

PRÁTICA PEDAGÓGICA CRIATIVA POR MEIO DA CULTURA DIGITAL: A CAMINHADA REQUER UM GPS CRÍTICO

  **Ketiuce Ferreira Silva**

Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Ituiutaba, Minas Gerais, Brasil

ketiucef@gmail.com

  **Martha Maria Prata-Linhares**

Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Uberaba, Minas Gerais, Brasil

martha.prata@gmail.com

Resumo: Este artigo reflete sobre as contribuições da cultura digital para a prática pedagógica criativa, com base em uma pesquisa-formação desenvolvida por meio da Educação a Distância (EaD). A experiência propôs a criação de narrativas audiovisuais como forma de apropriação crítica das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs). Os resultados do estudo destacam a necessidade de esses artefatos serem trabalhados na formação docente enquanto recursos pedagógicos e objetos de estudo.

Palavras-chave: Cultura Digital; Prática Pedagógica Criativa; Formação Docente.

CREATIVE PEDAGOGICAL PRACTICE THROUGH DIGITAL CULTURE: THE JOURNEY REQUIRES A CRITICAL GPS

Abstract: This article reflects on the contributions of digital culture to creative pedagogical practice based on a research and training project developed through Distance Education. The project proposed creating audiovisual narratives as a means of critically engaging with digital information and communication technologies (DICTs). The study's results underscore the importance of incorporating these artifacts into teacher training programs as instructional resources and subjects of study.

Keywords: Digital Culture; Creative Pedagogical Practice; Teacher Training.

PRÁTICA PEDAGÓGICA CREATIVA A TRAVÉS DE LA CULTURA DIGITAL: EL CAMINO REQUIERE UN GPS CRÍTICO

Resumen: Este artículo reflexiona sobre las contribuciones de la cultura digital a la práctica pedagógica creativa, basado en una investigación-formación desarrollada a través de la Educación a Distancia (EaD). La experiencia propuso la creación de narrativas audiovisuales como forma de apropiación crítica de las tecnologías digitales de información y comunicación (TDIC). Los resultados del estudio resaltan la necesidad de que estos artefactos sean utilizados en la formación docente como recursos pedagógicos y objetos de estudio.

Palabras clave: Cultura Digital; Práctica Pedagógica Creativa; Formación Docente.

Recebido em: 07/04/2025

Aceito em: 26/06/2025

1 INTRODUÇÃO

*Beba (beba)
Pois a água viva ainda tá na fonte (tente outra vez)
Você tem dois pés para cruzar a ponte
Nada acabou, não, não, não, oh
Raul Seixas (1975)*

A poesia de Raul Seixas é propositalmente utilizada para introduzir este texto, pois, assim como se ressaltava no trecho da canção, pensamos ser necessário manter forte o compromisso com a educação que beba na fonte da resiliência, da determinação e, como típico do rock, da indagação, da transgressão e da ousadia. De maneira figurada, falamos de uma mediação que possibilite o acesso ao Sistema de Posicionamento Global (GPS) e a sua utilização com autonomia e sem dependência. Ao mencioná-lo, contextualizando com o processo de ensino-aprendizagem, é preciso considerar que nem sempre ele indica o melhor percurso, demandando, portanto, autoria, consciência e criticidade de seus usuários. É sobre criar caminhos! Há quem chegue mais rápido, alguns têm medo de seguir, outros ensinam sobre o trajeto e atravessam juntos, mas existem aqueles que passam a vida mantendo o mesmo itinerário.

Sob essa perspectiva, este artigo busca refletir sobre as contribuições da cultura digital para uma prática pedagógica criativa. Uma pesquisa-formação foi realizada por meio de um curso de extensão, oferecido na modalidade de Educação a Distância (EaD). O trabalho foi coordenado por duas professoras, cada uma vinculada a uma universidade pública do estado de Minas Gerais (MG), e integrou as atividades de um grupo de pesquisa pertencente a uma das instituições. O processo ocorreu de julho a outubro de 2021 e teve como foco a apropriação crítica das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) no fazer docente, por meio da criação de traduções audiovisuais realizadas a partir da obra *Pedagogia da autonomia* (Freire, 1996).

Embora sejam fartos os estudos sobre o uso das TDICs nos processos de ensino-aprendizagem, ainda é preciso avançar na compreensão dos porquês e, consequentemente, como se apropriar desses artefatos para além de recursos modernos cada vez mais consumidos e desejados. É necessário entender que esse desejo não está no objeto, mas no que ele possibilita em termos de espaços ocupados, interações, influências, representações, entre outros aspectos referentes ao poder estar, conviver, ser, ter, saber, expressar e participar.

