



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO**



MARIA STELLA ALVES LIMA GOMES

**TECNOLOGIA DIGITAL DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO:
perspectivas e implicações para a mobilização de saberes docentes em uma
escola municipal de Barra do Choça-BA**

**VITÓRIA DA CONQUISTA
2025**

MARIA STELLA ALVES LIMA GOMES

**TECNOLOGIA DIGITAL DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO:
perspectivas e implicações para a mobilização de saberes docentes em uma
escola municipal de Barra do Choça-BA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEEn) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), *campus* de Vitória da Conquista, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino.

Linha de pesquisa: Ensino, Linguagens e Diversidades.

Orientadora: Profa. Dra. Mary Weinstein

**VITÓRIA DA CONQUISTA
2025**

G615t

Gomes, Maria Stella Alves Lima.

Tecnologia digital da informação e comunicação: perspectivas e implicações para a mobilização de saberes docentes em uma escola municipal de Barra do Choça-BA. / Maria Stella Alves Lima Gomes, 2025.

108f.

Orientador (a): Dr.^a Mary Weinstein.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Ensino – PPGEn, Vitória da Conquista, 2025.

Inclui referências F. 90 – 94

1. Saberes docentes. 2. Tecnologias digitais. 3. Ensino remoto. I. Weinstein, Mary. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Acadêmico em Ensino – PPGEn. III. T.

CDD: 371.334

Catálogo na fonte: Karolyne Alcântara Profeta – CRB 5/2134

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**“TECNOLOGIA DIGITAL DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO:
PERSPECTIVAS E IMPLICAÇÕES PARA A MOBILIZAÇÃO DE SABERES
DOCENTES EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE BARRA DO CHOÇA- BA”**

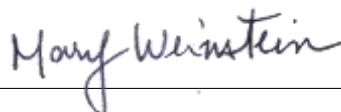
Autora: Maria Stella Alves Lima Gomes

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Mary Weinstein

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida por
Maria Stella Alves Lima Gomes e aprovada pela Comissão Avaliadora.

Data: 22/05/2025

COMISSÃO AVALIADORA



Prof.^a Dr.^a Mary Weinstein (UESB)

Presidente da Banca
Examinadora/Orientadora

Documento assinado digitalmente
MELVA REGINA MARQUES JARDIM
Data: 25/06/2025 14:59:01-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Silvia Regina Marques Jardim (UESB)
Examinadora interna

Documento assinado digitalmente
FRANCISCO MIRTIEL FRANKSON MOURA CASTRO
Data: 26/05/2025 15:35:58-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Mirtiel Frankson Moura Castro (UECE)
Examinador externo

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, todo poderoso, que sempre esteve presente em minha vida, guiando meus caminhos;

Aos membros da minha família, especialmente meu pai, José Barbosa, e minha mãe, Maria José (*in memoriam*), que sempre me incentivaram e ensinaram o valor do estudo;

Aos meus queridos filhos, Guilherme Cauã e Maria Isis, fontes de inspiração;

Ao meu esposo, Bruno, por todo companheirismo.

Acreditamos que a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressiva, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver a nossa opção. Encarná-la, diminuindo, assim, a distância entre o que dizemos e o que fazemos.

Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar minha profunda gratidão a todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho. Sinto-me emocionada ao revisitar meus primeiros passos e imensamente grata a Deus por ter chegado até aqui, concluindo mais uma etapa importante da minha vida pessoal e profissional.

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, por me conceder saúde, sabedoria e discernimento ao longo desta caminhada. Sem Sua presença em minha vida, nada disso teria sido possível.

À minha orientadora, professora Dra. Mary Weinstein, expresso meu especial agradecimento pela orientação, paciência e constante incentivo ao longo de todo o processo. Suas valiosas contribuições e conhecimentos foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho.

Agradeço, igualmente, aos membros da banca examinadora, Profa. Dra. Sílvia Regina Marques Jardim e Prof. Dr. Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro, pelas relevantes contribuições à pesquisa.

Aos meus colegas de pesquisa, hoje queridos amigos – Danilo, Ramon, Maricélia, Nádia, Sirlane, Elenita, Leia, Rayanne, Sandra, Raquel, Vanessa, Aniely, Cássia, Elisabete e Edicleuma –, minha sincera gratidão por todos os momentos de troca de ideias, apoio mútuo e companheirismo. A convivência com vocês tornou este percurso mais leve e enriquecedor.

Agradeço à Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb) e ao Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE) por proporcionarem um ambiente acadêmico estimulante e pelos recursos disponibilizados durante a realização desta pesquisa.

Aos professores do programa, pela dedicação e comprometimento, deixo registrado meu agradecimento, em especial ao professor e coordenador, Prof. Dr. Benedito Eugênio, por quem nutro profundo carinho e gratidão. Obrigada por todo o conhecimento compartilhado, pela condução generosa das nossas atividades e por jamais desistir de nós.

Sou também grata à gestão escolar do Centro Educacional de Barra Nova e aos meus colegas de trabalho, que, ao compartilharem suas experiências, enriqueceram esta pesquisa.

À minha família – irmãos e, especialmente, meus pais, José Barbosa Lima (Ncinho) e Maria José Rezende Lopes (Bebé, *in memoriam*) –, meu amor e agradecimento por todo apoio incondicional e por sempre acreditarem em mim.

Aos meus filhos, Guilherme Cauã e Maria Isis, e ao meu esposo, Bruno Gomes, minha eterna gratidão. Vocês são minha base de amor, inspiração e força.

Agradeço também a Danilo Silva pela leitura atenta e dedicada do texto.

Por fim, meu agradecimento a todos que, de maneira direta ou indireta, contribuíram para a concretização desta dissertação.

Muito obrigada!

GOMES, Maria Stella Alves Lima. **Tecnologia Digital da Informação e Comunicação: perspectivas e implicações para a mobilização de saberes docentes em uma escola municipal de Barra do Choça-BA.** 2025. 108 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2025.

RESUMO

Ao se considerar a prática docente, bem como a dinâmica entre professores, alunos e a instituição escolar, torna-se relevante refletir sobre o modo como se dá o processo de ensino e aprendizagem no ambiente escolar, assim como a forma pela qual os saberes docentes são operacionalizados no cotidiano da sala de aula. O presente estudo teve como finalidade analisar o cotidiano escolar associado ao estudo sobre os saberes docentes mobilizados a partir do uso da Tecnologia Digital da Informação e Comunicação (TDIC) durante o período pandêmico, no decorrer dos anos de 2020 e 2021, na vigência do ensino remoto, quando a prática pedagógica precisou se adequar às condições que emergiram. O propósito foi responder à seguinte indagação: quais saberes os docentes mobilizaram durante o período pandêmico e/ou mobilizam para trabalhar a tecnologia digital da informação e comunicação em sua prática pedagógica? Esta pesquisa teve como objetivo identificar quais saberes foram mobilizados pelos docentes que atuaram durante o período pandêmico e/ou que atuam no Centro Educacional de Barra Nova (CEBN), frente ao uso das tecnologias digitais como suporte à prática pedagógica. Para tanto, buscou-se analisar o perfil dos professores e seus processos de apropriação tecnológica, identificando as TDIC utilizadas durante o ensino remoto emergencial no contexto da pandemia da Covid-19, bem como verificar se houve continuidade no uso dessas tecnologias como recurso pedagógico após o retorno às aulas presenciais. A fundamentação teórica baseou-se em autores que discutem os saberes docentes, o letramento digital e o uso das TDIC na educação. Trata-se de um estudo de caso de abordagem qualitativa, cujo *locus* foi o Centro Educacional de Barra Nova, localizado no distrito rural de Barra Nova, município de Barra do Choça-BA. Os resultados indicaram que os saberes mobilizados pelos docentes, no que se refere ao uso das TDIC durante o ensino remoto, foram principalmente os saberes oriundos da formação profissional e os experienciais. Este último, adaptado ao contexto cotidiano do trabalho docente, revela que os professores aplicaram conhecimentos práticos acumulados ao longo de suas trajetórias para enfrentar os desafios impostos por um cenário educacional adverso.

Palavras-chave: Saberes docentes. Tecnologias digitais. Ensino remoto.

GOMES, Maria Stella Alves Lima. **Digital Information and Communication Technology: perspectives and implications for the mobilization of teaching knowledge in a municipal school in Barra do Choça-BA.** 2025. 108 f. Dissertation (Master's in Teaching) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2025.

ABSTRACT

When considering teaching practice, as well as the dynamics between teachers, students and the school institution, it becomes relevant to reflect on how the teaching and learning process takes place in the school environment, as well as the way in which teaching knowledge is operationalized in the daily life of the classroom. The purpose of this study was to analyze everyday school life associated with the study of teaching knowledge mobilized from the use of Digital Information and Communication Technology (DICT) during the pandemic period, during the years 2020 and 2021, in remote education, when pedagogical practice needed to adapt to the conditions that emerged. The aim was to answer the following question: what knowledge did teachers mobilize during the pandemic period and/or do they mobilize to work with digital information and communication technology in their teaching practice? This research aimed to identify what knowledge was mobilized by teachers who worked during the pandemic period and/or who work at the Centro Educacional de Barra Nova (CEBN), in relation to the use of digital technologies to support pedagogical practice. To this end, we sought to analyze the profile of the teachers and their processes of technological appropriation, identifying the DICTs used during emergency remote teaching in the context of the Covid-19 pandemic, as well as verifying whether there was continuity in the use of these technologies as a pedagogical resource after returning to face-to-face classes. The theoretical foundation was based on authors who discuss teaching knowledge, digital literacy and the use of DICTs in education. This is a case study with a qualitative approach, whose locus is the Barra Nova Educational Center, located in the rural district of Barra Nova, in the municipality of Barra do Choça-BA. The results indicated that the knowledge mobilized by the teachers with regard to the use of ICT during remote teaching was mainly knowledge from professional training and experiential knowledge. The latter, adapted to the daily context of teaching work, reveals that the teachers applied practical knowledge accumulated throughout their careers to face the challenges imposed by an adverse educational scenario.

Keywords: Teaching knowledge. Digital information. Remote teaching.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese das categorias dos saberes docentes de Tardif (2014), Pimenta (2012) e Gauthier (2013).....	27
Quadro 2 – Participantes da pesquisa (EJA).....	59
Quadro 3 – Perfil dos participantes da pesquisa (Modalidade Regular).....	59
Quadro 4 – Perfil dos(as) docentes participantes da pesquisa.....	60

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Saberes experienciais, conforme Tardif (2014).....	23
Figura 2 – Avenida Getúlio Vargas: Barra do Choça, Ba na década de 1970.....	62
Figura 3 – Praça do Café- Barra do Choça-Ba.....	63
Figura 4 – Praça do Trator- Barra do Choça-Ba.....	63
Figura 5 – Mapa de localização do município de Barra do Choça-Ba.....	64
Figura 6 – Foto da Praça Castro Alves- Barra do Choça-Ba.....	65
Figura 7 – Foto da Praça Senhor do Bonfim - Barra do Choça-Ba.....	66
Figura 8 – Foto do distrito de Barra Nova- Barra do Choça- Ba.....	66
Figura 9 – Praça São João Batista-distrito de Barra Nova- Barra do Choça- Ba.....	67
Figura 10 – Foto da escola (pátio externo).....	68
Figura 11 – Rota SEMED/ escola.....	69
Figura 12 – Fases da análise de conteúdo.....	70
Figura 13 – Esquema com as categorias.....	71

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Capes	Catálogo de Teses e Dissertações
Caae	Certificado de Apresentação para Apreciação em Ética
CEBN	Centro Educacional de Barra Nova
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
EAD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IA	Inteligência Artificial
LDB	Lei de Diretrizes e Base
MEC	Ministério da Educação e Cultura
Semed	Secretaria Municipal de Educação
PPGEn	Programa de Pós-Graduação em Ensino
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PMBC	Prefeitura Municipal de Barra do Choça
PNDH	Programa Nacional de Direitos Humanos
TAR	Teoria Ator-Rede
TCLE	Termo de compromisso Livre e Esclarecido
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
Uesb	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Unesco	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization ¹
SARS-CoV-2	Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2

¹ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 O ENSINO E A TECNOLOGIA NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA.....	20
1.1 O saber docente.....	20
1.1.1 A construção dos saberes docentes na concepção de Tardif.....	21
1.1.2 A construção dos saberes docentes na concepção de Pimenta	25
1.1.3 A construção dos saberes docentes na concepção de Gauthier	26
1.2 A importância do letramento como prática social	29
1.3 Letramento digital e a prática docente	30
1.4 Tecnologia Digital da Informação e Comunicação (TDIC)	32
1.5 Era digital - A Inteligência Artificial.....	38
1.6 Fake News e os impactos na educação	40
1.7 Tripé: ensino-aprendizagem-tecnologia.....	42
2 O PROFESSOR E A CULTURA DIGITAL.....	45
2.1 A pandemia da Covid-19 e os impactos na educação	45
2.2 A cultura digital como elemento e seu papel central no ensino docente durante a pandemia da Covid-19.....	46
2.3 A convergência do saber docente, a cibercultura e a teoria Ator-Rede	49
3 MOBILIZAÇÃO DOS SABERES DOCENTES NO USO DA TECNOLOGIA DIGITAL DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	55
3.1 Tipo e caracterização da pesquisa.....	55
3.1.1 Metodologia	55
3.2 O caminho da pesquisa.....	57
3.3 Participantes da pesquisa: os professores.....	58
3.4 Barra do Choça: aproximação com o café da Bahia	62
3.5 A escola.....	67
3.6 Organização e análise dos dados	70
3.6.1 Saberes experienciais docentes construídos ao longo da profissão	71

3.6.2 O ensino durante a pandemia da Covid-19 e os saberes mobilizados pelos docentes	75
CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
REFERÊNCIAS	90
APÊNDICES	95
Apêndice A - Questionário perfil dos participantes da pesquisa	95
Apêndice B - Entrevista	97
ANEXOS	99
Anexo A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	99
Anexo B – Termo de Autorização para Uso de Imagens e Depoimentos	102
Anexo C- Autorização para Coleta de Dados	103
Anexo D - Parecer Consubstanciado do CEP	104

INTRODUÇÃO

Minha história começa em um “lugarzinho” chamado Barra Nova, distrito de Barra do Choça, situado no sudoeste da Bahia, a cerca de 42 km de Vitória da Conquista, que, por sua vez, fica a 506 km de Salvador. Nesse lugar, construí minha identidade como mulher e profissional. Tenho muito orgulho da minha trajetória. Minha família é de origem simples, mas sempre valorizou a educação. Lembro da minha saudosa mãe, dona Bebê, que dizia: “Pobre tem que estudar e ser professor!”, e, seguindo as orientações dela, me tornei professora com muito orgulho.

Na pandemia, testemunhei o desafio enfrentado pelos professores para tornar o ensino remoto viável por meio das tecnologias digitais e, depois dela, percebi que muitos docentes continuaram utilizando algum recurso digital para reforçar o ensino presencial, o que me despertou a vontade e o interesse em investigar a relação da escola e do professor com a tecnologia. O sonho de cursar um mestrado sempre esteve presente em meus planos. Resolvi fazer a seleção e, no momento em que vi meu nome na lista dos aprovados, foi uma sensação indescritível, um *mix* de emoções, algo maravilhoso.

O meu objeto de pesquisa aborda o uso da tecnologia digital da informação no que tange à prática docente e ao seu uso em sala de aula. Como mencionei, o interesse em pesquisar sobre tal temática surgiu durante a pandemia da Covid-19, nos anos de 2020 e 2021, pois foi naquele período que pude perceber que o trabalho docente só foi possível graças aos recursos tecnológicos, mesmo com as dificuldades enfrentadas por muitos professores que, naquele momento, não tinham ou tinham pouco conhecimento sobre o uso da tecnologia digital. Após o retorno das atividades presenciais, percebi que muitos docentes continuaram fazendo uso de alguns recursos digitais para desenvolver seu trabalho pedagógico, unindo atividades presenciais (síncronas) com atividades não presenciais (assíncronas), além de outras possibilidades de conexão, em tempo real ou não, utilizando, para isso, a tecnologia digital da informação e comunicação como suporte pedagógico complementar.

A evolução da tecnologia ao longo do tempo tem sido marcada por inúmeros avanços, sendo notável o quanto ela se desenvolve em diversos campos do conhecimento. Falar de tecnologia nos remete a fatos históricos importantes, como, por exemplo, a Revolução Industrial, na metade do século XVIII, quando as máquinas começaram a substituir o trabalho humano (Hobsbawm, 2014), até a era digital, em que as informações chegam e são acessadas instantaneamente. O fato é que a tecnologia vem evoluindo de forma extraordinária, modificando a vida das pessoas, o modo de trabalhar e de se comunicar. De maneira geral, os

meios tecnológicos resultam em uma gama de inovações e invenções que facilitam a vida em sociedade e, sobretudo, são de alguma forma incorporados, como conceitua, com suas ideias revolucionárias, o autor canadense McLuhan (2005), para quem as formas de comunicação afetam a sociedade e a percepção humana, a partir da própria evolução. Ou seja, para o intelectual, os meios de comunicação, independentemente do conteúdo que transmitem, impactam a sociedade em diversos aspectos, implicando mudanças nas ações e percepções.

Para o autor, que cunhou a expressão “o meio é a mensagem”, essa conexão gera também a interação social. Ainda segundo McLuhan (2005), o mundo tornou-se uma aldeia global, em que os meios tecnológicos unificam os espaços em uma rede interconectada. As conexões em tempo real tornaram-se presentes na vida das pessoas, reduzindo distâncias e criando proximidades inéditas entre indivíduos, mesmo em diferentes partes do mundo, remetendo às interações das pequenas comunidades tribais. A internet, os *smartphones* e as redes sociais são exemplos claros e incontestáveis de como os meios modernos atuam como extensões de nossas capacidades cognitivas e sociais. Eles transformam o que fazemos e a forma como pensamos e interagimos com o mundo.

Se considerarmos desde o surgimento da internet nos Estados Unidos, na década de 1960, até a atualidade, vislumbramos o quanto é crescente o desenvolvimento da cultura digital. No Brasil, a internet chegou em 1988, mas foi somente na década de 1990 que o público passou a ter acesso à *web* (Brasil Escola, 2024). As discussões e inserções das tecnologias digitais nos cenários educacionais datam de mais de 30 anos, tendo início com a chegada dos computadores às escolas, com o objetivo de ensinar o uso dos aplicativos do pacote *Office* (Souza, 2022). A utilização de computadores no âmbito educacional é tão remota quanto a sua comercialização, ocorrida em meados da década de 1950, ainda que, inicialmente, com a finalidade exclusiva de armazenar informações (Valente, 1999). Ou seja, a ênfase dada era, inicialmente, simplesmente ao armazenamento de dados e, conseqüentemente, à sua transmissão aos aprendizes.

O computador possui inúmeras possibilidades, desde o simples armazenamento de dados até a construção de novas formas de conhecimento, interação e aprendizado. No Brasil, como em outros países, o uso do computador na educação teve início com algumas experiências em universidades, no começo da década de 1970. Em 1971, foi realizado, na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), um seminário intensivo sobre o uso de computadores no ensino de Física, ministrado por E. Huggins, especialista da Universidade de Dartmouth, EUA (Valente, 1999). O fato é que, na atualidade, o uso dos computadores tornou-se uma ferramenta essencial para o desenvolvimento do trabalho, dos estudos, entre outras atividades.

A formação de professores na área de informática na educação vem ocorrendo desde

1983, quando foram iniciadas as primeiras experiências de uso do computador (Valente, 1999). Durante a implantação dos computadores nas escolas, foram disponibilizados projetos como a Educomunicação e Cidadania Comunicativa (Educom), o primeiro a tratar da informática educacional e da formação docente², e o curso de Especialização em Informática na Educação e Formação de Docentes (Formar), entre outros. As escolas públicas brasileiras vêm sendo beneficiadas por programas federais que visam subsidiar a operacionalização do ensino, como o Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo), lançado com o objetivo de formar professores e estudantes por meio da compra e distribuição de computadores para inclusão digital (Valente, 1999). No entanto, o que se observa é que muitos espaços ainda não estão preparados para implantar tais recursos, devido à ausência de uma estrutura adequada.

Com o crescente avanço tecnológico, não se pode negar o despreparo mais abrangente de muitos docentes quando se trata das novas possibilidades agregadas às práticas pedagógicas com a inserção das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) na educação. Conforme Prensky (2001), o problema na escola é que os professores, enquanto imigrantes digitais, utilizam linguagens obsoletas para ministrar suas aulas. Vivenciamos, como experiência, o processo de ensino e aprendizagem na forma remota durante a pandemia, quando os docentes mobilizaram saberes para lidar com a tecnologia digital a fim de viabilizar sua prática pedagógica no contexto do ensino emergencial. Diante desse cenário, o desafio do professor, atualmente, é manter-se atualizado na busca por novas metodologias de ensino, desenvolvendo práticas pedagógicas eficazes e alinhadas a esse modelo. Trata-se de unir a tecnologia digital à práxis pedagógica, contribuindo de forma relevante para o processo de ensino e aprendizagem.

Propomos, portanto, uma pesquisa que identifique os saberes mobilizados pelos docentes durante as aulas remotas no período da pandemia, considerando que as tecnologias digitais utilizadas foram fundamentais para viabilizar o processo de ensino e aprendizagem. A relação dos professores com as ferramentas digitais constitui um dos focos deste trabalho, que também contempla o retorno às atividades presenciais, nas quais se observou a continuidade do uso de recursos digitais como suporte pedagógico. A finalidade central desta pesquisa é investigar quais saberes foram mobilizados pelos docentes durante o período pandêmico e de

² As formações docentes na área da informática ocorrem há bastante tempo. Tinham a finalidade de aperfeiçoar a prática dos professores em seu ambiente de trabalho (Valente, 1999).

que forma trabalharam com as TDIC em sua prática pedagógica, diante de um evento que os submeteu a um novo modo de fazer educativo.

Como aporte teórico, dialogamos com autores que discutem amplamente sobre os saberes docentes. Em seus entendimentos, Tardif (2014), Pimenta (2012) e Gauthier (2013) concentram-se, sobretudo, no acúmulo de conhecimentos construídos pelos próprios professores. Para dar suporte às discussões sobre o uso das TDIC, recorreremos a Lévy (1999), Coscarelli (2020) e Lemos (2002, 2004, 2013), cujas reflexões abordam aspectos da cultura contemporânea nesse campo.

Inicialmente, a pesquisa foi desenhada para ser uma intervenção em sala de aula, uma pesquisa-ação. No entanto, após novas ideias, leituras e diálogos, o caminho se redirecionou para um estudo de caso, tendo como suporte autores que estudam sobre os saberes docentes. Com a pesquisa, o objetivo é identificar os saberes mobilizados pelos docentes que atuaram no período pandêmico e/ou atuam no Centro Educacional de Barra Nova (CEBN) frente ao uso de tecnologias digitais no cotidiano da sala de aula para viabilizar sua prática pedagógica.

Além desta seção introdutória e das conclusões, esta dissertação está organizada em três capítulos. O primeiro, intitulado “O ensino e a tecnologia na escola contemporânea”, apresenta uma discussão sobre diferentes concepções do saber docente, com base em autores que se dedicam a essa temática. São abordadas as práticas docentes relacionadas ao letramento e ao letramento digital, além de considerações sobre as TDIC e uma breve abordagem sobre sua utilização como recurso pedagógico. Complementarmente, é apresentada uma breve caracterização da inteligência artificial, bem como das *fake news* e suas consequências no âmbito educacional.

O segundo capítulo, intitulado “O professor e a cultura digital”, revisita o processo de desenvolvimento da pandemia e os efeitos causados na educação, desde a logística da sala de aula até as soluções que foram adotadas. Aborda a cultura digital como elemento da prática docente e apresenta algumas reflexões sobre o saber docente (Tardif, 2014), a cibercultura (Lemos, 2013) e a Teoria Ator-Rede (Latour, 2012).

O terceiro capítulo, “Mobilização dos saberes docentes no uso da Tecnologia Digital da Informação e Comunicação”, descreve os procedimentos metodológicos da pesquisa, apresentando os caminhos percorridos para a construção dos dados. Detalha a abordagem metodológica qualitativa adotada, o estudo de caso como tipo de pesquisa que melhor se aproxima do objeto de estudo, os instrumentos utilizados para a produção dos dados, a técnica de análise de conteúdo temático para organização do material, os professores participantes e o *locus* da pesquisa (município/distrito/escola). Nos tópicos seguintes, o capítulo analisa e discute

os saberes da experiência docente construídos ao longo da formação e no exercício do ensino durante e após a pandemia da Covid-19, destacando os saberes mobilizados pelos docentes. A seção é dedicada à análise dos dados oriundos da investigação, que busca revisar, relatar e revelar o processo de apropriação das tecnologias digitais e sua utilização em um período no qual elas se tornaram imprescindíveis para a configuração de uma possível sala de aula.

Por fim, expomos as conclusões acerca dos resultados encontrados e apontamos possibilidades de estudos futuros com base nas experiências vivenciadas ao longo da pesquisa.

1 O ENSINO E A TECNOLOGIA NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA

A prática docente é fundamental na educação, e compreender como o processo de ensino e aprendizagem se desenrola no espaço escolar é de suma importância, reflexões que envolvem a relação entre professores e alunos e, sobretudo, a forma como os conhecimentos e experiências são aplicados em sala de aula.

Os avanços tecnológicos na área da educação precisam integrar-se ao cotidiano escolar, conforme o entendimento e a mediação do professor, especialmente em circunstâncias imprevistas, como as vividas durante a pandemia de 2020, que exigiu adequações imediatas no fazer pedagógico. Sem as tecnologias da comunicação, não teria sido possível manter a continuidade da relação educativa – a correspondência e a interação entre professores e alunos – durante o período em que o isolamento social foi incorporado à prática docente.

1.1 O saber docente

A reflexão sobre a prática docente, que envolve professores, alunos, escola e sua dinâmica, deve contemplar a compreensão do processo de ensino e aprendizagem no ambiente escolar e a forma como os saberes docentes são operacionalizados no cotidiano da sala de aula. Sobre isso, complementa Castro (2018, p. 105), ao escrever sobre o trabalho pedagógico docente:

A aprendizagem dos saberes docentes é relevante para que um professor constitua, reformule e desenvolva o trabalho pedagógico, principalmente porque se compreende que a área da docência é cercada de desafios e este fato traz uma série de complicações para que ela possa ser desenvolvida.

Cada professor possui sua própria “bagagem”, e isso influencia diretamente na dinâmica do ensinar e aprender. Diversos são os saberes mobilizados pelos docentes em sua prática cotidiana – saberes adquiridos em ambientes formais, como escolas e universidades, e outros provenientes de situações do cotidiano, por meio de experiências pessoais e/ou do contato com colegas mais experientes. Esses saberes abrangem múltiplas dimensões, desde o domínio do conteúdo a ser ensinado até a habilidade de gerenciar a sala de aula e lidar com as diversidades e individualidades de cada aluno. Segundo Castro (2018, p. 113), “estes saberes são permeados por múltiplas relações interpessoais, com vários sujeitos e em diversificados contextos, tanto em interação com os alunos como com outros profissionais que estejam atuando no mesmo espaço escolar”. Dessa forma, os professores, ao exercerem a docência,

mobilizam diferentes saberes em situações específicas decorrentes do ensino, os quais são construídos em sua prática diária e estão diretamente relacionados à práxis pedagógica.

