. In this sense, the objective of this article is to problematize the concept of (professional) teaching identity through the demands of digital culture and a new conformation of the school that may be implying a change in the (self) perception of the teacher in contemporary times. As an example, we will present the results of a distance course in teacher education that had as a methodology a proposal for self-referencing through autobiographical narratives. The results showed that a teaching media identity (IMD) found in the

¹ Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), especialista em Mídias na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), especialista em Práticas Pedagógicas Interdisciplinares pelo Centro Universitário FACVEST, graduado e licenciado em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). É servidor público estadual da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina. Contato: lostada25@yahoo.com.br

² Professora Associada do Departamento de Metodologia de Ensino (MEN), da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação (PPGE/CED) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Doutora em Engenharia de Produção (UFSC), Mestre em Sociologia Política (UFSC), Graduada em Comunicação Social (FAAP/SP). Contato: dulce.marcia@gmail.com

teachers' profile seems to be under construction in response to the tension promoted by digital media at school. The study concluded that the identification of this IMD in the profile of teachers in training can lead the courses to present proposals for reflection and review of media practices more focused on their needs to incorporate the critical and creative production of the media in their professional routine, going beyond mere consumption.

Keywords: Education; Autobiographical narrative; Teacher training; Digital Culture; Hero's journey; Teaching media identity.

Introdução

Com as tecnologias, sua convergência, e a crescente participação social que elas permitem, observamos o surgimento de uma nova cultura, designada como digital, na qual as noções de tempo e espaço se tornam cada vez mais dinâmicas e relativas. Na cultura digital, as tecnologias estão disseminadas e integradas na vida das pessoas, condicionando os hábitos e desenvolvendo um novo tecido cultural, no qual a própria realidade passa a ser virtualizada com base nas relações estabelecidas entre os indivíduos e, desses, com as redes nas quais seguem permanentemente conectados.

Nesse contexto de imersão tecnológica não há fronteiras. O sujeito, desvinculado de tempos, lugares, histórias e tradições, flutua livremente pelos seus interesses e relacionamentos aos quais é exposto ao longo da vida (HALL, 2015). O problema é que o dinamismo e a falta (ou excesso) de referências identitárias provocam o sujeito, a tal ponto, que ele pode decidir se proteger do desconhecido, anestesiando suas forças vitais (ROLNIK, 1997). Com isso, a identidade se torna um campo de batalhas, onde se trava “uma luta simultânea contra a dissolução e a fragmentação; uma intenção de devorar e ao mesmo tempo uma recusa resoluta a ser devorado” (BAUMAN, 2005, p. 84).

É nesse lugar que a identidade de classe constitui um referencial para o exercício profissional do professor, pois é, a partir dela, que este se define, a si mesmo, e aos outros, diante do contexto em que se insere. Esse processo não é novo, começa a ser fortemente sentido na sociedade ocidental, especialmente a partir dos anos 1980, e se acelera no início do século XXI. Um dos seus efeitos é percebido na definição da sua identidade como sujeito, resultando num indivíduo cada vez mais instável e fragmentado, volúvel às conjecturas do novo cenário, ao contrário daquele das épocas passadas, constituído por uma identidade unificada e estável (HALL, 2015).

É importante pensar que, tradicionalmente, o professor organiza seu fazer e seu saber-fazer com base num conjunto de saberes, normas e valores que lhe foram transmitidos ao longo de sua formação, mas também mediante as experiências que teve no decorrer de sua vida (NÓVOA, 2007). Por essa razão, a identidade do professor constituída nesse processo tem uma relação direta entre como o sujeito se reconhece (autorreconhecimento) e como os outros o reconhecem (alterreconhecimento).

Consideramos que esse sujeito sofre a transição de uma identidade profissional tradicional para outra, que denominamos neste trabalho como midiática (LOSTADA, 2020). Para investigar essa hipótese, levantamos algumas perguntas: sendo sujeitos da contemporaneidade, como os professores estão percebendo esse processo de fragmentação e dissolução de identidades? Mais especificamente, de que maneira a cultura digital tem trazido novas definições para a constituição de uma identidade profissional docente a partir dos desafios de novas práticas sociais?

Para responder a essas questões é preciso pensar uma imagem de docência que seja mais compatível com a nova dinâmica construída na cultura digital. O raciocínio é circular e seus elementos são auto-implicativos, ou seja: na contemporaneidade, não é possível que um sujeito tenha práticas cotidianas baseadas em e marcadas pelas tecnologias, e ainda assim conseguir exercer sua profissão alheio a tal realidade, muito menos em se tratando do professor, cuja atividade se orienta pela formação das novas gerações, exatamente aquelas cujas vidas estão sendo afetadas pelos conflitos das mudanças ocasionadas por essas tecnologias.

Por outro lado, o saber da prática e o saber da experiência têm sido cada vez mais reconhecidos como meios para se compreender quem são os professores, porque agem da forma como agem, e quais são as certezas que orientam o seu trabalho (SARMENTO, 1994). Não podemos esquecer, porém, que as representações do que é ser professor tiveram e têm um papel ativo na constituição da profissão, determinando características, habilidades, comportamentos e atitudes essenciais para o exercício da função, resultando num determinado significado e sentido sobre a docência (TARDIF, 2010). Por essa razão, a identidade docente vem se construindo ao longo da história da sociedade, especificamente, em torno das conjecturas de cada país, tecendo um padrão arquetípico que é transmitido de geração em

geração, dando corpo a uma representação que se insere no inconsciente social, balizando costumes, crenças e práticas.

