



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação - FAE
Pós-Graduação em Educação e Docência

Tatiana da Silva Sant Ana Marques Flauzino

**A RECONFIGURAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE FRENTE À CULTURA
DIGITAL: uma análise de escolas públicas municipais de ensino fundamental**

Belo Horizonte
2025

Tatiana da Silva Sant Ana Marques Flauzino

**A RECONFIGURAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE FRENTE À CULTURA
DIGITAL: uma análise de escolas públicas municipais de ensino fundamental**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação e Docência.

Linha de Pesquisa: Trabalho e Educação.

Professora Orientadora: Inajara de Salles Viana Neves.

Belo Horizonte
2025

F587r
T

Flauzino, Tatiana da Silva Sant'ana Marques, 1980-
A reconfiguração do trabalho docente frente à cultura digital [manuscrito] : uma análise de escolas públicas municipais de ensino fundamental / Tatiana da Silva Sant'ana Marques Flauzino. -- Belo Horizonte, 2025.
158 p : enc., il., color.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

[Acompanhado de produto educacional com o título: A reconfiguração do trabalho docente frente à cultura digital [recurso eletrônico] : uma análise de escolas públicas municipais de ensino fundamental].

Orientadora: Inajara de Salles Viana Neves.

Bibliografia: f. 136-144.

Apêndices: f. 145-158.

1. Educação -- Teses. 2. Professores -- Formação -- Efeito de inovações tecnológicas -- Teses. 3. Professores -- Condições de trabalho -- Efeito de inovações tecnológicas -- Teses. 4. Professores -- Letramento digital -- Teses. 5. Tecnologia educacional -- Teses. 6. Escolas públicas -- Teses. 7. Escolas públicas -- Ensino à distância -- Teses. 8. COVID-19 Pandemia, 2020- -- Ensino à distância -- Teses. 9. COVID-19 Pandemia, 2020- -- Aspectos educacionais -- Teses. 10. Belo Horizonte (MG) -- Educação -- Teses.

I. Título. II. Neves, Inajara de Salles Viana, 1969-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.71

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FAE - COLEGIADO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA

ATA DA DEFESA DA DISSERTAÇÃO DA ALUNA TATIANA DA SILVA SANT'ANA MARQUES

Realizou-se, no dia 12 de maio de 2025, às 08:30 horas, online, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 594ª defesa de dissertação, intitulada "*A reconfiguração do trabalho docente frente à cultura digital: uma análise de escolas públicas municipais de ensino fundamental*", apresentada por Tatiana da Silva Sant'ana Marques Flauzino, número de registro 2023659030, graduada no curso de Pedagogia, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação E Docência, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Inajara de Salles Viana Neves - Orientadora (UFOP), Prof(a). Tiago Antonio da Silva Jorge (Universidade Federal de Minas Gerais), Prof(a). *Daniel Ribeiro Silva* Mill (Universidade Federal de São Carlos).

A Comissão considerou a dissertação:

Aprovada

Reprovada

Título do Recurso Educacional:

A reconfiguração do trabalho docente frente à cultura digital: uma análise de escolas públicas municipais de ensino fundamental.

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 12 de maio de 2025.

Prof(a). Inajara de Salles Viana Neves (Doutora) Prof(a).

Tiago Antonio da Silva Jorge (Doutor) Prof(a). Daniel
Ribeiro Silva Mill (Doutor)



Documento assinado eletronicamente por **Daniel Ribeiro Silva Mill, Usuário Externo**, em 16/06/2025, às 11:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



Documento assinado eletronicamente por **Tiago Antonio da Silva Jorge, Professor do Magistério Superior**, em 16/06/2025, às 17:00, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



Documento assinado eletronicamente por **Inajara de Salles Viana Neves, Usuário Externo**, em 18/06/2025, às 13:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4301675** e o código **CRC CF17AD64**.

Referência: Processo nº 23072.227950/2025-06

SEI nº 4301675

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha família – Rogério, Moisés e Misael –, aos meus amigos e a todas as pessoas que contribuíram, direta ou indiretamente. Em especial, dedico aos meus professores, que sempre me inspiraram a buscar o conhecimento e a acreditar que a educação é o caminho para um futuro melhor.

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu Mestre maior, pois sem Ele nada disso seria possível na realização deste grande sonho.

A todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a construção deste trabalho.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Inajara de Salles Viana Neves, por me acompanhar com tanta competência e profissionalismo ao longo desta trajetória. Sou imensamente grata por suas valiosas contribuições, por me ajudar a crescer como profissional e como pessoa, por acreditar no meu potencial, pelas oportunidades concedidas, pelo exemplo inspirador, pela dedicação, pelo carinho e, acima de tudo, pela amizade.

Ao corpo docente do Programa de Mestrado Profissional ofertado pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – PROMESTRE/FaE/UFMG –, em especial ao Prof. Dr. Tiago Antônio da Silva Jorge e ao Prof. Dr. Daniel Ribeiro Silva Mill, integrante do corpo docente da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar –, por compartilharem comigo aprendizagens, experiências, vivências e, sobretudo, conhecimento para que eu pudesse alcançar esta etapa.

À minha família, que sempre acreditou em mim, especialmente ao meu esposo, Rogério, por sua motivação constante e por sempre torcer pelas minhas conquistas pessoais e profissionais.

Aos meus pais, Beatriz e Joaquim, que não mediram esforços para que eu chegasse até aqui, superando desafios e celebrando vitórias.

Finalizo com uma única palavra: GRATIDÃO!

“Quem não une sonhos com disciplina será sempre vítima das dificuldades e não autor da própria história.”
Augusto Cury

RESUMO

O presente estudo, investigou os desafios enfrentados pelos docentes das escolas públicas de Belo Horizonte após o período pandêmico, em relação ao uso de recursos tecnológicos. O objetivo geral foi analisar as repercussões da cultura digital no trabalho dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública municipal de Belo Horizonte, no tocante ao uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. Os objetivos específicos foram: investigar a influência da Cultura Digital no trabalho dos professores dos anos iniciais; compreender a percepção dos professores sobre o trabalho pedagógico no contexto da cultura digital, em relação ao uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação; e identificar desafios, limites e possibilidades da cultura digital no trabalho dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública municipal de BH, no período pós-pandemia. Foram utilizados três instrumentos para a coleta de dados: questionário, entrevistas e diário de campo. O questionário foi respondido por 33 professores da rede pública municipal de ensino fundamental de Belo Horizonte/MG, 15 professores, dos 33 que responderam ao questionário, aceitaram participar das entrevistas semiestruturadas, o que possibilitou uma investigação mais aprofundada das práticas pedagógicas e uma melhor compreensão sobre a cultura digital no contexto do ensino remoto emergencial no período pós-pandemia. Para a análise dos dados, foi utilizada a análise de conteúdo de Bardin (2016). Na análise dos questionários, foram identificadas três categorias de análise: Experiências adquiridas no período do Ensino Remoto Emergencial (ERE) e Pós-Pandemia, Letramento Digital e Cultura Digital, trabalho docente e suas competências. Na análise das entrevistas, foram verificadas quatro categorias de análise: Impactos do ERE e pós-pandemia, Utilização das ferramentas tecnológicas na prática pedagógica, Competência Digital, e Integração da cultura digital no ensino. Em relação às dificuldades enfrentadas, os professores apontaram desafios relacionados ao letramento digital, adaptação tecnológica e falta de infraestrutura adequada. No entanto, também foram identificados aspectos positivos, como a possibilidade de explorar novas ferramentas tecnológicas, que podem promover maior autonomia dos alunos no processo de aprendizagem, e a satisfação dos professores ao perceberem que a cultura digital é marcada pela inovação contínua do saber e do conhecimento, assim como pelo diálogo com a cultura popular pré-existente, incentivando novas formas de interações sociais e produção de conhecimento.

Palavras-chave: Cultura Digital, Reconfiguração do Trabalho docente, Letramento digital.