1.1.1 A construção dos saberes docentes na concepção de Tardif

A relação dos docentes com os saberes “não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos, pois sua prática diária em sala de aula integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações” (Tardif, 2014, p. 36). O “saber docente é plural, formado pela amálgama, mais ou menos coerente de saberes oriundos da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais” (Tardif, 2014, p. 36). Várias são as habilidades essenciais e necessárias à prática docente, saberes que são mobilizados, construídos ao longo da sua trajetória pessoal e profissional. Os saberes da formação profissional são advindos de professores formados em escolas normais ou faculdade de ciências da educação; são transmitidos por essas instituições que, por sua vez, se repartem em outras habilidades, da ciência da educação, formação científica ou erudita e o pedagógico, oriundos de reflexões sobre a prática docente e suas metodologias de ensino (Tardif, 2014). Uma vez incorporados à prática docente, esses saberes transformam-se em habilidades pedagógicas.

Nóvoa (2009) coaduna com Tardif (2014) quando afirma que a prática escolar contribui para que o professor se aprimore na profissão, e acrescenta:

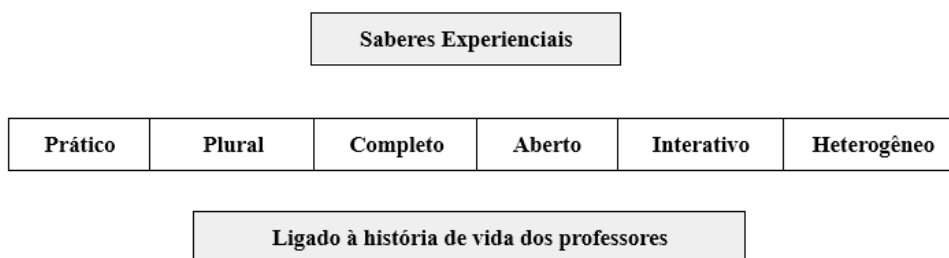
[...] compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação (Nóvoa, 2009, p.30).

Os autores supramencionados concordam que há diversos saberes que permeiam a prática pedagógica do professor e contribuem para sua formação profissional. Os saberes disciplinares são produzidos pelas ciências da educação e pelos saberes pedagógicos; são oriundos das universidades e das áreas específicas de formação do docente, integrando disciplinas como Matemática, Física, Biologia, entre outras. Como menciona Tardif (2014, p. 38), “os saberes das disciplinas emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes”. Em relação aos saberes curriculares, o autor afirma que “estes são adquiridos ao longo de suas carreiras, e estão diretamente relacionados aos modelos das instituições escolares, como os objetivos, conteúdos programáticos, métodos, que os docentes devem aprender e aplicar na sua prática diária” (Tardif, 2014, p. 38).

Os saberes experienciais dos professores são desenvolvidos no seu cotidiano e incorporam a experiência subjetiva de cada docente: “são oriundos da sua realidade e se manifestam em forma de *habitus* e de habilidades inerentes ao saber-fazer e de saber-ser. São habilidades que adquirem na prática” (Tardif, 2014, p. 39). O saber experiencial, ao contrário dos demais saberes, não advém de instituições formais de ensino ou de livros didáticos, mas da prática cotidiana proveniente da realidade dos professores, e são adquiridos ao longo da sua trajetória profissional e/ou pessoal. Não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. “São saberes práticos e não da prática, eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes porque integram a prática docente” (Tardif, 2014, p. 49). “É interativo, mobilizado e modelado no âmbito de interações entre professor e os outros atores educativos” (Tardif, 2014, p. 109). Ou seja, traz marcas dessa interação no ambiente escolar, tanto com os alunos quanto com os demais profissionais com quem se relaciona. Segundo Tardif (2014), o saber experiencial é sincrético e plural, que repousa não sobre um repertório de conhecimentos unificado e coerente, mas sobre vários conhecimentos e sobre um saber-fazer mobilizados e utilizados em função dos contextos variáveis e contingentes da prática profissional. É considerado um saber heterogêneo, pois mobiliza diferentes formas de lidar com situações adversas que ocorrem diuturnamente em variados contextos, e complexo, ou seja, agrega regras e hábitos em uma consciência discursiva comportamental. “É um saber aberto, poroso, permeável, pois integra experiências novas, conhecimentos adquiridos ao longo da sua trajetória profissional” (Tardif, 2014, p.110). Percebemos, com as inferências direcionadas aos saberes mobilizados pelos professores, que o saber experiencial é real, vital, conforme elucida Tardif (2014, p. 110-111):

É um saber existencial, pois está ligado não somente à experiência de trabalho, mas também à história de vida do professor. É um saber temporal, evolutivo e dinâmico que se transforma e se constrói no âmbito da carreira. É um saber social e construído pelo ator em interação com diversas fontes sociais de conhecimentos.

É importante destacar os saberes experienciais, pois estes se mostram como a tipologia mais presente no cotidiano do professor. A seguir, apresentamos uma síntese desses saberes experienciais (Figura 1).

Figura 1 – Saberes experienciais, conforme Tardif (2014)

Fonte: Elaborada pela autora, com base em Tardif (2014).

O saber não é algo que flutua no espaço; trata-se de um conhecimento intrinsecamente relacionado à identidade do professor, às suas experiências de vida, à sua trajetória profissional e às suas relações com os alunos em sala de aula, bem como com outros atores escolares (Tardif, 2014). Ou seja, a construção e a mobilização do conhecimento docente vão além da dimensão estritamente profissional. Esses saberes são oriundos de diversos contextos (sociais, pessoais e profissionais) e, certamente, refletem diretamente na prática pedagógica dos professores.

Essa concepção é corroborada pelo trabalho desenvolvido pelos docentes durante o período pandêmico, quando precisaram adaptar suas práticas ao formato digital, utilizando, para isso, os conhecimentos prévios que possuíam sobre tecnologia. Estaríamos, nesse caso, diante da mobilização de saberes experienciais para adequação a um novo contexto? Muitos professores, de fato, precisaram aprender de forma abrupta, é verdade, mas também ativaram saberes construídos em vivências anteriores. Como nos ensina Tardif (2014, p. 167), “ensinar é entrar em uma sala de aula e colocar-se diante de um grupo de alunos, esforçando-se para estabelecer relações e desencadear com eles um processo de formação mediado por uma grande variedade de interações”.

Tardif (2014) define o saber docente como um constructo social, uma vez que a atividade docente é marcada pela interação constante com outros indivíduos. O professor desenvolve diversas competências ao longo de sua trajetória pessoal, escolar e profissional, e todas essas fases experienciais são fundamentais para a construção do ser, do fazer, do ensinar e do aprender. Essas habilidades são, certamente, mobilizadas na rotina escolar, nas interações com os alunos e no desenvolvimento das aulas. Isso promove e reflete o “saber ensinar e aprender”, já que ambos – professor e aluno – ensinam e aprendem concomitantemente. Tal dinâmica é formidável, pois, nessa relação, não há quem saiba mais ou menos, mas sim sujeitos que compartilham saberes. Freire (2012) explica com clareza que, ao ensinar, aquele que ensina também pode aprender – e, assim, vice-versa.

Ainda na concepção de Tardif (2014, p. 132), ensinar exige escolhas:

Ensinar é, portanto, fazer escolhas constantemente em plena interação com os alunos. Ora, essas escolhas dependem da experiência dos professores, de seus conhecimentos, convicções e crenças, de seu compromisso com o que fazem de suas representações a respeito dos alunos e, evidentemente, dos próprios alunos.

Assim, percebemos que os saberes docentes são construídos ao longo da vida, das vivências e em diferentes contextos. Por meio dos conhecimentos adquiridos, o professor é capaz de mobilizar novas aprendizagens e superar possíveis obstáculos que surgem, uma vez que consegue lidar com as imprevisibilidades que, diariamente, se apresentam no interior da sala de aula. Sobre isso, Tardif (2014) afirma que o saber dos professores é plural e também temporal, pois é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional. São plurais porque operam cotidianamente com diferentes finalidades. Ou seja, o professor carrega uma “bagagem” de habilidades que permeia seu cotidiano e lhe proporciona inúmeras possibilidades de atuação.

Tardif (2014) entende que o saber é uma construção social, produzida pela racionalidade concreta dos atores, suas deliberações, racionalizações e motivações, as quais constituem a fonte de seus julgamentos, escolhas e decisões. O conhecimento é social e deve ser compartilhado entre os profissionais, amparando, assim, práticas sociais em constante movimento, uma vez que o saber é adquirido em contextos que mudam continuamente. De acordo com essa perspectiva, o conhecimento não é algo estático ou absoluto, mas sim construído e reconstruído por meio das interações sociais, das experiências e das práticas dos atores envolvidos. Tardif destaca que “o saber é plural e social” (Tardif, 2018, p. 15), uma vez que está atrelado a situações de trabalho com alunos, colegas, pais, entre outros sujeitos do espaço escolar.

Com efeito, a dinâmica da sala de aula é extremamente complexa e multifacetada. Para que o processo de ensino e aprendizagem seja eficaz, é essencial que haja uma interação constante e significativa entre professor e estudante. Como esclarece Tardif (2014, p. 39), ao mencionar que o professor deve conhecer e operacionalizar vários conhecimentos em sua prática docente, “o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”. Ou seja, o professor operacionaliza uma variedade de saberes adquiridos em sua prática cotidiana, enfrentando e respondendo às diversas situações e desafios que surgem no ambiente escolar. Saber lidar com as adversidades que diariamente se apresentam na sala de

aula é uma competência essencial, construída ao longo do exercício da docência.

Os saberes docentes são construídos através da prática pessoal e/ou profissional. Sobre isso, Castro (2018, p. 263) destaca:

A dimensão intersubjetiva da formação e da ação docente não se dissocia da constituição profissional desse sujeito, embora como profissional seu trabalho deva manifestar competências e qualidades fundantes para a comunicação e o diálogo na intersubjetividade das relações de aprendizagem com os sujeitos que fazem parte do seu convívio laboral, particularmente, alunos, sendo essas competências componentes dos seus saberes de experiência professoral.

Para o autor, não há como dissociar o ser professor com a constituição do sujeito em outras relações pessoais. “Importa destacar para a prática docente os saberes da experiência que se constituem sobretudo em contexto de interação na comunicação e no diálogo” (Castro, 2018, p. 269). Daí surgem os inúmeros saberes que se entrelaçam em sua prática profissional.

1.1.2 A construção dos saberes docentes na concepção de Pimenta

Outra abordagem acerca dos saberes docentes é apresentada por Pimenta (2012). A autora ressalta a importância do papel do professor não apenas como transmissor de conhecimentos, mas como mediador fundamental na formação integral dos estudantes e na promoção de uma educação que contribua para a construção da cidadania, a redução das desigualdades sociais e o enfrentamento do fracasso escolar. Para a autora, os saberes pedagógicos que compõem a formação e a prática docente podem ser organizados em três categorias: os saberes da experiência, os saberes do conhecimento e o saber pedagógico.

Para Pimenta (2012), os saberes da experiência são aqueles adquiridos durante sua formação inicial e também em sua prática diária. É um conjunto de elementos que formam tal conhecimento e que está em constante movimentação e reflexão, pois é algo relacionado à identidade e subjetividade do sujeito. A autora ressalta que “confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor” (Pimenta, 2012, p. 20). Conforme ela se refere, o segundo saber, do conhecimento, está relacionado com os conteúdos específicos que aprendemos durante a formação inicial nas graduações. Por exemplo, quando o professor aplica seu conhecimento em determinada área em sala de aula aos alunos, tal conhecimento originou-se de sua formação acadêmica.

Para amparar suas concepções, a autora dialoga com Edgar Morin (1993), para quem o conhecimento é desenvolvido em estágios. No primeiro, “o conhecimento não se reduz a informação”; no segundo, conhecer implica “trabalhar com as informações, classificando-as, analisando-as e contextualizando-as”; e, por fim, “o terceiro estágio tem a ver com a inteligência, a consciência ou sabedoria” (Pimenta, 2012, p. 23). Em resumo, não basta produzir conhecimentos, é necessário criar condições para que eles possam ser efetivamente construídos.

Quanto ao saber pedagógico, Pimenta (2012) afirma que ele não pode ser dissociado ou fragmentado da prática docente. Tal conhecimento precisa estar articulado às metodologias de ensino, estabelecendo um vínculo entre teoria e prática. Com frequência, ouvimos a máxima de que “muitos professores sabem a matéria, mas não sabem ensinar”. Ou seja, para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra de forma eficaz, é necessária a integração desses três saberes (da experiência, do conhecimento e o pedagógico) “caminhando lado a lado”, pois cada um tem sua importância e relevância para a atuação docente. Nesse sentido, é fundamental que o professor além de dominar o conteúdo que ensina, também saiba como ensiná-lo de forma efetiva. Assim, a integração entre o saber pedagógico, as metodologias de ensino e o domínio do conteúdo torna-se central para o sucesso da prática educativa.

1.1.3 A construção dos saberes docentes na concepção de Gauthier

Na concepção de Gauthier (2013, p. 17), “o ensino é um ofício universal”, e a ideia de saber está constituída pela pluralidade. Para o autor, o ato de ensinar envolve um emaranhado de conhecimentos construídos ao longo da trajetória docente. Não basta, por exemplo, ter domínio de Química para lecionar essa disciplina; é necessário agregar outras habilidades ao conhecimento específico. Sobre isso, o autor afirma: “quem ensina, no entanto, sabe muito bem que para fazê-lo, é preciso muito mais do que simplesmente conhecer a matéria, mesmo que esse conhecimento seja fundamental” (Gauthier, 2013, p. 20). Ao abordar a concepção plural dos saberes docentes, o autor explica que “o ensino é a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório, pelo qual o professor se abastece, dando sustentação às exigências e situações concretas do ensino” (Gauthier, 2013, p. 28). Esse “reservatório de saberes” é composto por saberes diversos que o professor aciona para enfrentar situações imprevisíveis que surgem em seu cotidiano: o saber disciplinar, o saber curricular, os saberes das ciências da educação, da tradição pedagógica, da experiência e da ação pedagógica.

O saber disciplinar refere-se aos conhecimentos produzidos por pesquisadores e cientistas nas diversas áreas do saber, ou seja, ao conhecimento científico propriamente dito

(Gauthier, 2013). O saber curricular, por sua vez, diz respeito à organização programática das instituições de ensino. Como explica o autor: “de fato, enquanto instituição, a escola seleciona e organiza certos saberes produzidos pelas ciências e os transforma num corpus que será ensinado nos programas escolares” (Gauthier, 2013, p. 30).

O saber das ciências da educação é descrito pelo intelectual como um saber profissional específico, que não está diretamente ligado à ação pedagógica, mas funciona como pano de fundo tanto para essa ação quanto para os demais membros da categoria profissional que compartilham uma mesma socialização. Já o saber da tradição pedagógica é aquele vinculado às práticas consolidadas em sala de aula, incorporadas de forma quase inconsciente. Segundo o autor, “ele será adaptado e modificado pelo saber experiencial, e, principalmente, validado ou não pelo saber da ação pedagógica” (Gauthier, 2013, p. 32).

O saber experiencial, por sua vez, é definido como a junção da experiência e do hábito, construído a partir das múltiplas vivências acumuladas ao longo da prática docente. Gauthier afirma que “a ação pedagógica é o saber experiencial dos professores a partir do momento em que se torna público e que é testado pelas pesquisas realizadas em sala de aula” (Gauthier, 2013, p. 33).

Cada autor compreende e formula a caracterização dos saberes docentes (Quadro 1) nas suas concepções, compreendendo a atuação que os professores mobilizam em sua prática docente como elemento fundamental para mediar o processo de ensino e aprendizagem é esclarecedora.

Quadro 1 – Síntese das categorias dos saberes docentes de Tardif (2014), Pimenta (2012) e Gauthier (2013)

AUTOR(A)	SABERES	CARACTERIZAÇÃO
TARDIF (2014)	Saberes Profissionais	São saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores, como de escolas, faculdades. Estão atrelados à formação docente.
	Saberes Disciplinares	Saberes decorrentes dos diversos campos de conhecimento e estão relacionados às disciplinas ofertadas nas universidades.
	Saberes Curriculares	São os saberes constituídos e apresentados em forma de objetivos, conteúdos, métodos selecionados pelas instituições de ensino.
	Saberes Experienciais	Saberes específicos baseados na subjetividade e trajetória de vida pessoal e/ou profissional de cada indivíduo.
PIMENTA (2012)	Saber da experiência	Saberes que os professores produzem no seu cotidiano docente um processo permanente de reflexão de sua prática.

	Saber do Conhecimento	Conhecimentos da sua área de formação (matemática, história, português, ciências, etc)
	Saber pedagógico	Saber desenvolvido através da sua prática docente.
GAUTHIER (2013)	Saberes disciplinares	Referente ao conhecimento do conteúdo a ser ensinado.
	Saberes Curriculares	Relativo à transformação da disciplina em programa de ensino.
	Saberes da ciência da educação	Relacionado ao saber profissional específico que não está diretamente relacionado com a ação pedagógica.
	Saberes da ação pedagógica	Refere-se ao saber experiencial tornado público e testado.
	Saberes da tradição pedagógica	Saber de dar aulas que será adaptado e modificado pelo saber experiencial e, principalmente, validado ou não pelo saber da ação pedagógica.
	Saberes experienciais	São os saberes provenientes dos julgamentos privados responsáveis pela elaboração, ao longo do tempo, de uma jurisprudência de truques, etc.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

No contexto apresentado, observamos que há uma caracterização de saberes e conhecimentos que diferem em poucos detalhes uns dos outros na visão dos autores. Na prática, não há uma hierarquização destes, pois todos são importantes à práxis docente. Tardif (2014, p. 54) destaca que “saber plural, saber formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos a da prática cotidiana, o saber docente é portanto, essencialmente heterogêneo”. A prática docente agrega uma diversidade de saberes provenientes da própria prática profissional do professor, como também de sua formação curricular, dentre os quais podemos citar os saberes da formação profissional, os disciplinares, os curriculares e os experienciais (Tardif, 2014). Pimenta (2012) também afirma que espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática, necessários à compreensão do ensino como realidade social e, que desenvolva nos estudantes, a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores. Gauthier (2013) afirma que é muito mais pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino. Ou seja, a desenvoltura da docência em sala de aula acontece através de vários conhecimentos adquiridos ao longo da trajetória profissional. Na visão do autor, os saberes são mobilizados quando surgem situações que assim exigem.

1.2 A importância do letramento como prática social

O conceito de letramento surgiu na segunda metade da década de 1980, na obra “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, de Mary Kato. A autora defendia que a língua culta falada “seria uma consequência do letramento”. Posteriormente, outros estudiosos passaram a distinguir o termo letramento de alfabetização. Desde então, o conceito ganhou ampla repercussão nos estudos sobre linguagem e educação. Ângela Kleiman (2008), em sua obra “Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita”, também aborda a questão, mas enfatiza o letramento como prática social, vinculada ao uso da escrita em diferentes contextos da vida cotidiana. Muitas palavras e conceitos emergem em contextos diversos, adquirindo novos sentidos, significações e interpretações ao longo do tempo. Sobre isso, Kleiman (2008, p. 19) destaca que o letramento envolve outras práticas sociais, além da leitura e da escrita:

Não envolve necessariamente as atividades específicas de ler ou escrever. Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos.

Mais do que simplesmente decodificar palavras ou construir um texto, o letramento envolve o conhecimento e a utilização da escrita em diversas práticas sociais, em diferentes espaços culturais e tecnológicos. Tecnologia e comunicação estão intimamente entrelaçadas, pois falar sobre tecnologia e comunicação é, também, falar sobre o letramento contemporâneo – esse novo meio em que vivemos, compartilhamos informações, construímos ideias, concepções e percepções sobre o que nos move e nos impulsiona. Vivemos em um contexto de multimodalidade, no qual recursos tecnológicos combinam áudios, vídeos, textos e imagens, tornando os ambientes mais interativos e envolventes. Estamos inseridos em uma cultura marcada por mediações e interações sociais constantes.

Outro aspecto relevante acerca do letramento está presente na obra “Letramento e suas implicações para o ensino da língua materna”, de Kleiman (2008), que o define como uma prática de ensino composta por “planos de atividades visando o letramento do aluno”. Ou seja, as atividades desenvolvidas devem contemplar a realidade dos estudantes, proporcionando aprendizagens a partir de situações reais do cotidiano, como notícias e fatos que ocorrem em seu entorno e na sociedade em geral.

Atualmente, os indivíduos estão imersos na cultura digital, vivenciando uma sociedade dinâmica, em que aparatos tecnológicos surgem e tornam-se obsoletos com rapidez. O mundo

contemporâneo exige flexibilidade e dinamismo nas práticas sociais. Vivemos em uma sociedade eclética, em constante transformação. A era digital modificou significativamente nossas formas de comunicar, trabalhar e estudar. Diante disso, é necessário acompanhar essas mudanças, adotando novos formatos de aula que tornem o processo de ensino-aprendizagem mais criativo, envolvente e significativo para os alunos. No entanto, é importante distinguir entre ser alfabetizado e ser letrado. Soares (2006, p. 45-46) diferencia os termos ao afirmar:

As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escrita: Não leem livros, jornais, revistas, não sabem redigir um ofício, um requerimento.

Durante muito tempo, reconheciam-se como letrada a pessoa plenamente alfabetizada, ou seja, aquela que sabia ler e escrever. No entanto, um indivíduo pode ser analfabeto – não conhecer as letras nem saber escrever – e, ainda assim, ser considerado letrado (Soares, 2006). Mas como isso é possível? Muitas pessoas, mesmo sem frequentarem a escola, convivem com livros, assistem a filmes e séries, interagem socialmente, discutem temas culturais, como futebol, política, religião, entre outros. Em outras palavras, possuem repertório sociocultural e desenvolvem práticas sociais de leitura e escrita em seu cotidiano. São capazes, por exemplo, de ir ao banco, sacar dinheiro, pagar contas, conferir o troco, pegar metrô ou ônibus, interpretar símbolos e sinais – tarefas que envolvem algum grau de letramento funcional. Essas pessoas, embora consideradas “analfabetas” aos olhos da sociedade, demonstram-se plenamente letradas ao se engajarem em práticas sociais mediadas por leitura e escrita.

Essa compreensão também se aplica aos saberes adquiridos pelos docentes em sua prática cotidiana. Muitos professores utilizam artefatos digitais como estratégias pedagógicas, frequentemente guiados pelos saberes construídos em suas vivências sociais. Esses saberes se mostraram essenciais para viabilizar as aulas durante a pandemia, quando tanto professores quanto alunos precisaram mobilizar conhecimentos diversos para mediar o processo de ensino e aprendizagem em um contexto emergencial e altamente tecnológico.

1.3 Letramento digital e a prática docente

Com o advento da internet no final da década de 1960 e evolução da tecnologia digital da informação e comunicação, foram modificadas também as formas de linguagem da sociedade no que tange à leitura e à escrita. A linguagem nos remete à comunicação que

podemos produzir através de uma mensagem (Vilarinho, 2022). Hoje, não utilizamos apenas a linguagem oral e escrita, mas a digital também.

De fato, a linguagem é universal e pode estar presente em diversos contextos sociais, inclusive no meio digital. Concomitante a isso, temos, como exemplo, a comunicação via plataformas digitais educativas, ambiente virtual utilizado exaustivamente para desenvolver inúmeros trabalhos durante a pandemia, a exemplo do Moodle e Ava, tornando, com isso, o processo de ensino e aprendizagem possível. Na atualidade, não apenas desenvolvemos leituras em livros físicos ou escrevemos na tradicional folha de caderno, outras formas de linguagens foram surgindo com o avanço tecnológico. É a cultura digital presente na vida dos indivíduos. A leitura e a escrita ultrapassaram o ambiente físico e surgiram no virtual.

Soares (2002, p. 151) diferencia o letramento digital e o letramento tradicional: “[...] um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel”. A autora considera que o letramento digital é uma apropriação tecnológica incorporada pelos indivíduos quando estes se envolvem em práticas sociais atreladas a esse novo letramento, diferente, por exemplo, de escrever numa folha de papel. Isso tudo mediado pela tecnologia digital, por meio da conexão com a internet.

A internet surgiu na década de 1960, nos Estados Unidos da América, como uma rede chamada Arpanet, destinada ao envio de informações entre centros de pesquisa, instalações militares e o Pentágono. Seu objetivo era estabelecer uma rede de informação e comunicação entre os centros militares, em meio ao contexto da Guerra Fria (Brasil Escola, 2024). No Brasil, a internet chegou em 1988, mas foi somente na década de 1990 que o público passou a ter acesso à web (Brasil Escola, 2024). Inicia-se, então, uma nova era: a era digital.

Estamos constantemente envolvidos nessa era digital. O acesso aos novos aparatos tecnológicos no proporciona desenvolver diferentes hábitos de comunicação e informação. Hoje, nos vemos diante de uma cultura mediada por esses meios digitais. Assim, surge o conceito de letramento digital, defendido por diversos autores, como Soares (2022), para quem essa espécie de letramento consiste num conjunto de práticas de leitura e escrita mediadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação. Coscarelli e Ribeiro (2005, p. 09) afirmam que “[...] o letramento digital é o nome que damos, então, à ampliação do leque de possibilidades de contato com a leitura e a escrita também em ambiente digital”. Lévy (1999), por sua vez, conceitua letramento como um conjunto de técnicas materiais e intelectuais, de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço. Tal espaço constitui novos formatos de leitura e escrita dentro

dessa conexão universal que os meios digitais nos proporcionam.

Compartilhando desse viés argumentativo, Freitas (2010, p. 338) traz algumas considerações sobre o letramento digital:

Letramento digital se refere aos contextos social e cultural para discursos e comunicação, bem como aos produtos e práticas linguísticos e sociais de comunicação, e os modos pelos quais os ambientes de comunicação têm se tornado partes essenciais de nosso entendimento cultural do que significa ser letrado.

Podemos reiterar que a autora condiciona o letramento digital como uma prática social e culturalmente situada na sociedade. As construções conceituais sobre o letramento digital na visão de Freitas (2010) coadunam com as ideias de Soares (2002), pois ambas apontam o letramento digital como uma construção social, ou seja, práticas sociais internalizadas pelos sujeitos em suas vivências diárias.

1.4 Tecnologia Digital da Informação e Comunicação (TDIC)

Antes de adentrarmos na temática das TDIC, é necessário esclarecer o significado da sigla, que se refere às Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação e está associada ao conjunto de recursos digitais e seus respectivos dispositivos tecnológicos – como computadores, celulares, *tablets*, televisores, entre outros – que permitem a comunicação e o acesso à informação por meio da internet. Esses recursos derivam das chamadas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), com ênfase no componente digital. Sobre isso, Castells (1999) afirma que as tecnologias da informação e da comunicação estão presentes em todas as esferas da vida humana. Ou seja, vivemos em uma sociedade em constante transformação, e não podemos permanecer inertes diante de todo esse movimento impulsionado pelo ambiente digital.