Num mundo em que tudo é instável e desestabilizado, justifica-se a oferta de uma formação docente que contemple a mudança, a imprevisibilidade e o inesperado. Não é mais possível compreender a oferta de uma formação que vise à construção de uma identidade fixa, principalmente em se tratando do professor, pois o enquadramento social tem demandado a necessidade de projetos contextuais que sejam personalizáveis e cada vez mais líquidos (BAUMAN, 2005). No entanto, muitos processos de formação têm falhado por não compreenderem, mais acuradamente, quem são os diversos profissionais docentes, o que sabem, o que querem ou esperam dos cursos que lhes são oferecidos. Altas taxas de evasão parecem indicar que há uma resistência maior do que se imagina. Resultados pífios nas práticas pedagógicas podem também indicar que outros fatores estão dificultando a aprendizagem e a mudança dessas práticas. Por outro lado, talvez não se esteja percebendo que há um grupo de professores que está buscando novos conteúdos que essas formações não estão alcançando e que se forem consideradas suas necessidades, ou melhor dizendo, seu perfil profissional, os resultados podem ser mais positivos (LOSTADA, 2020).

Inserido nessa problemática, este artigo objetiva problematizar o conceito de identidade (profissional) docente através das demandas da cultura digital e de uma nova conformação da escola que podem estar implicando numa mudança da (auto)percepção do professor na contemporaneidade. Para tanto, serão apresentados alguns resultados da pesquisa de doutorado de Lauro Roberto Lostada (LOSTADA, 2020), realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina entre os anos de 2016 e 2020, com a meta de analisar como a formação de professores poderia contribuir para a constituição de uma identidade midiática docente no contexto da cultura digital. Os indícios dessa transformação foram investigados no perfil midiático e nas narrativas autobiográficas produzidas pelos sujeitos participantes de um curso de formação docente a distância, baseado em uma proposta de autorreferenciamento (ABRAHÃO, 2004; JOSSO, 2010).

1. Identidade profissional docente

A identidade (profissional) docente consiste na forma como os professores definem a si mesmos, e aos outros, diante do contexto em que se inserem, ao longo de suas carreiras, o

que inclui seu compromisso, os valores e crenças, a disposição para ensinar e aprender (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005). O conceito de identidade docente, no entanto, não pode ser tomado como algo dado e acabado. Constitui-se, ao contrário, como um fenômeno evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências vivenciadas, em virtude do contexto em que o professor se vê inserido e das relações que acaba por se envolver, compondo um escopo fundamental à sua percepção de eficiência, motivação e satisfação profissional (LASKY, 2005).

Como tantas outras profissões, a docência se estrutura com base num determinado corpo organizado de saberes e num conjunto de normas e valores, que são transmitidos por meio da formação escolar e acadêmica, das experiências diversas em que o professor se envolveu durante a vida, dos processos de formação continuada e até das múltiplas influências sociais e culturais as quais esteve exposto (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005).

A identidade profissional docente diz respeito também às “posições de sujeito que são atribuídas, por diferentes discursos e agentes sociais, aos professores e às professoras no exercício de suas funções em contextos laborais concretos” e, também, “ao conjunto das representações colocadas em circulação pelos discursos relativos aos modos de ser e agir dos professores e professoras no exercício de suas funções” (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005, p. 48). Assim sendo, “é impossível compreender a questão da identidade dos professores sem inseri-la imediatamente na história dos próprios atores, de suas ações, projetos e desenvolvimento profissional” (TARDIF, 2010, p. 107).

Os professores negociam suas identidades em meio a um conjunto de variáveis, o que nos leva a considerar “uma concepção do sujeito humano como portador da capacidade de simbolizar, de representar, de criar e compartilhar significados em relação aos objetos com os quais convive” (GALINDO, 2004, p. 15).

Não podemos negligenciar, portanto, como muito se fez nas ciências da educação, a importância da pesquisa sobre a subjetividade docente, considerando que, no final das contas, é sobre os ombros dos professores que repousa a função da escola, que é levada a termo mediante saberes específicos (conhecimento perito), que são mobilizados e produzidos no desempenho de suas funções. É com base nos saberes experienciais do início da profissão que os professores formam suas certezas e suas rotinas, como se fossem mecanismos de segurança emocional e simbólica, que permitem estabelecer relações com os alunos e com os demais

colegas de profissão, confirmando um sentimento de pertencimento profissional (TARDIF, 2010).

O tempo age no sentido de modelar a identidade profissional do professor por meio das experiências que vivencia ao longo de sua carreira. E, por isso, os professores são atores competentes e também sujeitos do conhecimento, agindo como mediadores da cultura e dos saberes escolares (TARDIF, 2010). Entender a docência como um saber-fazer prático, de menor grandeza, para o qual não se fazem necessárias competências técnicas complexas, tampouco conhecimentos especializados, leva a profissão a se tornar alvo de críticas, com pouco reconhecimento da sociedade. Aliás, essa redução da docência a um escopo de saberes técnicos muito contribuiu para a crise em que se encontram os professores na atualidade.

1.1 Inovação, formação, saberes e identidade profissional docente

Os processos de ensino-aprendizagem tradicionalmente colocaram os modais da escrita e da leitura da palavra escrita no centro da prática profissional do professor. Com a cultura da convergência (JENKINS, 2009), o hibridismo passou a demandar a necessidade de se avaliar a multiplicidade de linguagens que o contexto digital pronuncia (hiperlinks, hipertextos, imagens, sons, entre outros). Nesse sentido, Luckesi (1987) diz que, embora a escola tenha privilegiado a leitura da palavra escrita ao longo de toda a sua história faz-se necessária a formação de sujeitos capazes de ler todas as possibilidades da linguagem como forma de ler o mundo, pois os novos processos de comunicação reclamam cada vez mais competências variadas dos sujeitos, exigidos em sua capacidade de raciocínio, crítica e discernimento. Essa nova capacidade de leitura das mídias não se limita à mera identificação de signos. Ela avança para a compreensão e apropriação do significado das mensagens, de modo que a leitura consiste atualmente na capacidade de compreender o mundo e compreender-se no mundo: “a compreensão do texto a ser alcançado por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto” (FREIRE, 1988, p. 10).

Para Martín-Barbero (2004), as dificuldades que enfrentamos para lidar com essa mudança advém de três grandes modais culturais: o *pós-figurativo*, no qual a cultura é transmitida de geração para geração, de forma que o passado dos adultos constitui-se também como o futuro das novas gerações; o *configurativo*, no qual o estilo de vida dos contemporâneos mimeticamente determina a formação das novas gerações; e, finalmente, o

pré-figurativo, em que o papel dos pais na formação das crianças e adolescentes é substituído pelo dos pares.

