

O USO DAS MÍDIAS SOCIAIS PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: UM ENSAIO TEÓRICO

THE USE OF SOCIAL MEDIA FOR TEACHER PROFESSIONAL
DEVELOPMENT: A THEORETICAL ESSAY

Marcela Fernanda Marchesin Henrique¹

RESUMO: Neste ensaio teórico, busca-se compreender as possibilidades de desenvolvimento profissional docente no contexto das mídias sociais. Considerando o desenvolvimento profissional docente como um processo contínuo que se desenrola ao longo da vida, a partir de diferentes fontes, as mídias sociais emergem como espaços informais e intencionais para esse desenvolvimento. A fim de cumprir a proposta deste estudo, foi realizada uma revisão de literatura, com destaque para os trabalhos de Carpenter e Marcelo, autores que têm produzido amplamente sobre a temática. O objetivo é analisar como e por que professores utilizam as mídias sociais como ferramentas de desenvolvimento profissional, ponderando tanto os benefícios quanto os desafios de se posicionar em plataformas que possuem um forte apelo comercial.

Palavras-chave: Formação de professores; Desenvolvimento profissional docente; Mídias sociais.

ABSTRACT: This theoretical essay seeks to understand the possibilities for professional development of teachers in the context of social media. Considering teacher professional development as a continuous process that unfolds throughout life from various sources, social media emerge as informal and intentional spaces for this development. To fulfill the purpose of this study, a literature review was conducted, highlighting the work of Carpenter and Marcelo, who have extensively researched this topic. The aim is to analyze how and why teachers use social media as tools for professional development, weighing both the benefits and challenges of engaging with platforms that have a strong commercial appeal.

Keywords: Teacher education; Professional development; Social media.

1. INTRODUÇÃO

Ao pensar em formação profissional docente, no contexto atual, é necessário um olhar a partir da ótica de uma sociedade em intenso processo de digitalização e com rápidas evoluções tecnológicas. Desse modo, a sociedade tecnológica coloca em dúvida propostas tradicionais de formação e desenvolvimento profissional de professores, se são suficientes para suprir as necessidades de contextos de atuação em constantes transformações.

Partindo do entendimento de que a formação de professores se dá ao longo da vida e que, não se resume em processos isolados de formação inicial e continuada, mas um continuum (Tancredi, 2009), a expressão desenvolvimento profissional docente abrange

¹Marcela Fernanda Marchesin Henrique, Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos, marcelafmarchesin@gmail.com

a ideia de constância e integração abordada neste trabalho (Marcelo, 2009).

Com contextos e objetos de trabalho amplos e dinâmicos, que apresentam diferentes demandas com necessidades formativas próprias (Souza e Anunciato, 2019), é preciso pensar o desenvolvimento profissional docente a partir de uma perspectiva ampla de atividades que podem promovê-lo. Alinhado com Tardif (2002), o saber que compete aos professores “é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente.” (p.18). Esse trabalho se constitui como um ensaio teórico que busca explorar, a partir de uma revisão da literatura, as possibilidades das mídias sociais como fontes de aprendizagem informal, embora intencional, para docentes, atuando como facilitadoras de encontros, trocas e diálogos entre pares, fora dos programas oficiais e obrigatórios de desenvolvimento profissional (Carpenter e Harvey, 2019).

Para configurar-se como um ensaio teórico, este trabalho oferece uma “exposição lógica e reflexiva”, com “argumentação rigorosa, com alto nível de interpretação e julgamento pessoal” (Severino, 2007, p. 206). As argumentações presentes neste trabalho baseiam-se na análise de uma pesquisa aprofundada conduzida a partir das contribuições de dois autores renomados na área de Formação de Professores, que estudam o conceito de desenvolvimento profissional docente em uma perspectiva digital, Jeffrey P. Carpenter e Carlos Marcelo.

Com o objetivo de explorar de forma abrangente o papel das mídias sociais no desenvolvimento profissional docente, foram selecionados e revisados 10 artigos relevantes, de autoria ou coautoria dos pesquisadores mencionados, que oferecem diferentes perspectivas sobre o tema: Carpenter et al. (2020, 2022, 2024); Carpenter e Harvey (2019); Hashin e Carpenter (2019); Marcelo e Marcelo (2021); Marcelo e Marcelo Martínez (2023); Marcelo-García et al. (2022); Richter et al. (2022) e Trust et al. (2016). A escolha desses artigos reflete uma tentativa de capturar a diversidade de abordagens e práticas associadas ao uso das mídias sociais para o desenvolvimento profissional dos professores.

Para fundamentar a pesquisa e criar um diálogo com a área de formação de professores, foram utilizadas as contribuições dos seguintes autores: Marcelo (2009); Mill (2014); Reali e Reyes (2009); Souza e Anunciato (2019); Tancredi (2009); Tardif (2002).

Este ensaio teórico foi estruturado em três tópicos principais. O primeiro apresenta uma contextualização das abordagens teóricas sobre a formação de professores, articulando-as com as possibilidades formativas proporcionadas pelas mídias sociais. O segundo e o terceiro tópico discutem, respectivamente, as características dos espaços formativos e os diferentes tipos de sujeitos formadores, ambos fundamentais para uma compreensão aprofundada do tema e de suas especificidades.

2. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NAS MÍDIAS SOCIAIS

Marcelo (2009) direciona o conceito de desenvolvimento profissional docente para

uma conotação de evolução e continuidade, que transcende a dicotomia entre formação inicial e formação continuada. O desenvolvimento profissional é um processo individual e coletivo, e impulsionado pelas inquietações e desafios enfrentados pelos professores, que, motivados pelo comprometimento com a profissão, buscam continuamente aprimorar suas práticas.