Com o isolamento social imposto pela pandemia da Covid-19 e após o pânico inicial causado por ela, movimentos globais emergiram para entender esse contexto e suas relações com os processos

educacionais. Professores, estudantes e instituições de ensino tiveram que reinventar rapidamente o espaço educacional no ambiente digital, reavaliando o papel da tecnologia na educação, como argumentam Prata-Linhares, Fontoura e Pimenta (2023). As autoras ressaltam o papel crucial dos professores na integração das TDICs em suas práticas pedagógicas e a sua importância para contribuir com o aprofundamento e a criação de conhecimentos, assim como a importância da criatividade nos processos de ensino-aprendizagem, especialmente em tempos de crise, e a necessidade de adaptar-se e reinventar práticas pedagógicas no mundo pós-pandêmico. Por fim, defendem que a busca por subsídios teórico-práticos que proporcionem condições pedagógicas para a apropriação das tecnologias digitais no ensino está alinhada à expansão da capacidade humana de comunicar, interagir, criar e problematizar, ou seja, no desenvolvimento integral dos sujeitos.

De acordo com Kenski (2018), o crescimento do acesso às tecnologias digitais coloca a humanidade em um momento particular, no qual os conhecimentos, valores e práticas são fortemente marcados pelas transformações que esses artefatos acarretam nos tempos e espaços de interações, potencializando maior presença e participação em diversos contextos sociais, econômicos, políticos, profissionais e educacionais. É o que se denomina por cultura digital ou cibercultura.

Como salienta Santaella (2008), cultura é criação humana. Assim, pode-se considerar que o ciberespaço, ou espaço virtual, é espaço porque é ocupado por pessoas e, por isso, é também cultural, pois os sujeitos que o tomam influenciam e são influenciados pelas novas, múltiplas e híbridas maneiras de se estar presente. Ao contrário do que pregam alguns discursos dicotômicos, o mundo digital é real, caracterizado por outras presencialidades e temporalidades que não excluem, mas ampliam os tempos e os espaços tradicionais, caracterizando-se, contudo, como espaços cujas presenças sociais carregam especificidades típicas desse contexto.

Mesmo que de maneira mais lenta, devido ao desconhecimento e a posições negacionistas — o que inclui o fenômeno da desinformação (Taddeo; De-Frutos-Torres; Alvarado, 2022) —, essas mudanças interferem na educação formal, pois, mesmo que minimamente, levam para as salas de aula da educação básica e das universidades discussões sobre o que as pessoas fazem e como atuam no ciberespaço. Todavia, diante da inter-relação estabelecida entre presencial e virtual, considera-se urgente o fortalecimento de crenças e práticas que promovam a leitura crítica desse contexto fortemente marcado pelo uso de mídia (Buckingham, 2022) e propiciem a apropriação do potencial criativo e interativo das linguagens digitais, em convergência com as demais (Silva, 2012).

Outro importante exemplo de influência da cibercultura na educação é a modalidade Educação a Distância (EaD), formalmente incentivada no art. 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação



Nacional (LDBEN) n.º 9.394, de 1996 (Brasil, 1996), e atualmente regulamentada pelo Decreto n.º 12.456, de 19 de maio de 2025 (Brasil, 2025). O histórico da EaD, no Brasil e no mundo, mostra que ela ocorre de maneira informal, há tempos, por meio de diversas tecnologias (Nunes, 2009; Alves 2009). O seu atual reconhecimento e consequente crescimento são fortemente influenciados pela popularização das TDICs (Mill, 2010) e legislações (Brasil, 1996; Brasil, 2025).

Essa contextualização evidencia a necessidade de sistematização teórico-prática acerca da relação entre educação e cultura digital, mesmo antes do período de distanciamento social decorrente da pandemia de Covid-19, declarada em 11 de março de 2020 pela Organização Mundial da Saúde (OMS). É oportuno resgatar esse fato histórico, pois foi um momento no qual, apesar dos inúmeros desafios de ordens sanitária, econômica, pedagógica, política e estrutural, a possibilidade de dar continuidade às atividades educacionais se deu graças ao que já se construiu de repertório científico em relação à EaD e à mediação pedagógica apoiada pelas TDICs.

Nesse contexto, o termo ensino remoto (ER) passou a ser utilizado para designar a estratégia emergencial adotada para dar continuidade às atividades pedagógicas durante o isolamento social. Embora ER e EaD apresentem distinções, compartilham características comuns, como a separação no tempo e/ou espaço entre os sujeitos, o planejamento intencional e a estreita relação com o contexto histórico-social (Veloso; Mill, 2024). O ER, em sua maioria, foi mediado pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), mas nem sempre, por limitações socioeconômicas, sua implementação se apoiou de forma consistente nessas tecnologias (Prata-Linhares et al., 2020). No entanto, como apontam Maieski, Casagrande e Alonso (2024), a crise sanitária também expôs o despreparo de muitas instituições de educação formal para sistematizar o uso das TDICs em favor de processos de ensino-aprendizagem que fossem, de fato, dialógicos, interativos e colaborativos.

Esse cenário evidenciou a necessidade de maior investimento da formação docente para a apropriação crítica e criativa das linguagens digitais nos processos de ensino-aprendizagem, como da democratização do acesso a esses artefatos por parte de uma expressiva camada social, como indicam, por exemplo, dados de pesquisa do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC, 2021).