De maneira geral, o aprendizado tem deixado de depender dos adultos e começou a se fundar na própria exploração que os jovens fazem do novo tecido tecnocultural que os envolve, o que gerou uma verdadeira ruptura de gerações (MARTÍN-BARBERO, 2004). Além disso, para autores, como Esteve (1992), as escolas não se enquadram neste novo perfil de sociedade e, por isso, têm perdido sua função social, entrando numa crise na qual os professores se sentem desestruturados, sem identidade e com o sentimento de impotência. O impasse gerado entre a tradição e a inovação tem provocado uma verdadeira crise na educação, como podemos ler no trecho a seguir:

O que sabem nossas escolas, e inclusive nossas faculdades de educação, sobre as profundas modificações na percepção do espaço e tempo que vivem os adolescentes, inseridos em processos vertiginosos de desterritorialização da experiência e da identidade, e capturados numa contemporaneidade que confunde o tempo, debilita o passado e exalta o não-futuro fabricando um presente contínuo: feito por sua vez das discontinuidades de uma atualidade cada dia mais instantânea, e do fluxo incessante e embriagador de informações e imagens? (MARTÍN-BARBERO, 2004, p. 339).

O resultado desse cenário é uma escola que, sem saber como operacionalizar as mudanças que o novo contexto exige, de forma a se ajustar à realidade de seus alunos, segue relutante, entrincheirada, produzindo e aumentando uma profunda lacuna entre aquilo que os jovens vivenciam e o que aprendem em suas salas de aula, sem que lhes seja garantido o acesso, a participação e a proteção que lhes é devida (BUCKINGHAM, 2007).

Bolivar (2006, p. 13) afirma que “a crise de identidade profissional docente deve ser compreendida no cenário de uma certa decadência dos princípios ilustrados modernos que davam sentido ao sistema escolar”, desempenhando um papel desestabilizador no que diz respeito às certezas que antes caracterizaram nossas sociedades. Assim, a escola frequentemente continua a sustentar com vigor o saber como fonte de poder e, para tal, conserva a autoridade do professor, mediante o uso de inúmeros suportes, inclusive os da mídia digital que, em geral, acabam sendo inseridos na prática escolar de forma instrumental, constituindo o que Cysneiros (1999) denomina como uma *inovação conservadora*.

Apesar de todos os avanços observados, o que se verifica é que as tecnologias muitas vezes ocupam um espaço pouco significativo no contexto da aprendizagem, servindo apenas

como “uma possibilidade de tornar o ensino menos entediante, de amenizar as jornadas presas a uma inércia insuportável” (MARTÍN-BARBERO, 2004, p. 314).

Mesmo que o conhecimento do conteúdo a ser ensinado seja importante, precisamos reconhecer que “existem outros tipos de conhecimentos também importantes: conhecimento do contexto (onde se ensina), dos alunos (a quem se ensina), de si mesmo, e também de como se ensina” (MARCELO; ANTUNES, 2009, p. 119). Estamos, portanto, diante de um momento em que são necessárias mudanças nas práticas escolares para que seja possível uma *segunda alfabetização*, ou seja, que, para além do letramento para a escrita e leitura dos signos linguísticos, também se capacitem as crianças e adolescentes para as múltiplas leituras, justamente aquelas relativas às mídias.

Para Pérez-Goméz (2007), entretanto, são três as principais perspectivas ideológicas que dominam o discurso teórico em relação ao desenvolvimento da função docente e da formação do professor: a *perspectiva tradicional*, a partir da qual o ensino é entendido como uma atividade artesanal, realizada pelo professor/artesão; a *perspectiva técnica*, que compreende o ensino como uma atividade aplicada, na qual o docente é visto como um técnico, sendo sua atividade realizada mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas com vistas à solução de problemas; e, por último, a *perspectiva radical*, que concebe o ensino como uma atividade crítica, sendo o docente considerado um profissional autônomo, que investiga a sua prática. Diante dessa classificação, podemos afirmar que prevalece nas escolas um método de ensino que se preocupa essencialmente com a transmissão de conteúdos, com grande apelo à memorização, sem que seja oferecido espaço para o estímulo à reflexão e à crítica. Nesse sentido, configura-se um modelo hierárquico de ensino, no qual os alunos aprendem de seus professores aquilo que os pesquisadores lhes indicaram como sendo os procedimentos corretos para a transmissão do conhecimento produzido ou que, por repetição, reproduzem de suas experiências escolares. É por isso que Demo (2006) defende a necessidade de um trabalho de desmitificação do papel da pesquisa, pois o professor precisa assumir o exercício crítico sobre seu contexto social para que a ausência da pesquisa não acabe reduzindo o ensino a um mero ritual de reprodução de saberes.

Para Demo (2006), a transmissão do conhecimento também é parte integrante do processo de pesquisa, o que exige do professor: o domínio teórico para poder investigar a realidade, com argumentos e reflexões coerentes; a versatilidade metodológica para poder

discutir a ciência de forma autônoma e criativa; a experiência prática para incorporar em suas discussões os elementos da tessitura social; e a capacidade de produzir novos conhecimentos, transformando a sociedade. Em síntese, os novos moldes da sociedade acabam exigindo uma transformação para além dos conteúdos dos cursos de formação de professores, impondo mudanças em seus próprios fundamentos, a tal ponto que:

Enquanto profissionais, os professores são considerados práticos refletidos ou “reflexivos” que produzem saberes específicos ao seu próprio trabalho e são capazes de deliberar sobre suas próprias práticas, de objetivá-las e partilhá-las, de aperfeiçoá-las e de introduzir inovações susceptíveis de aumentar sua eficácia. A prática profissional não é vista, assim, como um simples campo de aplicação de teorias elaboradas fora dela [...]. Esta concepção exige, portanto, que a formação profissional seja redirecionada para a prática e, por conseguinte, para a escola enquanto lugar de trabalho dos professores (TARDIF, 2010, p. 286).