Esse processo de motivação é, em essência, uma busca pessoal que emerge de situações coletivas de aprendizagem e de um desejo intrínseco de evolução. Para as discussões apresentadas neste artigo, a ênfase está na aprendizagem deliberativa e autônoma (Bossche e Segers, 2013 *apud* Marcelo e Marcelo, 2021), que surge quando o professor se vê confrontado com situações que exigem uma formação diversificada e constante.

As tecnologias digitais e o uso das mídias sociais na sociedade oferecem oportunidades promissoras para construção de aprendizagem deliberativa e autônoma. Espaços formativos digitais, que flexionam barreiras de espaço e tempo, e atividades informais, porém intencionais, como trocas de saberes entre pares e busca de recursos na internet, são altamente relevantes para a formação contínua dos professores, possibilitando um desenvolvimento mais flexível e adaptado às necessidades individuais.

Embora as mídias sociais não tenham sido criadas especificamente para atender às demandas de formação profissional docente, elas oferecem uma plataforma valiosa para que professores se conectem, compartilhem conhecimentos e construam relações significativas (Marcelo-García et al., 2022). Esses espaços digitais permitem a troca de recursos e fomentam um sentimento de pertencimento, beneficiando-se da flexibilidade de tempo e espaço que possibilita uma forma de formação mais personalizada e ajustada às rotinas dos educadores (Mill, 2014).

Para aqueles que se dedicam plenamente às mídias sociais, essas plataformas podem se tornar uma extensão do trabalho, permitindo que o aprendizado continue mesmo fora do horário escolar (Beemt e Buijs et al., 2018 *apud* Marcelo e Marcelo-Martínez, 2023). No entanto, é crucial ressaltar que valorizar as oportunidades formativas oferecidas pelas mídias sociais não deve ser interpretado como uma desvalorização das formações iniciais e continuadas presenciais.

Pelo contrário, uma base sólida de conhecimentos é essencial para que os professores possam interpretar criticamente os conteúdos consumidos online. As mídias sociais propiciam um desenvolvimento profissional de fácil acesso e adaptável às necessidades individuais, criando vantagens adicionais em uma sociedade conectada. Contudo, isso não isenta instituições e sistemas de ensino de investir em formação e desenvolvimento profissional docente, pois as mídias sociais devem ser vistas como complementos e não como substitutos das formações tradicionais (Reali e Reyes, 2009).

Apesar dos benefícios associados ao uso dessas plataformas, é importante destacar que a utilização das redes sociais não é uma tarefa simples ou prontamente eficaz. Requer um trabalho significativo para analisar criticamente todos os conteúdos consumidos, considerando a perspectiva pedagógica e o filtro do contexto individual de cada professor. Adaptar o conhecimento e as práticas obtidas online para realidades singulares é fundamental para garantir a relevância e a eficácia do aprendizado.

Uma das principais finalidades dos artigos pesquisados neste ensaio é compreender como e por que os professores utilizam as redes sociais como parte de seu desenvolvimento profissional. Por exemplo, Marcelo e Marcelo-Martínez (2023) analisam o modelo de análise proposto por Hashim e Carpenter (2019) na busca de entender os fatores que motivam os professores a se envolverem, participarem e se engajarem nas redes sociais:

Essa participação, quando se torna muito ativa, como é o caso dos professores que entrevistamos, requer tempo e constância. Utilizando a teoria baseada na utilidade, esses autores diferenciaram entre motivos individuais e sociais. Os motivos individuais estão relacionados à necessidade de desenvolvimento e aprendizado profissional que os próprios professores percebem (autoeficácia). A partir desses motivos, entendem que a participação nas redes sociais pode apoiá-los em seu aprendizado. Uma segunda motivação que leva os professores a usarem as redes sociais está relacionada a aspectos sociais. Com o surgimento das redes sociais, as fronteiras entre a escola e o mundo exterior se tornaram porosas, permitindo que os professores desenvolvam um senso de identidade e reputação profissional tanto dentro como fora de suas escolas (Marcelo, Marcelo-Martínez, 2023, p.16).

Assim, percebe-se que os professores utilizam as redes sociais com finalidades individuais e sociais, buscando expandir sua identidade profissional para além das fronteiras da escola.

Outros autores também destacaram diversos benefícios que ajudam a compreender por que um número crescente de professores está se envolvendo com as mídias sociais. Carpenter et al. (2020) abordou o uso das mídias sociais, especificamente o Instagram, por professores iniciantes, ressaltando como essas plataformas possibilitam o contato com fontes de orientação e desenvolvimento, o que contribui para aumentar a confiança dos novos educadores e para a construção de um repertório de materiais e práticas pedagógicas.

Essa confiança dos professores iniciantes no apoio que pode receber de outros professores, com a utilização das mídias sociais, está em sintonia com o que Souza Anunciato (2019) defendem, sobre a importância da parceria entre professores em diferentes fases da carreira. Essa colaboração, seja mediada pelas mídias sociais ou não, é fundamental para o estímulo ao desenvolvimento profissional docente, bem como o fortalecimento das disposições necessárias ao saber-ser e saber-fazer no contexto educacional.

No estudo intitulado "*Together We Are Better*", Carpenter, juntamente com Trust et al. (2016) destacam algumas vantagens da utilização das mídias sociais para o desenvolvimento profissional docente:

vários benefícios de se conectar e aprender com profissionais que muitas vezes se estendem além das fronteiras geográficas de suas experiências escolares, incluindo superar o isolamento, ser exposto e interagir com perspectivas diversas e colaborar com outros educadores

(Trust *et al.*, 2016, p.24, tradução nossa).

Na pesquisa citada, os autores compartilham as experiências adquiridas por alguns professores durante a participação na Rede de Aprendizagem Profissional (PLNs – *Professional Learning Networks*), que, neste contexto, apresentam dinâmicas semelhantes às das mídias sociais.