ABSTRACT

This study investigated the challenges faced by public school teachers in Belo Horizonte after the pandemic period, particularly regarding the use of technological resources. The general objective was to analyze the impact of digital culture on the work of early years elementary school teachers in the Belo Horizonte municipal public school system, with a focus on the use of Digital Information and Communication Technologies. The specific objectives were: to investigate the influence of Digital Culture on the work of early years teachers; to understand teachers' perceptions of their pedagogical work in the context of digital culture, especially in relation to the use of Digital Information and Communication Technologies; and to identify the challenges, limitations, and possibilities of digital culture in the work of early years teachers in the municipal public school system of BH in the post-pandemic period. Three instruments were used for data collection: a questionnaire, interviews, and a field diary. The questionnaire was answered by 33 teachers from the municipal public elementary school system of Belo Horizonte/MG. Out of these, 15 teachers agreed to participate in semi-structured interviews, allowing for a deeper investigation into pedagogical practices and a better understanding of digital culture in the context of emergency remote teaching during the post-pandemic period. For data analysis, Bardin's content analysis method (2016) was used. The analysis of the questionnaires revealed three categories: Experiences acquired during the Emergency Remote Teaching and Post-Pandemic period, Digital Literacy and Digital Culture, and Teaching Work and its Competencies. In the analysis of the interviews, four categories emerged: Impacts of ERT and the post-pandemic period, use of technological tools in pedagogical practice, Digital Competence, and Integration of digital culture into teaching. Regarding the difficulties faced, teachers reported challenges related to digital literacy, technological adaptation, and lack of adequate infrastructure. However, positive aspects were also identified, such as the opportunity to explore new technological tools that can foster greater student autonomy in the learning process, and the satisfaction of teachers in realizing that digital culture is characterized by the continuous innovation of knowledge and learning, as well as by its dialogue with pre-existing popular culture, encouraging new forms of social interaction and knowledge production.

Keywords: Digital Culture, Reconfiguration of Teaching Work, digital literacy.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Termos utilizados na busca do levantamento bibliográfico	50
Tabela 2 - Unidades de registro da análise do questionário	90
Tabela 3 - Unidades de registro da análise das entrevistas	97

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Desenvolvimento de uma análise de conteúdo	26
Figura 2: Forma de estruturação de uma triangulação de dados	31
Infográfico 1 - Identificação do Perfil dos Participantes Da Pesquisa	34
Figura 3 – Gênero dos docentes participantes do estudo	36
Figura 4 - Faixa etária dos participantes da pesquisa	39
Figura 5 - Utilização das tecnologias no preparo de aulas pelos docentes	39
Figura 6 - Os desafios encontrados durante a pandemia para lidar com as Tecnologias da Informação e Comunicação	41
Quadro 1 - Respostas dos docentes sobre suas convicções acerca das práticas utilizadas com o auxílio das tecnologias digitais	44
Figura 7 - Docentes que consideram necessária a regulamentação de um período no qual os aparelhos portáteis de comunicação por meio da internet (por exemplo, o smartphone) devam permanecer desligados para que não se receba notificações do trabalho	46
Figura 8 - Respostas dos docentes sobre a cultura digital se ela interfere ou não no trabalho pedagógico	48
Quadro 2 - Tecnologias digitais e trabalho docente	52
Quadro 3 - Cultura digital e letramento	59
Quadro 4 - Práticas pedagógicas no pós-pandemia	65
Quadro 5 - Unidades de Registro e categorias de análise do questionário	91
Quadro 6 – Unidades de registro e categorias da análise das entrevistas	98

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	14
INTRODUÇÃO E APRESENTAÇÃO DA PESQUISA	14
1.1. SITUANDO O TEMA DA PESQUISA	15
1.2 QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO	15
1.3 OBJETIVO GERAL	15
1.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	16
CAPÍTULO 2	22
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	22
2.1 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	22
2.2 METODOLOGIA DE ANÁLISE DOS DADOS: A ANÁLISE DE CONTEÚDO	23
CAPÍTULO 3	28
ETAPAS E INSTRUMENTOS PARA A PRODUÇÃO DE DADOS	28
3.1 DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISADORA	29
3.2 TRIANGULAÇÃO DOS DADOS	30
3.2 COMITÊ DE ÉTICA	31
3.3 PRODUÇÃO DE DADOS	32
CAPÍTULO 4	34
CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES	34
4.1 ANÁLISE DO GÊNERO DOS DOCENTES PARTICIPANTES DO ESTUDO	36
4.2 FAIXA ETÁRIA DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	38
4.3 UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS PELOS DOCENTES	39
4.4 DESAFIOS ENCONTRADOS PELOS DOCENTES DURANTE A PANDEMIA PARA LIDAR COM AS TDICs	40
4.5 RESPOSTAS DOS DOCENTES SOBRE SUAS CONVICÇÕES ACERCA DAS PRÁTICAS UTILIZADAS COM O AUXÍLIO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS	43
4.6 DOCENTES QUE CONSIDERAM NECESSÁRIA A REGULAMENTAÇÃO DE UM PERÍODO DE DESCONEXÃO	45
4.7 RESPOSTAS DOS DOCENTES SOBRE A INTERFERÊNCIA DA CULTURA DIGITAL NO TRABALHO PEDAGÓGICO	48
CAPÍTULO 5	50
REVISÃO DE LITERATURA	50
5.1 DESCRITOR 1: TECNOLOGIAS DIGITAIS E TRABALHO DOCENTE	52
5.2 DESCRITOR 2: CULTURA DIGITAL E LETRAMENTO	58
5.3 DESCRITOR 3: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO PERÍODO PÓS-PANDEMIA	64
CAPÍTULO 6	69
REFERENCIAL TEÓRICO	69
6.1 TECNOLOGIAS DIGITAIS E TRABALHO DOCENTE	69
6.2 SABERES DOCENTES E TECNOLOGIAS DIGITAIS NOS PÓS-PANDEMIA	71
6.3 LETRAMENTO DIGITAL E TRABALHO DOCENTE	74

6.4 O PAPEL DO PROFESSOR, CULTURA E TRANSFORMAÇÃO DIGITAL NO ESPAÇO ESCOLAR	78
6.5 A CULTURA DIGITAL	82
6.6 TECNOLOGIAS, TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC), TECNOLOGIAS DIGITAIS (TD) E TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC)	86
CAPÍTULO 7	89
ANÁLISE DE DADOS E RESULTADOS	89
7.1 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO	90
7.1.1 <i>Experiências adquiridas no período do Ensino Remoto Emergencial (ERE) e pós-pandemia</i>	91
7.1.2 <i>Letramento Digital</i>	93
7.1.3 <i>Cultura Digital, trabalho docente e suas competências</i>	94
7.2 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	96
7.2.1 <i>Impactos do ERE e Período Pós-pandemia</i>	98
7.2.2 <i>Utilização das ferramentas tecnológicas na prática pedagógica</i>	102
7.2.3 <i>Competência Digital</i>	107
7.2.4 <i>Integração da Cultura Digital no Ensino</i>	111
7.3 A TRIANGULAÇÃO DE DADOS E O USO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS NA EDUCAÇÃO	114
PRODUTO EDUCACIONAL	119
CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	136
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	145
APÊNDICE B – PERFIL DOCENTE	148
APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA	154
APÊNDICE D - CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA	156
APÊNDICE E – TERMO DE ANUÊNCIA PARA PESQUISA	157
APÊNDICE F – PRODUTO EDUCACIONAL (E-BOOK)	158

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO E APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

Iniciei minha¹ trajetória profissional como estagiária enquanto estudava Pedagogia e mais tarde me tornei Secretária Executiva do Curso Normal Superior - VEREDAS, polo (FaE/UEMG). Assim que me formei, trabalhei como servidora designada em escolas estaduais, já em 2007, exercendo funções diversas tais como: Supervisora Pedagógica, Professora em escola de Tempo Integral, Coordenadora de curso Normal Nível Médio. E meu esposo sempre me dizia: “Estude para concurso! e assim fiz. Passei no concurso da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (PBH), e hoje faço parte do quadro de professores efetivos. Atualmente, sou professora de Matemática, Educação Física e Ciências das séries iniciais do ensino fundamental, da rede pública municipal, entretanto, já atuei em várias funções na escola como: Coordenadora Pedagógica, Coordenadora de Apoio, Professora de Português, Matemática e Ciências nos anos finais do Ensino Fundamental. Defendi minha Monografia no curso de Pedagogia sobre: A identidade da criança negra na escola. Escolhi esse tema a fim de refletir sobre os possíveis comportamentos das crianças negras no espaço escolar e como elas são estimuladas a expressarem a própria identidade a partir da prática profissional docente, como sou negra, me identifiquei muito com o assunto. Prossegui com os estudos para aperfeiçoar minha prática profissional e fiz duas pós-graduações Lato-Sensu na Universidade Federal de Viçosa, já que me casei e fui morar em Viçosa/MG por um tempo. Fiz uma pós-graduação na área de Formação de Professores e outra na área de Políticas Públicas em Gênero e Raça em 2009 e 2011, respectivamente.