Para além das teorias científicas, a formação docente deve estar pautada fundamentalmente a partir da reflexão sobre a prática do professor, em processos individuais ou coletivos. A formação do professor-pesquisador pressupõe que, primeiro, ele seja preparado como indivíduo, autônomo e singular, situado num contexto social e cultural que o conforma em relação a um determinado conjunto de valores e crenças; depois, que seja preparado como profissional, como um formador, com concepções claras sobre o papel de sua função na sociedade; por último, que ele seja formado também como pesquisador, com as capacidades próprias necessárias às vivências e práticas da pesquisa (ANIC, 2016). O resultado desse processo deve ser o desenvolvimento da autonomia do professor para que possa saber articular o conhecimento com a ação, transformando sua prática e, como consequência, também a de seus alunos.

O problema é que, de acordo com o discurso tradicional e técnico (PÉREZ-GOMÉZ, 2007), o ensino tem se reduzido sintomaticamente a uma mera transmissão do que já foi experienciado e refletido ao longo da história da humanidade, de forma que a prática do ensino se apoia na mera reprodução, embora tenhamos assistido a uma crescente de práticas criativas e críticas nas escolas brasileiras. Nelas, o professor revisa o sentido da aprendizagem, cedendo seu papel de “ensinante”, para que o aluno possa de fato experimentar o mundo, subjetivando-o por meio de sua imanência caótica, enquanto “aprendente”. Dessa forma, para que se possa conhecer o mundo por conceitos é preciso que se elabore, recorrendo à sua caoticidade, um verdadeiro plano de imanência, onde o problema se desdobre a partir do

vivido, transfigurando-se em solução. De acordo com Pérez-Gómez (2007), a escola não deveria se resumir apenas a um espaço de transmissão, pois precisa ser antes um lócus de experimentação, no qual o próprio professor se reconheça como um pensador e mediador da relação que deve se estabelecer entre o conhecimento e o sujeito do conhecimento, a saber, o próprio aluno.

A cultura docente, quando baseada em ações isoladas ou forçadas, nem sempre é capaz de produzir os mesmos resultados que aqueles oriundos das práticas colaborativas e, nesse sentido, a mudança, embora possa se dar também mediante ações isoladas, só tem significado amplo se for capaz de promover o engajamento coletivo. No contexto da cultura digital, a transformação da educação não se dá como resultado de ações isoladas e individuais, ao contrário, ela se corporifica com o engajamento voluntário do professor, na interação e nas trocas com os demais agentes que envolvem o contexto escolar.

Assim, mais do que o simples resultado de uma formação acadêmica, a formação de professores e, portanto, de uma identidade docente e de uma identidade midiática docente perpassa os diversos aspectos da vida do professor, incluindo os cursos de que participa, as conversas e trocas de experiência com seus pares, suas inserções culturais e até mesmo suas reflexões pessoais. Em resumo, “o professor deve ser considerado simultaneamente como pessoa e como profissional” (JUNGES, 2006, p. 65).

1.2 Identidade midiática docente (IMD)

A identidade profissional docente é uma construção social imbuída por múltiplos fatores, resultando numa série de representações que os professores fazem de si mesmos e de suas atribuições, incluindo os discursos que circulam no mundo social e cultural acerca do seu trabalho. Sendo o resultado de múltiplos aspectos, acabamos por nos questionar se a evolução das mídias na vida das pessoas tem gerado a necessidade de se avaliarem as experiências cujos hábitos se baseavam nos modelos culturais consagrados. Nesse sentido, as competências de leitura relativas ao texto escrito precisam ser reavaliadas, pois o formato digital, ao contrário do analógico, tem possibilitado grandes inovações na produção do conteúdo, no compartilhamento das informações e na criação de redes de colaboração.

O resultado desse cenário é também um sujeito diferente, cada vez mais ativo, com uma nova postura, novos hábitos e multiletrado, que interage com os dispositivos não

somente como consumidor, mas também como produtor. Nesse contexto, surge a necessidade de um professor diferente, com uma nova identidade, constituída em torno das mídias e, portanto, permanentemente aberta ao novo e capaz de colaborar com os alunos para que se preparem de forma eficiente para os desafios que enfrentarão ao longo de suas trajetórias.

Apesar de utilizarem as mídias no seu cotidiano de forma ampla, a maioria dos professores acredita não possuir as competências necessárias para viver plenamente a era das mídias digitais, ou seja, não se “identifica” com elas. Essa representação de si mesmos como incompetentes midiáticos tem como consequência a afirmação de Jenkins (2008, p. 229): “assim como não consideramos tradicionalmente letrado alguém que sabe ler, mas não sabe escrever, não deveríamos supor que alguém seja letrado para as mídias porque sabe consumir, mas não se expressar”. Ou seja, o letramento midiático se dá apenas quando os indivíduos assumem o controle das mídias e a partir daí passam a trabalhar em sinergia com suas comunidades em torno de problemas comuns, conseguindo se expressar em novas práticas sociais de leitura e escrita (BUCKINGHAM, 2007). A questão é que, muitas vezes, as escolas têm se concentrado, fiéis à tradição, nos indivíduos isolados, sem considerar todo o novo contexto possibilitado pela cultura digital, onde os indivíduos podem se envolver cada vez mais em questões coletivas, deliberações conjuntas e até mesmo ações criativas a partir de um envolvimento virtual e desterritorializado.

A partir desse ponto de vista fica evidente a necessidade de se rever os modelos de ensino e aprendizagem tradicionalmente utilizados em nossas escolas e abrir espaço para que nelas se estabeleçam as práticas da cultura participativa, inerente ao cenário das mídias digitais, em que a comunidade participa ativamente da produção e compartilhamento do conhecimento (JENKINS, 2008). A aprendizagem é uma trajetória que é, ao mesmo tempo, pessoal e singular, mas também social. Dessa maneira, os espaços de afinidades precisam ser considerados como momentos oportunos para o aprendizado, pois reúnem os indivíduos em empreendimentos comuns, compartilhando interesses e habilidades diversas em torno de problemas que, de alguma maneira, a escola tradicional, hierarquizada, presencial, compartimentada, não consegue resolver.