[...] um professor de escola primária dos EUA argumentou que a colaboração da PLN pode tanto ajudar na "enorme quantidade de atividades e planejamento" quanto é "necessária para sobreviver como professor." Abandonando a hierarquia em favor da colaboração, um professor de ensino fundamental dos EUA disse que "o aberto é melhor: compartilhar e colaborar para crescer profissionalmente é mais relevante do que requisitos de cima para baixo." Ela continuou, "de unidades e projetos, a estratégias e soluções, minha PLN é um bairro recíproco de aprendizado para melhorar nossa profissão." (Trust *et al.*, 2016, p. 25, tradução nossa).

Corroborando com dados sobre a importância das mídias sociais para o desenvolvimento profissional docente, Carpenter *et al.* (2024), no artigo "*How and why educators use TikTok: come for the fun, stay for the learning?*", aprofundaram as considerações sobre o uso do *TikTok*, uma rede social frequentemente associada ao entretenimento superficial e de fácil compreensão. Contrariando a percepção de entretenimento superficial, a pesquisa revelou que os professores não apenas obtiveram ideias e recursos valiosos, mas também tiveram "insights sobre culturas juvenis e tendências educacionais" (Carpenter *et al.*, 2024, p. 7, tradução nossa).

Esses insights demonstram que, apesar de sua reputação, o *TikTok* pode oferecer oportunidades significativas para a compreensão e o engajamento com aspectos culturais e educacionais relevantes, enriquecendo a prática pedagógica dos educadores.

Muitos participantes (94%) relataram usar o *TikTok* para encontrar ideias relacionadas à educação e indicaram que esse conteúdo informava seu ensino (90%). A maioria também indicou que usava o *TikTok* para entender a cultura jovem (79%) e para fazer networking (62%). Dado o caráter voluntário do uso do *TikTok* por educadores, os benefícios percebidos pelos educadores decorrentes do *TikTok* também são importantes de se entender. A maioria dos participantes concordou fortemente ou concordou que o uso do *TikTok* aprimorou seu conhecimento pedagógico (73%) e de conteúdo (60%), e contribuiu para que se sentissem mais confiantes de que poderiam ser educadores eficazes (61%). Notavelmente, 83% dos participantes concordaram fortemente ou concordaram que o uso do *TikTok* os ajudou a entender as experiências e perspectivas de pessoas diferentes delas, e 67% concordaram fortemente ou concordaram que o uso do *TikTok* os ajudou a aprender sobre desigualdade e racismo sistêmico. Os educadores, portanto, percebiam o *TikTok* como apoiando sua aprendizagem em vários tópicos relevantes para o seu trabalho." (Carpenter *et al.*, 2024, p. 5-6, tradução nossa).

Assim percebe-se que o *TikTok*, quando bem utilizado, pode contribuir para a aquisição de conhecimentos pedagógicos e de conteúdo, bem como o fomento da melhoria da prática docente.

A ocupação das mídias sociais por educadores nos permite explorar duas categorias fundamentais para a compreensão da relevância dessas plataformas no desenvolvimento profissional docente: os espaços formativos e os sujeitos formadores. Os **espaços formativos** são caracterizados pelo princípio da horizontalidade, onde os professores compartilham experiências, dialogam e apoiam uns aos outros, promovendo uma aprendizagem colaborativa e contínua que pode ocorrer a qualquer momento e em qualquer lugar (Marcelo e Marcelo-Martínez, 2023).

Já os **sujeitos formadores** emergem no cenário digital como atores centrais, pois, seguindo a lógica das mídias sociais, aqueles que produzem e disseminam conteúdo relevante acabam tendo maior visibilidade e influência. Assim, existe um movimento de interação constante, no qual esses sujeitos não apenas consomem, mas também produzem, mediam e realizam uma curadoria das informações compartilhadas (Richter et al., 2022).

3. CARACTERÍSTICAS DOS ESPAÇOS FORMATIVOS

Partindo novamente da ideia de formação como um processo contínuo e do reconhecimento de que há sempre espaço para novos saberes, a troca entre os pares destaca-se como uma atividade essencial. A docência, de acordo com Tancredi (2009), não pode mais ser concebida como uma prática isolada.

A troca entre os pares – não apenas de atividades que podem ser usadas em sala de aula, mas de conhecimentos sistematizados e experiências – ajuda os professores a verem outros aspectos de uma situação, a colaborarem com a formação de outros professores, a cumprirem as propostas definidas junto com a comunidade escolar. (Tancredi, 2009, p. 8)

O trabalho isolado pode limitar as possibilidades do professor, resultando no acúmulo de dificuldades que poderiam ser resolvidas com o apoio de colegas, pois o trabalho coletivo permite a troca de experiências, reflexões sobre as necessidades da escola e ajudam na articulação de novos conhecimentos.

Conforme apontado por Tancredi (2009), a solidão docente é hoje reconhecida como um problema profissional, podendo, inclusive, levar ao abandono da profissão em função do estresse acumulado. As mídias sociais, nesse contexto, configuram-se como uma alternativa para estabelecer conexões significativas entre professores, atuando como “suporte para os docentes ao permitir que estabeleçam comunicações e funcionar como antídoto contra o isolamento geográfico e profissional associado ao seu trabalho” (Marcelo e Marcelo-Martínez, 2023, p. 9).

Para além do estabelecimento de conexões, as mídias sociais têm o potencial de criar um sentimento de pertencimento entre os professores (Marcelo-García et al., 2022). A partir de uma identificação, os docentes podem se reconhecer em espaços de afinidade

(Gee, 2017), onde compartilham perspectivas e colaboram com outros educadores.