2 FUNDAMENTOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA COM TDICs

A ação docente não é neutra, pois é influenciada pelo que se entende por educação, professor, estudante, escola, aprendizagem e pelo paradigma de pessoa e sociedade a ser construído. Partilhamos

da concepção de Franco (2020, p. 371), que reconhece a prática pedagógica como um exercício para além de dar aulas, “[...] é uma prática que se exerce com finalidade, com planejamento, com acompanhamento, com vigilância crítica e com responsabilidade social”.

É um trabalho irreduzível ao mecanicismo burocrático, é autocoordenado, sistematizado, didaticamente coerente, sustentado em convicções (Franco, 2020). Sob essa perspectiva, a prática pedagógica é necessariamente intencional, rigorosa e politicamente consciente e conscientizadora. Trata-se do saber fazer baseado em posições assumidas e cujas escolhas são justificáveis e feitas a partir da articulação entre as micro e macro realidades sociais.

Assim, os artefatos digitais precisam ser utilizados em favor da mediação pedagógica exercida pelo docente. A partir de Vygotsky (1991), compreendemos a mediação como as relações estabelecidas pelos sujeitos com os objetos, símbolos e pessoas à sua volta para interagir com os outros, com o mundo e, conseqüentemente, construir conhecimentos. Dessa maneira, os recursos, as formas de representação e as interações sociais precisam ser intencionalmente sistematizadas para promoverem aprendizagem.

Masetto (2006) lista as seguintes características da ação docente mediadora: foco na inter/aprendizagem dos sujeitos; protagonismo partilhado por professor estudante; processos avaliativos predominantemente formativos, motivadores e baseados na assunção de papéis por parte de quem ensina e de quem aprende; respeito e estímulo à autoria dos educandos; domínio de sua área de conhecimento; criatividade; postura dialógica; atenção, respeito e valorização das subjetividades; investimento em diversas formas de expressão e comunicação.

Para tanto, professores e estudantes precisam testemunhar experiências formativas que materializem esses aspectos. Costa (2013) elenca três saberes necessários e articulados para isso: operacionalizar os recursos para acessar e transmitir informação; explorar o uso operacional em favor da aprendizagem de conteúdos curriculares; e pensar e utilizar as TDICs de maneira ética, crítica, criativa e interativa.

Por formação crítica entendemos, com a colaboração de Buckingham (2022), o desenvolvimento de pensamentos e atitudes baseadas em uma postura ao mesmo tempo analítica, investigativa, questionadora e propositiva. São aspectos cuja autenticidade depende da capacidade de criar, relacionar-se e comprometer-se com o contexto ao qual pertence. Diante da forte presença e influência das tecnologias digitais na sociedade, é ingênuo e negligente considerá-las como meros recursos a serem banidos ou supervalorizados em virtude do seu caráter sedutor muito explorado pelos oportunismos mercadológicos. Tomá-las como objetos de estudo é uma necessidade para denunciar



problemas e anunciar possibilidades acerca da presença e ausência desses artefatos nos mais diversos contextos sociais.

Como já foi mencionado aqui, os saberes relacionados à apropriação das linguagens digitais nos processos de ensino-aprendizagem não são exclusividades do período de isolamento social decorrente da pandemia de Covid-19. Muito do que foi realizado para dar continuidade às atividades educacionais nesse período, valeu-se do repertório teórico-prático já construído acerca da EaD e da mediação pedagógica apoiada pelas TDICs. Todavia, é responsável pensar no quanto esse marco histórico foi significativo para o amadurecimento dessas discussões.

Santos (2020) explica que o que predominou durante esse período foi o ER, caracterizado por uma espécie de tentativa emergencial de transposição dos modelos tradicionalistas presenciais para o ciberespaço. O foco esteve na transmissão e assimilação de conteúdos e a comunicação ficou restrita ao momento da aula. O fator socioemocional, embora ignorado por alguns representantes políticos, interferiu diretamente, visto que as presenças e as ausências dos sujeitos estavam marcadas por perdas, medos, inseguranças e tristezas, como ressaltam Nolasco-Silva e Lo Bianco (2022).

Já Nolasco-Silva e Maddalena (2022) resgatam estudos para demonstrar que na EaD também há forte presença dos paradigmas tradicionalistas exemplificados pela pouca ou nenhuma interatividade e pelo foco instrucional e escasso ou inexistente diante do estímulo à autoria no uso das linguagens digitais. Veloso e Mill (2021, p. 46) esclarecem que

[...] a distinção entre ‘EaD’ e ‘ensino remoto’ envolve questões legais, trabalhistas, filosóficas etc. No entanto, em ambos os casos temos as condições basilares: separação no tempo e/ou no espaço entre professores e alunos, e mediação pedagógica alicerçada em tecnologias diversas – sobretudo digitais.

Esses autores resgatam contribuições de Paulo Freire para argumentar que a maneira como as TDICs são introduzidas na educação depende dos sujeitos que as usam, das intencionalidades e dos interesses. Uma vez entendido que as tecnologias não são neutras, é preciso somar esforços para desvelar as concepções e práticas alienadas e alienantes e vislumbrar as possibilidades emancipadoras.