Acontece que muitas vezes o professor resiste às tecnologias como resultado de um sentimento de insegurança profissional diante das mudanças impingidas pela inovação se percebendo carente tanto de uma fluência técnica quanto de uma fluência pedagógica para o

exercício de sua profissão em tempos da cultura digital. A fluência técnica traduz-se num processo constante de atualização para obtenção de uma linguagem específica que permita compreender as tecnologias digitais por meio da sua apropriação. Essa apropriação não consiste em uma simples posse ou acesso a equipamentos, mas implica um comportamento ativo de pertencimento e participação do sujeito nas práticas sociais. O professor não produzirá efeitos inovadores se também não for detentor de uma fluência pedagógica, que se expresse num movimento consciente baseado em três pilares: saber fazer, saber como fazer e saber para quê fazer (SOUZA NETO; MENDES, 2017). O não saber deve ser considerado não como um limite à inovação, mas sim como elemento impulsor em vista do conhecimento. A escola brasileira acabou direcionando o movimento de ensino-aprendizagem apenas para o eixo do “ensino” e, dessa forma, o “aprender” foi menosprezado.

Seria ingênuo pensar que uma formação docente dê conta das novidades tecnológicas que todos os dias são apresentadas ao sedento mercado consumidor, como se fosse possível municiar os professores com as competências necessárias para lidar com as mais diversas tecnologias, sejam elas passadas, atuais ou vindouras. Os professores precisam ser preparados acima de tudo, para o imprevisto:

A aposta é, no rol de competências docentes, investir cada vez mais na imprevisibilidade da sua tarefa. Ter consciência de que estamos diante de profissionais do impossível é um dos caminhos para enfrentar os desafios de aprender e ensinar no imprevisto (SOUZA NETO; MENDES *et al.*, 2016, p. 92).

O que se impõe, portanto, é que o conhecimento não é o resultado exclusivo de uma ação profissional, mas de um complexo processo baseado na ausência como elemento mobilizador. Ou seja, cumpre inverter a lógica da sociedade ao reposicionar a ausência, não como um fardo ou um comprovante de incompetência, mas como uma porta de acesso às múltiplas possibilidades do conhecimento: “Inaugura-se uma relação permeada pela ignorância, pelo sentimento da falta que impulsiona, mobiliza, constrói” (SOUZA NETO; MENDES *et al.*, 2016, p. 96).

A dificuldade de apropriação das tecnologias no labor cotidiano por parte dos professores é fruto dessa percepção da ausência como incompetência, da insegurança profissional relacionada ao não saber docente ou à impressão de que os alunos sabem mais, mesmo que isso seja apenas uma impressão subjetiva, sem comprovação inclusive empírica.

O fato de manusear os equipamentos não implica necessariamente em maior letramento, crítica ou compreensão por parte dos alunos (BUCKINGHAM, 2007). Ao mudar essa ótica da ausência, o professor deixa de depender da busca por inalcançáveis (e impossíveis) receitas de sucesso, pois o que importa é a capacidade de experimentar o imprevisível, o risco, o que o novo propõe e, acima de tudo, entender a importância do compartilhamento das práticas e competências. Nesse modo de entender, as tecnologias são vistas como instrumentos mediadores das práticas pedagógicas e não como fins a serem atingidos pelo uso e adoção indiscriminada e sem intencionalidade.

Talvez por se identificar como um mediador criativo num território de ausências constituído pela flexibilidade constante da aprendizagem, o professor compreenda porque é exigido dele o ensino de novas estratégias que ajudem os jovens a lidar com as mudanças que assistem todos os dias em suas vidas. Essa demanda social seria composta por um perfil profissional voltado não necessariamente (ou apenas) para uma compreensão técnica das ferramentas, mas para trabalhar pela constituição de um novo estudante cidadão, apto a lidar com o novo, de forma crítica e criativa, significando de um modo fluído sua relação com as mídias, suas técnicas e práticas sociais. Apesar da resistência de muitos professores, os dados apresentados permitem visualizar um perfil profissional aberto à mudança, com uma capacidade crítica e criativa capaz de promover transformações nos processos de ensino e aprendizagem, o que, em síntese, constitui o que viemos a denominar de IMD.

2. Metodologia de pesquisa

O objetivo desta pesquisa foi problematizar o conceito de identidade (profissional) docente através das demandas da cultura digital e de uma nova conformação da escola que podem estar implicando numa mudança da (auto)percepção do professor na contemporaneidade. Para tanto, propomos analisar como, em meio à cultura digital, a formação de professores poderia contribuir para investigar a constituição de uma identidade midiática docente em processo entre os cursistas, o que levou a criação do curso “Narrativas, Autobiografia e Formação de Educadores” (NAFE), que integrou o escopo de pesquisa de doutorado de Lauro Roberto Lostada (LOSTADA, 2020).

O NAFE foi oferecido entre maio e agosto de 2018, para egressos da Especialização em Educação na Cultura Digital (ECD) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC),

com financiamento do Ministério da Educação (2014/16). Os egressos da ECD foram convidados por e-mail a participar do Curso de Extensão, com carga horária de 60 horas, oferecido totalmente a distância pelo Centro de Educação a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina (CEAD/UDESC).

A justificativa para essa amostra foi que a Especialização em Educação na Cultura Digital (ECD) utilizou-se do autorreferenciamento docente com o objetivo de formar educadores para a integração das tecnologias digitais à sua prática pedagógica, de forma crítica e criativa, com o letramento midiático necessário para a promoção de mudanças nos contextos curriculares de suas instituições de atuação, sendo um modelo diferenciado em relação aos tradicionais cursos oferecidos no país.

Por ter acolhido a pesquisa, com a oferta do curso de extensão aos egressos da ECD, foram oferecidas também vagas para os estudantes do próprio CEAD/UDESC. Ao todo, inscreveram-se 73 cursistas, sendo 47 oriundos da ECD e 26 da UDESC. Ao final da formação, foram certificados 24 cursistas, sendo 17 egressos da ECD e sete da UDESC.