Um exemplo da importância dos professores se reconhecerem em espaços de afinidade é o caso de professores em início de carreira, que nem sempre estabelecem relações favoráveis com os colegas em seu ambiente de trabalho, o que pode gerar isolamento. No entanto, com o uso das mídias sociais, esses professores podem encontrar outros profissionais, com os quais podem se identificar e compartilhar práticas pedagógicas. Além disso, essas plataformas oferecem a oportunidade de acessar conteúdos produzidos por educadores mais experientes, que atuam como mentores informais (Carpenter et al., 2022), oferecendo conselhos e apresentando diferentes abordagens e perspectivas.

Os espaços formativos nas mídias sociais são estruturados, em grande parte, a partir de pesquisas realizadas pelos professores sobre temas de seu interesse. O professor tem consciência de que, por meio de uma simples pesquisa, poderá acessar informações e abordagens variadas, apresentadas por diferentes colegas da área. Assim, diante de uma dúvida, o professor não recorre necessariamente a um indivíduo específico, mas à plataforma como um todo, recebendo uma diversidade de respostas e perspectivas (Richter et al., 2022).

O uso contínuo dessas plataformas permite que os professores identifiquem e reconheçam colegas que compartilham de interesses semelhantes, desenvolvendo, ao longo do tempo, suas próprias estratégias de busca de informações e fontes confiáveis. Essa dinâmica contribui para a criação de espaços formativos que se consolidam a partir de afinidades, seja por temas, abordagens pedagógicas ou experiências semelhantes. As mídias sociais, portanto, facilitam essas conexões por interesses comuns (Carpenter et al., 2020), algo que nem sempre é possível no ambiente escolar, onde os profissionais, embora compartilhem um objetivo comum, nem sempre partilham das mesmas convicções ou perspectivas.

Porém, é necessário considerar algumas ressalvas quanto às interações online, uma vez que essas plataformas apresentam desafios específicos. Por exemplo, Carpenter e Harvey (2019), ao investigar sobre as mídias sociais, em seu artigo intitulado “*There’s no referee on social media*”, apontam a dificuldade de promover diálogos construtivos, uma vez que muitos participantes preferem justificar suas ações em vez de debater ideias de forma aberta.

Essa dificuldade também está relacionada à lógica diferenciada da comunicação em espaços online, onde não há “revezamento e pistas visuais que caracterizam a comunicação em contextos presenciais” (Lapadat, 2007 *apud* Carpenter e Harvey, 2019, p. 2, tradução nossa), elementos essenciais para o desenvolvimento de um diálogo mais fluido e colaborativo.

3.1 A colaboração e motivação nos espaços online de afinidade

Os espaços de afinidade (Gee, 2005) proporcionados pelas mídias sociais surgem a partir de interesses comuns e se fortalecem com as possibilidades de trocas, viabilizadas pela redução de barreiras “geográficas, hierárquicas, temporais e institucionais” (Carpenter et al., 2020, p. 2, tradução nossa).

Existe um entendimento prévio de que "o trabalho do ensino tende a ser compartilhado por muitas pessoas" (Gee, 2018 *apud* Carpenter et al., 2024, p. 2, tradução nossa), o que faz com que esses espaços não ofereçam apenas recursos, mas também apoio e colaboração entre os participantes, se configurando como um espaço de aprendizado fora dos padrões tradicionais e formais.

Além disso, esses espaços permitem a interação de indivíduos com diferentes origens, idades e fases de carreira, que, embora unidos por um interesse em comum, podem colaborar trazendo perspectivas variadas em diversas áreas. No artigo de Carpenter et al. (2020) sobre o uso do Instagram, há o relato de um dos professores respondentes, que demonstra como a colaboração pode ser um importante instrumento para aprendizado e troca de experiências.

"Consigo realmente ver como outros professores fazem as grandes coisas que fazem, e então consigo descobrir como fazer algumas dessas melhores práticas ou ideias divertidas funcionarem na minha própria sala de aula. Também é motivador conectar-se com outros educadores apaixonados, e me mantém alimentado para continuar crescendo e aprendendo" (Entrevistado 1, 2020, p. 8, tradução nossa).

O apoio motivacional, como em outros contextos, desempenha um papel crucial na potencialização do exercício profissional. Muitos professores podem sentir-se isolados em seus próprios ambientes de trabalho e, ao encontrarem espaços online, conseguem a identificação e a motivação necessárias, especialmente por estarem em contato com um grupo maior e mais diverso de colegas.

No artigo "*How and why educators are using Instagram?*", Carpenter et al. (2020) apresenta um relato de um professor latino que destaca como professores negros podem experimentar sentimentos de isolamento em suas escolas, buscando apoio em espaços virtuais: "Educadores de cor muitas vezes podem se sentir muito isolados em seus prédios e papéis na escola. Seguir outros educadores de cor que estão interessados nas mesmas áreas de educação que eu ajuda a aliviar um pouco esse sentimento." (Entrevistado 2, 2020, p. 8).

Esses ambientes digitais, quando proporcionam segurança e identificação, incentivam os docentes a confiar e buscar apoio em seus amigos e seguidores (Marcelo e Marcelo-Martínez, 2023). Nas mídias sociais, o apoio motivacional pode manifestar-se de várias formas, como comentários, curtidas, compartilhamentos ou o simples ato de "seguir" alguém. Ainda no artigo de Carpenter et al. (2020), sobre as interações nas redes, professores relataram que comentam para "dar encorajamento", interagir, elogiar e fornecer feedback. Em um dos casos, um professor explicou que participa dessas interações para que "as pessoas saibam que vejo todo o trabalho árduo que estão realizando e que acho que estão fazendo um ótimo trabalho" (Carpenter et al., 2020, p. 7, tradução nossa).