O incentivo da minha mãe e do meu esposo nunca faltaram, por isso, não parei. Continuei os estudos e fiz o curso de Direito no Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix. Consequentemente, hoje posso dizer que minha educação teve um alicerce.

Educação é uma prática que coincide com a origem da própria humanidade. Está enraizada em nossa existência e é um conceito amplo que envolve tanto a formação humana realizada na escola quanto a que se realiza fora dela. [...] Entre os antigos gregos e romanos, educação consistia no desenvolvimento físico, moral e intelectual do ser humano. A transmissão de valores morais começava pelas famílias e pelos preceptores" (Bittar, 2018).

O processo de me relacionar com os outros e o planejamento das minhas ações foram

¹A primeira pessoa do singular é adotada nesta etapa da dissertação, pois se trata do relato da trajetória acadêmico-profissional da pesquisadora.

diferenciais positivos na minha trajetória acadêmica, ou seja, na minha educação. Precisando interagir e me aproximar de muitas pessoas, pude realizar meus sonhos. Meu propósito é manter o senso crítico aberto a novas mudanças, com o intuito de praticar ações educacionais nas quais as relações humanas sejam o ponto central do meu desenvolvimento intelectual. Tenho o desejo de me tornar pesquisadora na linha de pesquisa sobre Trabalho Docente e Educação, vislumbrando contribuições significativas para a produção do conhecimento no espaço escolar, que carece de reflexões sobre esses aspectos, e, futuramente, me tornar professora de ensino superior.

1.1. Situando o tema da pesquisa

O interesse em pesquisar sobre as transformações no trabalho docente de professores dos anos iniciais do ensino fundamental (EF) de escolas públicas municipais ocorreu em razão do período pandêmico, que tanto desafiou docentes do mundo inteiro a adaptar-se a uma transformação digital na educação através da implementação de sistemas baseados na nuvem, na gestão das escolas, em equipamentos individuais para interação dos alunos com os professores dentro da sala de aula e do uso de recursos digitais aplicados ao aprendizado.

Realizaram-se entrevistas, as quais tiveram como objetivo fornecer uma base de informações de professores em serviço, permitindo confrontar dados e analisar as repercussões da cultura digital no trabalho dos professores dos anos iniciais do EF da rede pública municipal de BH, especialmente no que se refere ao uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no período pós-pandemia.

1.2 Questão de investigação

Quais as repercussões da cultura digital no trabalho do professor no que tange às adaptações pedagógicas ao uso das TDIC no período pós-pandemia?

1.3 Objetivo Geral

Analisar as repercussões da cultura digital no trabalho dos professores dos anos iniciais do EF da rede pública Municipal de BH, no tocante ao uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no período pós-pandemia.

A partir do objetivo exposto, desenharam-se os seguintes objetivos específicos:

1.4 Objetivos específicos

- Investigar a influência da Cultura Digital no trabalho dos professores dos anos iniciais do EF da rede pública Municipal de BH no período pós-pandemia;
- Compreender a percepção dos professores em relação ao trabalho pedagógico no contexto da cultura digital no que diz respeito ao uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no período pós-pandemia;
- Identificar desafios, limites e possibilidades que a cultura digital impacta no trabalho dos professores dos anos iniciais do EF da rede pública Municipal de BH acerca do uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação;
- Produzir Produto Educacional que revele resultados da pesquisa e sinalize contribuições para o trabalho diário do professor.

Nesse sentido, vale destacar a necessidade de ir em busca de novas considerações e desafios sobre uma aprendizagem mais dinâmica, ampla, contextualizada e significativa para o aluno, além de entender e dimensionar os dispositivos de acesso às tecnologias digitais em sintonia com as práticas pedagógicas adotadas, as quais são utilizadas nas escolas.

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC)² podem enriquecer a produção do saber, tanto do aluno quanto do professor. Moran (2007) e Valente (2005) acreditam que as tecnologias são instrumentos capazes de conectar os espaços da sala de aula e do mundo exterior, possibilitar o acesso à informação e flexibilizar o ensino, permitindo que o educando crie suas próprias redes de conhecimento.

O trabalho docente necessita estar interligado ao conhecimento intelectual, porém, muitos profissionais se veem desmotivados e desacreditados com o trabalho que desenvolvem. Admite-se que os baixos salários e a falta de investimento do poder público no processo de formação profissional e humana precisam obter uma conotação de destaque e valorizar os docentes com a criação de políticas públicas de ensino, logo, essas são possíveis estratégias que precisam ser traçadas para sanar desigualdades entre professores e alunos.

De acordo com Neves (2009), o trabalho do professor refere-se a um fazer voltado ao

² Neste trabalho, será adotada a terminologia TDIC por ser mais abrangente, salvo quando a citação for direta, neste caso, manter-se-á a terminologia utilizada pelo autor citado.

outro, o qual, por sua vez, muitas vezes está também inserido em contextos sociais contraditórios.

Os saberes advindos do trabalho docente são classificados como saberes experienciais. Para Tardif (2014), esses saberes são adquiridos pelos docentes em suas práticas, no exercício da profissão, baseando-se no seu cotidiano e no conhecimento do seu meio. Para Gauthier *et al.* (2013), a experiência e o hábito estão intimamente relacionados, sendo que o docente aprende por meio de suas próprias experiências e, ao serem repetidas, essas se tornam atividades de rotina, contribuindo significativamente para o seu próprio aprendizado.

Em consonância com Pereira, Gottschalck e Tavares (2019), dentre os saberes docentes descritos por Tardif (2014), são os saberes experienciais que motivam o docente a estar atento às movimentações e tendências do mercado, por estarem sob seu controle e responsabilidade. Isso faz com que sejam incorporados outros saberes e habilidades às suas práticas educativas.

Considerar a tecnologia como ferramenta para impulsionar o processo de evolução da humanidade torna-se legítimo em virtude de todos os aspectos observados ao longo do tempo, especialmente os saberes da experiência. Essa tecnologia, que transformou os modos de viver e conviver em sociedade, nos obrigou a compreender que o papel do profissional docente não está aquém dessa tecnologia. Os processos vão se modificando ao longo do tempo, não apenas para suprir a demanda de novos produtos a serem consumidos pelos mais variados grupos sociais, mas também para explicitar a necessidade de que a educação acompanhe todo esse processo diversificado e em constante avanço.

O reconhecimento de ser condicionado, assim, não tem nada a ver com uma atitude passiva perante o mundo em que se vive. Ele torna cada pessoa responsável pelo mundo em que vive e que constrói. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história (Freire, 2017, p.53).

Da postura ética decorre a possibilidade de aprender com as diferenças, atitude indispensável para a construção de relações dialógicas. Além disso, Freire (2017) alerta para a necessária humildade de se perceber que todos estão em processo de aprendizagem. Ele convida cada leitor a refletir sobre a experiência de ser professor, que envolve a formação dentro de uma complexidade de saberes que se interpõem, se complementam e oferecem subsídios para que o ensino e a aprendizagem possam acontecer. Não basta possuir um “notório saber” sobre determinada área científica, ficar restrito ao saber curricular ou ter saberes experienciais sem respaldo teórico. Logo, conforme propõe Freire (1996), o desafio da profissão docente é conceber um professor que possa avançar de um saber despretensioso para um saber consciente

e crítico, que preza pela educação que liberta e emancipa.