Nesse novo cenário em que vivemos, o uso da tecnologia tornou-se essencial para realizarmos inúmeras atividades que se desenvolvem no meio digital, seja ela formal ou informal. De acordo com Araújo e Glotz (2009, p. 3), “a nossa atualidade exige que, além do domínio do ler e escrever, sejamos também letrados digitalmente”. Atualmente, é quase impossível não utilizar os novos suportes tecnológicos em nosso cotidiano. Ir ao supermercado e pagar uma compra via pix ou assistir a um filme em 3D no cinema são apenas alguns exemplos de como a tecnologia está integrada às nossas atividades diárias. Essa realidade também se reflete nos ambientes formais, como escolas, faculdades, empresas, entre outros.

O saber se liberta da própria sala de aula, tornando-se a escola um espaço propiciador do conhecimento, muito mais do que meramente transmissor do mesmo. Segundo Serres (2012), historicamente o saber se objetivou, primeiro com pergaminhos; depois, com livros, e, hoje, com a Internet. O grande desafio consiste, agora, em “O que transmitir? O saber? Ele está agora por todo o lugar, na internet, disponível, objetivado. Transmitti-lo a todos? O saber passou a ser acessível a todo mundo. Como transmitir? ” (Grifo do autor, p. 26). Em consonância com Serres, segundo Lévy, “os saberes encontram-se, a partir de agora, codificados em bases de dados acessíveis on-line, em mapas alimentados em tempo real pelos fenômenos do mundo em simulações interativas” (Rodrigues, 2016, p. 4).

Nossas atividades profissionais e/ou pessoais tornaram-se dependentes da utilização desses novos meios digitais, e isso ficou mais evidente durante a pandemia, pois, como já mencionamos, tivemos que nos adaptar bruscamente aos aparatos tecnológicos para desenvolvermos nossas atividades laborais, como foi o caso dos docentes que tiveram que ministrar suas aulas por meio desses recursos digitais. Cabe ressaltar o quão importante foi demonstrar os saberes que cada docente trouxe à tona nesse novo formato de aula, pois uma boa parte destes profissionais não tinham (ou tinham pouca) formação na área digital. Aqui, ficou perceptível como foi essencial tal conhecimento para desenvolver suas práxis pedagógica, mesmo na forma remota durante o período pandêmico.

Estamos conectados nessa nova cultura, nesse novo espaço conhecido como cibercultura³. A sociedade muda e evolui constantemente, e, com ela, inevitavelmente, também nos transformamos. Como afirma Lévy (1999), a cibercultura expressa uma mutação fundamental da própria essência da cultura. Ou seja, trata-se de um novo estágio cultural que, ao mesmo tempo em que preserva certos traços universais, dissolve a ideia de totalidade homogênea. O autor destaca:

O uso crescente das tecnologias digitais e das redes de comunicação interativa acompanha e amplifica uma profunda mutação na relação com o saber. Ao prolongar determinadas capacidades cognitivas humanas (memória, imaginação, percepção), as tecnologias intelectuais com suporte digital redefinem seu alcance, seu significado, e algumas vezes até mesmo sua natureza. As novas possibilidades de criação coletiva distribuída, aprendizagem cooperativa e colaboração em rede oferecidas pelo ciberespaço colocam novamente em questão o funcionamento das instituições e os modos habituais de divisão do trabalho, tanto nas empresas como nas escolas (Lévy, 1999, p. 172).

³ Muitos chamam esse panorama atual de “cultura digital”, e não mais de “cibercultura”. No entanto, o termo “ciber” – e não o neutro e insofrendível adjetivo “digital” – nunca foi tão apropriado, pois vivemos em uma cultura de controle e vigilância de dados digitais pessoais, mediada por plataformas pelas quais todos precisam transitar nas mais diversas atividades do cotidiano (Lemos, 2021).

Ao mencionar o desenvolvimento tecnológico em vários campos do conhecimento, podemos citar o jornalismo, que é um modelo de informação e comunicação que evoluiu também para as plataformas digitais. Canavilhas (2020, p. 147) pontua sobre a evolução dos meios digitais para o jornalismo (webjornalismo):

Em termos de jornalismo, a melhor maneira de envolver as pessoas seria por meio de uma interatividade que não possibilitasse apenas ler a notícia de forma muito pessoal, mas envolvê-los por meio da criação de pequenos espaços em que cada um perdesse a noção do que está a ler e tivesse a sensação de já estar em outro tipo de conteúdo, mais imersivo. Isso só é possível pela interatividade (Canavilhas, 2020, p.147).

Percebemos que a evolução tecnológica favorece diferentes contextos de trabalho e comunicação. Um exemplo claro disso é a forma como os leitores passaram a acessar os jornais. Atualmente, não se recorre apenas aos periódicos impressos; há uma ampla disponibilidade de jornais digitais, acessíveis via web, que ampliam o alcance da informação. O sujeito da era digital é mais ativo, participativo e dispõe de maior poder de escolha e consumo, além de ter a possibilidade de interferir nos processos midiáticos por meio das interações e conversações realizadas nas redes digitais (Lemos, 2004).

Os mais diversos contextos escolares precisam se apropriar das tecnologias digitais para que professores e alunos descubram as inúmeras possibilidades que esses recursos oferecem no ambiente educacional, especialmente considerando que os estudantes já os utilizam em suas vidas extraescolares. É necessário aliar esse tripé educacional (ensino, aprendizagem e tecnologia) a fim de preparar os alunos para a cultura digital que permeia a sociedade contemporânea. Acerca da inserção das tecnologias digitais no contexto da sala de aula, Coscarelli (2016, p. 26) pontua que “é preciso, no entanto, que o professor reflita sobre como fazer esta integração, a fim de explorar eficiente e inteligentemente o potencial de cada um desses universos”. Ou seja, a utilização das TDIC exige dos professores uma postura reflexiva, crítica e estratégica, com o objetivo de explorar esses recursos de forma eficaz, promovendo uma aprendizagem significativa.

A inserção das tecnologias digitais ocorre em diversos contextos da vida cotidiana. As mudanças são constantes e, com elas, novas formas de comunicação e interação emergem, desafiando os processos tradicionais de ensinar e aprender. Para Coscarelli (2020, p. 16), com as novas tecnologias surgem novas formas de leituras: “uma consequência dessas mudanças se faz notar nas práticas de leitura, com a emergência de textos híbridos, que associam sons, ícones, imagens estáticas e em movimento, leiautes multissemióticos, alterando os gestos dos

leitores, o processamento da informação e construção de significados”.

Essa nova forma de leitura exige dos leitores o desenvolvimento de habilidades digitais, uma vez que os textos são disponibilizados em mídias virtuais, acessados por meio de telas, e demandam destrezas que transcendem o mundo físico. Trata-se do letramento digital, presente no cotidiano das pessoas e cada vez mais essencial para a participação social plena. Esse tipo de linguagem ultrapassa os limites do impresso e se manifesta de maneira dinâmica no ambiente virtual. Como afirma Coscarelli (2020, p. 16), “as escolas precisam preparar os alunos também para o letramento digital, com competências e formas de pensar adicionais ao que antes era previsto para o impresso”.

Silva e Nicodem (2021, p. 5) também reforçam que é necessário o letramento digital nos ambientes educacionais:

Precisa-se, portanto, de professores e alunos que sejam letrados digitais, isto é, professores e alunos que se apropriam crítica e criativamente da tecnologia, dando-lhe significados e funções, em vez de consumi-la passivamente. O esperado é que o letramento digital seja compreendido para além de um uso meramente instrumental. Não faz mais sentido ignorar toda essa tecnologia que temos disponível, é preciso acompanhar toda essa mudança em benefício de si e de seus alunos.

Os autores comentam que o mundo atual é marcado por inúmeras transformações que atingem a forma de viver em sociedade, e é preciso adquirir novas habilidades e conhecimentos para atender as demandas sociais. É preciso formar profissionais para atender as mudanças que ocorrem diuturnamente nos ambientes de trabalho.

As TDIC estão presentes em todos os setores da sociedade, e a escola não pode ignorar essa realidade. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) contempla, em seu conteúdo, a inclusão dessa competência como essencial à formação dos estudantes. No entanto, as estruturas de muitas instituições de ensino não correspondem aos enunciados discursivos das políticas públicas que deveriam oferecer suporte para sua implementação. O que se observa, na prática, são propostas eficientes em teoria, mas que, muitas vezes, não se concretizam no cotidiano escolar. O documento aborda a importância das TDIC em uma das suas competências:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. Essa competência reconhece o papel fundamental da tecnologia e estabelece que o estudante deve dominar o universo digital, sendo capaz, portanto, de fazer um

uso qualificado e ético das diversas ferramentas existentes e de compreender o pensamento computacional e os impactos da tecnologia na vida das pessoas e da sociedade (Brasil, 2018, p. 11).

A inserção das tecnologias digitais na escola tem o potencial de transformar a prática pedagógica do professor, integrando-as ao currículo de maneira significativa. Essa cultura digital é importante no processo de ensino e aprendizagem, não apenas por motivar os alunos a utilizarem esses recursos, mas também por tornar esse processo mais leve, sólido e prazeroso.

Freire (2001, p. 98) afirma que a educação não se reduz à técnica, enfatizando a necessidade da utilização de recursos tecnológicos no meio educacional:

A educação não se reduz à técnica, mas não se faz educação sem ela. Utilizar computadores na educação, em lugar de reduzir, pode expandir a capacidade crítica e criativa de nossos meninos e meninas. Dependendo de quem o usa, a favor de quem e para quê. O homem concreto deve se instrumentar com o recurso da ciência e da tecnologia para melhor lutar pela causa de sua humanização e de sua libertação.

Para o autor, a tecnologia não substitui a educação humanizadora, mas a complementa e a potencializa ao utilizar os recursos digitais, podendo estimular a criticidade e criatividade dos alunos, desde que haja um objetivo claro e consciente no uso de tal ferramenta. Afirma, ainda, que os meios tecnológicos devem ser instrumentos para a humanização e libertação dos indivíduos. É preciso que os alunos se sintam indivíduos participantes desse processo e que possam refletir sobre a importância desse novo contexto científico-tecnológico em que estão inseridos. É preciso, sobretudo, formar cidadãos críticos para o mundo atual. Para Pereira (2007, p. 13), formar cidadãos para o mundo contemporâneo é um desafio “[...] para quem dimensiona e promove a educação. Em plena Era do Conhecimento, na qual inclusão digital e sociedade da informação são termos cada vez mais frequentes, o ensino não poderia se esquivar dos avanços tecnológicos que se impõem ao nosso cotidiano”.

De fato, incluir o novo em nossa práxis pedagógica é desafiador; no entanto, tornou-se essencial aprimorar os conhecimentos acerca das novas tecnologias e avançar em sintonia com o contexto atual. Diante da realidade estabelecida pela presença constante das tecnologias digitais em nosso cotidiano, é necessário reconhecer, o quanto antes, que a convivência com dispositivos cada vez mais potentes e atraentes para os estudantes será inevitável – e isso pode fazer toda a diferença. Cabe ao professor escolher entre estar presente e próximo, aproveitando as novas possibilidades de interação com seus discentes, ou manter-se como um profundo conhecedor de conteúdo, mas sem conseguir estabelecer vínculos dinâmicos, atrativos e

compatíveis com as demandas do tempo presente. Essa escolha pode influenciar diretamente o processo de aprendizagem.

Necessário destacar que, embora a tecnologia esteja presente em todos os lugares e seja em potencial um grande instrumento pedagógico, existe a falta de capacitação e informação suficientes para instrumentalizar melhor essa ferramenta pelos professores, levando-os a uma resistência em relação à ferramenta tecnológica. Há que se falar em formação continuada para preparar tais profissionais.

No cenário atual, observamos a evolução cada vez mais acelerada das TDIC e, conseqüentemente, das formas como as pessoas interagem com esses recursos. Hoje, não nos limitamos à leitura de livros físicos, jornais impressos ou cartas, como se fazia há algumas décadas; estamos imersos em uma cultura digital que exige de nós um constante acompanhamento dessa transformação. As práticas de linguagem concebidas nesse novo contexto ultrapassam o mundo físico e nos inserem no ambiente virtual. Essa nova forma de apropriação da leitura e da escrita dá origem a diferentes formatos de acesso ao conhecimento, remetendo ao conceito de letramento digital, conforme definido por Soares (2002), como uma prática de leitura e escrita mediada por ambientes virtuais.

É cada vez mais comum ver nossos alunos assistindo a *shows*, vídeos, reportagens e outros conteúdos utilizando-se de dispositivos digitais. Diante disso, faz-se necessário projetar-se junto a essa cultura, compreendendo que incluir a comunidade escolar no acesso digital requer, antes de tudo, melhorias nas condições de vida de determinadas regiões ou grupos sociais, possibilitadas pela presença e uso efetivo da tecnologia. Nesse sentido, como afirma Rebêlo (2005, p. 1), “incluir digitalmente não é apenas ‘alfabetizar’ em informática; é também melhorar os quadros sociais a partir do manuseio dos computadores”. Viabilizar o acesso aos meios tecnológicos e, a partir disso, criar novas práticas pedagógicas significa subsidiar o desenvolvimento de competências e habilidades essenciais à participação na sociedade contemporânea.

Os alunos da atualidade são chamados de nativos digitais (Prensky, 2011), pois pensam e processam informações de forma fundamentalmente distinta de seus antecessores. No entanto, a maioria dos docentes manteve-se presa a métodos tradicionais de ensino, sem acompanhar essas transformações. Diante disso, torna-se essencial que os professores compreendam e se conectem com a cultura digital, ajustando suas práticas pedagógicas ao uso de recursos tecnológicos. É necessário, portanto, que essa inserção ocorra de forma gradativa, por meio de uma aproximação com a linguagem dos estudantes – “falar a mesma língua” – ou, ainda, adaptar o uso das tecnologias àqueles que não tiveram a oportunidade de se apropriar desses recursos.

Isso se aplica, especialmente, a discentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), muitos dos quais não nasceram na era digital e, por isso, apresentam menor familiaridade com as ferramentas tecnológicas. Soma-se a isso o desafio enfrentado por alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica, que não dispõem de recursos financeiros para adquirir mídias digitais.

Se a escola não garantir o acesso equitativo à informática e não transformar as tecnologias em aliadas da educação, sobretudo para as camadas populares, estará contribuindo para mais uma forma de exclusão. Como alerta Coscarelli (2007), tal exclusão não se restringe ao ambiente escolar, mas pode se estender a diversas outras instâncias da sociedade contemporânea, que exige, cada vez mais, altos níveis de letramento. Faz-se, portanto, necessária a inserção efetiva dos meios digitais no currículo pedagógico, ampliando as possibilidades de interação e aprendizagem. Nesse novo cenário educacional, a tarefa do professor deve ser reinventada: criar, aprender e estabelecer novos formatos de aula e de linguagem, os quais implicam em uma nova prática pedagógica. Nessa perspectiva, é urgente intensificar o uso das ferramentas digitais no processo de ensino-aprendizagem, de modo que dois mundos, ainda distantes (escola e sociedade), possam, gradualmente, integrar-se.

O professor deve assumir o papel de agente transformador e coautor de novas formas de mediação do conhecimento, sempre em favor da aprendizagem de seus alunos. O uso das tecnologias digitais no contexto escolar tem promovido mudanças significativas não apenas na forma de apreensão dos conteúdos (aspecto essencial), mas também nas relações interpessoais. Nota-se um maior engajamento dos estudantes quando são instigados a participar, interagir e colaborar nas aulas, o que indica uma mudança de comportamento diante das novas formas de aprender que lhes são oportunizadas. Nas lições de Freire (1996), o reconhecimento e a valorização da identidade cultural positiva demonstram que o indivíduo é capaz de exercer sua cidadania de forma crítica e transformadora. Assim, o estudante constrói sua identidade e reafirma seus valores no ambiente escolar, posicionando-se de maneira consciente diante do mundo.

1.5 Era digital - A Inteligência Artificial

Estamos vivendo tempos que, outrora, não imaginávamos. Imersos em uma sociedade caracterizada pela cibercultura, vivemos em um contexto em que algo pode se tornar conhecido e publicizado em questão de segundos. Estamos na era digital mais surpreendente até então. A Inteligência Artificial (IA) rompe barreiras e torna a tecnologia digital ainda mais atraente,

complexa e potente. Stuart Russell e Peter Norvig (2021) publicaram a obra “Artificial Intelligence: a modern approach”, considerada a principal referência no ensino de IA. Apesar dos avanços tecnológicos, ainda há poucos estudos consolidados sobre o tema, e sua conceituação permanece em desenvolvimento. De acordo com Russell e Norvig (2021), a IA é uma área da ciência da computação que se concentra na criação de sistemas capazes de realizar tarefas que, normalmente, exigiriam inteligência humana para serem executadas.

Bartoletti (2020, p. 21) conceitua a IA da seguinte maneira:

De forma simplificada a IA é (pelo menos até agora) sobre máquinas realizando uma tarefa que os humanos executam e que só é possível porque nós, humanos, os ensinamos a fazê-lo. O que os programamos para fazer é reconhecer e agir sobre a correlação entre as coisas (intelligere); coisas que para nós, humanos, constituem parte do que constitui a vida e a experiência. Portanto, AI refere-se – para ser mais técnico – a artefatos usados para detectar contextos ou para efetuar ações em resposta a contextos detectados.

A IA atua em diversos campos, como saúde, educação, finanças, agricultura, entre outros, promovendo resultados mais ágeis e eficientes. Bates (2015) define a IA como a representação, por meio de softwares, dos processos mentais utilizados pelos seres humanos na aprendizagem. Trata-se de uma tecnologia que está sendo inserida progressivamente em diferentes áreas do conhecimento. No campo educacional, essa inserção deve ocorrer de forma planejada e gradual, tendo em vista que o objetivo central é utilizar a IA como suporte pedagógico, contribuindo para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem (Tavares, 2020).

Na obra “A comunicação das coisas: teoria ator-rede e cibercultura”, Lemos (2013), discute contextos de mediação entre a cibercultura atrelada à nossa vida cotidiana. Para ele, a vida social das pessoas está diretamente imbricada com os meios digitais, e isso ficou mais latente com a inserção das tecnologias móveis, as quais cada vez mais vêm se reconfigurando no tempo e espaço. Na concepção do autor, “cada vez mais não humanos agora ‘inteligentes’, comunicativos, conectados e sensíveis ao ambiente, nos fazem fazer coisas, alterando a nossa forma de pensar e de agir, em todos os domínios da cultura, família, trabalho, escola, lazer” (Lemos, 2013, p. 20). Vivemos na era da IA, em que máquinas realizam atividades que, até então, eram atribuídas exclusivamente aos seres humanos. Nesse novo cenário, os sujeitos assumem, cada vez mais, o papel de mediadores no uso e na integração dessas tecnologias digitais.

A tecnologia tem se tornado uma parte indispensável do trabalho jornalístico, como ressalta Canavilhas (2023). Sob o ponto de vista do autor, o jornalista precisa explorar o

potencial tecnológico para dinamizar o seu trabalho.

Para que o potencial da tecnologia seja aproveitado, utiliza-se o conceito de Silverstone, segundo o qual o jornalista precisa domesticá-la. Ou seja, ele deve ser capaz de transformá-la em uma ferramenta de trabalho. Isso pode acontecer em qualquer gênero jornalístico, mas naqueles onde a originalidade e a criatividade são mais importantes – como a crônica e a reportagem – a IA pode ter um papel mais importante. Para além de acelerar o processo de recolha e tratamento de dados, a IA pode ajudar a definir a melhor forma de contar a história, sugerindo abordagens, identificando assuntos relacionados e propondo uma estrutura adaptada ao público a quem se dirige o trabalho ou à plataforma onde que vai ser publicada, por exemplo (Canavilhas, 2023, p. 191).

Para os jornalistas, é essencial não apenas compreender, mas também saber utilizar as ferramentas tecnológicas disponíveis para aprimorar a coleta, a análise e a disseminação de informações. A aplicação da IA está se expandindo rapidamente, permeando diversos campos do conhecimento, desde a medicina até a comunicação, incluindo, evidentemente, o jornalismo. Essa integração de IA pode transformar a maneira como as notícias são produzidas, distribuídas e consumidas, otimizando processos e possibilitando novas formas de interação e análise de dados, e não seria diferente na área da educação.

1.6 Fake News e os impactos na educação

A escola, como instituição responsável pela formação humana, tem a incumbência de desenvolver a consciência crítica, política e ética dos indivíduos, promovendo também habilidades socioemocionais. Cabe-lhe ensinar o aluno a realizar uma leitura de mundo, interligando os conteúdos escolares às suas vivências reais e proporcionando, assim, uma percepção crítica sobre o que é ou não confiável – especialmente no contexto dos meios digitais. Trata-se de formar sujeitos capazes de discernir fatos de boatos, desenvolvendo autonomia intelectual e pensamento reflexivo. Nesse sentido, Freire (2007, p. 29) afirma:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que - fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Com isso, por meio da pesquisa (do ato de buscar, conhecer, construir e reconstruir ideias e opiniões) o aluno, com a mediação do professor, é capaz de descortinar a verdade por

trás das mentiras propagadas com o objetivo de ocultar fatos reais. É por meio da investigação, da indagação e da desconstrução e reconstrução do conhecimento que o professor, junto com seus alunos, pode desenvolver uma leitura crítica do mundo, possibilitando a conscientização e, conseqüentemente, uma ação transformadora da realidade (Freire, 2005).

Com o avanço tecnológico e a difusão acelerada das redes sociais, emergiu o fenômeno das *fake news*, intensificado especialmente durante a pandemia. As escolas passaram a lidar com esse problema que interfere diretamente no cotidiano da sala de aula. Nesse contexto, os professores tiveram de repensar suas práticas pedagógicas, buscando construir elementos sólidos para tratar criticamente essa problemática que “invade” a vida das pessoas e interfere em seu bem-estar profissional e/ou pessoal. Um exemplo marcante foi a disseminação em massa de *fake news* durante o governo Bolsonaro, levando milhares de pessoas a acreditarem, de forma acrítica, em boatos divulgados na internet como se fossem verdades absolutas – como o negacionismo em relação às vacinas no período da pandemia da Covid-19. Lemos (2021, p. 72) escreve sobre o manifesto dos profissionais da saúde em relação às *fake news*:

Em maio de 2020 um manifesto dos profissionais da saúde do Brasil, e de uma dezena de países, apontava as *fake news* (FN) como uma “infodemia”, ou seja, uma epidemia nociva de informações. Para impedir essa ação nefasta seriam imprescindíveis ações para conter a disseminação mortal da desinformação e fazer com que as redes sociais parem de adoecer nossas comunidades.

Essa propagação em massa de informações falsas gerou conseqüências que ainda se refletem nos dias atuais, como a baixa adesão às campanhas de vacinação, o que tem contribuído para o retorno de doenças que já haviam sido erradicadas há décadas. Weinstein (2021, p. 202) corrobora com Lemos (2021) quando afirma:

As *fake news* roubaram a cena das discussões porque, além do prejuízo que causam em várias frentes, elas vêm num formato mais contundente, mais impactante, menos burocratizado, mais direto e mais fácil de serem disseminadas também porque ninguém precisa pagar para consumi-las e nem consumir, de quebra, uma enxurrada de publicidade a reboque.

O fato é que as *fake news* têm gerado prejuízos em diversas esferas da sociedade, sendo facilmente disseminadas, especialmente em ambientes digitais. Segundo Cardoso (2021), as *fake news* são motivadas por inúmeros fatores: de natureza econômica, quando há a intenção de obter lucros ou vantagens financeiras e/ou comerciais; e de cunho político e ideológico, com a finalidade de ludibriar a população em relação a determinados dados ou acontecimentos. Exemplo disso foram as campanhas eleitorais de 2016, nos Estados Unidos, e de 2018, no

Brasil, marcadas pela intensa circulação de notícias falsas, o que gerou sérias consequências sociais, políticas e institucionais. Corrobora Becker (2024, p. 3) ao destacar:

As apropriações das TICs e o uso de algoritmos nas plataformas e redes sociais têm gerado uma superabundância de informações e conteúdos maliciosos que mobilizam crenças e emoções. A proliferação de informações falsas causa danos à saúde pública, às comunidades vulneráveis e ao meio ambiente, desestabiliza a democracia, ameaça os direitos humanos e prejudica a sociedade, impedindo que notícias confiáveis e relevantes de interesse público sejam conhecidas pelos cidadãos.

Essa propagação em massa de inverdades gera consequências muitas vezes irreversíveis para a sociedade. Torna-se, pois, urgente estabelecer vínculos mais efetivos com as pessoas, promovendo a formação crítica e o ensino da interpretação responsável das informações. É necessário ensinar a questionar fontes suspeitas que, de forma irresponsável, disseminam notícias falsas com o objetivo de ludibriar, camuflar fatos verídicos e manipular leitores ávidos por informação.

Todos nós temos direito à compreensão da comunicação. No Brasil, “o direito à comunicação foi oficialmente reconhecido pelo Estado em 2009, no Decreto n.7.037, que instituiu a terceira edição do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)” (Vannuchi, 2018, p. 169). No entanto, as pessoas precisam se apropriar desse direito para que os mecanismos de proteção ao cidadão sejam de fato aplicados em políticas públicas de proteção à comunicação e informação. Isso harmoniza com Freire (2002) quando diz que é preciso levar o professor à reflexão sobre sua atuação em sala de aula, tornando-se um sujeito crítico, criativo, com liberdade e capacidade para tomar decisões justas e coerentes. Para ele, a mediação vinda por meio do diálogo político pedagógico oportuniza uma maior aproximação tanto entre professor e aluno como também um olhar com criticidade sobre o conhecimento. Como afirma (Weinstein, 2021, p. 200), “é importante apurar o que vem sendo veiculado sobre e sob a condição extraordinária em que vivemos, quando o termo viralizar deixa de ser apenas uma analogia metafórica nas redes sociais para se reintegrar ao cotidiano real”. Ou seja, precisamos filtrar as informações, discernindo verdades de mentiras.

1.7 Tripé: ensino-aprendizagem-tecnologia

Na contemporaneidade, a escola tem um papel fundamental na formação e condução dos alunos: “sabemos que a escola faz parte de um contexto que engloba a sociedade, sua organização, sua estrutura, sua cultura e sua história” (Ghedn, 2012, p. 19). É preciso, pois,

desfrutar de toda essa tecnologia e aliá-la a práxis docente. A escola precisa rever sua pedagogia e reconhecer o quanto antes que a tecnologia faz parte desse novo contexto em que estamos inseridos. A fluidez, a dinamicidade e a transitoriedade dos textos digitais requerem, por parte dos professores, proposições didáticas que contribuam para desenvolver, nos alunos, habilidades para lidar com o universo de práticas letradas (Coscarelli, 2020).

Incorporar o novo nas instituições de ensino não é tarefa simples, pois o modelo tradicional de educação é antigo e, muitas vezes, culturalmente concebido como o “certo”. Promover inovações, de qualquer natureza, representa um desafio tanto para os gestores escolares quanto para os profissionais que atuam diretamente no processo educativo. Existem diversas limitações que dificultam a adoção de práticas inovadoras, especialmente no que se refere ao uso de recursos digitais. Em muitas realidades, há pouca ou nenhuma estrutura disponível para o desenvolvimento de atividades com suporte tecnológico. Soma-se a isso a escassez de equipamentos adequados, bem como a resistência de parte dos profissionais da educação, que não se sentem seguros ou preparados para trabalhar com novas ferramentas. Além disso, há o risco de que os recursos digitais, quando introduzidos de forma descontextualizada, se tornem meramente artificiais, ou seja, escolarizados de maneira mecânica, sem contribuir efetivamente para o processo de ensino e aprendizagem.