A construção desses espaços formativos é impulsionada por algumas estratégias das plataformas de mídia social, como o uso de *hashtags*. O vínculo de postagens com *hashtags* desempenha um papel duplamente vantajoso: por um lado, aumenta a

visibilidade para quem compartilha o conteúdo, e, por outro, facilita a busca de informações para aqueles que pesquisam temas específicos, permitindo um acesso mais ágil aos materiais de interesse. Dessa forma, as *hashtags* atuam como limitadores de espaços, mesmo que virtuais, contribuindo para a criação de comunidades de afinidade e conexão entre professores (Marcelo; Marcelo-Martínez, 2023).

Outro aspecto relevante são os algoritmos das plataformas, que filtram e organizam os conteúdos com base no comportamento dos usuários, ou seja, no que eles consomem. Conforme citado anteriormente, um exemplo concreto é o TikTok, que possui uma linha do tempo fortemente influenciada pelos algoritmos, transformando as sugestões de conteúdo em um verdadeiro catálogo moldado pelo consumo prévio dos usuários (Carpenter et al., 2024). Embora o uso dos algoritmos possam ser recursos úteis, oferecendo conteúdos direcionados aos interesses do usuário, existe o risco de os indivíduos serem expostos repetidamente às mesmas perspectivas, limitando-se a visões já conhecidas e não desafiando suas crenças ou práticas (Carpenter e Harvey, 2019).

3.2 Comunidades de prática

Dentro das possibilidades oferecidas pelos espaços de afinidade, observa-se a construção de comunidades de prática (Wenger, 2020 *apud* Marcelo-García et al., 2022). Porém, nem todo espaço de afinidade se caracteriza como uma comunidade de prática. As comunidades de prática possuem uma conotação mais intimista e duradoura, onde educadores constroem espaços de troca contínuos e sustentáveis ao longo do tempo, em contraste com a natureza mais ampla e, por vezes, efêmera dos espaços de afinidade. Nessas comunidades, os membros são reconhecidos e há expectativas em relação à sua participação ativa (Marcelo e Marcelo-Martínez, 2019).

Um exemplo de participação ativa foi observado durante o período de isolamento social, causado pela pandemia da COVID-19, quando algumas *hashtags* no Twitter foram mantidas ativamente por diferentes educadores ao longo do tempo (Marcelo e Marcelo, 2021). Esse fenômeno ilustra como as mídias sociais podem possibilitar a criação de comunidades de prática, oferecendo oportunidades de aprendizagem colaborativa e requerendo o comprometimento contínuo de seus membros.

Entretanto, é importante que os educadores se atentem ao fenômeno conhecido como colapso de contexto, uma possibilidade de criar conteúdo, adequando a quem vai consumir. A natureza aberta das mídias sociais pode fazer com que discussões voltadas especificamente para outros educadores alcancem públicos distintos, como alunos, famílias e comunidades, que podem interpretar as informações de maneira diferente do que foi originalmente pretendido.

Dessa forma, é essencial que educadores ativos nessas plataformas reflitam sobre a necessidade de adaptar seus conteúdos, considerando suas responsabilidades em relação aos diversos públicos com os quais interagem (Cho e Jimerson, 2017 *apud* Carpenter et al., 2020). As "ferramentas de mídia social podem turvar as fronteiras que geralmente dividem a vida profissional e pessoal, exigindo que os usuários negociem quais facetas

de si mesmos revelam online" (Carpenter et al., 2020, p. 4), o que demanda uma gestão cuidadosa de sua presença digital.

4. TIPOS DE SUJEITOS FORMADORES

No processo de utilização das mídias sociais por educadores existem alguns sujeitos mais engajados, que conquistam a confiança e o apoio de seus pares. Esses educadores conectados (Trust et al., 2016) agem a partir do que Marcelo e Marcelo-Martínez (2023, p.11) definem como uma "intenção altruísta e de um sentimento de responsabilidade em relação à construção do conhecimento nas redes", dedicando tempo e conhecimento à criação e ao compartilhamento de conteúdo valiosos.

Assim, deixam de ser "meros consumidores de informação" para se tornarem "participantes ativos". Sua presença constante e comprometida com a educação permite que multipliquem suas possibilidades de encontro com outros professores (Marcelo e Marcelo-Martínez, 2023), preservando o potencial formativo informal dos espaços digitais. Contudo, esses sujeitos formadores representam uma minoria entre os educadores que utilizam as mídias sociais.

Em uma pesquisa online realizada com educadores, focada no uso profissional do Instagram, Carpenter et al. (2020) constatou que, quanto às motivações de uso da plataforma, 87,7% dos participantes afirmaram buscar ideias e conteúdos de outros educadores, enquanto 84,3% disseram aprender com a experiência e sabedoria alheias. Além disso, mais da metade dos entrevistados apontaram que a construção de uma comunidade educacional era um fator importante para seu uso da plataforma. No entanto, menos da metade (35,5%) dos educadores relataram utilizar as mídias sociais para o compartilhamento de suas próprias ideias.

As plataformas de mídias sociais, apesar dos benefícios já discutidos neste trabalho, precisam ser utilizadas com a consciência de que não foram desenvolvidas com foco na educação, apresentando, assim, lógicas próprias de funcionamento e uso que podem influenciar a maneira como os educadores se apresentam nesses espaços. Desse modo, não há critérios de qualidade científica para os conteúdos publicados nas mídias sociais (Richter et al., 2022), transferindo aos próprios consumidores a responsabilidade de validação. Isso pode gerar frustração (Carpenter e Harvey, 2019), especialmente para aqueles que buscam atualizações de ideias e recursos pedagógicos com rigor acadêmico.

Além disso, plataformas como *Instagram* e *TikTok* são fortemente pautadas por apelos estéticos e visuais, o que faz com que o conteúdo mais esteticamente agradável receba mais destaque, em detrimento da qualidade educacional (Carpenter et al., 2020). É fundamental que os educadores consumam esses conteúdos com o entendimento de que grande parte do material disponível nas mídias sociais foi cuidadosamente elaborado para se adequar ao ambiente digital. Nas postagens, as salas de aula são frequentemente retratadas como "hiperorganizadas e visualmente agradáveis" (Carpenter et al., 2020, p. 11, tradução nossa), e os planejamentos parecem perfeitos, o que raramente reflete a realidade cotidiana de uma sala de aula com estudantes ativos.