A reconfiguração do trabalho docente frente à cultura digital representa um dos muitos desafios e, ao mesmo tempo, uma oportunidade no contexto educacional contemporâneo. A cultura digital, marcada pelo uso intenso de tecnologias e pela expansão da internet, tem impactado diretamente o modo como o conhecimento é produzido, compartilhado e assimilado, exigindo que os professores adaptem suas práticas pedagógicas a esse novo cenário.

Com o avanço das tecnologias digitais, surgem ferramentas que facilitam o processo de ensino-aprendizagem, como plataformas de aprendizado on-line, aplicativos educacionais, ambientes virtuais de ensino e até mesmo redes sociais. Essas tecnologias ampliam as possibilidades de interação e de acesso a conteúdo, permitindo que o ensino vá além das limitações físicas de uma sala de aula e seja, muitas vezes, moldado às necessidades individuais dos alunos.

Em face desse novo formato de trabalho e educação, o papel do professor se transforma: agora, ele deve desenvolver habilidades para selecionar conteúdos digitais, guiar os alunos na interpretação crítica da informação disponível e promover a autonomia no aprendizado. Além disso, precisa dominar ferramentas digitais e estar atento às inovações tecnológicas, o que demanda atualização contínua e disposição para aprender novos recursos.

Esta pesquisa justifica-se pelo objetivo de analisar a reconfiguração do trabalho docente frente à cultura digital nas escolas públicas municipais de Belo Horizonte. Conforme mencionado, a experiência docente da pesquisadora nos anos iniciais do ensino fundamental em escolas públicas considera os desafios enfrentados pelos docentes e percebe que, com o uso das tecnologias digitais no período da pandemia, muitos profissionais tiveram que aperfeiçoar suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, Carvalho (2007) destaca que:

À medida que as TICs ganham espaço na escola, o professor passa a se ver diante de novas e inúmeras possibilidades de acesso à informação e de abordagem dos conteúdos, podendo se libertar das tarefas repetitivas e concentrar-se nos aspectos mais relevantes da aprendizagem, porém, torna-se necessário que o professor desenvolva novas habilidades para mover-se nesse mundo, sendo capaz de analisar os meios à sua disposição e fazer suas escolhas tendo como referencial algo mais que o senso comum. (Carvalho, 2007, p. 2).

O dia a dia de grande parte das pessoas é marcado pelo uso de recursos tecnológicos. Esta realidade potencializa o trabalho docente, considerando a influência da tecnologia digital na vivência dos estudantes em diferentes contextos, para além da sala de aula. A inclusão digital é um fator de grande importância em diversas áreas, como a profissional, a pessoal e a educacional. Desenvolver novas habilidades e competências em uma cultura digital requer

muito trabalho, além da promoção da inclusão digital. Nesse sentido, Bonilla e Pretto (2011), destacam que:

A inclusão digital há que ser aliada a uma proposta de inclusão social que cria condições não apenas para as pessoas terem acesso à informação, mas também para utilizarem as TICs como recurso para “fortalecimento da produção cultural e científica, de forma a possibilitar que esse diálogo entre o local e o universal ganhe uma dimensão igualitária e ampla” (Bonilla e Pretto, 2011, p.11).

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é essencial o preparo de professores para atuarem de forma didática e pedagógica no uso das tecnologias digitais. Compreender e utilizar as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação de maneira crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais — incluindo as escolares — é fundamental para que se possa comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria tanto na vida pessoal quanto coletiva (BNCC, 2017).

Logo, embora as tecnologias desempenhem papéis essenciais como ferramentas pedagógicas, é evidente a necessidade de uma formação docente que capacite os educadores a usá-las com competência. Contudo, devemos considerar que a aplicação dessas tecnologias no espaço escolar exige investimentos em políticas educacionais. Não basta o governo instituir uma Base Nacional (BNCC) que determine o uso das tecnologias na educação se não houver recursos financeiros suficientes para sua implementação.

Portanto, é a partir da realidade escolar que surgem situações e tarefas múltiplas, inseridas na lógica da construção de uma cultura digital, realizadas pelos docentes. Nesse contexto, Tardif e Lessard (2008) afirmam que o trabalho docente é marcado por rotinas nas quais tensões, exaustão mental e queda da autoestima podem surgir, especialmente nas relações humanas estabelecidas. A partir desses pressupostos dos autores, é importante refletir sobre os desafios do trabalho do professor. A escola não mudou o suficiente para a criança de hoje; temos uma criança nova em uma escola velha (um professor secundário) (Tardif, Lessard, 2014, p. 111).

Os desafios do trabalho do professor são inúmeros e refletem uma educação contemporânea e complexa. Entre os principais desafios estão a adaptação às novas tecnologias, a gestão da diversidade em sala de aula e a necessidade de desenvolver práticas pedagógicas inovadoras que atendam às demandas das crianças de hoje, que vivem em um mundo digital e dinâmico. A tecnologia transforma a maneira como vivemos e aprendemos. Contudo, muitas escolas ainda mantêm estruturas e metodologias tradicionais que não acompanham essas

mudanças. Os professores, muitas vezes, encontram dificuldades para integrar novas tecnologias de maneira eficaz em suas práticas pedagógicas, o que exige não apenas formação contínua, mas também suporte adequado, recursos e infraestrutura. A resistência ao uso de novas tecnologias, seja por falta de treinamento ou por medo do desconhecido, é um obstáculo que muitos educadores enfrentam.

As salas de aula de hoje são diversificadas, não apenas em termos de etnia e cultura, mas também em habilidades, necessidades educacionais especiais e estilos de aprendizagem. A criança contemporânea tem acesso a uma grande quantidade de informações e está acostumada a interações rápidas e visuais. Por isso, métodos tradicionais de ensino, como aulas expositivas e o uso exclusivo de livros didáticos, muitas vezes não são eficazes para captar sua atenção e interesse. Os professores precisam ser criativos e inovadores, utilizando metodologias ativas como a aprendizagem baseada em projetos, gamificação e salas de aula invertidas. No entanto, a implementação dessas práticas requer tempo, planejamento e, muitas vezes, recursos que não estão disponíveis.

Percebe-se um descompasso entre a criança de hoje e a escola tradicional. Enquanto a criança contemporânea é digitalmente nativa, criativa e busca interatividade, a escola muitas vezes ainda se baseia em modelos rígidos e ultrapassados de ensino. Esse desajuste pode levar à desmotivação e ao desinteresse dos alunos. Para superar esse desafio, é fundamental que as escolas modernizem suas abordagens, criando ambientes de aprendizagem mais flexíveis e adaptáveis às necessidades e aos interesses dos alunos.

A relação entre a mídia, estudantes e os professores é complexa. Alguns educadores relatam que a mídia desempenha um papel positivo, permitindo que as crianças se tornem mais bem informadas e abertas. A exposição a diferentes conteúdos e perspectivas pode enriquecer o conhecimento e ampliar os horizontes das crianças. No entanto, esses mesmos professores observam que a mídia também cria uma distância cultural entre eles e seus alunos.

Os professores percebem que não compartilham mais as mesmas referências culturais que as crianças, o que gera uma desconexão em termos de compreensão das vivências, sentimentos e pensamentos dos alunos. Esse distanciamento sugere que, embora a essência das crianças permaneça a mesma, o sistema ao redor delas, incluindo a mídia e as estruturas sociais e educacionais, está em constante mudança, criando novos desafios para a compreensão e a comunicação no ambiente escolar. Os conhecimentos não se limitam aos assuntos escolares; as crianças estão muito informadas sobre uma grande variedade de temas.

A mídia, principalmente, segundo alguns professores, permite que as crianças sejam mais bem informadas e mais abertas. Mas os professores também constatam

que se estabeleceu uma distância entre sua cultura e a das crianças. Eles não sabem mais o que as crianças vivem, sentem e pensam. No fundo, as crianças não mudam, é o “sistema” que muda (Tardif, Lessard, 2014, p.146).

As transformações sofridas pela sociedade diante das novas tecnologias digitais são responsáveis pelas dificuldades que os professores encontram para manter e renovar uma relação pedagógica com os alunos.