Sobre isso, Barreto (2011, p. 67) observa:

A questão não é introduzir na escola as várias mídias, as linguagens e os textos que emergem do digital. É preciso, acima de tudo, criar condições para formas de leitura plurais e para concepções de ensino e aprendizagem que consideram o aprendiz como protagonista, a fim de diminuir a distância entre as leituras e as práticas que se desenvolvem fora da escola e aquelas que são privilegiadas por ela.

A questão gira em torno de inserir, no ambiente escolar, algo que comumente já vem sendo utilizado pelos alunos no meio em que vivem, ou seja, extraescolar. É preciso ter formação para isso, é óbvio, e certamente um amadurecimento da sua prática, reflexões requer tempo e preparação. Estamos imersos nos ambientes digitais e, mesmo antes disso, não cabem mais aulas estritamente expositivas, monológicas, as quais muitas vezes se tornavam improfícuas. Nesse contexto, há a importância da autonomia, da capacidade crítica e da criatividade na cultura digital. Coscarelli (2020, p. 11) observa que “as tecnologias digitais, disponíveis agora nos celulares e amplamente utilizadas por todas as camadas sociais como meio de comunicação, produção e disseminação de saberes, precisam ser estudadas e compreendidas”.

Os aprendizes são vistos como sujeitos que consomem informações e as questionam, as analisam e as reinterpretam, criando significados próprios. Para isso, é essencial que as metodologias de ensino sejam dinâmicas e se embasem na problematização de situações reais, permitindo que os alunos naveguem por diferentes espaços de conhecimento e apliquem suas habilidades de forma prática e reflexiva. Isso promove um aprendizado mais significativo, além de preparar os alunos a lidar com os desafios e as oportunidades da era digital. É preciso, assim, que as aprendizagens trabalhadas e desenvolvidas no ambiente escolar se conectem com a vida fora da escola, provocando os alunos para que reflitam sobre situações do cotidiano, com vistas à construção de um conhecimento crítico e engajado (Gómez, 2015).

No entanto, cabe mencionar que muitos profissionais já carregam consigo saberes experienciais adquiridos em sua experiência diária e que tais conhecimentos se concretizam no cotidiano da sala de aula, através da sua prática pedagógica (Tardif, 2014). Docentes na pandemia ministraram aulas remotamente, aproveitando o conhecimento que adquiriram anteriormente em suas vivências.

2 O PROFESSOR E A CULTURA DIGITAL

A pandemia da Covid-19 afetou consideravelmente o processo de ensino e aprendizagem durante o período do ensino remoto, gerando desafios e consequências significativas para a prática docente. Nesse contexto, tornou-se (e ainda é) necessário refletir sobre a cultura digital como elemento constitutivo das práticas pedagógicas adotadas durante a crise sanitária. Ao articular o conceito de saber docente (Tardif, 2014), o entendimento de cibercultura (Lemos, 2013) e a Teoria Ator-Rede (Latour, 2012), é possível compreender as nuances do exercício docente mediado por tecnologias digitais, em um cotidiano escolar que, até então, era majoritariamente analógico.

2.1 A pandemia da Covid-19 e os impactos na educação

A rotina social em que vivíamos foi alterada com a pandemia da Covid-19, em março de 2020. No meio educacional não foi diferente, tivemos que nos adaptar ligeiramente ao novo formato de aula imposto pelo, então, contexto. Em 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi alertada sobre vários casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China. Tratava-se de uma nova cepa (tipo) de coronavírus que não havia sido identificada antes em seres humanos (OPAS, 2020). Uma semana após, em 7 de janeiro, as autoridades chinesas confirmaram que haviam identificado um novo tipo de coronavírus que rapidamente se espalhou por todo o mundo, causando medos e incertezas na população. Protocolos de higienização foram impostos para impedir a proliferação do vírus. A Organização Mundial da Saúde decretou estado de pandemia em relação ao coronavírus em 11 de março de 2020 (OMS, 2020).

O Ministério da Educação e Cultura (MEC), por meio da Portaria nº 343 de 17 de março de 2020, autorizou em caráter excepcional a substituição das disciplinas presenciais por aulas que utilizassem as TDIC em todo país. No município de Barra do Choça, o Decreto nº 42/2020, de 17 de março de 2020, dispõe sobre as medidas emergenciais de saúde pública para prevenção e controle da transmissão do coronavírus (PMBC, 2020). Com essas restrições impostas pelo isolamento social, muitas medidas foram tomadas para prevenção contra o vírus. As escolas fecharam e a comunidade escolar não estava preparada para lidar com o contexto desafiador que se instaurara. Diante dos desafios e incertezas causadas pela pandemia, os professores refletiram sobre as potencialidades e limitações que estariam por vir, pois tiveram que se adaptar

ligeiramente ao novo formato de ensino imposto pelo distanciamento social⁴.

O período pandêmico evidenciou inúmeras dificuldades e desigualdades enfrentadas pelas escolas no cotidiano. Segundo Lemos (2021), a pandemia realçou problemas de infraestrutura no país que já eram visíveis, tornando ainda mais evidente o despreparo de professores e instituições escolares para lidar com os desafios da educação a distância. De fato, os ambientes escolares não estavam preparados para utilizar as tecnologias digitais como ferramentas pedagógicas. Presenciamos diversos problemas: além das limitações estruturais físicas, havia grande dificuldade, por parte de muitos professores, no manuseio dessas ferramentas digitais. Gestão escolar, docentes e discentes precisaram, de forma emergencial, reorganizar suas práticas para viabilizar o ensino – todos tiveram que se adaptar rapidamente ao chamado “novo normal”.

2.2 A cultura digital como elemento e seu papel central no ensino docente durante a pandemia da Covid-19

A sociedade muda, evolui e se transforma no decorrer do tempo. Fenômenos sociais acontecem e alteram a dinâmica social e principalmente a forma de pensar e agir dos indivíduos. O que ocorria há anos atrás com certa naturalidade, a exemplo de enviar cartas às pessoas distantes, fazer uma ligação de um orelhão ou enviar um *fax*, é, no mínimo, improvável que isso aconteça nos dias atuais. É quase impossível convivermos sem acesso às ferramentas digitais, redes sociais, informações etc., tudo isso devido à “galáxia” da internet, como é nomeada por Castells (2003). São as transformações do digital na cultura contemporânea, como afirma Lemos (2023; 2004), para quem a cibercultura é uma cultura de época. Lemos (2002) afirma que a cibercultura solta as amarras e desenvolve-se de forma onipresente, fazendo com que não seja mais o usuário que se desloca até a rede, mas a rede que passa a envolver os usuários e os objetos numa conexão generalizada. O tempo passou, mas as ideias sobre a cibercultura continuam vigentes.

No ambiente escolar não é diferente, pois as mudanças ocorrem diuturnamente. Se retrocedermos alguns anos, podemos visualizar professores lecionando com o auxílio de ferramentas que caíram em desuso, como o quadro-negro, o giz, dentre outros objetos que

⁴ BRASIL. MEC. Portaria n.º 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 19 jul/2024.

perderam a utilidade central que tinham e que ficaram aparentemente no passado por não fazerem parte do aparato tecnológico atual. Essa dependência dos recursos digitais também se manifesta no ambiente educacional, como evidenciado durante a pandemia. Vasconcelos (2020) comenta que os meios tecnológicos são extensões inerentes ao ser humano, e estes os utilizam de acordo com o contexto em que está inserido. No entanto, docentes e discentes tiveram muitas dificuldades, desde o manuseio das ferramentas, o não acesso a uma internet de qualidade, ausência de recursos tecnológicos etc., mas, mesmo diante de inúmeros obstáculos, a aula online, mesmo que de forma precária, foi uma opção diante daquele momento desolador.

Lemos (2021, p. 150) destaca os desafios sociopolíticos e a relação de dependência das tecnologias:

A pandemia colocou desafios sociopolíticos importantes ao Brasil ao instituir uma relação entre conexão e isolamento, mostrando a dependência das redes e das tecnologias de comunicação e informação (TIC's), a precariedade de infraestrutura de acesso à habitação, e a desigualdade no acesso e no consumo dessas tecnologias.

A pandemia da Covid-19 nos trouxe tristeza, solidão e angústia, mas também nos proporcionou experiências inéditas, que sequer imaginávamos vivenciar. Fomos surpreendidos pelo isolamento social e, diante dessa nova realidade, tivemos que nos apropriar rapidamente das tecnologias digitais, impostas como condição para manter as interações e atividades sociais. Lemos (2021) observa que o agenciamento do vírus SARS-CoV-2 evidenciou o quanto o acesso à internet se tornou fundamental, em escala global, para trabalhar, consumir, estudar, empreender e socializar, embora esse acesso se materialize de formas distintas em diferentes contextos. Professores, alunos e gestores escolares precisaram se adequar rapidamente ao novo cenário, o que expôs problemas e dificuldades até então velados, “desempacotados” pela crise sanitária.

Muitas lições foram extraídas da pandemia. Compreendemos, por exemplo, nossa vulnerabilidade enquanto sujeitos sociais, a necessidade do coletivo e da solidariedade, e a urgência de uma postura crítica diante das informações. Politizar o acesso à informação tornou-se imprescindível, uma vez que nem tudo o que circula nas plataformas digitais é confiável, como demonstram o negacionismo em relação às vacinas, o disparo em massa de *bots* durante campanhas eleitorais e a infodemia das *fake news*. Esse fenômeno, que Lemos (2021) denomina de ciberterrorismo, foi intensamente disseminado pelas redes sociais. No entanto, não se trata de “demonizar” a internet, mas de compreendê-la criticamente. É necessário desenvolver a capacidade de filtrar informações e utilizar os recursos digitais de maneira consciente. Afinal,

foi justamente com o uso adequado dessas tecnologias que muitos professores conseguiram manter suas atividades pedagógicas durante o isolamento social, assim como profissionais liberais, empresas e diversos outros setores da sociedade puderam dar continuidade ao seu trabalho por meio das plataformas digitais.

Para Kenski (2008, p. 29):

Essas novas possibilidades tecnológicas não alteram apenas nossa vida cotidiana. De maneira generalizada, elas alteram todas as nossas ações, as condições de pensar e de representar a realidade e, especificamente, no caso particular da educação, a maneira de trabalhar em atividades ligadas à educação escolar.

Nesse sentido, o professor teve (e continua tendo) um papel fundamental no desenvolvimento humano, social e crítico dos alunos. Por meio dos dispositivos tecnológicos utilizados com finalidade pedagógica, foi possível concretizar o processo de ensino e aprendizagem, mesmo diante de condições adversas. A pandemia trouxe consigo um conjunto singular de desafios, que nos obrigou a repensar profundamente as formas de ensinar e aprender, impulsionando transformações nas práticas educativas e no uso das tecnologias digitais em contextos escolares. Silva, Barroso e Castro (2022, p. 184) corroboram com a ideia quando mencionam que o contexto pandêmico evidenciou que a aprendizagem não acontece apenas em ambientes fechados:

Nesse contexto, foi evidenciado com maior destaque e expressividade que durante o ensino remoto uma aula não acontece somente em ambientes presenciais e fechados e que o professor não é o único detentor do saber, sendo assim, o estudante pode e necessita ter autonomia na busca da apropriação do conhecimento sistematizado.

A capacidade de aprender a aprender tornou-se mais essencial do que nunca, assim como a habilidade de nos adaptarmos rapidamente a novas circunstâncias. Em relação a isso, Santos (2023, p. 66) aponta que “o ensino remoto trouxe a possibilidade de novas descobertas e os saberes produzidos nesse período foram importantes e necessários para a continuidade das aulas”. A colaboração entre professores e alunos, bem como a solidariedade mútua, tornaram-se fundamentais para superar esses desafios. Graças a essa cultura digital conseguimos estar mais próximos dos nossos alunos, oportunizando acesso ao ensino mesmo que remotamente.

2.3 A convergência do saber docente, a cibercultura e a teoria Ator-Rede

Vivemos em um contexto heterogêneo, permeado de novas e variadas tecnologias. Esses espaços onde os indivíduos passam por inúmeras alterações e conexões diferentes, para se adequarem às constantes mudanças da sociedade em que estão inseridos, transformam-se em diversos conhecimentos aplicáveis à vida real, cotidiana. No contexto educacional, os professores mobilizam saberes para suprir demandas do ambiente escolar. Conforme Tardif (2014, p. 49):

Pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática, eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se interagem a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir do qual os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as dimensões. Elas constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação.

Foi justamente isso que ocorreu durante o período pandêmico: os professores mobilizaram diversos saberes para viabilizarem o ensino remoto e tornarem sua atividade docente minimamente possível. Em relação a esses saberes, Ramirez (2021, p. 77) ressalta que contribuem para o seu desenvolvimento profissional do professor “[...] o contato com os conteúdos da (s) disciplina (s), a metodologia, os planos e os currículos adotados pela instituição de ensino, bem como as relações sociais que estabelece no local de trabalho, com seus pares, colegas e alunos”. Foram conhecimentos que vieram à tona naquele momento. Conhecimentos experienciais relacionados ao uso de artefatos tecnológicos que, até então, não tinham aprendido necessariamente em formações docentes, mas adquiriram em sua experiência de vida, nas atividades “comuns” do seu cotidiano pessoal e profissional. Sobre isso, Tardif (2014) concorda quando aponta que os saberes experienciais têm origem, portanto, na prática cotidiana dos professores em confronto com as condições da profissão.

Em consonância com Tardif (2014), Gauthier (2013) discute que o ensino é amplo e multifacetado e que a ideia do saber é constituída pela pluralidade. Certamente, o conhecimento que os profissionais mobilizaram para ministrarem suas aulas na modalidade remota durante a pandemia deu-se por conta de um emaranhado de informações e saberes concebidos em suas vivências diárias. Conforme afirma Gauthier (2013, p. 28), “o ensino é a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório, pelo qual o professor se abastece dando

sustentação nas exigências e situações concretas do ensino”. Pimenta (2012, p.19) também menciona que “a profissão docente é uma prática social de caráter dinâmico”. Ou seja, a profissão docente é dinâmica, pois carece de modificação para atender às novas demandas da sociedade.

Nesse contexto, a sociedade vem sendo construída a partir de uma cultura de mobilidade, fruto da contemporaneidade digital em que estamos inseridos. Inevitavelmente, precisamos nos adaptar e construir novos conhecimentos que respondam às exigências desse novo tempo. Vivemos em uma era digital marcada pelo surgimento constante de aparatos tecnológicos, que se tornam obsoletos em pouco tempo. Trata-se de uma era ubíqua, dinâmica, atravessada pela aceleração contínua dos acontecimentos, que nos transforma em sujeitos em constante reinvenção. Para Oliveira (2016, p. 8):

O mundo digital estrutura a cultura contemporânea e sem ele não vivemos, não produzimos educações, sempre no plural. Nossas performances interacionais, por meio de mediações sociotécnicas, ressaltam relações derivadas desses processos intensos de mutabilidades, em narrativas multissequenciais descentralizadas.

Precisamos acompanhar toda essa evolução tecnológica em que estamos inseridos e nos adaptar às mudanças sociais. As percepções que tínhamos sobre a cibercultura e a internet tornaram-se obsoletas nos dias atuais. A internet que conhecíamos há vinte anos atrás não se compara a da atualidade. Hoje, os meios digitais tornaram-se ferramentas potenciais de mercado, de consumo e informação, como afirma Lemos (2010, p. 5):

Rapidamente, a internet foi se transformando em uma grande máquina comercial e publicitária, com algoritmos cada vez mais sofisticados que retiram informações de acordo com o perfil construído do usuário (IP da máquina, localização geográfica, linguagem utilizada, buscas recentes, interações com outros usuários e informações...), oferecendo informação localizada e personalizada.

O conceito de cibercultura tem se transformado continuamente. No entanto, Lemos (2002) afirma que a cibercultura se configura como uma manifestação da vitalidade social contemporânea. De fato, o termo proposto pelo autor há mais de duas décadas permanece atual e relevante na era digital em que vivemos: a cibercultura é, hoje, a nova cultura. Ela não deve ser compreendida como uma subcultura restrita a um grupo específico, mas como expressão de uma sociedade livre, emancipadora, crítica e dinâmica. A cibercultura contemporânea pode ser entendida como a fusão entre sociedade e tecnologia – uma verdadeira simbiose, resultado da

sinergia entre o técnico e o social. Nesse contexto, nos deparamos com uma imensidão de inovações tecnológicas, acompanhadas por novas formas de interação e relações sociais entre os indivíduos.

Esse novo âmbito cultural e digital em que vivemos, o mundo globalizado, as interações instantâneas entre indivíduos e dispositivos modernos constituem uma relação mediadora entre sujeitos e objetos técnicos, ou seja, de humanos e não humanos, como especifica Latour (2012). Esse cenário de mediações e comunicações entre humanos e não humanos é o que Latour (2012) denomina de TAR (Teoria Ator-Rede). Essa teoria surgiu na área dos estudos da ciência, tecnologia e sociedade na década de 1980, tendo como estudiosos Bruno Latour, Michel Callon, Madeleine Akrich, dentre outros. A TAR estuda e defende a relação entre sujeito e objeto (humanos e não humanos), reiterando que existe uma simbiose entre seres e coisas.

Em uma relação de humanos e não humanos, não há uma hierarquia, mas uma ligação entre ambos:

A teoria explica que, na cultura contemporânea, os atores não humanos, que podem ser um dispositivo inteligente, como computadores, smartphones, sensores, câmeras, servidores etc., e humanos agem mutuamente, interferem e influenciam o comportamento um do outro, redefinem as realidades intercambiáveis do que são: sujeitos híbridos. Humanos e não humanos formam redes sociotécnicas. E aqui não tem hierarquia, mas acoplamentos simbióticos (Oliveira, 2016, p. 9).

Os autores entendem que não há uma subordinação entre humanos e não humanos, pois estes exercem funções recíprocas auxiliando uns aos outros. Os atores não humanos são considerados tão inteligentes quanto os humanos, e estes agem mutuamente em prol do objetivo coletivo. Lemos (2020, p. 180) aborda que “reconhecer a agência dos objetos e o seu papel na constituição das associações é fundamental para reelaborar a sua inserção em uma discussão comunicacional e política ampla, que toca hoje em questões centrais como privacidade, segurança, vigilância, etc.”. Atualmente, os objetos ocupam um papel central em nossas vidas e nas interações sociais. Estão cada vez mais conectados, inteligentes e capazes de coletar, processar e transmitir informações. Reconhecer sua agência significa compreender que esses objetos têm a capacidade de agir e de influenciar diferentes contextos sociais, culturais e educacionais.

Se considerarmos as mediações entre humanos e não humanos durante o período pandêmico, podemos visualizar a potência da TAR, pois, naquele contexto, o processo de ensino e aprendizagem somente foi possível devido a essa mediação entre sujeitos e objetos, ambos

exercendo seu papel de possibilitar o acesso ao ensino remoto. Oliveira (2016, p. 9) menciona que “os atores desenvolvem o argumento de que a teoria Ator-Rede é potente para os processos de ensino e aprendizagem na cibercultura, pois sujeitos e objetos não são seres opostos, mas ubíquos”. Isso significa que tanto os sujeitos quanto os objetos têm agência e atuam como atores das redes de relações em que estão inseridos. A TAR permite compreender os processos de ensino e aprendizagem na cibercultura de forma mais ampla, considerando não apenas a interação entre sujeitos, mas também a influência dos objetos tecnológicos e digitais nesses processos.

É fundamental considerar e discutir a importância dos objetos técnicos na construção das relações sociais, especialmente em contextos educativos. Os objetos técnicos são ferramentas e recursos que utilizamos para mediar e facilitar o processo de ensino e aprendizagem, bem como para promover a interação entre os participantes. Como expõe Lemos (2020), para pensar o humano e sua relação com as tecnologias, devemos adotar posturas não antropocêntricas. Conforme Oliveira (2016, p. 10), “as relações entre práticas educativas e objetos técnicos são intrínsecas e, por isso, não podem ser compreendidas somente por uma visão humanocêntrica”. As relações entre práticas educativas e objetos técnicos são intrínsecas porque os objetos técnicos, como ferramentas, equipamentos e tecnologias, são fundamentais na educação. Eles são usados para facilitar a aprendizagem, promover a interação e a colaboração entre os alunos, bem como para melhorar a eficiência e eficácia do processo educativo. No entanto, se olharmos apenas de uma perspectiva humanocêntrica, focando apenas nas necessidades e ações dos seres humanos, perderemos a compreensão completa dessas relações. Os objetos técnicos têm características próprias, que influenciam e são influenciadas pelas práticas educativas.

Educações formais e não formais, presenciais e/ou online que integram humanos e não humanos são performances interativas e ciberculturais. Onde quer que os actores estejam conectados, temos aprendizagens mediadas por tecnologias digitais. Os objetos e as tecnologias digitais não são coisas a serem inseridas nas salas de aulas, são actores igualmente construtivos, formadores de inteligências coletivas. Educações e tecnologias são indissociáveis. Os objetos técnicos sozinhos não educam, mas tampouco os humanos podem educar sem eles. Humanos e não humanos são protagonistas das educações dinâmicas e polifônicas da era das conectividades (Oliveira, 2016, p. 10).

Com o avanço da tecnologia digital, as interações entre humanos e não humanos, como IA e dispositivos eletrônicos, tornaram-se cada vez mais presentes na educação. Essa evidência destaca o apoderamento dos objetos inteligentes não humanos como mediadores em diversas

áreas da vida cotidiana, evidenciando a crescente integração da tecnologia na vida social. Isso significa que cada vez mais estamos cercados por dispositivos e sistemas tecnológicos que desempenham papéis mediadores em nossas interações diárias, desde assistentes virtuais em nossos *smartphones* e dispositivos domésticos conectados à internet: “Cada vez mais não humanos agora ‘inteligentes’, comunicativos, conectados e sensíveis ao ambiente, nos fazem realizar coisas, alterando a nossa forma de pensar e de agir, em todos os domínios da cultura, família, trabalho, escola, lazer” (Lemos, 2013, p. 20).

Essas tecnologias digitais não devem ser vistas apenas como ferramentas a serem utilizadas nas salas de aula, mas como atores igualmente construtivos e formadores de inteligências coletivas. Elas têm um papel ativo na mediação do aprendizado, proporcionando novas possibilidades de acesso ao conhecimento e de interação entre os participantes. Na concepção de Freire (1996), o professor encontra-se numa posição de mediador, ocupa uma posição onde existe o diálogo e não somente a transferência de conhecimento. Sobre isso, expõe o autor:

Pensar certo implica a existência de sujeitos que pensam mediados por objeto ou objetos sobre que incide o próprio pensar dos sujeitos. Pensar certo não é que – fazer de quem se isola, de quem se “aconchega” a si mesmo na solidão, mas um ato comunicante. Não há por isso mesmo pensar sem entendimento e o entendimento, do ponto de vista do pensar certo, não é transferindo, mas coparticipando (Freire, 1996, p. 37).

A mediação, para Freire (1996), implica coparticipação e compreensão. Trata-se de um processo dialógico no qual educador e educandos constroem juntos o conhecimento, em uma relação horizontal e colaborativa. Essa concepção de mediação, quando aplicada ao uso dos meios digitais, enfatiza a coparticipação, o entendimento mútuo e a circulação do saber. O autor propõe uma abordagem interativa, na qual tanto o professor quanto os alunos são agentes ativos no processo de aprendizagem. Ao integrar as TDIC nessa perspectiva, reconhece-se o potencial dessas ferramentas como recursos pedagógicos capazes de promover a colaboração, estimular a pesquisa autônoma e fomentar a criatividade. De modo geral, essa abordagem destaca a importância da reflexão crítica e do desenvolvimento contínuo por parte dos educadores, compreendendo que o ensino eficaz é um processo dinâmico, que exige constante adaptação às necessidades e realidades dos estudantes.

Nesse âmbito, tanto os humanos quanto os não humanos são protagonistas das educações da era das conectividades. As interações entre eles contribuem para a construção de um ambiente educacional mais rico e diversificado, promovendo aprendizagens mais

significativas e adaptadas às demandas da sociedade atual. Lemos (2020) ressalta que apontamos para a necessidade de uma “comunicação associal”, não purificada, que leve em conta as mediações de humanos e não humanos para a compreensão de todas as facetas da cultura digital.

Os processos que envolvem a integração dos processos de mediação inerentes ao ciberespaço na vida cotidiana, juntamente com a inserção e utilização crescente de tecnologias móveis, estão reconfigurando drasticamente a noção de espaço e tempo. Antes, o espaço físico e as limitações de tempo eram fatores determinantes em nossas interações e atividades diárias. No entanto, com a proliferação de dispositivos móveis e a ubiquidade⁵ da conexão à internet, essas fronteiras estão se tornando mais fluidas. Essa reconfiguração da noção de espaço e tempo tem profundas implicações em diversos aspectos da vida, desde como nos relacionamos com os outros até como realizamos tarefas do dia a dia.

O avanço da tecnologia está redefinindo, como temos defendido, a forma como aprendemos e ensinamos. Na concepção de Lemos (2021, p. 178), “a tecnologia é social não porque é usada ou afeta o humano, mas porque o constitui”. Para Latour (2013), a tecnologia é social por mobilizar arranjos particulares de produção do coletivo. É um mediador importante que instaura ações. À medida que os dispositivos tecnológicos se tornam mais proeminentes na vida dos indivíduos, é crucial repensar não apenas as práticas educacionais, mas também a própria estrutura dos ambientes escolares.

Em uma sociedade na qual os novos dispositivos tecnológicos assumem um papel principal na vida do indivíduo é necessário repensar não apenas o modo de redimensionar práticas educacionais, mas também a composição dos ambientes escolares. Torna-se imprescindível que a figura do professor se aproprie em maior intensidade das tecnologias, sejam elas infocomunicacionais ou não, visando rever sua prática e compreensão de uma mudança que não é pontual, mas que acontece a todo o momento, redefinindo papéis e novas formas de pensar (Oliveira, 2020, p. 46).

Ao repensar a composição dos ambientes escolares para refletir a crescente importância da tecnologia, as instituições de ensino podem melhor preparar tanto os alunos como os docentes para o mundo digital, capacitando-os a utilizar efetivamente as ferramentas e recursos disponíveis para aprender, colaborar e inovar. Fugir dessa realidade é, no mínimo, se isolar desse crescente desenvolvimento tecnológico. Não queremos nos tornar “sísifos”, isto é, ter as ferramentas e não as utilizar oportunamente por falta de habilidades e conhecimentos.

⁵ Utilizado originalmente por Mark Weiser na década de 1990, este termo se refere à presença direta e constante da informática e tecnologia no dia a dia das pessoas.

3 MOBILIZAÇÃO DOS SABERES DOCENTES NO USO DA TECNOLOGIA DIGITAL DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Os docentes mobilizaram saberes oriundos da utilização das TDIC na sua prática pedagógica, durante a pandemia da Covid-19. É central saber como o processo de instalação daquela realidade procedeu e se continuou a utilização dos recursos digitais em suas aulas no retorno ao formato presencial como suporte pedagógico. A análise é o meio de produzirmos um balanço, um saldo, da experiência que adquirimos naquela circunstância extraordinária, inusitada, além de investigarmos sobre o que veio a partir deste aprendizado.