Porém, o consumo acrítico desses conteúdos pode afetar a autoestima dos educadores, gerando comparações injustas. Um dos participantes de uma das pesquisas focadas no Instagram relatou: "Eu estava seguindo um monte de contas de professores no Instagram..., mas depois de ter um dia difícil no trabalho, eu não queria ver um monte de salas de aula perfeitas e lições perfeitas e professores perfeitos" (Carpenter et al., 2020, p. 9, tradução nossa). Esse tipo de exposição, sem um filtro adequado, pode gerar sentimentos de inadequação e pressão para atingir padrões irreais de desempenho docente.

Desse modo, percebe-se que nos artigos analisados as mídias sociais na educação abordam diferentes conceitos relacionados aos sujeitos formadores. As atribuições conferidas a esses sujeitos variam conforme a maneira como se apresentam e atuam nas plataformas digitais. A seguir, serão explorados com maior profundidade os conceitos de "novas lideranças informais", "influenciadores educacionais", "artesãos digitais" e "professores empreendedores", destacando suas características e implicações no contexto educacional.

4.1 Novas lideranças informais

Alguns educadores vêm se destacando nas mídias sociais por meio de um trabalho cujo objetivo principal é "contribuir para gerar oportunidades de aprendizado tanto para seus seguidores quanto para si próprios, por meio das interações e trocas" (Marcelo-García et al., 2022, p. 140, tradução nossa). Ao compartilhar de maneira altruísta reflexões, recursos e experiências, esses professores acabam recebendo o reconhecimento de uma comunidade de educadores, que passa a confiar, consumir e engajar os conteúdos publicados (Marcelo-García et al., 2022).

Essa forma horizontal de construir conhecimento entre professores é mediada por esses educadores conectados, que se configuram como novas lideranças informais (Liou e Daly, 2018 *apud* Marcelo e Marcelo-Martínez, 2023) dentro das redes sociais. O reconhecimento nas redes sociais abre novas oportunidades para esses educadores, permitindo que, ao interagir com um número incontável de professores online, desenvolvam um "senso de identidade e reputação profissional tanto dentro como fora de suas escolas" (Marcelo-García et al., 2022, p. 141, tradução nossa).

Além de contribuir para o desenvolvimento profissional, as mídias sociais possibilitam que os professores alcancem conquistas adicionais, como convites para ministrar cursos de formação, publicações em sites, a autoria de livros e a realização de projetos pessoais (Marcelo-García et al., 2022).

Um aspecto fundamental, frequentemente negligenciado no cotidiano da profissão docente, é a valorização. Na pesquisa realizada por Marcelo-García (2022) intitulada "*No me llames influencer. Nuevos artesanos digitales en educación*", um dos professores entrevistados ressalta a importância de ser reconhecido por seu trabalho, destacando o impacto positivo desse reconhecimento em sua motivação e satisfação profissional:

O reconhecimento que te satisfaz está mais relacionado à vaidade. Ou seja, quando alguém te diz: ei, vi você em um vídeo e gostei. Então, obrigado. Ou ainda, que estive vendo seus materiais e me ajudaram neste projeto de direção. Então, é apreciado. As redes sociais têm um impacto sobre sua vaidade. Especialmente quando você interage muito, porque no final as pessoas veem que você está lá. E há um certo grupo de pessoas que te encorajam a continuar trabalhando. (Entrevistado 11, 2022, p. 141, tradução nossa)

Há, ainda, uma outra dimensão relevante ao se estabelecer uma presença significativa nas mídias sociais e ser reconhecido por isso: a capacidade de influenciar pessoas. No contexto das mídias sociais, o termo utilizado para descrever indivíduos com essa capacidade é *influencers*. No entanto, esse termo, amplamente difundido, possui um forte apelo comercial. Como mencionado anteriormente, as mídias sociais não foram inicialmente projetadas como espaços de aprendizado profissional, o que leva muitos professores a rejeitarem a denominação *influencers*, mesmo quando acompanhada da palavra "educacional".

“Um aspecto de interesse está relacionado aos relacionamentos que mantêm com seus seguidores. Por um lado, por meio de suas declarações, parece não se importarem muito com o número de seguidores que têm: **"Não quero cair nesse clientelismo"** (Ent. 13). Mas, por outro lado, entendem que os seguidores são um canal que lhes permite alcançar outros. São como multiplicadores, replicando e difundindo suas publicações, embora às vezes algumas dúvidas surjam, como neste caso: "Ser influenciador e tudo isso, em determinados momentos, parece grande para mim, porque eu dizia: se não estou fazendo nada para isso. Tudo o que faço é aprender e ser curioso" (Ent. 17).” (Entrevistados 13 e 17, 2022, p. 140, tradução nossa).

Ainda no artigo de Marcelo-García *et al.* (2022), a relação entre educadores e seus seguidores é discutida com dois entrevistados expressando suas opiniões sobre essa dinâmica, ressaltando as nuances e tensões presentes no uso do termo *influencer* no contexto educacional.

4.2 Podemos chamá-los de influenciadores educacionais?

Apesar de ocuparem as mídias sociais, que possuem uma conotação comercial, muitos professores demonstram uma preocupação em não se posicionarem de forma autopromocional (Carpenter e Harvey, 2019). Mesmo evitando o termo *influencers*, eles reconhecem que exercem uma influência natural sobre outros educadores (Marcelo-García *et al.*, 2022), construída a partir da validação de seu trabalho legítimo nas redes.