A denúncia das fragilidades presentes na educação presencial, no ER e na EaD só é autêntica se acompanhada do anúncio de caminhos necessários e possíveis. O rompimento com os paradigmas educacionais baseados em memorização, reprodução e relações unidirecionais se vale da mistura das mais diversas tecnologias (clássicas e digitais) em favor do diálogo, leitura crítica de mundo, comunicação interativa, sentimento de pertença, participação, criação, autoria e protagonismo compartilhado (Veloso; Mill, 2021; Nolasco-Silva; Maddalena, 2022). Esse avanço, ao mesmo tempo



epistemológico e metodológico, deve muito às discussões sobre educação on-line na qual a interatividade é palavra de ordem, materializada nas relações provocadoras de construção de sentidos (Silva, 2012; Santos, 2020). Tem a ver com produzir presença, mesmo ocupando espaços distintos, e:

A produção de presença no digital em rede é marcada pelos rastros de autoria que espalhamos de muitos modos, com múltiplas linguagens, nem todas dependentes da escrita, da imagem ou da voz. Ciberpresencialidades são narrativas hipermidiáticas e polifônicas, tecidas nas contingências de relações fluidas, a partir de corpos que habitam telas e de telas que se tornam próteses, continuidades de mãos e de olhos, amplificadoras de memórias, ‘espaçotempos’ de sociabilidades e de subjetivações. Educar por meio delas – das telas – é também se deixar ser educado por elas e por quem as habita e as transforma e as significa e as educa e... (Nolasco-Silva; Maddalena, 2022, p. 9).

Os saberes aqui abordados são técnicos, mas também - e necessariamente - intelectuais, sociais e políticos. Pensá-los e materializá-los com o devido rigor exige uma investigação pedagógica comprometida com as especificidades da cultura digital, considerando tanto os seus desafios quanto as suas possibilidades para o exercício da cidadania e para a construção da sociedade almejada. Como fazer isso? A seguir, discutimos o caso de uma experiência que buscou contribuir para essa resposta.

3 TRAJETOS DE UMA PESQUISA-FORMAÇÃO

Diante dos desafios enfrentados para dar continuidade aos processos de ensino-aprendizagem durante o isolamento social decorrente da pandemia de Covid-19, professoras de duas universidades públicas mineiras se juntaram para, por meio da pesquisa e da extensão, desenvolver um curso a distância de 60 horas com o objetivo de vivenciar e discutir o uso pedagógico das TDICs. Uma pesquisa-formação foi realizada, de julho a outubro de 2021, com nove profissionais, sendo oito docentes e uma técnica em assuntos educacionais, todos membros de um grupo de pesquisa voltado à formação de professores e aprendizagem na cultura digital.

A partir de Macedo (2021), esse tipo de pesquisa tem a formação como pontos de partida e de chegada. É um tipo de pesquisa-ação cujo planejamento e a intencionalidade se comprometem com algum tipo de transformação, em especial, no campo da construção de saberes. Para Santos (2019), é um estudo em que todos os sujeitos envolvidos são pesquisadores de sua própria prática e vivenciam um processo de auto e interformação. Na cibercultura:

Não basta ter acesso ao computador conectado à internet. É preciso, além de ter acesso aos meios digitais e sua infraestrutura, vivenciar a cultura digital com autoria criadora e cidadã.



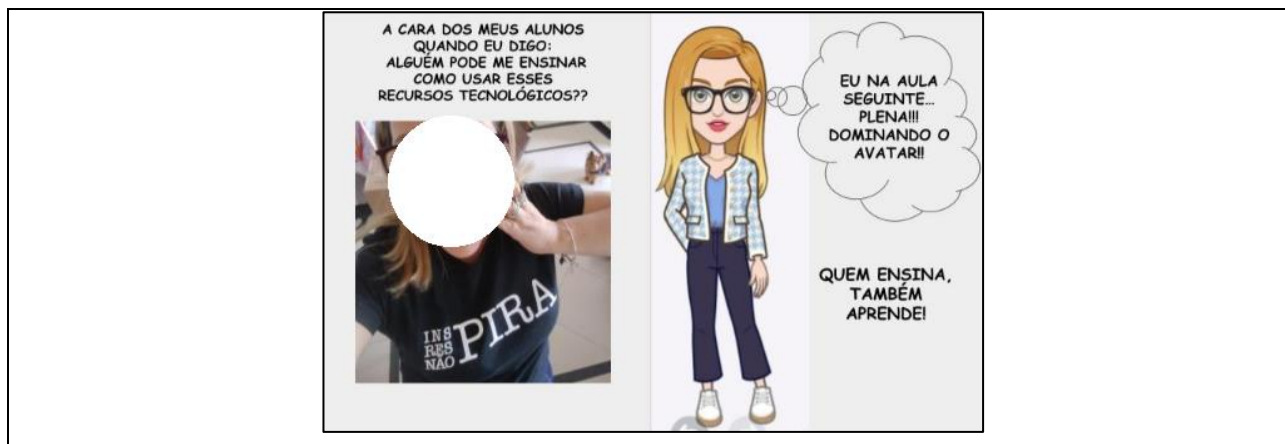


Saber buscar e tratar a informação em rede, transformar informação em conhecimento, comunicar-se em rede, produzir textos em várias linguagens e suportes são saberes fundamentais para integração e autoria na cibercultura (Santos, 2019, p. 92).