Dos 17 egressos, 13 haviam participado de três questionários aplicados durante a ECD, que tratavam de diagnosticar o perfil midiático dos cursistas no início do projeto (2014), como eles avaliavam o processo formativo que tiveram na ECD ao final do curso (2016) e também como estariam em relação às práticas midiáticas alguns anos após a sua conclusão (2018). Os resultados desses questionários foram utilizados como referência para avaliar se os cursistas perceberam mudanças em seu perfil profissional, com a formação ou ampliação de competências mais midiáticas, diante do modal autorreferenciado utilizado nas duas formações, ECD e NAFE.

Para adentrar o universo dos professores e compreender se essa formação alcançaria esses resultados optamos por utilizar a pesquisa autobiográfica. Esse método investigativo foi testado para verificar como um processo autorreferenciado poderia contribuir para que o professor refletisse sobre a sua trajetória profissional, conscientizando-se de seu destino e, a partir dessa percepção, pudesse relacionar, de forma dinâmica, suas escolhas e trajetória de vida com o conhecimento, as tecnologias e a comunidade em que atua (HARGREAVES, 2001).

A proposta de construção de narrativas autobiográficas teve como base os memoriais de formação que foram escritos, a partir dos elementos da Jornada do Herói (VOGLER,

2015)³. Esses elementos foram trabalhados como metáfora de conscientização pessoal e profissional para as histórias de vida dos cursistas. A certificação da formação foi condicionada à participação nas atividades, às contribuições na produção coletiva de conhecimento, em processos de autoavaliação, e, por último, à elaboração do memorial formativo construído a partir dos elementos da Jornada do Herói, como definidos em Vogler (2015).

O curso buscou contribuir com a formação de educadores como espaço de reflexão, experienciando as narrativas autobiográficas como metodologia de formação, pois acreditamos que a partir da reflexão sobre as experiências e vivências pessoais do sujeito é possível elaborar um projeto de formação de educadores que passe a dar um novo significado à sua atuação (ABRAHÃO, 2004; JOSSO, 2010).

Mais do que conceber o professor como um perito, cuja subjetividade é limitada à cognição e às representações mentais que lhes são impostas pela tradição, as narrativas autobiográficas possibilitam conhecer a sua voz, seus relatos sobre o cotidiano de sua profissão e, portanto, toda a sua subjetividade, experiências, afetividade, emoção, crenças e valores, que, em sua complexidade, orientam a prática profissional. O professor é considerado, portanto, como um sujeito ativo em sua própria atividade, afinal, seus saberes estão enraizados em toda a sua história de vida e em sua experiência profissional, não podendo ser desprezados nos processos de formação em que se envolva (ABRAHÃO, 2004; JOSSO, 2010).

Assim, para ouvir a voz dos professores, além dos conteúdos específicos sobre as temáticas propostas em cada módulo, foi priorizado o uso de ferramentas colaborativas de interação e comunicação (fórum de discussão, questionários, entre outros), incentivando o diálogo, a construção coletiva do conhecimento e a produção de narrativas autobiográficas.

³ A jornada do herói de Vogler (2015) é composta por 12 etapas, sendo elas: 1) mundo comum; 2) chamado à aventura; 3) recusa do chamado; 4) encontro com o mentor; 5) travessia do limiar; 6) provas, aliados e inimigos; 7) aproximação; 8) provação; 9) recompensa; 10) caminho de volta; 11) ressurreição; 12) retorno com o elixir. Nesse modelo também encontramos personagens secundários que se somam ao herói no enredo da história, sendo eles: 1) o Mentor: que prepara o herói para a Jornada; 2) o Guardiã do Limiar: que testa a decisão de transformação do herói; 3) o Arauto: que anuncia as mudanças; 4) o Pícaro: que é a união de irreverência e da verdade; 5) o Camaleão: um personagem dinâmico, que acaba confundindo o protagonista; e 6) o Sombra: que é a contradição do herói, personificada na figura dos vilões e inimigos.

3. Resultados: autorreferenciamento e identidade profissional

Para conhecer o grupo de professores, foi aplicado um questionário inicial de perfil para tentar caracterizar quem eram, sua trajetória profissional e a relevância da formação em suas vidas. Os resultados mostraram que o grupo era composto por 80% do sexo feminino, cujas idades variavam entre 30 e 51 anos, sendo que 42% atuavam principalmente em sala de aula, mas também em setores administrativos e de apoio educacional. A ECD constituía a maior titulação da maioria (88%), numa demonstração da importância dessa formação em sua vida profissional. Alguns, inclusive, tiveram um impulso para a continuidade dos estudos, fato verificado com uma delas, que entrou no mestrado logo ao final do curso, além de outras que manifestaram o mesmo interesse em suas falas.

O que verificamos com os cursistas concluintes do NAFE foi que não existia uma carência de habilidades técnicas que os motivasse a procurar cursos de formação, já que 98% deles afirmaram ter conhecimentos excelentes ou satisfatórios em relação às tecnologias. A grande maioria dos profissionais pesquisados informou que utiliza as tecnologias em suas atividades com frequência (67%) ou às vezes (31%) por meio de e-mails e *WhatsApp* (56%), vídeo-aula e documentários (54%), apresentações em *PowerPoint* (50%), produção de vídeos (46%) e os chamados *softwares* educativos (42%).

Ao se julgarem proficientes (98% utilizam com frequência, ou às vezes) com uma relativa variedade de mídias compondo suas práticas, os professores apontaram que as dificuldades para um maior uso desses recursos não vinha de sua disposição, mas sim das condições de infraestrutura das escolas: baixa velocidade da *Internet* ou sua inexistência (38%), falta de *Internet* sem fio nas salas de aula (35%), falta de equipamentos nas salas de aula (33%), falta de equipamentos na sala de informática (21%) ou falta de pessoal para atendimento na sala de informática (19%).