3.1 Tipo e caracterização da pesquisa

Esta pesquisa teve como objeto de análise os dados coletados junto a professores que lecionaram durante a pandemia em uma escola situada na zona rural do município de Barra do Choça, Bahia. Compreendemos que o ensino remoto emergencial, adotado no período pandêmico, evidenciou fragilidades no contexto escolar, tanto no que se refere à infraestrutura quanto à formação dos docentes. O presente estudo concentrou-se na mobilização dos saberes docentes no uso das TDIC durante a pandemia, com ênfase na incorporação dessas ferramentas às práticas de ensino.

3.1.1 Metodologia

Este é um estudo de caso exploratório e descritivo, de abordagem qualitativa. Um estudo exploratório busca maior familiaridade com o objeto de estudo de forma experimental observando possibilidades de cenários, enquanto o descritivo tem por finalidade detalhar o fenômeno e suas especificidades, esmiuçando características de determinado grupo. Assim, buscamos a identificação de saberes que os participantes envolvidos na pesquisa mobilizaram e adquiriram durante o período pandêmico para que pudessem viabilizar seu trabalho docente, e se esses professores continuam mobilizando esses saberes já em aulas presenciais.

O estudo de caso visa compreender a singularidade dos fenômenos estudados, podendo ou não ser semelhantes a outras realidades, outros contextos. Ludke e André (2014, p. 20) afirmam que o estudo de caso possui algumas características fundamentais que são levadas em conta ao longo do processo desta pesquisa: “O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças

com outros casos ou situações. Quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso”.

A pesquisa qualitativa permite o diálogo, a criação de sentidos e significados. Essa concepção vai ao encontro de Freire (1981, p. 10), ao afirmar que “estudar não é um ato de consumir ideias, mas de criá-las e recriá-las”. Reconhecendo esse alerta, optamos pela abordagem qualitativa, que possibilita uma conexão sensível e atenta com os participantes, permitindo construções a partir das ressignificações elaboradas por eles. Para Minayo (2002), a pesquisa qualitativa trata de um nível da realidade que não pode ser quantificado, por envolver significados, valores, atitudes e motivações, além das relações estabelecidas diante dos fenômenos estudados. Essa perspectiva converge com a visão freireana, que reconhece a singularidade de cada sujeito e admite, inclusive, a compreensão de que “cada caso é um caso”.

A pesquisa qualitativa responde a questões referentes a um conjunto de fenômenos humanos entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (Minayo, 2010, p. 21).

Investigar algo relacionado ao indivíduo implica compreender e interpretar suas ações, vivências e o modo como ele se relaciona com os estímulos ao seu redor. Nesta pesquisa, foram analisadas as percepções e opiniões dos participantes em relação aos contextos da prática docente em que estão inseridos. Durante o processo de observação, foi necessário interromper as atividades de campo de forma abrupta, uma vez que a escola, por decisão tomada em audiência com a comunidade escolar, proibiu o uso de dispositivos conectados à internet em suas dependências. Tal medida inviabilizou a observação direta do uso das TDIC em sala de aula após o período pandêmico. No entanto, ressaltamos que o foco central deste estudo foi, de fato, a utilização das tecnologias digitais durante a pandemia e o período do ensino remoto. Assim, os dados produzidos até o momento foram considerados suficientes para a análise proposta.

Este estudo, fundamentado metodologicamente na análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), teve como foco os saberes mobilizados pelos professores durante a pandemia da Covid-19 e sua continuidade no retorno às aulas presenciais, especialmente no que se refere ao uso das TDIC na prática pedagógica, como mencionamos. Foi realizada uma revisão de literatura com o objetivo de aprofundar a compreensão sobre a temática e reforçar a relevância e a pertinência da investigação. Inicialmente, foram selecionadas 12 (doze) dissertações para

análise. No entanto, diante da necessidade de ampliar o *corpus*, mais 3 (três) trabalhos foram incorporados, mesmo estando fora do recorte temporal estabelecido previamente, totalizando 15 (quinze) dissertações analisadas.

3.2 O caminho da pesquisa

O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Uesb e devidamente autorizado, conforme parecer nº. 6.434.551, de 19 de outubro de 2023, sob o protocolo de Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) de número: 74324323.8.0000.0055. Firmamos o compromisso com os participantes da pesquisa em preservar suas identidades reais, no intuito de evitar dissabores e constrangimentos que possam afetar suas identidades. Assim, procedemos a aplicação dos questionários e a realização das entrevistas, após os participantes assinarem o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), para transcrição e uso de falas.

O questionário, segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 201), “é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. Logo, ele precisa ser elaborado contendo perguntas claras e fáceis de serem respondidas, que motivem o entrevistado a respondê-lo, mantendo-se envolvido. Por meio desse procedimento, podemos extrair informações mais precisas sobre determinada temática. Gil (2008, p. 111) acrescenta que o questionário “é uma técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas às pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores [...]”.

Inicialmente, os possíveis participantes foram convidados por meio do aplicativo *WhatsApp*. No total, vinte (20) docentes foram convidados a participar da pesquisa, dos quais dezesseis (16) deram devolutiva positiva. Posteriormente, fomos até o *lócus* para dialogar com os professores sobre o projeto e solicitar sua colaboração. Após a concordância formal, foi encaminhado um questionário (Apêndice A), elaborado no *Google Forms*, destinado aos professores que lecionaram especificamente durante o período pandêmico. A escolha dessa ferramenta tecnológica se deu por sua acessibilidade aos participantes, além de possibilitar maior agilidade na coleta inicial dos dados. O questionário teve como objetivos identificar o perfil docente, compreender o processo de apropriação das tecnologias digitais e investigar como os professores utilizaram os meios digitais para viabilizar as aulas remotas. Ao final, buscamos também averiguar quais TDIC continuaram sendo utilizadas como suporte

pedagógico após o retorno às aulas presenciais. Complementarmente, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, guiadas por um roteiro composto por blocos temáticos, a fim de aprofundar e complementar os dados obtidos via questionário. Seis professores foram entrevistados presencialmente durante as atividades complementares na escola, enquanto outros dez participaram por meio da plataforma Google Meet, em horários previamente agendados, em razão da disponibilidade dos docentes.

A entrevista consiste em um procedimento fundamental para a pesquisa qualitativa. Essa técnica é relevante porque possibilita a interação direta entre o entrevistador e o entrevistado, configurando-se como um meio eficaz na produção de dados significativos. Segundo Minayo (2014), é, acima de tudo, uma conversa entre dois ou mais interlocutores, realizada por iniciativa do pesquisador e com o propósito de construir informações pertinentes ao objeto de estudo. Trata-se de uma abordagem em que o entrevistador propõe temas igualmente relevantes para os objetivos da pesquisa. Além disso, é uma forma de interação social, na qual os participantes colaboram para alcançar um objetivo comum: a construção de conhecimento.

As entrevistas foram previamente agendadas, com datas e horários definidos junto aos participantes. O roteiro da entrevista foi estruturado em blocos temáticos, organizados com base em questões específicas voltadas à produção de dados relacionados ao objeto de estudo, quais sejam: bloco 1- percurso formativo (identificar o perfil dos professores quanto à formação e trajetória docente); bloco 2- experiência profissional; bloco 3- currículo (metodologia utilizada, formações continuadas, organização do trabalho pedagógico); bloco 4- os recursos tecnológicos (recursos digitais utilizados para execução do trabalho durante a pandemia; importância dos recursos tecnológicos durante as aulas; recursos digitais disponíveis no ambiente escolar; permanência das TDIC após o período pandêmico); bloco 5- saberes mobilizados pelos docentes frente ao uso das TDIC.

3.3 Participantes da pesquisa: os professores

Os participantes desta pesquisa foram dezesseis (16) professores que lecionaram durante o período pandêmico e/ou que atuam atualmente no Centro Educacional de Barra Nova. A caracterização do perfil desses docentes é fundamental para a compreensão aprofundada dos sujeitos da pesquisa, incluindo aspectos como formação acadêmica, tempo de atuação na docência e outros dados relevantes para a análise. O Quadro 2 apresenta em detalhe o perfil dos professores da EJA que estiveram em atividade durante a pandemia da Covid-19.

Quadro 2 – Participantes da pesquisa (EJA)

Professores	Formação	Pós-graduação <i>latu sensu</i>	Tempo de docência na EJA
P1	Licenciatura em Letras/ educação física.	Educação especial inclusiva.	06 anos
P2	Licenciatura em Geografia	Gênero e sexualidade na educação / Geografia, história e Meio ambiente.	03 anos
P3	Licenciatura em Letras	Teoria e método de ensino de Língua Portuguesa.	20 anos
P4	Licenciatura em Física/ Biologia.	Gestão Escolar e Educacional/ Ensino de Física/ Mestrado em Física.	15 anos
P5	Licenciatura em Matemática	Metodologia do ensino de matemática e física.	19 anos
P6	Licenciatura em Letras modernas.	Ensino em Língua Inglesa.	04 anos

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

No Quadro 3, apresentamos os professores do ensino regular. A divisão de modalidades ocorreu em detrimento da produção de dados em momentos distintos.

Quadro 3 – Perfil dos participantes da pesquisa (Modalidade Regular)

Professores	Formação	Pós-graduação <i>latu sensu</i>	Tempo de Docência
P7	Licenciatura em matemática	Especialização em Matemática/ mestrado em Ensino	24 anos
P8	Licenciatura em História	Especialização em História da África	30 anos
P9	Licenciatura em Educação Física	Especialização em Física escolar e Atividade de Recreação.	10 anos
P10	Licenciatura em Ciências Biológicas	Mestrado em Educação	22 anos
P11	Licenciatura em Letras Vernáculas	Especialização em Estudos Linguísticos e literários.	31 anos
P12	Licenciatura em Geografia	Especialização em Alfabetização, letramento e Matemática	10 anos
P13	Licenciatura em Geografia	Especialização e mestrado em Análise do espaço geográfico	17 anos
P14	Licenciatura em Letras	Especialização em Língua portuguesa	24 anos
P15	Licenciatura em Educação Física	Especialização em Educação Física e Motricidade	03 anos
P16	Licenciatura em História	Não possui	20 anos

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Os participantes da pesquisa foram identificados por códigos alfanuméricos para preservar seu anonimato. Assim, os professores denominados de P1 a P6 representam os docentes que atuaram e/ou atuam na EJA, enquanto os códigos de P7 a P16 correspondem aos professores do ensino regular. Inicialmente, apresentamos o perfil de cada docente participante, com informações relacionadas a diversos aspectos, tais como a motivação para a escolha da

profissão, tempo de atuação na docência, formação acadêmica, entre outros dados relevantes para o estudo, conforme Quadro 4, a seguir.

Quadro 4 – Perfil dos(as) docentes participantes da pesquisa

Docente	Perfil
P1	Reside no sudoeste baiano, no município de Barra do Choça. Atua na rede municipal de ensino com carga horária de 20 horas semanais, além de outras 20 horas em um município vizinho. Leciona na educação básica desde 2010 e, há seis anos, desenvolve seu trabalho especificamente na modalidade da EJA, ministrando a disciplina de Educação Física. Sua formação inclui os cursos de Letras Vernáculas e Educação Física, além de especialização em Educação Especial Inclusiva. O professor relata que ingressou na carreira docente inicialmente por necessidade de trabalho, mas, com o tempo, passou a desenvolver afinidade com a profissão. Conforme explica: “Sabe-se que uma parcela relevante dos profissionais da educação inicia por oportunidade de emprego e, conseqüentemente, acaba se identificando com a área de atuação. E isso foi uma das motivações para estar atuando na área da educação” (P1, entrevista, 2024).
P2	Reside no sudoeste baiano, no município de Barra do Choça. Atua na rede municipal de ensino com carga horária de 20 horas semanais, além de 40 horas em outro município. Possui três anos de experiência na EJA, lecionando as disciplinas de Geografia e História. É licenciado em Geografia pela Uesb e possui especialização em Gênero e Sexualidade na Educação, bem como em Geografia, História e Meio Ambiente. É também mestre em Ensino pela Uesb.
P3	Reside no sudoeste baiano, no município de Barra do Choça. Atua na rede municipal de ensino com carga horária de 40 horas semanais. Possui 32 anos de experiência na educação básica, sendo 20 deles dedicados à modalidade da EJA. Iniciou sua formação com o curso de magistério e, posteriormente, concluiu a graduação em Letras pela Uesb. É especialista em Língua Portuguesa. Relata que sempre teve afinidade com a área da docência, embora sua escolha profissional também tenha sido condicionada pela ausência de outras oportunidades. Como descreve: “Na época eu gostava da área, mas também houve a falta de opções. Lembrança de tempos difíceis e falta de oportunidades” (P3, entrevista, 2024).
P4	Reside no município de Barra do Choça. Atua na rede municipal de ensino com carga horária de 20 horas semanais e, simultaneamente, trabalha 40 horas na rede estadual de outro município. Possui 23 anos de experiência na educação básica, lecionando as disciplinas de Ciências e Física. Relata que sempre manteve contato com a modalidade da EJA, demonstrando familiaridade com suas especificidades ao longo da trajetória docente. Relata: “Leciono há mais de 20 anos na educação básica; para ser mais preciso, são 23 anos. Tenho contato com a Educação de Jovens e Adultos desde o início da minha carreira docente, embora com alguns intervalos. Sem muita precisão, posso dizer que dediquei cerca de 15 anos da minha vida a essa modalidade de ensino” (P4, entrevista, 2024). O professor relata que, inicialmente, não pensava em seguir na docência, mas, hoje, não se vê em outro cenário: “Confesso que, inicialmente, na minha adolescência, não me via na carreira docente, mas fiz o magistério (na época não tive muitas alternativas). Consegui um contrato como professor, o que me proporcionou a oportunidade de ter contato com a docência e também de cursar o ensino superior – licenciaturas em Biologia e Física. Atualmente, não me vejo fora do cenário educacional” (P4, entrevista, 2024). O professor cursou licenciatura em Física na Uesb e Biologia na Faculdade de Tecnologia e Ciências (FTC). Possui especialização em Gestão Escolar e Educacional e Ensino de Física. Possui mestrado em Física- Prof. Física pela Uesb.
P5	Reside no município de Barra do Choça. Atua na rede municipal de ensino, com carga horária de 40 horas semanais e 20h em outro município. Atua na EJA há 20 anos.

	Trabalha há 22 anos na educação básica, e conta que, desde criança, pensava em ser professor. Relata: “Desde cedo, ainda em idade escolar, eu descobri o gosto pelo ensino. Daí, fui influenciado por vários dos meus professores a ingressar no Magistério. Um dia, apresentando um seminário na aula de Ensino Religioso, a professora fez um comentário bem direcionador: “Você tem jeito de professor”. Levei adiante essa afirmação e me tornei docente” (P5, entrevista, 2024). O docente é licenciado em Matemática pela Uesb, possui especialização em Ensino da Matemática e Supervisão Escolar pela Rede Uninter, possui curso de extensão em Softwares Matemáticos, oferecidos pela Uesb.
P6	Reside no município de Barra do Choça. Atua na rede municipal de ensino com carga horária de 20 horas semanais e também leciona em uma instituição privada da mesma cidade, onde cumpre outras 20 horas semanais. Está na modalidade da EJA há quatro anos. Iniciou sua trajetória na docência em 2013, realizando substituições esporádicas, inclusive na EJA. Relata que, desde o início, sempre se identificou com o público atendido por essa modalidade, o que motivou sua permanência e dedicação à área. Relata: “Iniciei a docência no fundamental II no ano de 2013, e fazia algumas substituições na Eja, desta forma reforcei meu gosto e amor pela modalidade. Em 2019 surgiu a oportunidade de lecionar com o componente curricular de língua inglesa, e assim permaneço até os dias de hoje. Lembro de quando era estudante do ensino médio já tinha o interesse em ser professora e assim poder ajudar os jovens e adultos da minha comunidade a obterem mais conhecimento” (P6, entrevista, 2024). A docente é licenciada em Letras Português/Inglês, com especialização no ensino em língua inglesa pela FTC.
P7	Reside no município de Barra do Choça. Atua na rede municipal de ensino, com carga horária de 40 horas semanais. Leciona na educação básica há 24 anos. O docente é licenciado em matemática pela Uesb, possui especialização em matemática e mestrado em Ensino (Uesb). Conta que seguiu a carreira de professor por influência familiar.
P8	Reside em Vitória da Conquista, Bahia. Leciona há 30 anos. No município de Barra do Choça, desde 2007. É licenciada em História pela Uesb, possui especialização em História da África. Tornou-se professora por influência das tias.
P9	Reside no município de Barra do Choça. É licenciado em Educação Física, possui especialização em Física escolar e Atividade de Recreação. Relata que decidiu ser professor por gostar da área esportiva, motivação própria. Atua há dez anos como professor de Educação Física.
P10	Reside na sede do município de Barra do Choça. É licenciada em Ciências Biológicas, mestre em Educação pela Uesb. Diz que seguiu a carreira docente por facilidade de conseguir emprego na época.
P11	Reside no município de Vitória da Conquista, Ba. Atua como professora há 31 anos. É licenciada em Letras e possui especialização em Estudos Linguísticos e literários. Trabalha 20h no município de Barra do Choça e 20 em outra cidade. Relata que desde criança sonhava em ser professora.
P12	Reside no município de Barra do Choça. É licenciada em geografia pela Uesb, possui especialização em Alfabetização, letramento e matemática. Diz que “desde de criança já pensava em ser professora, até brincava de ser professora e dava aula para alguns primos e vizinhos, quando ainda era criança” (P12, questionário, 2024).
P13	Reside no município de Vitória da Conquista, Ba. É licenciada em geografia pela Uesb, possui especialização e mestrado em Análise do espaço geográfico. Atua na rede estadual e municipal de ensino. Conta que a motivação em ser professora foi por influência familiar.
P14	Reside no município de Barra do Choça. Atua na educação desde 2000. É licenciada em Letras e possui especialização em Língua Portuguesa. Diz que seguiu a carreira docente por ser uma das profissões mais acessíveis naquele momento.
P15	Reside no município de Barra do Choça. É licenciada em Educação física, possui especialização em educação física e motricidade. Atua como professora há três anos diz que seguiu a carreira docente por motivação própria “Porque quero compartilhar o prazer

	do aprendizado com meus alunos” (P15, questionário, 2024).
P16	Reside no município de Barra do Choça. É licenciada em História pela Uesb. Atua como professora há 20 anos. E diz que a motivação em seguir a carreira docente foi pela influência familiar, seguindo os passos do pai e dos irmãos que na época já eram professores.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Os docentes participantes da pesquisa têm trajetórias distintas em relação à escolha da profissão, alguns motivados por um professor a seguir a carreira, como foi o caso de P5; outros por motivação própria, como: P9, P11, P12 e P15; outros por influência familiar, como: P7, P8, P13 e P16 e alguns pela falta de opção e/ou facilidade de arrumar emprego como, P1, P2, P3, P4, P6, P10 e P14.

3.4 Barra do Choça: aproximação com o café da Bahia

A origem do atual município de Barra do Choça prende-se à história do Sertão da Ressaca, também conhecido como Planalto da Conquista. Barra do Choça era ainda uma fazenda e ponto de pouso para tropeiros, boiadeiros e viajantes no século XIX, até configurar o arraial de Barra do Choça pertencente à Imperial Vila da Vitória e depois distrito, no início do século 20, de Vitória da Conquista (Novais, 2012). Barra do Choça era uma fazenda, pertencente ao Capitão-mor João Gonçalves da Costa, que se constituía em ponto de parada para os tropeiros e boiadeiros pernoitarem (Novais *et al.*, 2010). Tempos depois, foi elevada à categoria de povoado. Mais tarde, tornou-se distrito de Vitória da Conquista, até conseguir sua emancipação política em 1962 (Figura 2).

Figura 2 – Avenida Getúlio Vargas: Barra do Choça, Ba na década de 1970



Fonte: Google (2024).

Após a consolidação da cultura cafeeira, o município começa a se desenvolver, gerando empregos, novos comércios e pessoas que vieram atraídas pela lavoura do café (Figura 3).

Figura 3 – Praça do Café- Barra do Choça-Ba



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2025).

A Figura 4, a seguir, apresenta a Praça do Trator (Símbolo da cultura cafeeira do município de Barra do Choça- Ba).

Figura 4 – Praça do Trator- Barra do Choça-Ba



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2025).

Em 1962, foi emancipada, permanecendo com o nome de cidade de Barra do Choça. Essa designação tem sua origem ligada ao fato de o Rio Choça fazer barra com o Rio Catolé.

“O termo ‘choça’ é o nome de um capim da região” (Novais, 2012, p. 71). A partir da implantação da lavoura cafeeira, o município passou a contar com uma grande concentração populacional na zona urbana, ocasionada, em parte, pelo processo migratório de pessoas vindas de outras regiões em busca de empregos promovidos pela cultura do café (Novais, 2012).

Com o desenvolvimento da lavoura cafeeira, o município de Barra do Choça despertou o interesse de pessoas que migraram para a região. No cenário regional, Barra do Choça avançou nos setores econômicos, sociais, culturais, tendo em vista que o município é um dos maiores produtores de café do Norte-Nordeste. O município também se destaca na área hídrica, sendo responsável pelo abastecimento de Vitória da Conquista e de outras localidades da região sudoeste. A implantação das escolas só veio acontecer a partir do ano de 1963, quando foram iniciadas as atividades do legislativo, sendo discussões realizadas indicando a construção de escolas no município, pois existiam apenas o ensino particular para poucos que pudessem pagar (Novais, 2012). Possui uma grande extensão de terra: a área total do município é de 781,3 km, a uma altitude média de 860 m. Compõe-se por 01 distrito, Barra Nova, 09 povoados, Cafezal, Pé de Galinha, Gaviãozinho, Santo Antônio I e Santo Antônio II, Cavada I, Cavada II, Capão Verde e Vila Dias (Figura 5).

Figura 5 - Mapa de localização do município de Barra do Choça-Ba



Fonte: Soares, 2010.

Barra do Choça é um município brasileiro do Estado da Bahia. Localizado na região Sudoeste, está situado a 27 km de Vitória da Conquista e a 524 km de Salvador. Sua população estimada em 2022 era de 36.539 habitantes, o que representa um aumento de 4,95% em comparação com o censo de 2010. Sua área é de 781,3 km², e tem altitude de 900 metros. O

clima é tropical semi-úmido, variando sempre do semiárido e seco a subúmido (IBGE, 2022). Conforme Figura 6, é possível observar a Praça Castro Alves, local onde encontra-se o memorial do cinquentenário do município de Barra do Choça- Ba.

Figura 6 - Foto da Praça Castro Alves- Barra do Choça-Ba



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2025).

Atualmente, Barra do Choça é um município de pequeno porte, porém em constante desenvolvimento. A rede municipal de ensino conta com 43 escolas, distribuídas entre Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, atendendo a mais de 6.000 alunos da sede e da zona rural. Além disso, o município dispõe de três escolas estaduais: uma localizada na sede, uma no distrito de Barra Nova e outra no assentamento Cangussu, na zona rural. Há ainda instituições de ensino privadas atuando na região. A cidade abriga diversas empresas que contribuem para a geração de emprego e renda local. Sua proximidade com o município de Vitória da Conquista possibilita à população o acesso a diferentes oportunidades de estudo, trabalho e empreendedorismo. A Figura 7 apresenta a Praça da Igreja Matriz Senhor do Bonfim.

Figura 7 – Foto da Praça Senhor do Bonfim - Barra do Choça-Ba



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2025).

A praça Senhor do Bonfim recebeu esse nome em homenagem ao padroeiro da cidade, local onde está situada a igreja matriz. A Figura 8 mostra uma vista panorâmica do distrito de Barra Nova, zona rural de Barra do Choça- Ba.

Figura 8 – Foto do distrito de Barra Nova- Barra do Choça- Ba



Fonte: Blog da Barra (2022).

O distrito de Barra Nova, pertencente ao município de Barra do Choça, está localizado a aproximadamente 14 km da sede. Caracteriza-se por um relevo acidentado, com paisagens marcadas pela beleza de seus morros, uma das principais características geográficas da região. Com o desenvolvimento urbano e o crescimento populacional, o distrito passou a contar com uma infraestrutura mais ampla, composta por creches, escolas de ensino fundamental e médio, posto de saúde, agência dos Correios, posto policial, secretaria distrital, unidade da Embasa (responsável pelo abastecimento de água potável), associação de moradores, supermercados e pequenas empresas de prestação de serviços, entre outros equipamentos públicos e privados (PPP, escola, 2023). Anteriormente, as escolas do distrito ofereciam apenas o Ensino

Fundamental I. Ao concluir essa etapa, era necessário deslocar-se até a sede do município, Barra do Choça, para cursar o Ensino Fundamental II e, posteriormente, o ensino médio em modalidades como magistério ou contabilidade. Atualmente, o distrito dispõe de um centro de educação infantil, uma escola de Ensino Fundamental I, uma escola de Ensino Fundamental II e uma escola de Ensino Médio, o que representa um avanço significativo no acesso à educação local. Este é o lugar onde nascemos, crescemos e estudamos. Fazemos parte desta comunidade e guardamos boas lembranças das diferentes fases da nossa vida vivida em Barra Nova, um lugar pequeno, mas repleto de significado para nós.

Figura 9 – Praça São João Batista-distrito de Barra Nova- Barra do Choça- Ba



Fonte: Arquivo pessoal autora (2025).

A Praça São João Batista está localizada na área central do distrito de Barra Nova, onde também se encontra a Igreja de São João Batista, padroeiro local. Trata-se de um espaço de convivência e socialização, frequentemente utilizado pelos moradores para encontros informais, lazer e atividades comunitárias, como conversas cotidianas e momentos de descontração.

3.5 A escola

O Centro Educacional de Barra Nova está localizado no distrito de Barra Nova, zona rural pertencente ao município de Barra do Choça-BA. É considerada uma escola de pequeno porte. Possui sete salas de aula, dois banheiros (masculino e feminino) para os alunos, uma

cantina, uma sala de professores, um banheiro para funcionários, uma sala secretaria/ direção, uma sala de coordenação, uma sala de audiovisuais, dois almoxarifados, uma sala de leitura, uma sala de multimídia, um pátio interno (coberto) e um externo, uma portaria, uma quadra de esportes. Funciona nos três turnos e possui 478 alunos ativos no ano de 2024, sendo 148 destes matriculados no noturno na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (PPP, escola, 2023). A escola atende alunos dos anos finais do ensino fundamental (turno diurno) e anos iniciais e finais da educação de jovens e adultos (noturno) do distrito e de parte da zona rural. Para os alunos da zona rural é disponibilizado o transporte escolar. O corpo docente é composto por 29 professores, destes, nove atuam na educação de jovens e adultos. O quadro de funcionários é de 64 pessoas que trabalham nos três turnos de funcionamento. A escola está situada a uma distância aproximada de 14 km da Secretaria Municipal de Educação (Semed), que fica na sede do município.