No artigo “Redes sociais e desenvolvimento profissional docente: novos espaços de formação”, Marcelo e Marcelo-Martínez (2023) identificam três motivos que explicam por que educadores evitam o rótulo de influenciador: em primeiro lugar, eles não consideram que a conquista de seguidores e reconhecimento os coloque nessa posição,

pois se veem mais como colaboradores em uma rede de profissionais; em segundo lugar, evitam o título para manterem-se humildes; em terceiro lugar, rejeitam o termo por sua associação com o mercado comercial e o ganho financeiro, algo que não corresponde ao propósito educacional que defendem.

O termo "influenciador" aparece com frequência na maioria dos trabalhos analisados para a construção deste estudo. Ao avaliar o uso desse termo, observa-se que, em alguns casos, ele se refere a professores que atuam de forma altruísta nas mídias sociais, enquanto, em outros, é aplicado àqueles que, de alguma forma, monetizam suas atividades online.

Adicionalmente, a expressão "artesãos digitais", introduzida por Marcelo e Marcelo-Martínez (2022), é utilizada para descrever exclusivamente professores comprometidos com o compartilhamento de conteúdos autênticos e relevantes para a educação. Esses artesãos digitais, apesar de não planejarem suas publicações de forma estratégica, reconhecem a responsabilidade do alcance de suas ações e permanecem fiéis ao que consideram ser o papel do professor nas mídias, focando na democratização do ensino e evitando práticas que se aproximem das lógicas comerciais.

Os influenciadores educacionais, conforme apontado por Carpenter *et al.* (2022), podem vivenciar crises de identidade em decorrência de seu posicionamento nas redes sociais. Há uma dualidade entre as posturas que podem assumir, uma vez que enfrentam a tensão entre o que se espera de um professor comprometido com seus valores educacionais e o que se espera de alguém que influencia outros dentro da lógica das plataformas digitais.

Para atender certas demandas das redes, como a atração de mais seguidores, esses professores podem acabar criando conteúdos mais superficiais, porém esteticamente agradáveis, que se alinhem com o estilo das plataformas. Carpenter *et al.* (2022) também analisam como a visibilidade e a popularidade de alguns influenciadores educacionais podem destacar questões importantes no campo da educação. No entanto, também enfatiza a necessidade de consumir conteúdos das mídias sociais com o entendimento de que muitos deles são moldados para atender à lógica de funcionamento e consumo dessas plataformas, o que pode impactar sua profundidade e autenticidade.

4.3 Professores empreendedores

As possibilidades comerciais das mídias sociais representam um desafio para os educadores conectados, pois estão intrinsecamente ligadas ao funcionamento dessas plataformas. É fundamental reconhecer que vivemos em uma sociedade capitalista, na qual a monetização de bens, sejam materiais ou imateriais, faz parte do cotidiano. Além disso, deve-se considerar a desvalorização profissional enfrentada pelos professores, que, devido aos baixos salários, podem ser tentados a buscar uma renda extra, mesmo que isso entre em conflito com seus valores éticos, que tratam a educação como um bem público.

Esse dilema ressalta as tensões entre as exigências das plataformas comerciais e os princípios educacionais, trazendo à tona questões sobre a sustentabilidade da prática

docente nas redes sociais e a integridade dos espaços formativos virtuais. O empreendedorismo educacional (*teacherpreneur*) online (Shelton e Archambault, 2019 *apud* Carpenter et al., 2024) é um fenômeno recente que envolve uma pequena parcela de educadores, mas que merece atenção, pois tende a crescer, especialmente em função do aumento da profissão de influenciadores em diversas áreas, que utilizam as mídias sociais como principal fonte de renda.

Carpenter et al. (2022) subdividem as possibilidades de comercialização em duas categorias: a primeira inclui educadores que comercializam recursos individuais, caracterizando uma forma de monetização simplória, sendo denominados "microcelebridades". A segunda categoria, chamados de Influenciadores de Mídias Digitais (SMIs) abrange aqueles que, com grande alcance e notoriedade, utilizam sua influência não apenas para vender seus próprios recursos, mas também para promover produtos de terceiros, como itens de papelaria e vestuário, além de realizar atividades como rifas e sorteios.

Essas práticas evidenciam a crescente interseção entre o trabalho docente e o mercado digital, ampliando as fronteiras entre o educativo e o consumismo nas plataformas sociais, o que pode ser potencialmente prejudicial tanto para os professores quanto para a educação como um todo (Shelton et al., 2018 *apud* Carpenter et al., 2022).

Uma questão relevante a ser levantada é a falta de rigor, que não apenas afeta o conteúdo postado nas mídias, mas também impacta os produtos comercializados, exigindo que os consumidores avaliem com cuidado o que realmente é relevante para seu consumo. Essa ausência de critérios rigorosos pode comprometer a qualidade do que é disponibilizado para o desenvolvimento profissional.

Além disso, outro ponto que merece atenção é o risco de alguns professores, ao perceberem nas mídias sociais uma oportunidade de renda, redirecionarem seus esforços para atividades comerciais, em vez de investir em outras formas de formação mais tradicionais e profundas, como cursos de pós-graduação ou programas de desenvolvimento continuado (Carpenter et al., 2022). Isso pode, em menor escala, comprometer a busca por qualificação docente de longo prazo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na investigação realizada acerca das possibilidades de desenvolvimento profissional docente no contexto das mídias sociais, apoiada por uma revisão teórica de diversos autores da área de formação de professores, conclui-se que as mídias sociais podem configurar-se como espaços formativos informais, porém intencionais, que facilitam o encontro e a troca de saberes entre educadores, principalmente pela flexibilização das barreiras de tempo e espaço.