Esse letramento é reforçado pela indicação de que o item motivacional de menor importância, entre vários outros apresentados pelo grupo foi a obtenção de conhecimentos sobre as tecnologias (6%). Vencida a barreira ferramental e tecnológica de contato e consumo das mídias, os professores estavam buscando usar mais as tecnologias em suas atividades. Tanto que indicaram que o que realmente os instigou no curso foi a oportunidade de diversificação de suas aulas (83%), de facilitar exposições (58%) e de motivar os estudantes (52%).

Na mesma linha, o grupo pesquisado considerou que o curso não exerceu um preparatório instrumental para uso de tecnologias educacionais, pois 98% dos entrevistados perceberam que a formação teve um caráter muito mais reflexivo, que visava à promoção de novas práticas pedagógicas. Os egressos consideraram que a maior contribuição do curso foi o fato de ter utilizado das experiências reais dos professores como forma de avaliar novas possibilidades pedagógicas (60%), ter fomentado competências para o uso consciente e crítico das mídias (52%), integrando os conteúdos e atividades solicitadas aos currículos das escolas participantes (48%), e, finalmente, ter transformado a prática de consumo em produção de recursos (46%). Mais do que conhecimentos técnicos (58%), as principais competências desenvolvidas no NAFE foram, segundo eles, a habilidade de produção de conhecimentos por meio das mídias (90%), a aprendizagem de novas linguagens midiáticas e seu potencial (81%), a mudança de práticas (79%) e a criatividade ou habilidade de estar sempre disponível à mudança (79%).

O que esses resultados sugerem, portanto, é que mais do que técnica, os cursistas consideraram que tiveram seu letramento midiático ampliado a partir das competências e habilidades desenvolvidas no curso, ou seja, a formação lhes possibilitou serem mais criativos, intuitivos, produtivos e críticos quanto às mídias e às diversas demandas sociais delas decorrentes (LIVINGSTONE, 2004). Ou seja, os dados nos apresentaram profissionais que estabelecem uma posição dinâmica frente às tecnologias, com um perfil proativo, sempre na busca de experiências que possam ressignificar suas práticas profissionais.

Outro indicador desse perfil pode ser percebido na análise das narrativas autobiográficas construídas no NAFE, produzidas com base na Jornada do Herói (2007), de Campbell, segundo, principalmente, as interpretações de Vogler (2015). Nas narrativas que exploramos mais detalhadamente em Lostada (2020), e que aqui traremos apenas poucos excertos para exemplificar os achados, os cursistas puderam refletir sobre um recorte de sua própria trajetória profissional. Nelas, avaliaram suas práticas, contando suas experiências e como encaravam a inovação na educação, o que fica explícito na fala de uma das concluintes da formação:

Repensar nossos momentos que passamos durante o curso de formação, nos traz momentos bons e momentos que queremos esquecer, mas acima de tudo, nos traz a vontade de fazer mais, traz à tona pensamentos que oportunizam nosso crescimento,

e onde erramos, tentaremos consertar e seguir em frente com mais bagagem (CURSISTA 7).

Quando perguntamos, por exemplo, se os cursistas consideravam que o NAFE conseguiu fornecer novos conceitos, habilidades ou compreensões para a prática docente, 93% dos cursistas disseram que sim e 7% não sabiam responder, resultado idêntico ao do questionamento sobre a satisfação dos cursistas diante de suas expectativas iniciais com relação ao curso. Nesse sentido, o comentário a seguir é representativo:

Precisamos realizar mais formações como esta. Uma reflexão sobre os caminhos por nós percorridos torna-se fundamental. Com este exercício conseguimos olhar para nós e observar nossos avanços no processo de aprendizagem individual. Mesmo que em alguns momentos temos pouco tempo (carga horária excessiva), para se dedicar com formação e autoconhecimento pessoal e profissional. O tempo que conseguimos, é de suma importância construir uma nova forma de aprender e ensinar em uma construção mútua (CURSISTA 8).

Com as tecnologias, vemos surgir um novo campo de oportunidades para os professores, a partir do qual pudemos ler o entusiasmo de uma das cursistas: “*sou apaixonada por essa área, é muito interessante ver como os alunos aprendem através da tecnologia, são muitos recursos que podem ser utilizados e isso auxilia no aprendizado*” (CURSISTA 3). Mas é importante destacar que antes dos recursos o que a fala da cursista demonstra é que é necessário um perfil profissional inovador para que as transformações sejam possíveis.

Os relatos obtidos no NAFE permitem vislumbrar que existe uma inquietação que coloca os professores num estado propício à mudança, do qual podem ser impulsionados para que elaborem e mantenham projetos inovadores. Analisando a Especialização na Cultura Digital, os egressos da ECD afirmaram que tinham como expectativa a aprendizagem de novas competências midiáticas, com a experimentação de técnicas ou tecnologias educacionais revolucionárias, mas na prática, depararam-se com um curso desenvolvido de forma similar aos modelos de capacitação profissional utilizados até então. O diferencial da proposta da ECD foi a formação desenvolvida com vistas à colaboração e ao autorreferenciamento, aspectos que foram explorados no NAFE, sendo fundamentais para que os egressos pudessem reavaliar suas práticas, inquietando-se e, portanto, com a ajuda de parceiros, seguir na busca por práticas pedagógicas mais eficientes ante a dinâmica da cultura em que vivem, o que chamamos de IMD.

Considerações finais

Neste trabalho apresentamos um pouco de como se dá a formação da identidade docente e o impacto dos novos contextos de aprendizagem para a profissão, o que projeta um perfil profissional dinâmico e sempre aberto, portanto, mais ajustado aos desafios da inovação, embora ainda tenha sido percebida a importância da tradição e das práticas consagradas da profissão.

As formações oferecidas aos professores tradicionalmente deslocam o objeto do conhecimento para fora do contexto da própria escola, de modo que as narrativas autobiográficas constituíram-se como uma importante metodologia para a promoção de novas relações com o saber e as mídias, permitindo a percepção do momento de constituição de um professor cuja identidade se apresentou como crítica, criativa e aberta à mudança.