Figura 10 - Foto da escola (pátio externo)



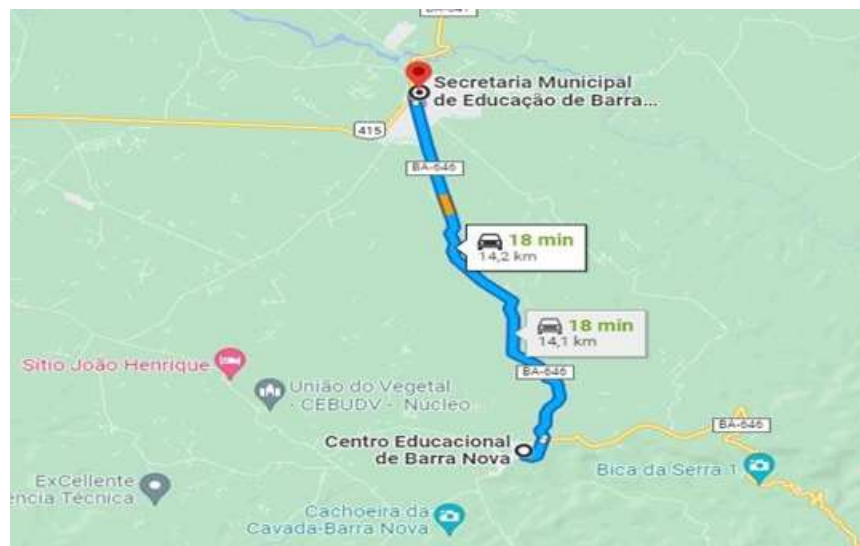
Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024).

A Figura 10 mostra a fachada da escola (pátio externo), sua entrada principal. É nessa escola que exercemos a docência desde 2003, especialmente na modalidade da EJA, pela qual temos imenso orgulho em lecionar. Recordamo-nos do início das obras do prédio escolar e, desde então, seguimos atuando nesse espaço. Hoje, não apenas nos sentimos professores da instituição, mas parte integrante da história de nossa comunidade e do nosso local de trabalho. Quantos bons momentos vivenciamos – e ainda haveremos de vivenciar, com a permissão divina.

Candau (2003) aponta que, na experiência docente, o cotidiano escolar constitui um *locus* de formação. Nesse espaço, o professor aprende, desaprende, constrói, reconstrói e faz descobertas – e é nesse processo diário que aprimora sua formação. Assim também ocorreu conosco: aprendemos, construímos, reconstruímos e fizemos inúmeras descobertas que contribuíram significativamente para nossa formação profissional e pessoal. Essas experiências foram sendo acumuladas em um “potinho” simbólico que carregamos para toda a vida. E, sempre que necessário, revisitamos esse reservatório de saberes construído ao longo de nossa trajetória. Conforme Gauthier (2013), os professores acumulam conhecimentos e os mobilizam conforme as situações cotidianas exigem, trazendo-os à tona para enfrentar e resolver os desafios da sala de aula.

A Figura 11 apresenta o percurso da Semed, situada na sede do município, até o distrito de Barra Nova, onde está localizada a escola pesquisada. A distância entre os dois pontos é de aproximadamente 14 quilômetros.

Figura 11 - Rota SEMED/ escola



Fonte: Google Maps (2023).

Com estradas pavimentadas, o fácil acesso entre o distrito e a sede proporciona aos visitantes o conforto de uma viagem de aproximadamente 17 minutos de carro entre esses dois pontos. Esse é um fator relevante para os profissionais que trabalham no distrito, mas não residem na localidade. Durante o trajeto, é possível avistar a Barragem de Água Fria II, importante fonte hídrica para a região Sudoeste, além de diversas fazendas e o povoado de Villa Nova, onde residem estudantes da instituição (PPP, escola, 2023). A escola fica situada em uma praça na entrada do distrito, é rodeada de casas residenciais e fica ao lado do campo, onde os

alunos jogam futebol ou sentam na grama para assistir aos jogos e “bater papo” durante o final de semana.

3.6 Organização e análise dos dados

A análise dos dados obtidos pautou-se na perspectiva da análise temática do conteúdo, de acordo com Bardin (2016). Na concepção da autora a análise de conteúdo é:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos objetivos e sistemáticos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (Bardin, 2016, p. 48).

Esse tipo de análise permite ao pesquisador realizar observações e inferências relacionadas ao fenômeno estudado, possibilitando interpretações fundamentadas a partir dos dados obtidos na coleta. Segundo Bardin (2016), a análise de conteúdo organiza-se em três fases: a primeira, denominada pré-análise, corresponde ao momento de organização do material; a segunda, chamada exploração do material, consiste na codificação e categorização dos dados; e a terceira refere-se ao tratamento dos resultados, quando são realizadas as inferências e interpretações que dão sentido às informações analisadas.

Figura 12 – Fases da análise de conteúdo

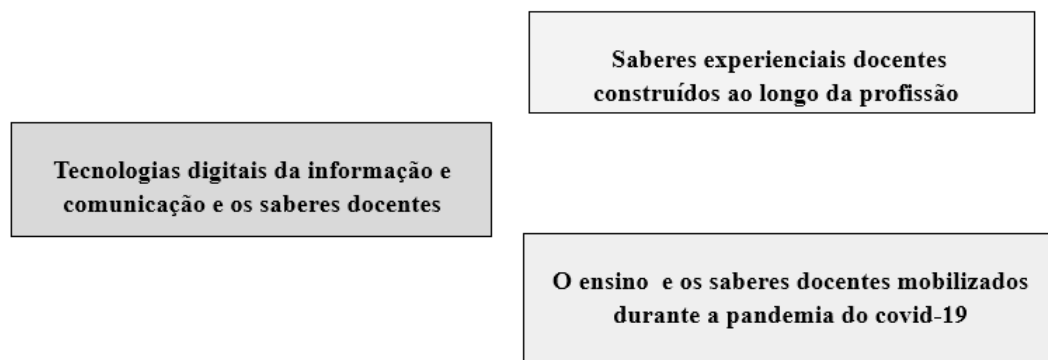


Fonte: Elaborada pela autora, com base em Bardin (2016).

Na primeira fase, Bardin (2016, p. 96) indica que deve haver necessariamente a organização dos dados coletados para a formação do *corpus* da pesquisa: “O *corpus* é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos”. Nessa etapa, deve-se fazer a leitura “flutuante” para mapear e selecionar quais conteúdos irão delinear

o texto final e as particularidades da pesquisa. A segunda etapa consiste em definir as categorias dos dados coletados de forma a codificar com a catalogação das unidades de registros. Cada unidade de registro pode ser uma palavra, um tema, um acontecimento ou um personagem (Bardin, 2016). A terceira e última fase acontece a concretização dos resultados obtidos. Nessa etapa, são realizadas as inferências e interpretações necessárias à análise final dos dados amparados na teoria delimitada anteriormente. Através dos dados produzidos, delineamos categorias baseadas no estudo dos saberes docentes e o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação.

Figura 13 – Esquema com as categorias



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Como mencionado, as categorias encontradas têm como base a análise de Bardin (2016). Tais categorias surgiram a partir da análise dos dados produzidos através do questionário e da entrevista semiestruturada. Assim, através da interface temática TDIC e saberes docentes, surgiram duas categorias, a saber, os saberes experienciais docentes construídos ao longo da profissão e o ensino e os saberes mobilizados durante a pandemia do covid-19.

3.6.1 Saberes experienciais docentes construídos ao longo da profissão

Com o avanço das TDIC, surgem novos formatos de metodologias pedagógicas que buscam atender às demandas contemporâneas do trabalho docente. Os professores, por sua vez, precisam integrar essas tecnologias às suas práticas diárias, utilizando-as como suporte pedagógico para oportunizar não apenas o acesso aos meios digitais, mas também para garantir uma aprendizagem mais inclusiva, significativa e contextualizada aos alunos. Diversos saberes servem de base para a profissão docente, sendo mobilizados cotidianamente no interior das

salas de aula, nas práticas escolares e nas interações entre professores e estudantes, com o objetivo de ensinar e, sobretudo, de possibilitar que os discentes aprendam de forma concreta e eficaz. Ser professor é, portanto, construir ao longo da vida pessoal e profissional um emaranhado de conhecimentos (saberes teóricos, práticos e experienciais) que, em algum momento, serão mobilizados na trajetória docente.

Inicialmente, os docentes foram questionados sobre a construção dos saberes ao longo da sua formação. P1 relata sobre a construção dos saberes ao longo da sua formação docente:

Iniciei minha docência no ano de 2010, quando ainda cursava o curso de Letras Vernácula e nesse período diversas dificuldades surgiram devido à falta de experiência, onde as maiores foram a dificuldade de expressar em cursos de formações e também muita dificuldade em controle de turmas. Durante todo processo educacional o docente tem como base as práticas vivenciadas quando era discente, e desta forma iniciei as minhas práticas e fui gradativamente adaptando com o passar do tempo. Ao adquirir conhecimento nas formações foi possível mudar as práticas e com isso passar a desenvolver atividades que fossem mais contextualizadas e voltadas à realidade dos discentes. E como sabemos, alguns saberes na educação são adquiridos ao longo do tempo com as experiências vivenciadas e principalmente quando nos dedicamos aos estudos (P1, entrevista, 2024).

O relato de P1 coaduna com Tardif (2014, p. 86), ao afirmar que “[...] é no início da carreira que a estruturação do saber experiencial é mais forte e importante, estando ligada à experiência de trabalho”. Ou seja, é justamente nas etapas iniciais da trajetória profissional que a construção do conhecimento prático adquire maior relevância, uma vez que é nesse momento que os professores começam a desenvolver habilidades e estratégias para lidar com as adversidades cotidianas da docência. Essa fase inicial se revela fundamental para a formação da identidade profissional, sendo marcada por aprendizagens significativas que contribuem para o exercício autônomo e reflexivo da prática pedagógica.

Para P3 (entrevista, 2024), “adquirimos a experiência de saber lidar com situações conflitantes entre os alunos. Respeitar as necessidades individuais e procurar soluções”. Em relação ao início da carreira docente, P4 (entrevista, 2024) destaca:

Entre os saberes adquiridos ao longo da carreira - confesso que “cresci” muito na carreira docente, todavia queria ser um pouco mais exclusivo, me preocupando somente com a transposição didática, mas isso nem sempre é possível - aprendi diferentes abordagens para ensinar diferentes tipos de estudantes (diversidade). Ou seja, aprimorei minha didática e métodos de ensino e até mesmo adotei novas técnicas. Tentei compreender, através da psicologia da educação, como nossos estudantes aprendem e se desenvolvem, fato que também nos auxilia no combate à indisciplina em sala de aula através de formas ou técnicas de gerenciamento do comportamento.

Ainda em seu relato, P4 afirma que busca atualizar constantemente seus conhecimentos, demonstrando compromisso com a formação continuada e com a qualificação de sua prática docente:

Aprendi a me atualizar de maneira constante, já que o "boom tecnológico" nos obriga a nos mantermos atualizados sobre as ferramentas e recursos disponíveis para aprimorar o ensino e a aprendizagem. Além disso, percebi de maneira mais explícita que o trabalho em equipe, bem como a ética profissional, são de extrema relevância no processo de ensino e aprendizagem. Existem muitas outras coisas, mas não consigo lembrar de todas neste momento (P4, entrevista, 2024).

Tardif (2014, p. 14) menciona sobre o saber adquirido nos variados contextos:

[...] esse saber é social por ser adquirido no contexto de uma socialização profissional, onde é incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e das fases de uma carreira, ao longo de uma história profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua "consciência prática".

O saber social, conforme Tardif (2014), é adquirido e incorporado ao longo da trajetória profissional docente, sendo constantemente adaptado para lidar com situações cotidianas da prática pedagógica. É importante destacar que o professor desenvolve habilidades justamente a partir dessas vivências recorrentes no ambiente escolar.

Nesse sentido, P5 afirma que a experiência é algo construído gradualmente ao longo da carreira: "Aprendemos como lidar com o labor diário da sala de aula, a enfrentar alunos indisciplinados, a testar novos métodos de ensino, dentre outros" (P5, entrevista, 2024). De maneira complementar, P6 destaca a necessidade constante de adaptação e crescimento: "É preciso reinventar, adequando a nova forma de ensino ao longo do tempo. Vou adquirindo experiência, a qual me faz crescer como profissional e pessoa" (P6, entrevista, 2024).

P7, por sua vez, relata como buscou soluções práticas diante das dificuldades enfrentadas em sala de aula: "Diante das dificuldades relacionadas ao aprendizado dos conceitos, passei a adotar recursos tecnológicos e jogos pedagógicos para ajudar na fixação dos conteúdos" (P7, entrevista, 2024). Já P8 evidencia um aspecto mais relacional da prática docente, ao destacar o papel do afeto: "O início da docência não foi muito problemático. Com o passar dos anos vieram as dificuldades, principalmente durante as aulas. Porém, ao longo da carreira percebi que sempre busquei o afeto e a empatia em minhas vivências na escola" (P8, entrevista, 2024).

P9 relata sobre como iniciou a docência e as dificuldades enfrentadas:

Comecei a lecionar no projeto chamado esporte na escola, cujo objetivo principal era preparar os alunos para práticas desportivas em um evento chamado jogos estudantis, que existe ainda hoje. Algumas dificuldades como: perseguições políticas, falta de estruturas básicas para o bom andamento dos trabalhos e remuneração baixa são alguns impedimentos que deixam o profissional desmotivado (P9, entrevista, 2024).

P10 menciona os conhecimentos adquiridos ao longo da sua trajetória docente:

O início da docência é difícil, cheio de dificuldades principalmente no que diz respeito às metodologias para desenvolvimento de um ensino com aprendizagem eficaz, porém durante os anos em exercício compreendi que os saberes são construídos pelos alunos com o professor como mediador, facilitador e não como único responsável pela produção do conhecimento (P10, questionário, 2024).

P13 diz que o início de sua carreira docente foi cercado de insegurança:

Início cercado por insegurança. Enfretamento de dificuldades que não há preparo durante a formação acadêmica como as questões sociais dos alunos (pobreza, ausência dos pais nos assuntos escolares, vulnerabilidade social), falta de recurso e estrutura adequada nas escolas, remuneração e direitos do magistério insuficientes (P13, entrevista, 2024).

P14 relata a dificuldade no início da carreira docente:

Iniciei a minha docência ainda bem jovem. Muitas foram as dificuldades encontradas: ansiedade, medo de não conseguir dar conta de uma sala de aula, entre outros. Ao longo da minha profissão sempre procurei conhecer novas práticas e agregá-las a sala de aula de acordo a realidade dos meus alunos e com isso aprendi muito para sempre estar aprimorando o meu conhecimento (P15, questionário, 2024).

P15 também diz que encontrou muitas dificuldades no início da docência:

No início da docência encontrei muitas dificuldades, como: falta de estrutura física, a indisciplina dos alunos, a falta de reconhecimento da área, a falta de materiais pedagógicos e o desinteresse de alguns estudantes. Nessa perspectiva, algumas práticas docentes precisaram ser modificadas, pois precisei assumir uma postura flexível, adaptativa e centrada nas dificuldades dos estudantes. Adquiri alguns saberes ao longo do tempo, pois diante das dificuldades encontradas precisei flexibilizar os planejamentos das aulas, utilizando metodologias atrativas e objetivas. Busquei conhecer as características socioculturais dos estudantes, entre outros (P15, questionário, 2024).

P16 menciona que o início da docência foi desafiador:

O início foi desafiador. Peguei matéria diferente de minha formação, era muito nova, não sabia lidar com a indisciplina dos alunos. Com o tempo, entrei no mundo deles, entendi que precisaria formar um cidadão e não somente um trabalhador. Hoje, depois de passar pela coordenação pedagógica e direção escolar, a visão é bastante ampla e consigo ter uma boa resolução das questões que se apresentam em sala (P16, entrevista, 2024).

Sobre isso, Tardif (2014, p. 11) afirma que “o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade, com as suas experiências de vida e com sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com outros atores escolares”. Ou seja, o saber docente é construído continuamente por meio da prática diária, das experiências vivenciadas no cotidiano da sala de aula e das interações estabelecidas no ambiente escolar. Trata-se de um saber singular, que se entrelaça à trajetória pessoal e profissional do professor, sendo constantemente ressignificado diante das demandas concretas do exercício docente.

Na concepção de Tardif (2014), a experiência inicial vai dando progressivamente aos professores certezas em relação ao contexto de trabalho, possibilitando assim a sua integração no ambiente de trabalho, ou seja, a escola e a sala de aula. Para Pimenta (2012, p. 22), “os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem-seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores”. A importância do conhecimento prático que os professores desenvolvem no seu dia a dia refletem na sua prática pedagógica, e essa reflexão é necessária para a construção dos vários saberes essenciais a sua metodologia de ensino viabilizando o processo de ensino e aprendizagem. Observamos através dos relatos dos docentes que de fato, é no início da carreira que os saberes começam a ser construídos, adaptados à realidade de cada professor, tornando-se a base sólida da sua prática docente.

3.6.2 O ensino durante a pandemia da Covid-19 e os saberes mobilizados pelos docentes

O ensino durante a pandemia foi desafiador, os docentes tiveram que se adaptar ao novo formato de aula devido às restrições sanitárias impostas pelo MEC. Compreendemos a importância e necessidade que foi o acesso às tecnologias digitais da informação e comunicação durante o período pandêmico. As tecnologias possibilitaram que docentes e discentes

desenvolvessem suas atividades, tornando o processo de ensino e aprendizagem possível. Foi um momento difícil, pois surgiram inúmeras demandas que não sabíamos lidar. De acordo com Prazeres *et al.* (2020), o contexto pandêmico fez emergir problemas estruturais do sistema educacional brasileiro, tais como desigualdade entre o ensino público e o privado; impactos que a falta de merenda causa para a população mais pobre; ausência de políticas de democratização da internet; falta de formação docente para o uso de tecnologias.

Os docentes foram indagados sobre as dificuldades enfrentadas durante o ensino remoto e relataram que o período pandêmico foi desafiador. Para P1 (entrevista, 2024), o professor precisa sempre estudar, se reinventar e adaptar às mudanças de contextos:

O professor como eterno aprendiz, se viu em uma situação até então nunca antes vivenciada e foi obrigado a se reinventar e adaptar a nova modalidade de ensino. E os recursos tecnológicos possibilitaram aos professores fazer o acompanhamento dos alunos e com isso fez com que muitos passassem a utilizarem melhor a tecnologia das quais muitos tiveram que aprender como utilizarem para desenvolverem as suas aulas.

P1 (entrevista, 2024) também relata:

Muitas foram as dificuldades enfrentadas, mas certamente, a dificuldade de manuseio foi muito grande devido a uma grande parcela de professores que não tinham um conhecimento de trabalhar com os recursos digitais, os quais eram de suma importância para o desenvolvimento e execução das aulas.

P1 (entrevista, 2024) menciona a dificuldade enfrentada sobre o uso dos recursos digitais para trabalhar durante o período pandêmico:

Na educação pública, muitas são as dificuldades encontradas e durante o período pandêmico e até mesmo nos tempos atuais as instituições de ensino da educação básica não têm suporte para a utilização de recursos digitais, ainda é muito escasso, isso fez o professor aprimorar e buscar novos meios.

O professor enfatiza a importância do uso de recursos tecnológicos para trabalhar durante a pandemia e reforça o quanto foi necessário e oportuno naquele momento. Concorda com essa concepção P2 (entrevista, 2024) quando reforça que “sem as tecnologias disponíveis seria praticamente impossível trabalhar durante a pandemia”. Como já comentamos, muitos profissionais tiveram que se adaptar abruptamente àquele cenário em que todos nos encontrávamos. Foi necessário aprender técnicas que até então “não” seriam tão necessárias no ambiente escolar. Sobre isso enfatiza P2 (entrevista, 2024): “apesar das deficiências

oriundas das desigualdades no acesso a esses recursos, as ferramentas digitais foram fundamentais para a prática de ensino nesse período tão difícil que vivenciamos”.

P3 (entrevista, 2024) afirma que “adquirimos experiências em lidar com situações conflitantes”. Na concepção dos docentes participantes da pesquisa, o uso de recursos tecnológicos foi essencial para que desenvolvessem a sua prática pedagógica durante a pandemia do Covid-19. Conforme P4 (entrevista, 2024), sobre as tecnologias digitais que utilizou durante as aulas na pandemia:

Durante a pandemia, o *google meet*, *google forms*, *whatsApp* e *YouTube* foram, sem dúvida, indispensáveis. No entanto, as redes sociais também desempenharam um papel importante no processo de ensino e aprendizagem durante esse período. No início, eu e quase todos os colegas que conheço tínhamos pouca habilidade no manuseio de quase todos esses dispositivos digitais supracitados. No entanto, com os vários tutoriais e muito estudo, confesso que superei e não tive dificuldades marcantes no manuseio dessas ferramentas digitais durante a pandemia.

Ainda explica porque considera importantes as tecnologias digitais:

Plataformas *online* e ferramentas de comunicação, como celular, *tablets*, *notebook*, entre outras, foram inevitáveis e fundamentais para a EJA no período pandêmico. Elas permitiram a conexão com professores, colegas e o conhecimento, mesmo à distância. Portanto, repito, foram fundamentais durante esse triste período (P4, entrevista, 2024).

P5 (entrevista, 2024) afirma que “não nos foram oferecidas nenhuma formação, cabendo a cada um individualmente, buscar a melhor forma de atender às necessidades educacionais para aquele momento”. P6 (entrevista, 2024) relata outro desafio: a dificuldade no manuseio dos recursos digitais:

Eu e muitos colegas tivemos dificuldades para manuseá-los, desde conectar um aparelho para ministrar a aula online ou mesmo a produção de videoaulas. Mesmo tendo o suporte da gestão escolar não foi tão fácil, pois todos nós estávamos em processo de adaptação e aprendizagem.

Ainda complementa que “os recursos tecnológicos foram indispensáveis no período da pandemia, nos mantinham conectados, próximos de alguns alunos, mas muitos não tinham acesso aos meios digitais, impossibilitando um contato mais direto” (P6, entrevista, 2024). Conforme P8 (entrevista, 2024), “os recursos tecnológicos foram muito importantes durante o ensino remoto, mas não eficientes, pois evidenciaram a importância do espaço físico escolar, principalmente em relação à saúde mental dos estudantes”.

Mesmo com inúmeras dificuldades, os docentes buscaram aprender novas técnicas, novos meios que tornassem as aulas viáveis, pois muitos não tinham ou tinham poucas habilidades com as ferramentas digitais. Freire (1996, p. 35) afirma que como professores precisamos conhecer as diversas realidades para tornar o trabalho seguro, eficaz:

O saber fundamental à experiência educativa é o que diz respeito à sua natureza. Como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho.

Para o autor, o professor precisa conhecer sua realidade para entender a essência da experiência educativa, integrando teoria e prática. Isso ficou comprometido durante a pandemia, pois não havia precedente de como agir, mover-se com a instalação do ensino remoto, sendo evidenciado nos relatos docentes.

Gauthier (2013) afirma que “é muito mais pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino” (Gauthier, 2013, p.28). Ou seja, aqui percebemos nitidamente que o professor buscou no seu conhecimento de mundo (reservatório de conhecimentos) para lidar com a adversidade em que se encontrava e oportunizar o ensino na modalidade imposta.

A inserção e mobilização das TDIC como suporte pedagógico oportunizaram a concretização do processo do ensino e aprendizagem na forma remota. E, sem dúvida, os professores buscaram saberes experienciais da sua prática pedagógica, principalmente de conhecimentos do seu cotidiano extraescolar. Tardif (2014) argumenta que os docentes utilizam diversos saberes oriundos da sua formação em função do seu trabalho, não apenas aspectos relacionados à cognição do indivíduo, mas situações vivenciadas em seu contexto cotidiano. O ensino remoto, o saber lidar com os aparatos tecnológicos, o distanciamento com os alunos certamente foram saberes mobilizados para dirimir e enfrentar os desafios impostos em função da pandemia da Covid-19. Conforme Freire (1996, p. 51) “outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo”. É justamente isso que ocorreu durante o período pandêmico: os professores intervíram em prol da educação, mobilizando saberes para tornar o processo de ensino e aprendizagem possível.

Em relação ao uso e acesso à internet, os participantes possuíam internet em casa. Sobre o acesso no ambiente escolar, relataram que havia internet somente para professores, gestão escolar e funcionários. P4 (entrevista, 2024) relata: “durante o período pandêmico, utilizamos

recursos particulares. Tínhamos a internet disponível na escola para uso dos professores/as, mas limitada para os estudantes”. Muitos alunos não tinham internet em casa, impossibilitando-os, assim, de assistirem às aulas. P11 (entrevista, 2024) conta que “infelizmente o acesso era muito limitado na pandemia, muitos alunos não tinham acesso a estes recursos, sequer tinham celular”. No entanto, durante o ensino remoto, a escola possibilitou outras formas de acesso à educação, por meio de atividades impressas entregue aos alunos que não tinham acesso aos meios digitais.

P4 (entrevista, 2024) relata sobre as condições e limitações de trabalho durante a pandemia:

Atualmente, ainda dispomos de internet limitada aos docentes, não temos uma sala de informática, poucas TVs e poucos projetores de imagem. Enfim, somos limitados ao *YouTube* com os vídeos educativos que ele nos oferece, ou seja, sem os equipamentos para acesso às várias plataformas digitais proporcionadas pelo mundo da internet, somos limitados.

Os aplicativos e programas socorreram os professores, e muitas possibilidades foram criadas, a fim de se encontrar uma melhor maneira de realizar as transmissões das aulas para os alunos. Alguns docentes relataram a importância desses recursos digitais: “Esses recursos possibilitaram que as aulas fossem efetivas” (P10, entrevista, 2024); “Foram fundamentais para que as aulas online pudessem ser ministradas” (P13, entrevista, 2024); “De suma importância, pois foi o meio eficaz para a realização das aulas” (P14, entrevista, 2024); “A tecnologia facilita o aprendizado, que passa a ser personalizado, e ajuda os professores a criar seu plano de aula” (P15, entrevista, 2024); “Foi possível a comunicação com os alunos” (P16, entrevista, 2024).

Santos (2023) menciona que o uso das TIC foi importante para que o ensino e aprendizagem acontecessem. Mesmo sabendo do desafio de aprender a manusear equipamentos e recursos, ganhou um novo formato, e diversas foram as formas de levar o aluno a compreender a relação do homem com o meio. Evidentemente, a tecnologia vai muito além do usar aplicativos e programas digitais. Como postulou McLuhan (2005), os meios são como extensão do homem. E tais instrumentos foram utilizados com esse objetivo, mediar informações concernentes ao novo modelo de ensino imposto pela pandemia da Covid-19.

Como destaca Lemos (2021, p. 178), “a tecnologia é social não porque é usada ou afeta o humano, mas por que o constitui. Ela é uma solução particular de associações mobilizadas, assim como a ‘cultura’, a ‘economia’, o ‘direito’, a ‘ciência’”. Estamos imbuídos nesse universo tecnológico, e hoje nos tornamos parte dele. Vivemos, trabalhamos, estudamos e dependemos dos meios digitais para realizar inúmeras atividades no dia a dia. Há claramente uma interdependência entre seres. Assim, “o processo de ensino e aprendizagem da educação

caracteriza-se como um híbrido, pois se configura a partir da associação entre humanos e não humanos (sujeito e objeto)” (Oliveira, 2016, p. 20).

Ao serem questionados acerca dos equipamentos digitais comumente utilizados durante o ensino remoto, os professores foram unânimes ao responderem que o celular por meio do aplicativo *WhatsApp* foi o mais usado para ministrarem suas aulas. Esse aplicativo tornou-se um dos mais populares globalmente, além de ser uma ferramenta importante para o processo educativo. Sua acessibilidade e funcionalidades permitiram dinamizar o trabalho dos docentes e, conseqüentemente, enriquecer o aprendizado dos alunos. Através dele, os professores se conectavam com os alunos, enviando atividades, vídeos educativos, *links* de textos, documentos em formato PDF e materiais relacionados ao conteúdo programático da aula. Uma vez recebido, os alunos davam a devolutiva das atividades, tirando dúvidas e/ou repostando-as.