Sob essa perspectiva, ocorreu o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação do processo. No ambiente virtual de aprendizagem (AVA) Moodle, foram sistematizados materiais de estudos em diferentes formatos, espaços para o esclarecimento de dúvidas, atividades e fóruns de discussão. Utilizamos a obra *Pedagogia da autonomia* (Freire, 1996) como provocadora da produção de narrativas audiovisuais realizadas ao longo de três meses. No primeiro, as produções em formato de memes, desenvolvidas entre 30 de julho e 27 de agosto, traduziram passagens significativas do capítulo inicial intitulado *Não há docência sem discência*. Muitas expressões abordaram os desafios de ensinar e aprender no período da pandemia, evidenciando a leitura crítica do momento histórico e o caráter político da educação, como é possível visualizar nas criações exemplificadas na Figura 1.

Figura 1 - Memes “Não há docência sem discência”.





Fonte: Criações do curso Paulo Freire em traduções audiovisuais (2021).

Pontos sensíveis se mostraram no início. Foi notória a convergência de repertórios pessoal, profissional, acadêmico e cultural. Os exemplos expostos acima demonstram a versatilidade discursiva dos memes e o quanto isso favorece a expressão e a abordagem crítica e criativa de diferentes temas, de maneiras sucinta e lúdica. A primeira produção demonstra o que Chagas (2022) denomina de brincadeira política, pois se vale de estratégias discursivas engraçadas para defender um ponto de vista que pode estar a favor de concepções progressistas ou opressoras. No exemplo em questão, nota-se que a autora do meme traduziu com ironia a concepção de Freire (1996) sobre o sentido de liberdade que evidentemente não se mostrava nas ações do governo vigente naquele momento. Lucía Maddalena, Couto Júnior e Teixeira (2022) acrescentam que aprender e ensinar em rede na cibercultura requer, entre outros fatores, construir estratégias solidárias. Os memes com apelos voltados aos problemas decorrentes da pandemia são exemplos disso, como apresentado na segunda produção. Os três exemplos evidenciam que os memes “são atravessados por questões, dilemas e problematizações que movimentam as práticas” (Terto; Carvalho; Santos, 2022, p. 124).

Foram frequentes os relatos de dificuldades para se expressar de maneiras diferentes dos moldes acadêmicos tradicionais e com o uso de recursos digitais. Não por acaso, o compromisso dessa pesquisa-formação com a prática criativa partilha a concepção de Nolasco-Silva (2019, p. 83) sobre o fato de que a docência não se reduz ao ensino de conteúdos, pois são necessários conhecimentos de um saber fazer que “conversam com a tradução, com o design, com a oratória e, por que não dizer, com as artes cênicas”. Vale enfatizar que, sob a perspectiva freireana que sustenta este estudo, a técnica do fazer docente não é meramente cosmética e/ou mecânica, mas se vale da parceria entre decência e boniteza, pois é político-pedagógica (Freire 1996).

Apenas no primeiro encontro síncrono, realizado em trinta de julho, as dúvidas foram



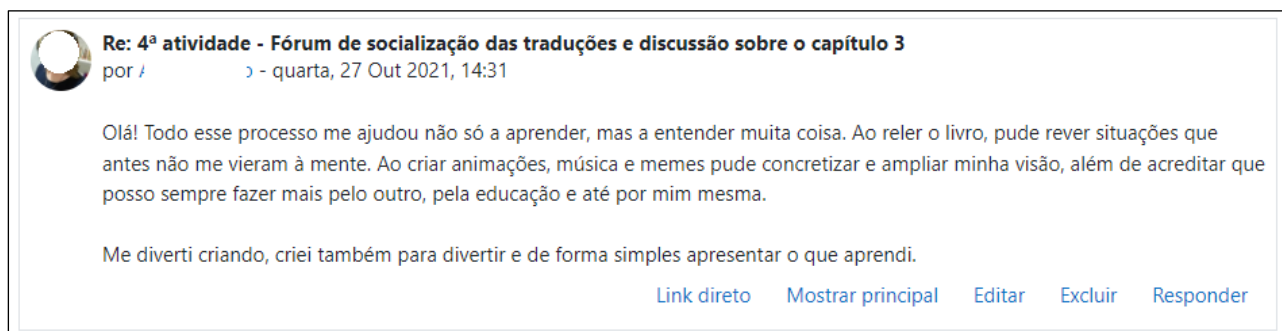
manifestadas, assim como foi também nesse momento em que se concentraram as interações, apesar das frequentes problematizações anteriores realizadas no fórum para estimular o diálogo, a troca e a partilha. As reduções do AVA para a postagem de tarefas e dos encontros síncronos como momentos de resumo e tira-dúvidas demandaram discussões, a fim de superar esses comportamentos denunciados por Santos (2019; 2020) como a transposição das práticas tradicionalistas da educação presencial para o ambiente virtual. Pelos relatos, percebeu-se a reprodução de experiências anteriormente já vivenciadas pelos cursistas, em processos de ensino-aprendizagem nas modalidades presencial e a distância. Isso aponta para a necessidade de investir em novos paradigmas em favor da reconstrução de crenças e práticas.