Os professores utilizam as mídias sociais como recursos pedagógicos porque as plataformas permitem que eles reconheçam espaços de afinidade em torno de seus interesses, promovendo o consumo e a disseminação de conhecimentos coletivos. Além disso, por meio da identificação com temáticas específicas e com outros educadores,

comunidades de prática permanentes podem ser formadas, configurando-se como espaços que demandam maior dedicação e comprometimento dos seus membros.

Contudo, algumas ressalvas devem ser consideradas a respeito desses espaços e dos agentes que neles emergem. Em relação ao consumo de informações, é imprescindível que os professores adotem uma postura crítica, uma vez que as mídias sociais possibilitam a publicação de conteúdos sem o devido rigor científico.

Cabe, portanto, aos docentes realizar uma filtragem cuidadosa sobre o que é ou não relevante para a sua prática pedagógica. O mesmo cuidado deve ser observado em relação aos sujeitos formadores. Com a popularização das mídias sociais e seu crescente uso por educadores, diferentes perfis de formadores surgem, variando desde práticas totalmente altruístas até abordagens mais alinhadas às lógicas comerciais, nas quais a influência é utilizada para monetização, seja pela venda de produtos próprios ou pela promoção de terceiros.

Dessa forma, é fundamental que os educadores, ao consumirem esses conteúdos, realizem uma análise criteriosa, à luz de sua formação e contexto, para determinar o que é útil e aplicável ao seu próprio desenvolvimento profissional e à sua prática educativa.

6. REFERÊNCIAS

CARPENTER, Jeffrey P.; HARVEY, Stephen. "There's no referee on social media": challenges in educator professional social media use. **Teaching and Teacher Education**, v. 86, n. 102904, p. 1-12, nov. 2019. Elsevier. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2019.102904>. Acesso em: 19 jul. 2024.

CARPENTER, Jeffrey P.; MORRISON, Scott A.; CRAFT, Madeline; LEE, Michalene. How and why are educators using Instagram? **Teaching and Teacher Education**, v. 96, n. 103149, nov. 2020, p. 1-14.

CARPENTER, Jeffrey P.; MORRISON, Scott A.; SHELTON, Catharyn C.; CLARK, Nyree; PATEL, Sonal; TOMA-HARROLD, Dani. How and why educators use TikTok: come for the fun, stay for the learning? **Teaching and Teacher Education**, v. 142, n.104530, p. 1-13, maio 2024. Elsevier. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2024.104530>. Acesso em: 20 jul. 2024.

CARPENTER, Jeffrey P.; SHELTON, Catharyn C.; SCHROEDER, Stephanie E. The education influencer: A new player in the educator professional landscape. *Journal of Research on Technology in Education*, v. 55, p. 749-764, fev. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/15391523.2022.2030267>. Acesso em: 2 de set. 2024.

GEE, James Paul. Semiotic social spaces and affinity spaces: from The Age of Mythology to today's schools. In: BARTON, David; TUSTING, Karin (eds.). **Beyond Communities of Practice: Language, Power and Social Context**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. p. 214-232.

HASHIM, Ayesha K.; CARPENTER, Jeffrey P. A Conceptual Framework of Teacher Motivation for Social Media Use. **Teachers College Record: The Voice of Scholarship**

in Education, v. 121, n. 14, p. 1-18, nov. 2019. SAGE Publications. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1177/016146811912101405>. Acesso em: 19 jul. 2024.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, n. 8, p. 7-22. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/130>. Acesso em: 9 ago. 2024.

MARCELO, Carlos; MARCELO-MARTÍNEZ, Paula. Redes sociais e desenvolvimento profissional docente: Novos espaços de formação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 53, p. 1-25, 2023.

MARCELO, Carlos; MARCELO, Paula. Educational influencers on Twitter. Analysis of hashtags and relationship structure. **Comunicar**, v. 29, n. 68, p. 73-83, jul. 2021. Oxbridgepublishinghouse. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.3916/c68-2021-06>. Acesso em: 21 jul. 2024.

MARCELO-GARCÍA, Carlos; YOT-DOMÍNGUEZ, Carmen; MARCELO-MARTÍNEZ, Paula; MURILLO, Paulino; MAYOR-RUIZ, Cristina. No me llames influencer. Nuevos artesanos digitales en educación. **Campus Virtuales**, v. 11, n. 2, p. 133-145, jul. 2022. Asociacion United Academic Journals. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.54988/cv.2022.2.1150>. Acesso em: 25 jul. 2024.

MILL, Daniel. Flexibilidade educacional na cibercultura: analisando espaços, tempos e currículo em produções científicas da área educacional. **Revista Iberoamericana de Educación a Distancia RIED**. Madri, v. 17, n. 2, p. 97-126, 2014.

REALI, Aline M. M; REYES, Claudia R. Reflexões sobre o fazer docente. **Coleção UAB-UFSCar**. São Carlos: EdUFSCar, 2009, 98 p.

RICHTER, Eric; CARPENTER, Jeffrey P.; MEYER, André; RICHTER, Dirk. Instagram as a platform for teacher collaboration and digital social support. **Computers & Education**, v. 190, n. 104624, p. 1-15 dez. 2022. Elsevier BV. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104624>. Acesso em: 20 jul. 2024.

SEVERINO, Antônio J. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, Ana Paula G.; ANUNCIATO, Rosa Maria M. Aprendizagens da docência e uma comunidade de aprendizagem online: contribuições da ReAD. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**. Salvador: v. 4, n 12, p. 1090-1109, 2019. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/5759>. Acesso em: 8 ago. 2024.

TANCREDI, Regina P. Aprendizagem da docência e profissionalização: elementos de uma reflexão. **Coleção UAB-UFSCar**. São Carlos: EdUFSCar, 2009, 62 p.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TRUST, Torrey; KRUTKA, Daniel G.; CARPENTER, Jeffrey Paul. "Together we are better": professional learning networks for teachers. **Computers & Education**, v. 102,



p. 15-34, nov. 2016.