CAPÍTULO 2

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste tópico, destaca-se o delineamento metodológico e os procedimentos adotados para a realização da pesquisa, que tem como problema investigar as repercussões da cultura digital no trabalho do professor. O objetivo principal foi o de analisar as repercussões no trabalho dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF) da rede pública municipal de Belo Horizonte (BH). Os objetivos específicos: investigar a influência da cultura digital no trabalho desses professores no período pós-pandemia; compreender a percepção dos professores sobre o trabalho pedagógico no contexto da cultura digital, especialmente no que diz respeito ao uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no período pós-pandemia; e identificar os desafios, os limites e as possibilidades da cultura digital no trabalho dos professores dos anos iniciais do EF da rede pública municipal de BH.

O interesse pelo tema surgiu com o advento da pandemia e o consequente uso dos recursos tecnológicos digitais. O objeto de estudo da pesquisa de campo foi o trabalho dos professores da rede municipal de ensino que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental de escolas municipais de BH, os quais fazem uso das tecnologias digitais no ambiente escolar. Os dados foram coletados por meio de contato direto e interativo da pesquisadora com profissionais docentes de três escolas públicas do município de BH. Inicialmente, foi aplicado um questionário, ao qual 33 docentes responderam. Posteriormente, foram realizadas entrevistas com estes, sendo que 15 docentes, que haviam respondido ao questionário, aceitaram, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), participar das entrevistas. Os demais docentes que responderam ao questionário, mas não participaram da entrevista, alegaram indisponibilidade de tempo, problemas de saúde e dificuldades de elaboração verbal para responder em tempo real às perguntas, preferindo, portanto, não se submeter a essa situação.

2.1 Estrutura da Dissertação

Para responder à questão de investigação e aos objetivos que orientam este trabalho, optou-se pela pesquisa de natureza qualitativa, de caráter exploratório, a qual foi organizada em sete tópicos. Inicialmente, no primeiro tópico, apresentamos, de forma sucinta, a trajetória profissional da pesquisadora, até a presente pesquisa. Em seguida situa-se o tema da pesquisa com assuntos relevantes e embasados teoricamente os quais irão direcionar o entendimento

do leitor. No segundo tópico, apresentam-se os procedimentos metodológicos, questão de investigação, objetivo geral e específicos, explorando estudos e pesquisas relevantes que embasam este trabalho. Foram consideradas abordagens teóricas e conceitos-chave relacionados à cultura digital e sua influência no trabalho do professor no período pós-pandemia. Na sequência apresenta-se revisão de literatura, descritores utilizados no mapeamento dos trabalhos encontrados com o objetivo de ampliar o debate sobre a Cultura digital e o trabalho docente.

No quarto capítulo, demonstrou-se referencial teórico, nesta fase define-se os teóricos que fundamentarão grande parte da pesquisa, em seguida define-se o caminho percorrido para a produção dos dados.

No quinto capítulo, os instrumentos utilizados, quais sejam: diário de campo, questionário, entrevistas, realizadas em três escolas da rede pública municipal de ensino; em seguida a validação dos instrumentos, Comitê de Ética, metodologia de análise dos dados, o contexto e os participantes do estudo, e a configuração das categorias de análise.

No sexto tópico, a caracterização dos participantes, quais sejam: gênero, faixa etária e suas considerações relevantes no desenvolvimento da pesquisa.

No sétimo tópico, realizou-se a análise de dados dos questionários e das entrevistas, resultados, triangulação dos dados e por fim as considerações finais sobre a pesquisa.

Descrição e informações sobre o Produto Educacional.

2.2 Metodologia de análise dos dados: a análise de conteúdo

A metodologia utilizada na análise dos dados é a Análise de Conteúdo, desenvolvida por Bardin (2016). Trata-se de uma metodologia amplamente utilizada em diversas áreas do conhecimento, como comunicação, educação, saúde e psicologia. Consiste em um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos, a descrição do conteúdo das mensagens. Isso permite a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens, com base em indicadores (quantitativos ou não) (Bardin, 2016). A análise de conteúdo é organizada em três fases: Pré-análise, exploração do material e o tratamento dos resultados, com inferência e interpretação.

Dentro desse contexto, a análise de conteúdo de Bardin se destaca como uma das abordagens mais conhecidas e utilizadas para a análise de dados qualitativos, fundamentando-se na sistematização dos conteúdos e na identificação de categorias temáticas que emergem dos dados coletados.

A primeira fase, a pré-análise, corresponde à organização do material. Nessa fase, ocorre a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, formula-se hipóteses e objetivos e, por fim, elaboram-se indicadores que fundamentam a interpretação final. Esses fatores, apesar de conectados, podem ser realizados de forma não ordenada, conforme a conveniência da pesquisa. As atividades da pré-análise podem ser organizadas da seguinte forma: (a) leitura flutuante; (b) escolha dos documentos a serem analisados; (c) formulação das hipóteses e dos objetivos; (d) referenciação dos índices e elaboração de indicadores; e (e) preparação do material (Bardin, 2016).

É na leitura flutuante que o pesquisador tem os primeiros contatos com os documentos a serem analisados, conhecendo o texto. A partir de sua interpretação, atribuem-se orientações e impressões. A leitura torna-se mais precisa à medida que o pesquisador analisa os documentos, fazendo com que as hipóteses emergjam, teorias relacionadas ao material analisado se projetem e técnicas aplicadas a materiais semelhantes sejam mobilizadas (Bardin, 2016).

Ainda na pré-análise, a etapa de formulação das hipóteses e dos objetivos é tratada como uma suposição cuja origem é a intuição, permanecendo em suspense enquanto não for submetida à prova dos dados. Para a autora, uma hipótese é uma afirmação provisória que o pesquisador se propõe a verificar, tanto para confirmá-la quanto para invalidá-la (Bardin, 2016).

Baseado nas leituras preliminares, formulou-se a seguinte hipótese: O trabalho docente está se configurando frente à cultura digital a partir do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) em suas abordagens pedagógicas após o período da pandemia?

A exploração do material, que corresponde à segunda fase da análise de conteúdo, consiste em operações de codificação e decomposição dos dados (Bardin, 2016). De acordo com a autora, essa etapa envolve o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, permitindo uma descrição exata das características pertinentes ao conteúdo expresso no texto. Bardin descreve a codificação como: “processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes ao conteúdo” (Bardin, 2016, p. 129).

A organização da codificação se dá por escolhas: recorte, enumeração e classificação, e agregação. Paralelamente, são realizados processos de categorização, que, segundo Bardin (2016, p. 145), é “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”. A maioria das análises se organiza em torno dos

procedimentos de categorização, embora esta etapa não seja obrigatória nessa metodologia. Os critérios de categorização podem ser semânticos, sintáticos, léxicos e expressivos. Portanto, classificar os elementos a partir de categorias implica em investigar semelhanças entre eles (Bardin, 2016).

O processo de categorização é estruturalista e consiste em duas etapas: o inventário (isolamento dos elementos) e a classificação (repartição dos elementos, impondo certa organização às mensagens). A partir desse processo de categorização, surgem as boas e as más categorias. Assim, as categorias finais do trabalho decorrem de um processo de reagrupamento constante das categorias (Bardin, 2016).