No mês seguinte, de 27 de agosto a primeiro de outubro, os trabalhos foram concentrados na criação de um registro autoral, em formato de livre escolha e por meio do qual alguma situação já vivenciada pudesse ser reflexivamente expressa e articulada à abordagem realizada no segundo capítulo da obra e cujo título é *Ensinar não é transferir conhecimento*. Dúvidas passaram a ser registradas no AVA e as interações foram mais bem distribuídas ao longo do prazo. Predominaram as produções em formato de vídeo, mas com narrativas diversas como música, diálogo e apresentações. No decorrer das reflexões, destaque foi dado para o desafio de expressar-se de maneiras mais abertas e hipertextuais. Como defendem Nolasco-Silva e Maddalena (2022), a apropriação interativa das linguagens digitais requer desobediência e invenção diante dos moldes predominantes.

De primeiro a 29 de outubro, a discussão do último capítulo, denominado *Ensinar é uma especificidade humana*, se deu por meio de animações nas quais foram simulados diálogos entre avatares para retratar situações reais. Como nas produções anteriores, uma inspiração foi apresentada de modo a suscitar ideias e a demonstrar que haveria apoio em relação à parte operacional ainda um tanto necessária de aprimoramentos por parte de alguns cursistas. Nesse momento, a participação nos fóruns estava mais enriquecida, as reflexões mais evidentes e as produções mais autorais e criativas. O relato abaixo corrobora essa análise:



Figura 2 - Interação da professora AB



Fonte: Fórum de socialização das traduções e discussões sobre o capítulo 3, do curso Paulo Freire em traduções audiovisuais (2021).

O registro da professora mostra que a transformação aconteceu impulsionada pela criação, pela mobilização de aspectos socioafetivos, pela liberdade e pelo prazer de se expressar, pela revisão de crenças. Por meio da autoavaliação, foram destacados aspectos como: oportunidade desafiadora para aprendizagem, descobertas e aprofundamentos; necessidade de mais tempo para realizar os estudos e mais encontros síncronos; recomendações de ampliação e continuidade da proposta; reconhecimento do potencial do trabalho para repensar a prática pedagógica; e agradecimentos pela oportunidade.

Diante do exposto, consideramos que o trabalho fez jus ao caráter transformador da pesquisa-formação como defende Macedo (2021). Todos os sujeitos exerceram o papel de protagonismo na própria formação em parceria com os pares. Presenças e ausência, vozes e silêncios, criações em formatos variados para construir e expressar sentidos, interações contínuas e para além do elogio, da concordância ou da discordância, foram miras constantes das reflexões provocadas. Afinal, não se tratou de um curso de informática, mas de um processo de apropriação das linguagens digitais, o qual envolve fluência tecnológica, mas voltada, sobretudo, a aspirações de cunho político-pedagógico.

Pesquisadores como Santos e Sá (2022) defendem que o alcance de melhores índices de qualidade na educação depende, também, do investimento na infraestrutura das escolas, no que se refere às TDICs, e na formação continuada de professores para se apropriar dessas linguagens. Resultados de uma pesquisa realizada pelos autores explicitam que os professores carecem de repertório teórico-metodológico para a integração curricular das TDICs. Maieski, Casagrande e Alonso (2024) acrescentam que a apropriação pedagógica das TDICs está diretamente relacionada ao papel social da educação de superar práticas transmissivas, autoritárias e instrumentalistas. Partilhamos dessas interpretações e salientamos que essa apropriação requer colocar a técnica a

serviço da prática docente crítica e criativa, político-pedagógica e conscientizadora por excelência.

4 CONSIDERAÇÕES

O objetivo deste artigo foi, por meio de uma pesquisa-formação, refletir sobre as contribuições da cultura digital para a prática pedagógica criativa. Entre os achados, reforçamos o fato de que as modernidades tecnológicas, por si só, não garantem melhorias na qualidade dos processos de ensino-aprendizagem. O uso pedagógico das linguagens digitais está diretamente vinculado aos paradigmas educacionais que orientam a prática docente. Para que experiências críticas e criativas se consolidem, é necessário que sejam vivenciadas por quem ensina e por quem aprende, em uma perspectiva progressista que compreenda as TDICs tanto como recurso quanto como objeto de estudo.

Ensinar e aprender na, com e pela cultura digital exige o reconhecimento de suas especificidades e o compromisso com responsabilidades que são institucionais, coletivas e individuais. Ignorar os desafios e possibilidades trazidos pelo atual cenário tecnológico é negligenciar o papel político da educação e, assim, contribuir para a exclusão social, a desinformação, o aumento das desigualdades, o enfraquecimento da cidadania e a polarização entre discursos de demonização ou deslumbramento diante das tecnologias. A formação docente é, sem dúvida, um caminho necessário para enfrentar essas questões, embora não seja o único.