O autorreferenciamento demonstra ter a possibilidade de fazer com que o professor, como sujeito de uma história peculiar, possa tomar suas referências pessoais como objeto de reflexão e de análise, desconstruindo a imagem que carrega da profissão em vista da construção de um novo perfil profissional, que seja, diante das condições da cultura digital, aberto à mudança e no qual, portanto, se promova a colaboração, como maneira de superar os limites que a formação inicial e o trabalho individual acabam impondo ao exercício da profissão.

As narrativas autobiográficas se mostraram recursos metodológicos de grande valia para o autorreferenciamento docente. A inquietação oriunda desse tipo de experiência parece motivar o professor a se lançar ao desafio, no qual, com o auxílio de parceiros (VOGLER, 2015), pode realizar um projeto dinâmico de ensino, transformando a escola num ambiente em que não apenas são reproduzidos conceitos e onde destinos são certificados, mas onde os sujeitos possam utilizar de sua experiência para orientar outros tantos que também desejam assumir os rumos de sua jornada, conscientizando-se, com o auxílio das tecnologias, sobre suas origens e as relações de poder que insistem em direcionar seus rumos, para que o destino não seja algo dado, mas sempre em construção.

Finalmente, o conceito de identidade docente é algo a ser considerado nos novos cenários de aprendizagem como algo dinâmico e sempre em movimento, embora venha sendo construído ao longo da história da sociedade em torno das conjecturas do país, corporificando

uma imagem profissional que é arraigada a uma representação que se insere no inconsciente social, orientando práticas e costumes. Esse aparente impasse nos levou a pensar que está em construção uma identidade profissional menos condicionada à tradição. A partir dos dados de nossa pesquisa, aparentemente, a cultura digital impactou, de tal modo, a identidade do sujeito, que ela deixou de ser estável. E, sendo moldada pelas mídias, é possível compreender essa identidade profissional como midiática (IMD), encontrada no perfil dos professores como resposta à tensão promovida pelas mídias digitais na escola. É possível concluir que se for identificada a IMD do público-alvo dos cursos, é possível planejar a inclusão de propostas de reflexão e de revisão de práticas midiáticas mais voltadas às necessidades dos professores que pretendem incorporar a produção crítica e criativa das mídias no seu cotidiano profissional, indo além do mero consumo.

Referências Bibliográficas

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Pesquisa (auto)biográfica – tempo, memória e narrativas. *In*: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

ANIC, Cinara Calvi. **A “Jornada do Herói” em narrativas sobre professor pesquisador em ciências biológicas**. 2016, 218 p. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática). Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2016.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BOLIVAR, Antonio. **La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción**. Málaga: Aljibe, 2006.

BUCKINGHAM, David. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. Tradução: Gilka Girardello e Isabel Orofino. São Paulo: Loyola, 2007.

CAMPBELL, Joseph. **O herói de mil faces**. São Paulo: Pensamento, 2007.

CYSNEIROS, Paulo Gileno. Novas tecnologias na sala de aula: melhoria do ensino ou inovação conservadora. **Informática Educativa**, 12(1), 11-24, 1999.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez, 2006.

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. *In*: NÓVOA, Antonio (Org.) **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1992.

FREIRE, Paulo. **A Importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1988.

GALINDO, Wedna Cristina Marinho. A Construção da Identidade Profissional Docente. **Revista Psicologia, Ciência e Profissão**, v. 24, 2004.

GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

HARGREAVES, Andy. **O ensino como profissão paradoxal**. Revista Pátio. Educação – agenda para o século XXI. Porto Alegre: ARTMED, Ano IV, nº 16, fev/abr de 2001.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2008.

JOSSO, Marie-Cristine. **Experiências de vida e formação**. Natal: EDUFRN, 2010.

JUNGES, Kelen dos Santos. **Trajetórias de vida, constituição profissional e autonomia de professores**. União da Vitória: Face, 2006.

LASKY, Sue. A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. **Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies**, v. 21, n. 8, p. 899-916, nov., 2005.

LIVINGSTONE, Sônia. **Media Literacy and the challenge of new information and communication Technologies**. London: LSE Research Online, 2004.

LOSTADA, Lauro Roberto. **A jornada do herói e a identidade midiática docente no contexto da cultura digital**. 2020, 295 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

LUCKESI, Cipriano Carlos *et al.* O leitor no ato de estudar a palavra escrita. *In: Fazer universidade: uma proposta metodológica*. São Paulo: Cortez, 1987.

MARCELO, Carlos; ANTUNES, Cristina. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação docente: revista brasileira de pesquisa sobre formação docente**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-131, ago/dez. 2009.

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

NÓVOA, António Sampaio da. **Vida de professores**. Portugal: Porto Editora, 2007.

PÉREZ-GOMÉZ, Angel. A função e a formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. *In:* PÉREZ-GOMÉZ, Angel; SACRISTÁN, José Gimeno. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PRENSKY, Marc. **Não me atrapalhe, mãe – Eu estou aprendendo!** São Paulo: Phorte, 2010.

ROLNIK, Suely. Toxicômanos de identidade. Subjetividade em tempo de globalização. *In:* LINS, Daniel (org). **Cultura e subjetividade: Saberes Nômades**. Papirus: Campinas, 1997.

SARMENTO, Manuel J. **A vez e a voz dos professores: contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária**. Portugal: Porto, 1994.

SOUZA NETO, Alaim; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. Os usos das tecnologias digitais na escola: discussões em torno da fluência digital e segurança docente. **Revista e-curriculum**, v. 15, n. 2, abr./jun. 2017, p. 504-523.

SOUZA NETO, Alaim; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SEPTMIO, Carolline. O não-saber como retórica constante: aproximações entre os observatórios de educação especial e de políticas de inserção de tecnologias. **Revista Teias**, v. 17, n. 46, jul./set. 2016, p.90-109.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2010.

VOGLER, Christopher. **A jornada do escritor: estrutura mítica para escritores**. São Paulo: Aleph, 2015.