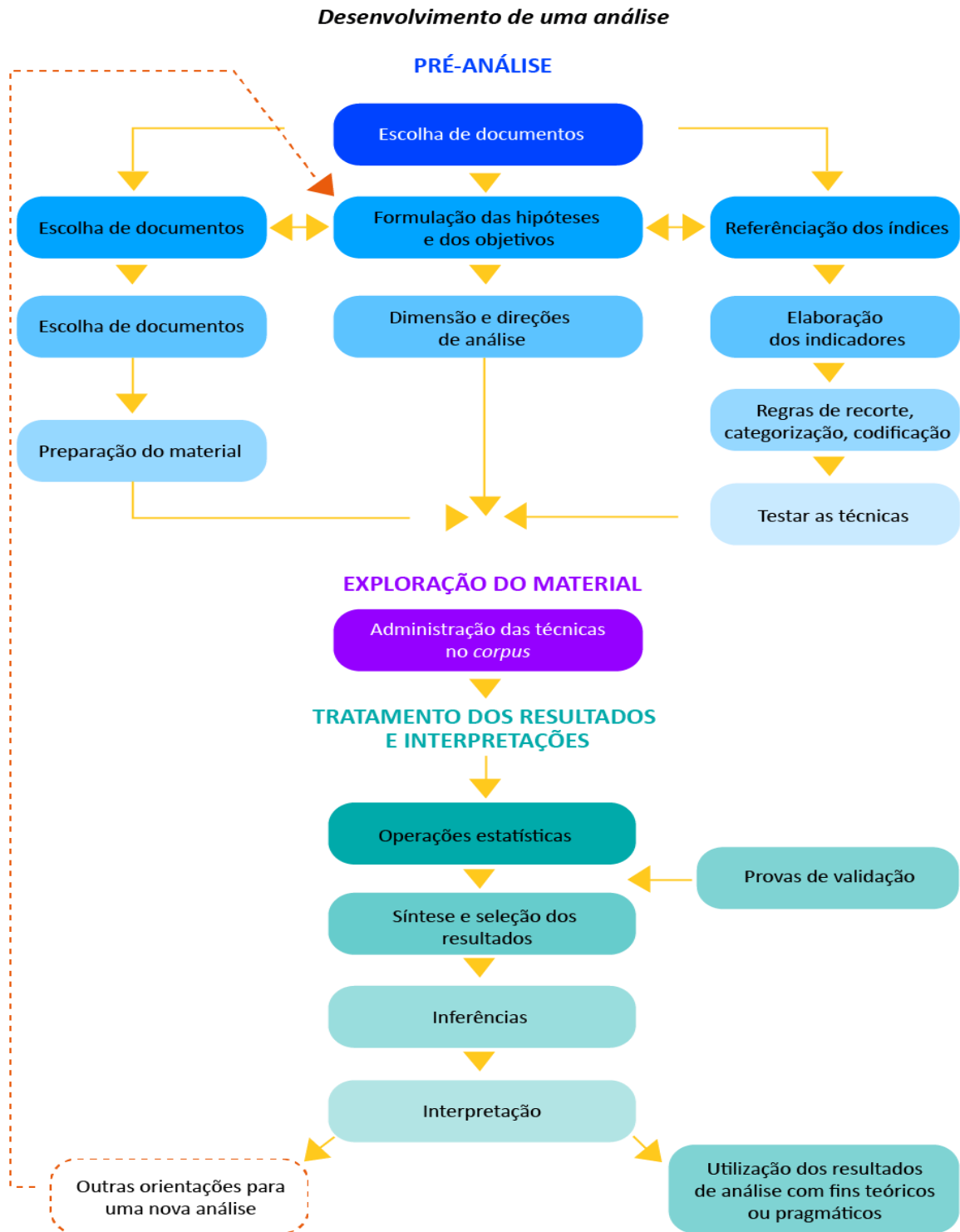
Ainda segundo a autora, existem boas e más categorias. Um conjunto de boas categorias deve possuir as seguintes qualidades:

A exclusão mútua: esta condição estipula que cada elemento não pode existir em mais de uma divisão. As categorias deveriam ser construídas de tal maneira que um elemento não pudesse ter dois ou vários aspectos susceptíveis de fazerem com que fosse classificado em duas ou mais categorias. A homogeneidade: o princípio de exclusão mútua depende da homogeneidade das categorias. Um único princípio de classificação deve governar a sua organização. Num mesmo conjunto categorial, só se pode funcionar com um registo e com uma dimensão da análise. Diferentes níveis de análise devem ser separados em outras tantas análises sucessivas.

A pertinência: uma categoria é considerada pertinente quando está adaptada ao material de análise escolhido e quando pertence ao quadro teórico definido. [...]. O sistema de categorias deve refletir as intenções da investigação, as questões do analista e/ou corresponder às características das mensagens. A objetividade e a fidelidade: [...]. As diferentes partes de um mesmo material, ao qual se aplica a mesma grelha categorial, devem ser codificadas da mesma maneira, mesmo quando submetidas a várias análises. As distorções devidas à subjetividade dos codificadores e à variação dos juízos não se produzem se a escolha e a definição das categorias forem bem estabelecidas. O organizador da análise deve definir claramente as variáveis que trata, assim como deve precisar os índices que determinam a entrada de um elemento numa categoria. A produtividade: [...]. Um conjunto de categorias é produtivo e fornece resultados férteis: férteis em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados exatos (Bardin, 2016, p. 147-148, grifos da autora).

A última fase descrita por Bardin (2016) é o tratamento dos resultados com inferência e interpretação, de maneira que sejam significativos e válidos. Para garantir maior rigor nos dados obtidos, nessa etapa, os resultados são submetidos a provas estatísticas, no caso de pesquisas de abordagem quantitativa ou mista, bem como a testes de validação para as qualitativas (Bardin, 2016). A Figura 1 detalha a síntese do desenvolvimento de uma análise de conteúdo.

Figura 1 - Desenvolvimento de uma análise de conteúdo



Fonte: Elaborado pela autora com base em Bardin (2016)

A partir da Análise de Conteúdo, diversas técnicas analíticas podem ser empregadas, tais como: (a) Análise Categórica; (b) Análise de Avaliação; (c) Análise da Enunciação; (d) Análise da Expressão; (e) Análise das Relações; e (f) Análise do Discurso (Bardin, 2016).

Para nossa pesquisa, foi eleita a técnica de análise categorial, a qual é amplamente utilizada no campo educacional, funcionando por meio da divisão do texto em unidades, ou seja, em categorias de acordo com reagrupamentos análogos. Dentre as várias possibilidades de categorização, a investigação de temas, ou análise temática, é rápida e eficaz quando aplicada ao discurso direto e simples (significados óbvios) (Bardin, 2016).

Portanto, à medida que a pesquisa avança, serão revelados os passos seguidos para a análise dos dados desta pesquisa, avaliando as hipóteses propostas por Laurence Bardin. No Capítulo 5, sobre a análise de dados e resultados, serão apresentadas as fases do segundo e terceiro polo de análise, ou seja, exploração do material (classificação) e tratamento dos resultados a partir de conclusões e interpretações.

CAPÍTULO 3

ETAPAS E INSTRUMENTOS PARA A PRODUÇÃO DE DADOS

Para o desenvolvimento da pesquisa de campo, foi enviado, após a aprovação do Comitê de Ética da UFMG, um termo de autorização (Apêndice E) para a direção de três escolas da rede municipal de educação de Belo Horizonte. A pesquisadora selecionou três escolas localizadas na mesma regional de ensino por ser mais acessível à realização da pesquisa. As três direções assinaram o termo de autorização e consentiram para que a pesquisadora desse início à pesquisa nas escolas. Além disso, as direções forneceram os e-mails dos professores, permitindo que a pesquisadora realizasse o primeiro contato com os docentes. Os professores, por e-mail, aceitaram participar da pesquisa e consentiram com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)³.

De acordo com Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998), uma das características dos estudos qualitativos é que as etapas de coleta, análise e interpretação dos dados não seguem uma sequência fixa ou um único momento da investigação; pelo contrário, elas ocorrem de forma interativa com a coleta, acompanhando todo o processo de investigação.

Foram abordados conceitos como cultura digital, trabalho docente, reconfiguração do trabalho docente, condições e desafios enfrentados pelos professores diante das transformações no trabalho, na cultura digital e na cultura social, bem como o letramento digital. Essa etapa de aprofundamento teórico, correspondente ao primeiro momento da pesquisa, exigiu um levantamento bibliográfico em livros, teses, dissertações, periódicos científicos, documentos oficiais, leis, decretos, portarias, páginas da internet e outras fontes.

O segundo momento da pesquisa foi baseado na seleção dos sujeitos. Foram enviados 82 e-mails, dos quais 33 docentes aceitaram responder ao questionário. Destes, 15 aceitaram participar das entrevistas, dando seguimento à próxima etapa da pesquisa: as entrevistas. Esse instrumento de coleta de dados foi apresentado da seguinte forma: encontro com os professores entrevistados para os procedimentos éticos e aceite do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conversa informal para o melhor desenvolvimento das questões norteadoras das entrevistas e, finalmente, a realização das entrevistas. As entrevistas foram realizadas presencialmente, na escola onde cada docente trabalha, em horários alternados.