A pandemia de Covid-19 escancarou a precariedade dos investimentos em infraestrutura e na formação continuada de professores, assim como evidenciou a urgência do uso crítico e criativo das TDICs por parte de docentes e estudantes. Essa realidade reforça que a construção de uma parceria entre educação e cultura digital exige fundamentos teórico-práticos pautados na interatividade, na presença, na intervenção e no uso das múltiplas e híbridas linguagens. Os avanços nos estudos sobre a EaD e a mediação pedagógica apoiada pelas TDICs demonstram que as articulações com princípios da pedagogia crítica e com as produções sobre educação on-line são fontes imprescindíveis para pensar práticas comprometidas com uma sociedade mais inclusiva, uma sociedade cuja formação esteja ancorada no protagonismo, na autoria, na leitura crítica do mundo e na atuação consciente. Nesse cenário, a ocupação do ciberespaço e a apropriação pedagógica da cultura digital, tanto na educação presencial quanto a distância, devem ser fortalecidas. A pesquisa-formação desenvolvida reafirma esse compromisso com uma prática pedagógica crítica, criativa e transformadora.

Com a divulgação desse trabalho, somamos esforços com aqueles que rompem com o imobilismo da crítica pela crítica e com a ideia de que as modernidades tecnológicas respondem a



todos os problemas educacionais. Retomando Raul Seixas, queremos aprender com e fazer parte do grupo de sinceros e inconformados que não dizem que a canção está perdida e, por isso, levantam a mão sedenta e recomeçam a andar, pois é do enfrentamento de batalhas que se faz educação cotidianamente. Apesar do caráter poético que a articulação com a música representa, são aspectos que não podem ser romantizados como fazem os discursos heroicos, mas denunciados a ponto de pressionar avanços na formação de professores, melhores condições de trabalho docente e a democratização do acesso e do uso crítico e criativo das mais diversas tecnologias, sobretudo por parte das camadas populares.

A ação reflexiva docente frente aos desafios da prática pedagógica requer postura crítica e ativa sobre realidades a serem descortinadas, é um ato político de responsabilidade e consciência articulado à mudança de atitude pessoal e coletiva. Entendemos que essa perspectiva precisa seguir sustentando novas pesquisas sobre a relação entre educação e cultura digital. O desenvolvimento do trabalho aqui relatado exemplifica a busca por cumprir com esse compromisso.

Agradecimentos e apoios

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Fapemig) e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

5 REFERÊNCIAS

ALVES, J. R. M. A história da EaD no Brasil. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. (orgs.). **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. Cap. 2, p. 9-13.

BRASIL. **Decreto n. 12.456, de 19 de maio de 2025**. Dispõe sobre a oferta de educação a distância por instituições de educação superior em cursos de graduação e altera o Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2025/Decreto/D12456.htm#art44. Acesso em: 18 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 18 nov. 2023.

BUCKINGHAM, D. **Manifesto pela educação midiática**. Trad. José Ignacio Mendes. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2022. 136 p. Tradução de: The media education manifesto.

CETIC. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas**



brasileiras: TIC Educação 2020: edição COVID-19. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2021. 309 p. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20211124200326/tic_educacao_2020_livro_eletronico.pdf. Acesso em: 20 nov. 2023.

CHAGAS, P. Quando a política se torna brincadeira: uma leitura crítica. In: PORTO, C.; SANTOS, E.; OLIVEIRA, E. O. (orgs.). **Memes e educação na cibercultura**. Ilhéus: Editus, 2022. p. 45-57. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/8xmfk/pdf/oliveira-9786586213911.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2025.

COSTA, F. A. O potencial transformador das TIC e a formação de professores e educadores. In: SILVA, B. D. da; ALMEIDA, M. E. B. de; DIAS, P. **Cenários de inovação para a educação na sociedade digital**. São Paulo: Edições Loyola, 2013, p. 47-72.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia e práticas pedagógicas interculturais. **Rev. Eletrônica Pesquiseduca**. Santos, v. 12, n. 27, p. 367-379, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/991>. Acesso em: 22 nov. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996, 148 p.

KENSKI, V. M. Cultura digital. In: MILL, D. (Org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de Educação a Distância**. Campinas: Papirus, 2018, p. 139-144.

LUCÍA MADDALENA, T.; COUTO JUNIOR, D. R.; TEIXEIRA, M. M. Os memes da pandemia: EaD, educação on-line e os dilemas formativos em tempos de cibercultura. In: PORTO, C.; SANTOS, E.; OLIVEIRA, E. O. (orgs.). **Memes e educação na cibercultura**. Ilhéus: Editus, 2022. p. 75-91. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/8xmfk/pdf/oliveira-9786586213911.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2025.