Outro aplicativo também muito utilizado foi o *Google Meet*. Por meio desse recurso, os professores se conectavam sincronicamente com os alunos, permitindo uma melhor interação, esclarecendo as dúvidas que surgiam durante a aula. Muitos professores mencionaram que o uso dessa plataforma foi o que mais se aproximou da aula presencial, pois permitia o contato visual com os alunos, mesmo sendo pela tela. As aulas eram bem mais dinâmicas do que quando simplesmente postadas via *WhatsApp*. Alguns professores mencionaram que determinados alunos não abriam a câmera durante a aula, e realmente não sabiam se estavam assistindo e/ou prestando atenção. Alguns docentes relataram que muitos alunos não participavam das atividades por não possuírem *smartphones* e /ou computadores para acessarem as aulas. Como menciona P6 (entrevista, 2024), “os recursos tecnológicos foram indispensáveis no período da pandemia, pois nos mantinham conectados, mais próximos de alguns alunos. No entanto, a maioria dos alunos não tinha acesso aos meios tecnológicos”. P1 (entrevista, 2024) relata que “a execução das aulas durante o período pandêmico sem os recursos digitais não seria possível, assim sendo, o celular foi o recurso tecnológico mais utilizado uma vez que este conectava os professores aos seus alunos”.

Salientamos que o uso de recursos digitais pelos professores foi fundamental para viabilizar o desenvolvimento das aulas na modalidade remota. Não se trata de reduzir o trabalho docente à simples utilização de tecnologias, mas de reconhecer que esses recursos foram os meios pelos quais os educadores puderam mobilizar seus saberes e exercer a docência em um contexto de emergência. A escolha dos recursos tecnológicos pedagógicos ficou a critério de cada professor, sendo priorizados, em grande parte, aqueles que fossem mais acessíveis aos estudantes. Ressaltamos, ainda, que os equipamentos utilizados, bem como o acesso à internet, eram de uso pessoal dos docentes. Ou seja, mesmo sem obrigação formal para isso, muitos

professores utilizaram seus próprios dispositivos e infraestrutura para garantir a continuidade do processo de ensino e aprendizagem, em virtude da ausência de suporte estrutural por parte da instituição escolar.

Conforme apurado, os docentes continuaram utilizando determinados recursos tecnológicos, como o *WhatsApp* e o *YouTube*, mesmo após o retorno às aulas presenciais. Observamos que a maioria dos professores manteve o uso de alguns instrumentos digitais em suas práticas pedagógicas, sendo o *WhatsApp* novamente mencionado como o recurso mais recorrente. No entanto, seu uso passou a ter uma função complementar: não mais para ministrar aulas, mas como canal informativo, utilizado para o envio de recomendações diversas, como vídeos, textos e materiais didáticos que reforçassem os conteúdos trabalhados em sala de aula. P4 (questionário, 2024) afirma: “eu exploro bastante esses recursos. Deixei de lado o *Google Meet*, mas o restante sempre traz bons resultados para a educação quando usados com o fim pedagógico”. P1 (questionário, 2024) afirma ser “de fundamental importância a continuação do uso das TDICs nas aulas pois além de serem muito mais atrativas para os discentes, permitem um amplo campo de busca de conhecimento e certamente é um método inovador para o ensino aprendizagem”.

Os professores destacaram a dificuldade com uma nova adaptação ao retorno presencial, com muitos alunos desmotivados, impacientes, com problemas emocionais desenvolvidos durante o distanciamento social e, principalmente, dificuldade em aprender os conteúdos. De acordo com Bastos (2022), o retorno ao ensino presencial trouxe desafios para os professores, que observaram limitações de aprendizagem em seus alunos. De fato, a adaptação foi algo que trouxe inúmeros problemas: muitos alunos desenvolveram algum tipo de ansiedade causada pelo distanciamento social, como o uso excessivo das telas, a falta de interesse e concentração, comportamentos inadequados, além das dificuldades na aprendizagem. Os professores relataram que acreditam que com o tempo as coisas retornam ao “normal”.

Embora os docentes tenham continuado a utilizar, ao menos em parte, recursos tecnológicos como forma de complementar as atividades presenciais, foi relatado que, no presente ano, a escola – por meio de uma audiência pública acordada entre a gestão escolar e a comunidade – decidiu proibir o uso de aparelhos celulares no ambiente escolar. Tal medida inviabilizou a utilização desses recursos durante as aulas presenciais, limitando as estratégias pedagógicas que vinham sendo empregadas pelos professores no período pós-pandêmico.

P4 (entrevista, 2024) relata:

Atualmente, a tolerância quanto ao uso do celular é praticamente zero,

exceto quando solicitado pelo profissional do magistério. Essa medida foi tomada devido às distrações demonstradas pelos estudantes da instituição, bem como ao uso imaturo das tecnologias da informação. Além disso, não há internet disponível para os discentes.

Ainda complementa que “no ano corrente, tivemos uma oficina muito interessante sobre 'gamificação', porém, infelizmente, não pude colocá-la em prática devido a algumas limitações na escola onde leciono” (P4, entrevista, 2024). P9 (entrevista, 2024) comenta: “antes faziam, porém, estavam usando para outros fins, e não para o uso pedagógico, atualmente não é mais permitido o uso e nem podem levar aparelhos celulares para o ambiente escolar”.

Essa medida fora tomada de forma coletiva devido ao mau uso do celular durante as aulas. Os professores informaram que os alunos não conseguiam se concentrar, pois utilizavam o celular constantemente. Interessante mencionar que, posteriormente, ratificando essa medida interna tomada pela comunidade escolar do Centro Educacional de Barra Nova no ano de 2023, o presidente da república sancionou a lei nº 15.100/25, que proíbe alunos de usarem celulares e outros dispositivos eletrônicos portáteis em escolas públicas e privadas de todo país. A proibição vale para a educação infantil e ensinos fundamental e médio. Os alunos não podem utilizar durante as aulas, recreios e intervalos. A medida foi necessária para resguardar os alunos das consequências negativas do uso excessivo de telas, ocasionando falta de atenção, concentração, prejudicando o aprendizado e conseqüentemente afetando a saúde mental (Brasil, 2025). Ainda segundo o ministro da educação, Camilo Santana (FPeduQ, 2025), “o objetivo da lei não é proibir o uso de celulares, mas proteger nossas crianças e adolescentes por meio da restrição a esses aparelhos”. Ou seja, na escola, os celulares poderão ser utilizados apenas com fins pedagógicos e sob a orientação dos professores.

Para o presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, a sanção dessa lei deve ser reconhecida com ações que resguardam direitos e deveres do cidadão.

Por meio dessa sanção, reconhecemos o trabalho de todos que cuidam da educação e dos jovens deste país. O ser humano nasceu para viver em sociedade e para interagir de forma física, então esse é um passo que representa muito para o futuro do país. Queremos que as crianças voltem a brincar, a interagir entre si, a estudar (FPeduQ, 2025).

Para os professores a restrição do uso de celulares em sala de aula foi benéfica em relação a interação e concentração em sala de aula. Conforme conta P4 (entrevista, 2025): “observei uma melhora na interação, concentração e participação dos alunos durante as aulas, e até mesmo nos intervalos. No entanto, a deficiência na aprendizagem ainda é algo presente,

talvez seja reflexo da pandemia”.

Os professores foram questionados se em algum momento tiveram algum curso de formação relacionado ao uso da tecnologia digital e ao seu uso em sala de aula. Dos 16 participantes, nove responderam que não tiveram qualquer formação relacionada ao uso da tecnologia em sala de aula; sete docentes sinalizaram a participação em algum curso envolvendo a temática. Percebemos que a ausência de formação continuada ainda é um impasse que os professores enfrentam em sua jornada de trabalho. Ficou nítido que a maioria dos professores teve que mobilizar conhecimentos oriundos da sua prática profissional acumulada, adquiridos ao longo da sua carreira docente, os chamados saberes experienciais, saberes estes mobilizados durante a pandemia, relacionados ao manuseio dos recursos tecnológicos, pois a maioria não possuía habilidades para utilizarem tais aparatos digitais.

Como entende Tardif (2014, p. 49), ao mencionar os saberes experienciais, “o ensino se desenvolve num contexto de múltiplas interações que representam condicionantes diversos para a atuação do professor”. Há a busca do conhecimento para lidar com as adversidades que surgem no cotidiano de sua função. Ainda segundo Tardif (2014), os saberes experienciais são desenvolvidos no exercício da profissão docente, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Não advém de formações, mas surgem da sua labuta diária. Para Pimenta (2013, p. 22), “os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem - seus colegas de trabalho”.

Os docentes que sinalizaram a participação em algum curso envolvendo a temática tecnológica e seu uso em sala de aula mobilizaram os saberes da formação profissional, pois através dos cursos puderam transformar o conhecimento adquirido e aplicá-lo em sua prática docente. Tais “conhecimentos se transformam em saberes destinados à formação científica ou erudita dos professores, e, caso sejam incorporados à prática docente, esta pode transformar-se em prática científica, em tecnologia da aprendizagem, por exemplo” (Tardif, 2014, p. 37). Percebemos que tanto os docentes que tiveram alguma formação sobre a tecnologia e seu uso em sala de aula quanto os que não tiveram nenhuma formação se ajudaram mutuamente naquele momento. Houve troca de saberes e experiências. Mobilizaram os saberes através da partilha, compartilhando com os colegas o que aprenderam. Tardif (2014) esclarece que frequentemente os professores partilham seus saberes uns com os outros através do material didático, dos “macetes”, dos modos de fazer, dos modos de organizar a sala de aula.

Os obstáculos que o professor enfrenta em sua formação continuada para agregar novos conhecimentos a suas práxis pedagógicas requer empenho. Nove docentes destacaram a falta

de tempo para aprofundar conhecimentos por possuir uma carga horária exaustiva e falta de recursos financeiros. A principal foi a ausência de tempo disponível para aprimorarem sua formação, devido à quantidade de horas que precisam dispor para cumprir com todas as atribuições. cremos ser este um dos fatores mais relevantes sinalizados.

P4 (entrevista, 2024), no entanto, enuncia que além do fator ausência de tempo, há outras questões que podem ser mencionadas como a desmotivação, o acesso limitado a cursos de formações continuadas, comodismo ou resistência de alguns profissionais à mudança. P10 (entrevista, 2024) relata: “os saberes têm sido provenientes da prática cotidiana, onde a formação continuada é quase ausente por parte da Secretaria de Educação. Nós professores buscamos formações por conta própria”. Percebemos que não basta o acesso aos recursos tecnológicos, são necessárias políticas públicas voltadas para a formação continuada e para o seu uso adequado.

É evidente, pois, que, mesmo diante das dificuldades apontadas, os professores desenvolveram suas atividades durante a pandemia pautados principalmente nos conhecimentos que já possuíam, saberes que reservavam em sua trajetória profissional. Com o “reservatório de saberes”, Gauthier (2013) nos mostra que o professor reserva saberes e conhecimentos para utilizarem em determinadas situações. “O saber docente é um saber plural, formado pela amálgama, mais ou menos coerente de saberes oriundos da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais” (Tardif, 2014, p. 36). Assim, muitos são os saberes essenciais e necessários à prática docente, saberes esses que são mobilizados, construídos ao longo da trajetória pessoal e profissional. Conforme Pimenta 2013, p. 45), “o trabalho docente constrói e transforma-se no cotidiano da vida social; como práticas do homem social”. Ou seja, é no contexto social e cotidiano que o professor reflete sua prática e utiliza dos seus saberes de mundo, adequando a situação real à prática.

Por meio dos relatos dos professores, observamos que, mesmo diante das inúmeras dificuldades enfrentadas durante o período pandêmico, eles buscaram desenvolver suas atividades com os recursos que estavam ao seu alcance naquele momento. Ficou evidente que os saberes docentes, especialmente o saber experiencial, foram fundamentais para viabilizar a realização das aulas no formato online. Esses saberes foram frequentemente subsidiados por ferramentas digitais já utilizadas pelos docentes em seu cotidiano, como o *WhatsApp*. Os professores mobilizaram, nesse contexto, o que podemos compreender como um saber tecnológico, oriundo de vivências diárias, interações sociais e práticas informais, especialmente aquelas realizadas em ambientes digitais. Esse saber tecnológico pode ser entendido como um

desdobramento do saber experiencial, construído a partir da adaptação e da criatividade diante de um cenário desafiador.

Atualmente, não é possível dissociar educação, tecnologia e ensino. Esse tripé está profundamente interconectado com elementos que se mostram interdependentes no contexto contemporâneo. Vivemos em uma era em que o convívio com aparatos tecnológicos se tornou essencial para a realização de nossas atividades cotidianas – e, no contexto escolar, não poderia ser diferente, especialmente durante a pandemia. O isolamento social e a adoção do ensino remoto trouxeram uma série de experiências (pessoais e profissionais) que revelaram tanto possibilidades quanto fragilidades. Conforme destaca Lemos (2021), a pandemia escancarou lacunas estruturais e formativas do sistema educacional. Ao mesmo tempo, ficou evidente a necessidade de nos apropriarmos criticamente da tecnologia, buscando informações e formações contínuas para lidar com esse novo cenário. Observamos, nesse processo, a fragilidade dos currículos escolares no que se refere à integração das tecnologias digitais, bem como a ausência de políticas consistentes de formação docente continuada voltadas ao uso pedagógico dessas ferramentas. As estruturas escolares e os próprios docentes não estavam devidamente preparados para enfrentar os desafios impostos pelo ensino remoto, o que ampliou ainda mais as dificuldades no desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Posteriormente, analisamos se os docentes investigados deram continuidade ao uso de recursos digitais em suas aulas após o retorno às atividades presenciais. O objetivo dessa etapa foi identificar se tais recursos continuaram sendo utilizados como suporte pedagógico complementar no contexto presencial. Constatamos que, no retorno ao ensino presencial, pouca coisa mudou em relação ao uso das tecnologias digitais, em muitos casos, esses recursos foram simplesmente deixados de lado. Quatro professores relataram não considerar mais necessário utilizá-los; outros doze afirmaram ter interesse em continuar a empregá-los como apoio pedagógico, contudo, enfrentaram restrições impostas pela própria instituição escolar. Tais restrições foram motivadas pelo uso inadequado desses dispositivos durante as aulas, o que levou a escola a proibir o uso de celulares no ambiente escolar. Foi observado que, embora o uso dos recursos digitais com fins pedagógicos seja viável e produtivo, o uso não direcionado por parte dos alunos transformou-se em um fator de distração, prejudicando a dinâmica das aulas e o processo de ensino-aprendizagem. Assim, consolidou-se entre alguns docentes a percepção de que tais tecnologias serviram apenas como solução emergencial durante o período pandêmico.

Essa experiência revelou tanto aspectos positivos quanto negativos. Entre os aspectos positivos, destaca-se a importância dos recursos digitais durante o ensino remoto, especialmente

quando utilizados de forma intencional e com propósito pedagógico. Por outro lado, entre os aspectos negativos, ressaltou-se o uso indiscriminado das tecnologias pelos alunos, muitas vezes voltado apenas ao entretenimento, o que acabou interferindo no bom andamento das aulas. Além disso, relatos de professores como P9, P12 e P15 evidenciaram que, no retorno às aulas presenciais, muitos estudantes demonstraram desinteresse e desmotivação para participar das atividades, apresentando sinais de ansiedade e cansaço, o que inevitavelmente impactou a dinâmica escolar e o envolvimento com as práticas pedagógicas.

Considerando os relatos dos professores, percebemos que a pandemia, o ensino remoto e a mobilização dos saberes docentes para viabilizar a prática pedagógica ficaram como um aprendizado, já que somos seres inacabados, como em uma obra aberta, “isto é, passível de mil interpretações diferentes, sem que isso redunde em alteração em sua irreproduzível singularidade” (Eco, 2005, p. 40). Conforme Freire (1996, p. 30), “este é um saber fundante da nossa prática educativa, da formação docente, o da nossa inconclusão assumida”. Ou seja, precisamos sempre buscar, conhecer, inventar e reinventar, porque isso faz parte do nosso ofício, aprender e aprender sempre, pois somos eternos aprendizes.

Enfim, este estudo possibilitou compreender quais saberes foram mobilizados pelos docentes para viabilizarem o ensino remoto. Observamos que nove professores não possuíam habilidades no manuseio dos recursos digitais durante as aulas online, outros sete afirmaram ter participado de algum curso relacionado a utilização dos recursos digitais na sala de aula. Sendo assim, esses docentes mobilizaram saberes oriundos das formações, o saber da formação profissional (Tardif, 2014), saberes advindos de formações continuadas, cursos. Outros confirmaram não ter tido nenhuma formação sobre o uso de recursos digitais e o seu uso em sala de aula. Estes tinham pouca habilidade no manuseio dos artefatos digitais utilizados como recurso pedagógico, mas externaram que tiveram auxílio dos colegas que possuíam mais destrezas com a utilização das mídias digitais, e mobilizaram o pouco conhecimento que possuíam. Nesse cenário, os docentes mobilizaram os saberes experienciais, ou seja, buscaram conhecimentos advindos de situações cotidianas, vivenciadas em vários contextos e em diferentes momentos da sua vida (Tardif, 2014). São os saberes da prática profissional docente. Com isso, percebemos que além dos saberes já conhecidos da teoria estudada, os professores mobilizaram outro saber que surgiu durante o ensino remoto. Um novo saber, um saber que tem suas raízes na TDIC. Atrevemo-nos a nomeá-lo de saber tecnológico. E foi justamente esse novo saber que oportunizou o processo de ensino e aprendizagem durante a pandemia do Covid-19.

Em relação à mídia digital mais utilizada pelos professores, verificamos o uso do aplicativo *WhatsApp*, por ser o meio mais acessível e de fácil manuseio tanto para professores quanto para os alunos. Após o retorno às atividades presenciais, alguns professores permaneceram utilizando algum recurso tecnológico como reforço às aulas, outros mencionaram que não acharam necessária a utilização. No entanto, devido a uma restrição total imposta pela escola com o uso de celulares e acesso à internet, os docentes que utilizavam as TDIC como suporte pedagógico não puderam lançar mão desse recurso em suas aulas.

Muitos são os saberes mobilizados na prática docente no cotidiano da sala de aula, e isso não foi diferente durante a pandemia. Ressaltamos que falar sobre os saberes docentes atreladas à tecnologia é algo amplo, vasto. No entanto, reforçando a ideia da amplitude desse contexto, não estamos resumindo tal circunstância ao mero uso de instrumentos digitais, mas evidenciando que foram essenciais para tornar o processo de ensino e aprendizagem minimamente possível. Foi isso que oportunizou aos docentes e discentes o acesso ao ensino remoto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falar de tecnologia, educação e ensino é nos projetar para o futuro, pois esse tripé sempre está em constante desenvolvimento, nos colocando em diferentes contextos. A utilização da tecnologia digital da informação e comunicação vai muito além de manejar instrumentos digitais ou acessar a internet. A tecnologia se desenvolve e inova-se a cada instante, modificando a vida das pessoas e de como vivemos em sociedade. Promovem, sobretudo conhecimento, autoestima e quando são interligadas transformam-se em espaços de aprendizagem pluricultural, trazendo à tona a criticidade e autonomia dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

A escolha do tema foi motivada por questões e preocupações que surgiram durante o período pandêmico quando observamos o desafio que os docentes enfrentaram para desenvolverem suas atividades (aulas remotas) por meio da utilização dos recursos tecnológicos. A partir dessa realidade, surgiram questões sobre a prática docente e a utilização da TDIC durante o ensino remoto, e se ao retornarem ao formato presencial, os professores continuaram utilizando algum meio digital como suporte pedagógico e/ou complementar durante as aulas. Isso nos despertou questionar sobre os saberes docentes mobilizados durante o período pandêmico e se continuaram mobilizando pós-pandemia nas aulas presenciais como suporte pedagógico.

Por meio do estudo, identificamos os saberes mobilizados pelos docentes que atuaram no período pandêmico e/ou atuam no CEBN frente ao uso de tecnologias digitais no cotidiano da sala de aula para viabilizar sua prática pedagógica. Para isso, identificamos o perfil e apropriação tecnológica dos professores do CEBN; identificamos quais tecnologias digitais da informação e comunicação foram utilizadas pelos docentes durante a pandemia da Covid-19 como suporte pedagógico e se os docentes deram continuidade na utilização das TDIC como suporte pedagógico no cotidiano em sala de aula pós-pandemia.

Ao longo deste trabalho, apresentamos e discutimos sobre a TDIC e a mobilização dos saberes docentes em uma escola situada no distrito de Barra Nova, zona rural do município de Barra da Choça-Ba. Para tanto, nos embasamos em teóricos que dialogam sobre os saberes docentes, como Tardif (2014), Gauthier (2013) e Pimenta (2012); além de estudiosos das TDIC, como: Lemos (2021), Lévy (1999) e Coscarelli (2020).

Por meio dos instrumentos empregados, constatamos que os docentes mobilizaram os saberes experienciais e os da formação profissional para viabilizarem sua prática pedagógica durante o ensino remoto no contexto da pandemia. Saberes experienciais, vivenciados e

compartilhados entre os colegas; e os saberes da formação profissional oriundos de formações e/ou cursos. O estudo apresenta que nove dos 16 (dezesseis) professores mobilizaram durante o ensino remoto os saberes da sua experiência, adquiridos em suas vivências cotidianas; outros sete mobilizaram tanto o saber da formação profissional como o experiencial. Constatamos que foi essencial o uso da tecnologia digital durante o ensino remoto, porém tais práticas foram abandonadas pelos professores, alguns por não acharem mais necessário e outros por restrições impostas pela gestão escolar. Identificamos, ainda, a fragilidade estrutural escolar, bem como a ausência de formações continuadas sobre a temática em questão. Os dados revelam que o currículo escolar não contemplava formações relacionadas ao uso das tecnologias digitais em sala de aula no que tange às formações continuadas docentes, mesmo ressaltando a importância da inclusão digital escolar em documentos como o PPP e a BNCC.

A pandemia alterou, de forma abrupta, a maneira como professores, alunos, gestão escolar entendiam o processo do ensinar e aprender. As formas de trabalho foram modificadas para atender àquela demanda específica que surgira repentinamente. Tais mudanças permitiram refletir sobre a prática docente, uma vez que os educadores tiveram que sair da sua “zona de conforto” para se encaixarem naquela realidade. A pandemia serviu para que tais profissionais se apropriassem dos recursos tecnológicos, não como antes, apenas por lazer, diversão, mas como um instrumento de trabalho. Constatamos que os professores do CEBN tiveram que mobilizar saberes, assim como outros educadores de outras partes do mundo o fizeram para tornar seu trabalho docente possível, mesmo diante das dificuldades. No entanto, no pós-pandemia, percebemos que pouca coisa mudou em relação a possíveis modificações na organização escolar, práticas anteriores foram retomadas e as utilizadas durante o ensino remoto foram simplesmente “deixadas de lado”, ou seja, serviram apenas para aquela situação específica.

O período pandêmico evidenciou a ausência de equidade nas oportunidades de aprendizagem oferecidas aos estudantes, revelando de forma contundente a discrepância entre o ensino público e o privado. Questões como o acesso desigual aos meios digitais e a falta de políticas públicas eficazes para mitigar essas diferenças foram sentidas com intensidade e ainda refletem no cenário educacional atual. Embora o campo das tecnologias digitais na educação seja amplo e em constante expansão, ainda carece de maior atenção no que diz respeito à formação docente e à sua aplicabilidade efetiva em sala de aula. Investir na estruturação física das escolas e em programas de formação continuada para os professores revela-se fundamental para garantir melhores condições de trabalho e, conseqüentemente, promover uma educação mais justa e de qualidade.

REFERÊNCIAS

- ALVES, L. (org.). **Inteligência artificial e educação: refletindo sobre os desafios contemporâneos**. Salvador: EDUFBA; Feira de Santana: UEFS Editora, 2023.
- AMADO, J. **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013.
- ARAÚJO, V.; GLOTZ, R. O Letramento digital enquanto instrumento de inclusão social e democratização do conhecimento: desafios atuais. **Revista Paidéi@**, Unimes Virtual, v.2, n. 1, jun. 2009.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo, SP: Edições 70, 2016.
- BARRETO, R.G. (Org.). **Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas**. Rio de Janeiro: Quartet, 2011.
- BASTOS, M. Avaliações pós pandemia: desafios encontrados por docentes de escolas municipais. **Ensino em Perspectivas**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 1–7, 2022. Disponível em: 72 <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/8888>. Acesso em: 18 jul. 2024.
- BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis, RJ:4. ed. Vozes, 2010.
- BECKER, B. News Literacy: A potência do diálogo entre jornalismo e educação contra a desinformação. **Esferas**, n. 29, 21 abr. 2024.
- BELLONI, M. L. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 1999.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, DF: MEC, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.
- BRASIL. MEC. **Portaria n.º 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-março-de-2020-248564376>. Acesso em: 07 de mai de 2024.
- BUZATO M. E. K. **Letramento e inclusão na era da linguagem digital**. IEL/UNICAMP, março de 2006. Mimeo.
- CARDOSO, D. V. O impacto das “Fake News” na educação dos jovens do Brasil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades**, v.7, n.6, 2021.
- CANAVILHAS, J. Estudos em Jornalismo e Mídia (EJM). A criatividade é o escudo de defesa do jornalista em relação à IA. Entrevista concedida à revista Estudos em Jornalismo e Mídia (EJM). **Estudos em Jornalismo e Mídia**- v. 20, n. 1, mar. /jul. 2023 ISSN 1984-6924.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.v. 1.

CASTELLS, M. **A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

CASTRO, F. M. F. M. **A práxis pedagógica e a aprendizagem contínua da docência: os saberes da comunicação e os saberes da experiência em interação na constituição docente**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018.

COSCARELLI, C. V. Letramento digital – aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. In: RIBEIRO, Ana Elisa (orgs.). **Letramento digital: aspectos sociais e práticas pedagógicas**. 2ª ed. Belo Horizonte: Ceale, autêntica, 2007.

COSCARELLI, C.V. (org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2020.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 4.ed.- São Paulo: Cortez,2000.

ECO, U. **Obra Aberta: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

FERNANDES, A; FRANCO, A; VIVEIROS, L. (orgs.). **Cidade e pandemia: registros e inquietações**. Salvador, BA: EDUFBA; PPGAU FAUFBA, 2021.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 49. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FRENTE PARLAMENTAR PELA INCLUSÃO E QUALIDADE NA EDUCAÇÃO PARTICULAR, 2025. **Lei que restringe uso de celulares nas escolas é sancionada**. Disponível em: <https://fpeduq.org.br/2025/01/lei-que-restringe-uso-de-celulares-nas-escolas-e-sancionada/>. Acesso em: 19 de março de 2025.

FREITAS, M. T. A. Letramento digital e formação de professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 335-352, dez. 2010.

GADOTTI, M. **Por uma política nacional de educação popular de jovens e adultos**. São Paulo: Moderna: Fundação Santillana, 2014.