³ Termo de consentimento que cada participante deve aceitar antes de iniciar a pesquisa acadêmica com seres humanos. Este documento é uma exigência para o início da pesquisa e podem ser encontrado no Apêndice B.

Neste ínterim, não foram necessários novos encontros para aprofundamento ou esclarecimento de questões. Utilizou-se o diário de campo, no qual foi possível registrar algumas observações pertinentes ao trabalho do professor, especialmente no que tange às adaptações pedagógicas no contexto da escola, no período pós-pandemia. Tais registros contribuirão significativamente para uma análise detalhada sobre as práticas docentes na escola, em consonância com as respostas dos professores entrevistados e o referencial teórico desta pesquisa.

3.1 Diário de Campo da Pesquisadora

O diário de campo possibilita o desenvolvimento do hábito de observar com atenção, descrever com precisão e refletir sobre os acontecimentos de um dia de pesquisa durante a condução do trabalho de campo de um determinado estudo. Desse modo, o diário de campo deve ser utilizado diariamente para garantir uma sistematização mais aprofundada, bem como um detalhamento das situações ocorridas e das entrelinhas das citações diretas dos participantes de um determinado estudo (Falkembach, 1987).

O instrumento metodológico qualitativo, diário de campo – por meio do qual os pesquisadores registram observações, reflexões e experiências durante todo o processo de coleta de dados – serve como um registro detalhado e pessoal do processo de pesquisa, contribuindo para a análise dos dados e para a interpretação dos resultados obtidos em um determinado estudo (Rosa, 2010).

Conseqüentemente, o diário de campo é um instrumento de observação direcionado à coleta de dados, pois auxilia os pesquisadores na determinação dos objetivos específicos das investigações, possibilitando também a verificação dos controles de confiabilidade e validade. Destaca-se que uma das vantagens técnicas desse instrumento de registro das observações está relacionada ao fato de que as informações obtidas nesse processo podem ser percebidas de maneira direta e sem interferências (Gil, 2007).

Para Rosa (2010), o diário de campo é um instrumento de coleta de dados escrito de forma diária e cronológica, com o objetivo de registrar os acontecimentos que estão relacionados ao período de realização do trabalho de campo de um determinado estudo. Ele é constituído por reflexões críticas e comentários científicos ou filosóficos dos pesquisadores sobre as observações realizadas.

Após a coleta de dados, realizou-se a sistematização final e interpretação geral dos dados, com a busca de analisá-los e discuti-los à luz do aprofundamento teórico realizado

inicialmente. Entretanto, e conforme dito, a análise foi desenvolvida durante toda a investigação, por meio de teorizações progressivas em um processo interativo com a coleta de dados, como sugerem Alves-Mazotti e Gewandsznajder (1998, p. 171). A revisão bibliográfica também permeou todo o processo de investigação, inclusive durante o período de coleta de dados, o que facilitou o processo de análise.

Após a finalização de todo o trabalho de estudo teórico e coleta, realizou-se a triangulação dos dados.

3.2 Triangulação dos dados

A triangulação dos dados é uma técnica utilizada para aumentar a credibilidade e a validade dos resultados das pesquisas. Essa abordagem envolve a utilização de múltiplas fontes de dados, métodos, teorias ou pesquisadores para investigar o mesmo fenômeno. A triangulação auxilia no fortalecimento dos dados, pois visa identificar as discrepâncias para a obtenção de uma visão completa, ampla e diversificada do objeto de estudo (Rosa, 2010).

De acordo com Denzin e Lincoln (2006), a triangulação está relacionada à busca de confirmações e validações de pesquisas qualitativas, pois o "uso de múltiplos métodos, ou da triangulação, reflete uma tentativa de assegurar uma compreensão em profundidade do fenômeno em questão" (p. 19), garantindo rigor, riqueza, consistência, significância e complexidade ao trabalho investigativo. Nesse sentido, Rosa (2010) afirma que a utilização de diferentes tipos de instrumentos de coleta de dados é importante para que os pesquisadores possam ratificar e validar as informações obtidas no decorrer da condução do trabalho de campo de um determinado estudo.

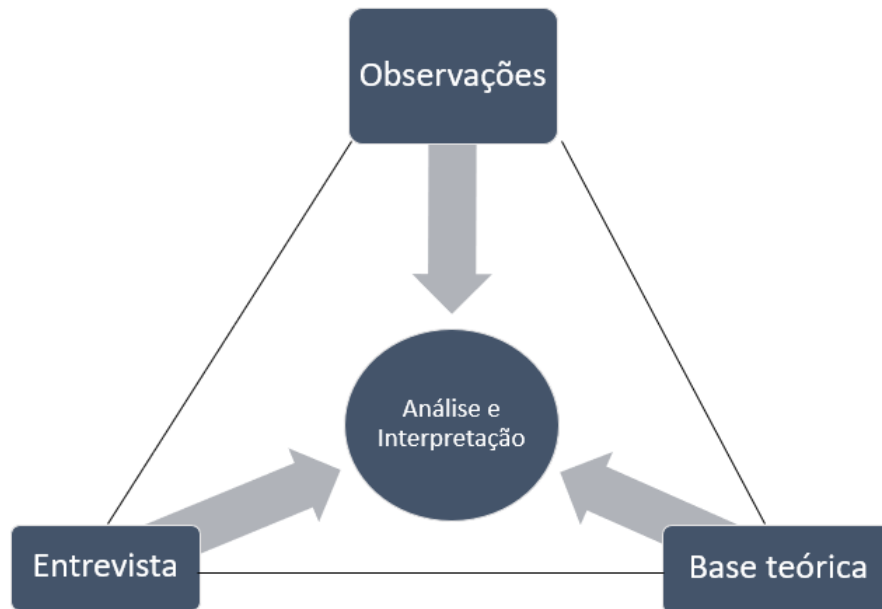
Neste estudo, conforme Denzin e Lincoln (2006), será utilizada a triangulação de dados que serão coletados em períodos, espaços e fontes distintas, objetivando uma descrição holística, completa e detalhada da problemática proposta para esta investigação. Conforme essa perspectiva, Rosa (2010) destaca que a triangulação utiliza diferentes fontes de coleta de dados que são analisadas em conjunto, uma vez que as interpretações dos resultados obtidos nas pesquisas podem ser validadas por meio da convergência das evidências originadas com a utilização de fontes de informação diversas, possibilitando uma análise aprofundada de dados qualitativos.

Nesta pesquisa, a pesquisadora utilizará os seguintes instrumentos metodológicos de coleta para a triangulação dos dados: a) 1 (um) questionário inicial, 1 (uma) entrevista

semiestruturada, 1 (um) diário de campo da pesquisadora contendo observações realizadas no campo da pesquisa, especificamente na fase das entrevistas e referencial teórico.

A Figura 2 apresenta a forma de estruturação de uma triangulação de dados.

Figura 2: Forma de estruturação de uma triangulação de dados



Fonte: Triangulação dos dados. Download Scientific Diagram

Assim, a triangulação de dados possibilitará que a pesquisadora analise a convergência das informações obtidas nos instrumentos de coleta que foram elaborados para este estudo em conformidade com referencial teórico em análise e estudos concernentes a esta temática.

3.2 Comitê de Ética

O projeto de pesquisa foi inicialmente submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) por meio da Plataforma Brasil. Inicialmente, o projeto necessitou da inclusão de dois documentos exigidos pelo CEP. Após o cumprimento dessas exigências, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética da UFMG em 16/01/2024 e aprovado em 19/03/2024, por meio do Parecer Consubstanciado nº 6.739.427, CAAE 77179024.1.0000.5149. Após a aprovação do projeto no CEP, foram protocolados os documentos solicitados pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte para autorização e início da coleta de dados. Em seguida, foi realizado contato com os diretores das escolas do município de Belo Horizonte para apresentação do projeto e do Termo de Autorização para a Coleta de Dados nas Escolas (Apêndice A). Posteriormente, o

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi entregue aos docentes participantes desta pesquisa (Apêndice D).

3.3 Produção de dados

Os participantes que compõem a amostra desta pesquisa são professores do Ensino Fundamental da rede pública municipal da cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais. O convite aos professores foi realizado por meio dos diretores das escolas municipais, aos quais apresentamos os objetivos desta pesquisa, bem como o Apêndice B - Termo de autorização para a coleta de dados nas escolas.