MACEDO, R. S. **Pesquisa-Formação/Formação-pesquisa:** criação de saberes e heurística formacional. Campinas: Pontes Editores, 2021, 183 p.

MAIESKI, A.; CASAGRANDE, A. L.; ALONSO, K. M. Educação Híbrida, Educação Digital e os contextos brasileiros: o muito a debater e aprender. **EmRede - Revista de Educação a Distância**, v. 11, 21 p., 2024. Disponível em: <https://www.auniredede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/1052>. Acesso em: 17 jun. 2025.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 12. ed. Campinas: Papirus, 2006. Cap. 3, p. 133-173.

MILL, D. Das inovações tecnológicas às inovações pedagógicas: considerações sobre o uso de tecnologias na Educação a Distância. In: MILL, D. R. S.; PIMENTEL, N. M. **Educação a Distância:** desafios contemporâneos. São Carlos: EdUFSCar, 2010. Cap 3, p. 43-57.

NOLASCO-SILVA, L.; LO BIANCO, V. **Os isolados e os aglomerados da cibercultura:** ensino remoto emergencial, Educação a Distância e educação online. Salvador: Devires, 2022, 128 p.

NOLASCO-SILVA, L.; MADDALENA, T. L. O corpo, a tela e a produção de presença na EaD. **EaD em Foco**, v. 12, n.º 3, p. 01-10, 2022. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/1915>. Acesso em: 27 nov. 2023.

NOLASCO-SILVA, L. **Tecnodocências**: a sala de aula e a invenção de mundos. Salvador: Devires, 2019. 245 p.

NUNES, I. B. A história da EaD no mundo. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M (orgs.). **Educação a Distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. Cap. 1, p. 2-8.

PRATA-LINHARES, M.; FONTOURA, H. A.; PIMENTA, M. A. de A. From Instrumentalization to Integration of Technologies for Creative Teaching: Transformations in Times of Crisis". In: CRAIG, C. J.; MENA, J.; KANE, R. G. (Ed.). **Teacher Education in the Wake of Covid-19**: ISATT 40th anniversary yearbook. (Advances in Research on Teaching, vol. 41. Leeds: Emerald Publishing Limited, 2023. p. 159-174.

PRATA- LINHARES, M. M.; CARDOSO, T. da S. G.; LOPES-Jr, D. S.; ZUKOWSKY-TAVARES, C. Social distancing effects on the teaching systems and teacher education programmes in Brazil: reinventing without distorting teaching. **Journal of Education for Teaching**, v. 46, n. 4, p. 554-564, 2020.

SANTAELLA, L. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, v. 10, n. 22, p. 23-32, 2008. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/3229>. Acesso em: 21 nov. 2023.

SANTOS, E. **Pesquisa-Formação na cibercultura**. Teresina: ED: EDUFPI, 2019. 223 p.

SANTOS, E. EaD, palavra proibida. Educação online, pouca gente sabe o que é. Ensino remoto, o que temos. Notícias, **Revista Docência e Cibercultura**, agosto de 2020, online. ISSN: 2594-9004. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/announcement/view/1119>. Acesso em: 27 nov. 2023.

SANTOS, T. W.; SÁ, R. A. de. A complexidade nos processos formativos de professores em tecnologias e mídias digitais. In: LIBÂNEO, J. C.; ROSA, S. V. L.; ECHALAR, A. D. L. F.; SUANNO, M. V. R. (orgs.). **Didática e formação de professores**: embates com as políticas curriculares neoliberais. Goiânia: Cegraf UFG, 2022, p. 38-46. Disponível em: https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/edipe2_ebook/artigo_13.html. Acesso em: 16 fev. 2025.

SILVA, M. **Sala de aula interativa**: educação, comunicação, mídia clássica. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012. 270 p.

TADDEO, G.; DE-FRUTOS-TORRES, B.; ALVARADO, M-C. Creators and spectators facing online information disorder. Effects of digital content production on information skills. **Comunicar**, v. 30, n. 72, p. 9-20, 2022. Disponível em: <https://www.revistacomunicar.com/ojs/index.php/comunicar/article/view/C72-2022-01>. Acesso em:



28 nov. 2023.

TERTO, M. de S.; CARVALHO, F.; SANTOS, E. Autorias meméticas em rede. In: PORTO, C.; SANTOS, E.; OLIVEIRA, E. O. (orgs.). **Memes e educação na cibercultura**. Ilhéus: Editus, 2022. p. 113-128. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/8xmfk/pdf/oliveira-9786586213911.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2025.

VELOSO, B.; MILL, D. Dialogicidade na Educação a Distância e no ensino remoto: concepções para conciliar "distância" e "proximidade". In: HARDAGH, C. C.; GAMEZ, L. (orgs.). **Paulo Freire e a práxis pedagógica na contemporaneidade**. Diadema: V&V Editora, 2021. p. 44-59.

VELOSO, B.; MILL, D. Educação a distância e ensino remoto: Oposição pelo vértice. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 37, n. 1, p. 1-24, 2024. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/29231>. Acesso em: 17 jun. 2025.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4ª ed. Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1991. 90 p.