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

GHEDIN, E. **Teorias Psicopedagógicas do Ensino Aprendizagem**. Boa Vista: UERR Editora, 2012.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 eds. São Paulo: Atlas, 2008.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, nº. 14, mai. / ago. 2000, p. 108 – 130.

Histórico da pandemia de COVID-19 - **OPAS/OMS**. Disponível em:

<https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em 03 de jul.2024.

HOBBSAWM, E. J. **A Era das Revoluções**.1789-1848. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

HORN, A.T. A; LIMA, M. R. Del Vecchio de. J. Canavilhas: Pontuações e revisões sobre o jornalismo em uma cultura midiática digital. **MATRIZES**, São Paulo, Brasil, v. 14, n. 2, p. 145–159, 2020.

KENSKI, V. M. Educação e comunicação: interconexões e convergências. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104, p. 647-665, 2008.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento Não basta ensinar a ler e a escrever**. São Paulo: Unicamp, 2005.

LEMOS, A. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

LEMOS, A. **Cidade Ciborgue**, 2004. (no prelo).

LEMOS, A. **A comunicação das coisas: teoria ator-rede e cibercultura**. São Paulo: Annablume, 2013.

LEMOS, A. **A tecnologia é um vírus: Pandemia e cultura digital**. Brasil: Editora Sulina,2012.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LUDKE, M. & A, M. E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 2014.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MINAYO, M. C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 13. ed., São Paulo: Hucitec, 2014.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MELO, F. S. **O uso das tecnologias digitais na prática pedagógica: inovando**

pedagogicamente na sala de aula. 2015.

MENDONÇA, L. F. F. O que pensam os docentes sobre o uso das tecnologias da informação e da comunicação nas práticas de ensino? *In: Congresso da ABED, 2010. Anais [...]. 2010.* Disponível em: <http://www.abed.org.br>. Acesso em: 13/07/2024.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In: NÓVOA, A. (org.). Os professores e a sua formação.* Lisboa: Publicações Dom Quixote- Instituto Inovação Educacional, 1995.

OLIVEIRA, K. E. J. Educação e teoria ator-rede: fluxos heterogêneos e conexões híbridas. Ilhéus: Editus, 2016.

OLIVEIRA, S. V., & Donizete Locatel, C. (2012). A territorialização da reforma agrária em Barra do Choça: os assentamentos Mocambo, Canguçu e Pátria Livre. *Revista Geográfica De América Central.*, 2(47E).

PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS - Parte1- produzido pelo programa Escrevendo o Futuro para o curso on-line Caminhos da Escrita. **Olimpíada Cenpec.** Disponível em: <https://youtu.be/uj4gNjksb88>. Acesso em 05/06/2023.

PEREIRA, J. T. Educação e sociedade da informação. *In: Coscarelli, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (orgs.). Letramento digital: aspectos sociais e práticas pedagógicas.* 2ª ed. Belo Horizonte: Ceale, autêntica, 2007.

PIMENTA, S. G. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2014. p. 15-99.

PRAZERES, M; G, C; L-CARVALHO, T. Do presencial ao remoto emergencial: trânsitos da educação infantil na pandemia. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 26, p. e 36262, 2021. DOI: 10.26512/lc. V26.2020.36262.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO CHOÇA-BA. Disponível em: <https://doem.org.br/ba/barradochoca/diarios/2020/3>. Acesso em 03 de jul.2024.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Centro Educacional de Barra Nova**, Barra do Choça- Bahia, 2023.

RAMIREZ, R. A. Histórias de vida na formação do professor. **Revista Transmutare**, São Paulo: Centro Paula Souza, 2014.

REBÊLO, P. **Inclusão digital: o que é e a quem se destina?** Reportagem publicada em 12 maio de 2005. Disponível em: <http://webinsider.uol.com.br/print.php?id=2443>. Acesso em 07 de julho. 2023.

RODRIGUES, A. Z. A utilização das tecnologias de informação e comunicação – TICs no processo de ensino-aprendizagem. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3., 2016, Natal. Anais [...]. Natal: Conedu, 2016.* Disponível em: http://www.editorarealiza.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1A19_ID8895_17082016120256.pdf. Acesso em:24 de abril de 2024.

SANTAELLA, L. **Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós- humano.** Disponível em: <https://doi.org/10.15448/19803729.2003.22.3229>.

SANTOS, A. S. **Saberes docentes e ensino remoto na educação básica: narrativas dos professores de geografia.** 2024.

SILVA, D. N. História da internet. **Brasil Escola.** Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/informatica/internet.htm>. Acesso em 24 de abril de 2024.

SILVA, J. O uso das Tecnologias na Educação: Facilitador da Aprendizagem. **Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia**, v.12, n.31.p 1-21, set/dez, 2021.

SILVA, S.P; BARROSO, F.J.R; CASTRO, F.M.F.M. **Ensino remoto na Universidade em contexto de pandemia: implicações à formação de pedagogos.** Disponível em: [file:///C:/Users/ADMIN/Downloads/11 + Artigo + Silvina, + Joselena + e + Mirtiel.pdf](file:///C:/Users/ADMIN/Downloads/11%20Artigo%20Silvina,%20Joselena%20e%20Mirtiel.pdf). Acesso em 04/10/2024.

SOARES, M. Be. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educ. Soc.** [online] v. 23, n. 81, p. 143-160, 2002.

RUSSEL, S. JNorvig, P. (2021). **Artificial intelligence: A modern approach** (4th ed.). Pearson.

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

TAVARES, LA; MEIRA, MC; AMARAL, SF. Inteligência Artificial na Educação: Pesquisa / Inteligência Artificial na Educação: Pesquisa. **Revista Brasileira de Desenvolvimento, [S. l.]**, v. 7, pág. 48699–48714, 2020.

TEGMARK, M. **Vida 3.0: o ser humano na era da inteligência artificial.** São Paulo: Benvirá, 2020. 360p.

VALENTE, J. A. **O computador na sociedade do conhecimento.** Campinas, SP: UNICAMP/NIED, 1999.

Vannuchi, C. O direito à comunicação e os desafios da regulação dos meios no Brasil. **Galáxia** (PUC-SP), v. 38, p. 167-180, 2018.

APÊNDICES

Apêndice A - Questionário perfil dos participantes da pesquisa

Olá! Sou Maria Stella Alves Lima Gomes, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino da UESB, e estou realizando a pesquisa intitulada: Saberes Docentes Mobilizados com o Uso da Tecnologia Digital da Informação e Comunicação, e gostaria de contar com sua contribuição respondendo o questionário disponibilizado no link abaixo.

QUESTIONÁRIO (Google Form)

1. Telefone (WhatsApp) _____

2. E-mail; _____

3. Possui internet em casa? Sim () ou () não

4. Cite as tecnologias digitais que você utiliza em seu cotidiano?

5. Quanto tempo você leciona na Educação Básica?

6. Qual a sua carga horária de trabalho semanal?

7. Você possui algum curso de especialização?

8. Já participou de algum curso de formação relacionada a tecnologia digital e o seu uso em sala de aula? Se sim, especificar qual.

9. Em sua opinião quais obstáculos o professor enfrenta em sua formação continuada para agregar novos conhecimentos a sua práxis pedagógicas?

10. Quais recursos tecnológicos (acesso a internet, *notebook*, computadores, projetores, *tablets*, entre outros), estão disponíveis na escola em que você trabalha e que podem ser utilizados em suas aulas?

11. Na escola em que trabalha possui sala de informática?

12. Qual recurso digital você utiliza com frequência em suas aulas?

13. Quais dificuldades você encontra em planejar suas aulas utilizando um recurso tecnológico?

14. Os alunos na escola em que você trabalha possuem e fazem uso do celular no ambiente educacional? Em quais momentos? Isso constitui um problema? A escola possui regras quanto ao uso do celular?

15. Os *smartphones* e *tablets*, como dispositivos tecnológicos que o próprio aluno possui e usa em seu contexto social, podem ser agregados ao processo de ensino-aprendizagem como recurso pedagógico? De que forma?

16. Durante a pandemia quais tecnologias digitais de informação e comunicação você utilizou para viabilizar o seu trabalho docente?

17. Qual tecnologia você mais utilizou nas aulas remotas?

18. Após a pandemia, no retorno às aulas presenciais, você continuou a utilizar algum recurso tecnológico com os alunos? Quais?

19. Qual a importância dos recursos tecnológicos durante as aulas na pandemia?

Apêndice B - Entrevista

ENTREVISTA

Olá! Sou Maria Stella Alves Lima Gomes, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino da UESB, e estou realizando a pesquisa intitulada: **Saberes Docentes Mobilizados com o Uso da Tecnologia Digital da Informação e Comunicação**, e gostaria de contar com sua contribuição.

ORIENTAÇÕES

Nome: _____

Contato: _____

E-mail: _____

BLOCOS FORMATIVOS

-Bloco 1- Percurso formativo

1. Tempo de atuação na educação básica e na modalidade da educação de jovens e adultos;
2. Motivação na escolha de ser docente;
3. Lembranças do tempo de estudante e motivação para a docência.

- Bloco 2- Graduação

1. Curso de formação
2. Especialização na área
3. Formações continuadas.
4. Formação e/ou curso sobre o uso de algum recurso tecnológico e sua aplicação em sala de aula.

- Bloco 3- Experiência profissional

1. Início da docência.
2. Dificuldades enfrentadas.
3. Práticas docentes que foram “deixadas” e outras que foram “adotadas” no decorrer da

profissão.

4. Saberes adquiridos ao longo da carreira.

- Bloco 4- O currículo

1. Importância das formações/cursos de aperfeiçoamento

2. Organização do trabalho pedagógico

3. Metodologia utilizada

- Bloco 5- Os Recursos tecnológicos

1. Importância dos recursos tecnológicos durante as aulas da educação de jovens e adultos durante a pandemia.
2. Recursos digitais disponíveis no ambiente escolar.
3. Saberes adquiridos para atuação na prática cotidiana relacionada ao uso desses recursos digitais.
4. Recursos digitais utilizados para execução do trabalho durante a pandemia.
5. Dificuldade no manuseio (uso) de algum recurso digital.
6. Suporte da gestão escolar relacionada ao uso dos recursos tecnológicos para viabilizar o trabalho docente durante o período pandêmico.
7. Após o período pandêmico continuaram o uso das tdiics nas aulas.

- Bloco 6- Questionamento sobre o Letramento Digital

Os alunos, mesmo aqueles que ainda estão sendo alfabetizados formalmente, possuem certa habilidade com os meios digitais, como por exemplo, utilizam as redes sociais para se comunicarem; *apps* de bancos para realizarem transações financeiras, etc. São considerados letrados digitais.

Diante da informação acima, você como professor, acredita que o uso de recursos digitais com o fim pedagógico no ambiente escolar aprimoraria e/ou incentivaria o aluno a obter um melhor desenvolvimento durante as aulas?

Gostaria de acrescentar algo?

Gratidão aos colegas pela contribuição.

ANEXOS

Anexo A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Conforme Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde – CNS

CARO(A) SENHOR(A),

CONVIDAMOS o(a) senhor(a) (ou à pessoa pela qual o(a) Sr.(a) é responsável) para participar de uma pesquisa científica.

Por favor, leia este documento com bastante atenção e, se você estiver de acordo, rubricue as primeiras páginas e assine na linha "Assinatura do participante", no ponto 8.

1. QUEM SÃO AS PESSOAS RESPONSÁVEIS POR ESTA PESQUISA?

1.1. PESQUISADOR RESPONSÁVEL: *Maria Stella Alves Lima Gomes*

1.2. ORIENTADOR/ORIENTANDO: *Mary Weinstein/ Maria Stella Alves Lima Gomes.*

2. QUAL O NOME DESTA PESQUISA, POR QUE E PARA QUE ELA ESTÁ SENDO FEITA?

2.1. TÍTULO DA PESQUISA

Letramento Digital na Educação de Jovens e Adultos: Uso das táticas (tecnologia digital da informação e comunicação) em sala de aula.

2.2. POR QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Justificativa):

O processo de ensino aprendizagem é algo que exige dinamicidade por parte de quem ensina. Depois de vivenciarmos uma pandemia e tendo que nos adaptar bruscamente aos recursos digitais, não podemos agora não utilizar tais ferramentas que tanto nos oportunizaram o acesso ao ensino.

Sendo assim, agregar novas experiências e vivências à prática docente, com o uso cada vez mais contínuo dos novos recursos digitais, se traduz em um novo desafio, uma realidade que se tornou presente na vida de cada educador e que reflete certamente na vida do educando.

2.3. PARA QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Objetivos):

A pesquisa possui o objetivo de compreender como os docentes da educação de jovens e adultos de determinada escola utilizam as táticas (tecnologias digitais da informação e comunicação) em sala e aula, e como os discentes se comportam diante desse formato de aula; se há uma aprendizagem significativa para estes; e se a escola oferece suporte para que tais docentes utilizem tais recursos tecnológicos.

3. O QUE VOCÊ (OU O INDIVÍDUO SOB SUA RESPONSABILIDADE) TERÁ QUE FAZER? ONDE E QUANDO ISSO ACONTECERÁ? QUANTO TEMPO LEVARÁ? (Procedimentos Metodológicos)

3.1 O QUE SERÁ FEITO:

Serão disponibilizados questionários aos participantes da pesquisa no primeiro momento; posteriormente com a ausência dos participantes serão realizadas observações durante as aulas.(30 min aproximadamente)

3.2 ONDE E QUANDO FAREMOS ISSO:

O locus da pesquisa será em uma escola da rede pública municipal do município de Barra do Choça Bahia. A coleta será previamente agendada, cumprindo criteriosamente o cronograma da pesquisa.

3.3 QUANTO TEMPO DURARÁ CADA SESSÃO:

Sessões de 35 minutos aproximadamente.

4. HÁ ALGUM RISCO EM PARTICIPAR DESSA PESQUISA?

Segundo as normas que tratam da ética em pesquisa com seres humanos no Brasil, sempre há riscos em participar de pesquisas científicas. No caso desta pesquisa, classificamos o risco como sendo

MÍNIMO

MODERADO

ALTO

4.1 NA VERDADE, O QUE PODE ACONTECER É: (detalhamento dos riscos)

Os riscos são mínimos, pode ocorrer algum desconforto ao responder o questionário ou constrangimento em participar de alguma entrevista (por conter alguma pergunta de foro íntimo) ou ainda não sentirem bem ao ser observado.

4.2 MAS PARA EVITAR QUE ISSO ACONTEÇA, FAREMOS O SEGUINTE: (meios de evitar/minimizar os riscos):

No entanto todos os participantes podem ficar bem tranquilos, pois os dados coletados serão devidamente utilizados para o único fim, a pesquisa. E em relação a identidade dos participantes, estas não serão reveladas, mencionadas.

5. O QUE É QUE ESTA PESQUISA TRARÁ DE BOM? (Benefícios da pesquisa)

5.1 BENEFÍCIOS DIRETOS (aos participantes da pesquisa):

Conceber novos formatos de aula e contribuir com sua práxi pedagógica.

5.2 BENEFÍCIOS INDIRETOS (à comunidade, sociedade, academia, ciência...):

Com os dados obtidos, alguns benefícios podem ser alcançados através de futuras formações na área, compra de algum recurso tecnológico, etc.

6. MAIS ALGUMAS COISAS QUE O(A) SENHOR(A) PODE QUERER SABER (Direitos dos participantes):

6.1. Recebe-se dinheiro ou é necessário pagar para participar da pesquisa?

R: Nenhum dos dois. A participação na pesquisa é voluntária.

6.2. Mas e se você acabar gastando dinheiro só para participar da pesquisa?

R: O pesquisador responsável precisará lhe ressarcir estes custos.

6.3. E se ocorrer algum problema durante ou depois da participação?

R: Você pode solicitar assistência imediata e integral e ainda indenização ao pesquisador e à universidade.

6.4. É obrigatório fazer tudo o que o pesquisador mandar? (Responder questionário, participar de entrevista, dinâmica, exame...)

R: Não. Você só precisa participar daquilo em que se sentir confortável a fazer.

6.5. Dá pra desistir de participar no meio da pesquisa?

R: Sim. Em qualquer momento. É só avisar ao pesquisador.

Assinatura do(a) participante (ou da pessoa por ele responsável)



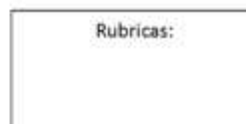
Impressão Digital
(Se for o caso)

9. CLÁUSULA DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Declaro estar ciente de todos os deveres que me competem e de todos os direitos assegurados aos participantes e seus responsáveis, previstos nas Resoluções 466/2012 e 510/2016, bem como na Norma Operacional 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde. Asseguro ter feito todos os esclarecimentos pertinentes aos voluntários de forma prévia à sua participação e ratifico que o início da coleta de dados dar-se-á apenas após prestadas as assinaturas no presente documento e aprovado o projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa, competente.

Clique aqui para digitar texto., Clique aqui para inserir uma data.

Assinatura do(a) pesquisador



Anexo B – Termo de Autorização para Uso de Imagens e Depoimentos

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS E DEPOIMENTOS

(Modelo aprovado em reunião plenária do Comitê de Ética em Pesquisa da UESB em 14/02/2020)

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

TÍTULO DA PESQUISA:	<i>Letramento Digital na Educação de Jovens e Adultos; Uso das Tdics em sala de aula</i>
PESQUISADOR RESPONSÁVEL:	<i>Maria Stella Alves Lima Gomes</i>

Estando ciente, esclarecido e assegurado quanto:

- aos objetivos, procedimentos, riscos e benefícios referentes ao estudo acima apontado, tal como consta nos Termos de Consentimento e/ou Assentimento Livre e Esclarecido (TCLE e/ou TALE);
- a inexistência de custos ou vantagens financeiras a quaisquer das partes envolvidas na pesquisa; e
- o cumprimento das normas pertinentes, leia-se, Resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde; Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei N.º 8.069/ 1990), Estatuto do Idoso (Lei N.º 10.741/2003) e Estatuto das Pessoas com Deficiência (Decreto Nº 3.298/1999, alterado pelo Decreto Nº 5.296/2004),

AUTORIZO, através do presente documento, **e CONSINTO COM A UTILIZAÇÃO**, em favor dos membros e assistentes da pesquisa acima indicada, apenas para fins de estudos científicos (livros, artigos, slides e transparências), a captura e utilização de fotos e de gravações (sons e imagens)

- da minha pessoa
 do indivíduo pelo qual sou responsável

Clique aqui para digitar texto., Clique aqui para inserir uma data.

Assinatura do(a) participante (e/ou do seu responsável)

Assinatura do(a) pesquisador



Impressão Digital
(Se for o caso)

Página 1

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UESB/Tequié
 (73) 3528-9727 | cep@uesb.edu.br

Rubricas:

Anexo C- Autorização para Coleta de Dados

AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS

(Modelo aprovado em reunião plenária do Comitê de Ética em Pesquisa da UESB em 14/02/2020)

Eu, Deusane Nascimento Ramos, ocupante do cargo de Diretora do(a) Centro Educacional de Barra Nova, **AUTORIZO** a coleta de dados do projeto de pesquisa intitulado Letramento Digital na Educação de Jovens e Adultos: Uso das Tílicas em sala de aula, dos pesquisadores Maria Stella Alves Lima Gomes/ Mary Weinstein após a aprovação do referido projeto pelo CEP/UESB.

Em tempo, asseguro dispormos da infraestrutura e dos recursos necessários para viabilizar a execução do procedimento, conforme explicitado no projeto, em atendimento à alínea "b" do ponto 3.3, e do item 17 do ponto 3.4.1, ambos do título 3 da Norma Operacional CNS nº 001/2013.

Barra do Choça, 29/08/2023

Deusane Nascimento Ramos

Ass. do(a) responsável pela autorização da coleta

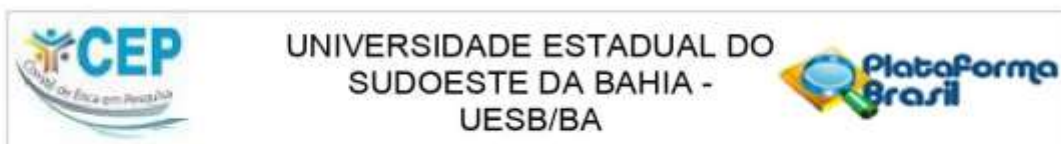
Carimbo:

Deusane Nascimento Ramos
Diretor DE4
Decreto nº 173/2021



Impressão Digital
(Se for o caso)

Anexo D - Parecer Consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Letramento Digital na Educação de Jovens e Adultos: Uso das tdcis em sala de aula.

Pesquisador: MARIA STELLA ALVES LIMA GOMES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 74324323.8.0000.0055

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.434.551

Apresentação do Projeto:

Apresentado pela pesquisadora como a seguir: "A pesquisa surge da motivação em verificar quais práticas pedagógicas relacionadas ao uso da tecnologia digital, especificamente no que tange o uso das tics em sala de aula, e como estes recursos são desenvolvidos pelos docentes da educação de jovens e adultos de determinada escola do município de Barra do Choça- Bahia."

Objetivo da Pesquisa:

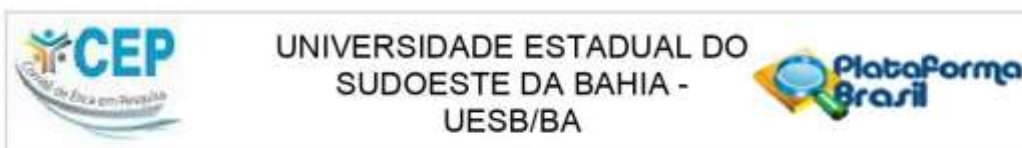
Objetivo Primário:

- Verificar como os docentes do Centro Educacional de Barra Nova utilizam a tecnologia digital da informação e comunicação (tdcis) como recurso didático para aprimorar a sua práxis pedagógica na educação de jovens e adultos.

Objetivo Secundário:

- Analisar alguns entraves que os docentes encontram frente ao uso das tecnologias digitais da informação e comunicação;
- Identificar professor/aluno que não conhecem plataformas de aprendizagem;
- Conhecer as atividades desenvolvidas pelos professores envolvendo a utilização pedagógica das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação;
- Verificar os usos das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na prática pedagógica do professor;

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequiazinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepj@uesb.edu.br



Continuação do Parecer: 6.434.551

- Identificar o perfil e apropriação tecnológica dos professores/ alunos da Educação de Jovens e adultos do Centro Educacional de Barra Nova;
- Contribuir com métodos inovadores, sensibilizando-os a utilizarem com multiletramentos a fim de motivar os estudantes a gostarem dos desafios e de serem agentes multiplicadores do aprender.
- Analisar os dados obtidos, bem como os impactos desse recurso digital em relação ao desempenho escolar e o uso da tecnologia digital como recurso pedagógico.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Apresentados pela pesquisadora no Formulário de Informações Básicas da Plataforma Brasil, conforme se segue:

Riscos:

"O risco de alguns participantes não sentirem-se confortáveis em responderem ou mesmo de serem observados durante a coleta de dados. Estes poderão a qualquer momento não responderem os questionários ou ainda pedirem para não participarem da pesquisa, não havendo prejuízo algum para estes."

Benefícios:

"A pesquisa terá relevância tanto para os próprios docentes que podem modificar sua práxis pedagógica, incluindo novos formatos de aula, como para a escola que fazem parte e principalmente melhorará aspectos relacionados ao processo de ensino aprendizagem que certamente contribuirá com a aprendizagem dos alunos. Tal estudo poderá contribuir com futuras formações docentes, compra de algum recurso tecnológico para a escola, etc."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

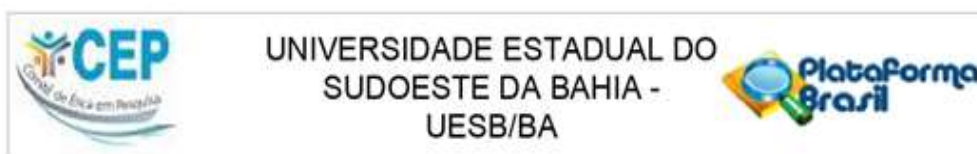
Trata-se de projeto de pesquisa de mestrado, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGEN), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados, nesta segunda versão, conforme se segue

- PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2187849.pdf em 13/10/2023 - OK
- TCLEversao2.pdf em 13/10/2023 - OK
- TALE12a17anosversao2.pdf em 13/10/2023 - OK

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br



Continuação do Parecer: 6.434.551

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisadora atendeu às pendências mencionadas no parecer 6.424.619. Precisa apenas estar atenta às seguintes solicitações:

1) Relatórios:

- Durante a execução do projeto e ao seu final, anexar na Plataforma Brasil os respectivos relatórios parciais e final, de acordo com o que consta na Resolução CNS 466/12 (itens II.19, II.20, XI.2, alínea d) e Resolução CNS 510/16 (artigo 28, inciso V).

2) Emendas

- Para realizar alterações de quaisquer sorte (acrescentar membros/assistentes, alterar um instrumento ou inserir um campo de coleta, mudar aspectos metodológicos, etc) em projetos já aprovados, você precisará submeter uma "EMENDA" para avaliação do CEP.

As instruções para tanto estão nas páginas 67 a 78 do Manual do Pesquisador da Plataforma Brasil.

Mas cuidado! Emendas não podem fazer mudanças profundas, que descaracterizem o projeto em execução.

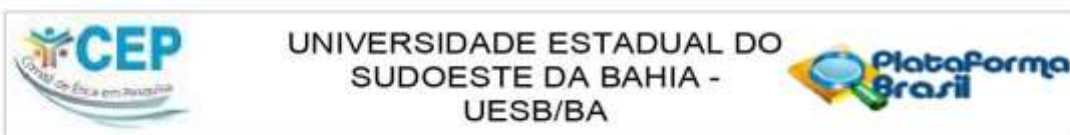
Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião por videoconferência, autorizada pela CONEP, a plenária deste CEP/UESB autorizou a liberação do parecer do relator por ad referendum.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2187849.pdf	13/10/2023 16:25:40		Aceito
Outros	TALE12a17anosversao2.pdf	13/10/2023 16:15:28	MARIA STELLA ALVES LIMA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEversao2.pdf	13/10/2023 16:07:13	MARIA STELLA ALVES LIMA GOMES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	brochuraprojeto.pdf	05/09/2023 20:22:35	MARIA STELLA ALVES LIMA GOMES	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	05/09/2023 20:19:46	MARIA STELLA ALVES LIMA	Aceito
Outros	apendicec.pdf	01/09/2023	MARIA STELLA	Aceito

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepj@uesb.edu.br



Continuação do Parecer: 6.434.551

Outros	apendicec.pdf	15:07:08	ALVES LIMA	Aceito
Outros	apendiceb.pdf	01/09/2023 15:06:24	MARIA STELLA ALVES LIMA	Aceito
Outros	apendicea.pdf	01/09/2023 15:05:34	MARIA STELLA ALVES LIMA	Aceito
Outros	Termosodeimagens.pdf	01/09/2023 14:55:05	MARIA STELLA ALVES LIMA	Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	01/09/2023 14:53:14	MARIA STELLA ALVES LIMA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	compromissogeral.pdf	01/09/2023 14:52:10	MARIA STELLA ALVES LIMA	Aceito
Declaração de concordância	coletadedados.pdf	01/09/2023 14:50:49	MARIA STELLA ALVES LIMA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JEQUIE, 19 de Outubro de 2023

Assinado por:
Leandra Eugenia Gomes de Oliveira
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequeizinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** copiq@uesb.edu.br