Nesse sentido, após a autorização para a realização da pesquisa e de posse dos e-mails e WhatsApp dos professores, repassados pelos diretores, iniciou-se o contato no dia 21 de maio de 2024. Foi realizado contato com 82 professores, dos quais 33 aceitaram o convite para participar do estudo e responderam ao questionário. Após esse contato inicial, foi enviado o Apêndice A – TCLE – e o link do questionário on-line, desenvolvido na ferramenta *Google Forms* (Apêndice D).

No dia 6 de junho de 2024, o trigésimo terceiro professor respondeu ao questionário. Durante este período, foram enviados e-mails e mensagens por meio do aplicativo WhatsApp, lembrando e solicitando aos professores a resposta ao questionário da pesquisa. Após o recebimento dos 33 questionários, foi enviado um e-mail aos participantes, agradecendo pela valiosa colaboração na pesquisa e solicitando o agendamento das entrevistas àqueles que concordaram em colaborar com a segunda etapa da coleta de dados. Vinte e dois (22) professores concordaram em participar da entrevista, e desses, foi possível entrevistar 15.

Assim, as entrevistas foram realizadas de forma presencial, a partir do dia 7 de junho de 2024. Durante o período desta etapa de coleta, foi possível perceber o escasso tempo dos docentes, em função das inúmeras demandas, além de trabalharem em mais de uma escola ou mesmo ampliarem a sua carga horária de trabalho para complementar a renda. As entrevistas foram encerradas em 3 de julho.

Para preservar os participantes da pesquisa, foi de extrema importância seguir alguns princípios éticos, conforme aborda Minayo (2007, p. 67):

Garantia de anonimato e de sigilo sobre os dados, assegurando aos informantes que não se trata de uma entrevista de mídia, onde os nomes precisam ser ditos e, ao mesmo tempo, mostrando que sua contribuição faz sentido para o conjunto do trabalho (Minayo, 2007, p.67).






Dessa maneira, entendemos que desenvolver uma pesquisa qualitativa demanda de todas as partes envolvidas um compromisso ético com a instituição de ensino e com os pesquisados. Assim, para garantir o anonimato dos professores participantes, os docentes entrevistados estão representados com a letra (D), assim, a identificação será de D1 até D33.






CAPÍTULO 4

CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Com base nos dados coletados por meio do questionário, foi possível caracterizar o perfil dos professores participantes do estudo. A pesquisa foi realizada em três escolas da rede pública municipal de Belo Horizonte. Inicialmente, 82 professores foram contatados por e-mail, dos quais 33 responderam ao questionário. Desses, 22 optaram por não participar das entrevistas por diferentes motivos: alguns não souberam discorrer sobre o assunto, outros não demonstraram interesse ou não tinham disponibilidade de tempo para responder ao questionário. Por essas razões, foi possível realizar a entrevista com apenas 15 participantes. Assim, no infográfico 1, são apresentadas informações sobre o perfil geral dos 33 participantes.

INFOGRÁFICO 1 - IDENTIFICAÇÃO DO PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

 Tempo de docência (em anos)	 Docente	 Formação	 Rede de atuação	 Nível de atuação
1 a 4	Docente 1	Pedagogia	Pública	Ensino Fundamental Anos Iniciais
1 a 4	Docente 24	Pedagogia	Pública	Ensino Fundamental Anos Iniciais
1 a 5	Docente 4	História	Pública e privada	Ensino Fundamental Anos Iniciais
1 a 5	Docente 5	Pedagogia	Pública	Ensino Fundamental Anos Iniciais
1 a 5	Docente 7	Pedagogia	Pública	Ensino Fundamental Anos Iniciais
1 a 5	Docente 16	Pedagogia	Pública	Ensino Fundamental Anos Iniciais
1 a 5	Docente 20	Pedagogia	Pública	Ensino Fundamental Anos Iniciais
1 a 5	Docente 27	História	Pública e privada	Ensino Fundamental Anos Iniciais
1 a 5	Docente 28	Pedagogia	Pública	Ensino Fundamental Anos Iniciais
6 a 10	Docente 12	Normal Superior	Pública	Ensino Fundamental Anos Iniciais
11 a 15	Docente 3	Pedagogia	Pública	Ensino Fundamental Anos Iniciais
11 a 15	Docente 6	Pedagogia	Pública e privada	Ensino Fundamental Anos Iniciais
11 a 15	Docente 14	Matemática	Pública	Ensino Fundamental Anos Iniciais
11 a 15	Docente 22	Matemática	Pública	Ensino Fundamental Anos Iniciais
11 a 15	Docente 26	Pedagogia	Pública	Ensino Fundamental Anos Iniciais
16 a 20	Docente 8	Pedagogia	Pública	Ensino Fundamental Anos Iniciais

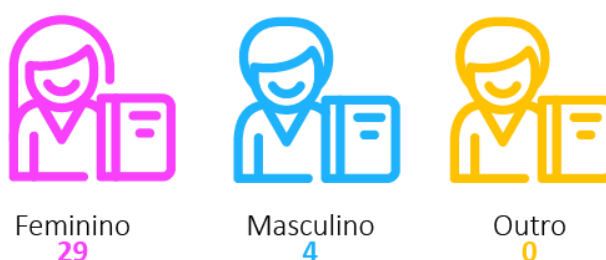
 Tempo de docência (em anos)	 Docente	 Formação	 Rede de atuação	 Nível de atuação
16 a 20	Docente 10	Pedagogia	Pública	Ensino Fundamental Anos Iniciais
16 a 20	Docente 17	Pedagogia	Pública	Ensino Fundamental Anos Iniciais
16 a 20	Docente 19	História	Pública e privada	Ensino Fundamental Anos Iniciais
16 a 20	Docente 32	Pedagogia	Pública	Ensino Fundamental Anos Iniciais
16 a 20	Docente 30	Pedagogia	Pública	Ensino Fundamental Anos Iniciais
Mais de 20	Docente 2	Pedagogia	Pública	Ensino Fundamental Anos Iniciais
Mais de 20	Docente 9	Pedagogia	Pública	Ensino Fundamental Anos Iniciais
Mais de 20	Docente 11	História	Pública e privada	Ensino Fundamental Anos Iniciais
Mais de 20	Docente 13	Pedagogia	Pública	Ensino Fundamental Anos Iniciais
Mais de 20	Docente 15	Normal Superior	Pública	Ensino Fundamental Anos Iniciais
Mais de 20	Docente 18	Pedagogia	Pública	Ensino Fundamental Anos Iniciais
Mais de 20	Docente 21	Pedagogia	Pública e privada	Ensino Fundamental Anos Iniciais
Mais de 20	Docente 23	Matemática	Pública	Ensino Fundamental Anos Iniciais
Mais de 20	Docente 25	Matemática	Pública	Ensino Fundamental Anos Iniciais
Mais de 20	Docente 31	Pedagogia	Pública	Ensino Fundamental Anos Iniciais
Mais de 20	Docente 29	Pedagogia	Pública	Ensino Fundamental Anos Iniciais
Mais de 20	Docente 33	Pedagogia	Pública	Ensino Fundamental Anos Iniciais

Fonte: Elaborado pela autora.

4.1 Análise do gênero dos docentes participantes do estudo

A seguir observam-se as figuras 3 e 4 destacando o gênero e a faixa etária dos participantes da pesquisa. Enquanto no Infográfico 1, são detalhados os dados de identificação dos sujeitos, incluindo a formação, o tempo de docência, a rede de ensino, as experiências e/ou conhecimentos prévios sobre as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), a formação inicial e a situação profissional dos participantes da pesquisa.

Figura 3 – Gênero dos docentes participantes do estudo



Fonte: Elaborado pela autora.

Na análise quantitativa dos dados apresentados na Figura 3, observa-se que 29 participantes são do gênero feminino, enquanto 4 são do gênero masculino. Não houve manifestações relativas de docentes com relação a outro gênero. De acordo com a Figura 1, percebe-se que a inserção de docentes do gênero feminino no mercado de trabalho e o investimento na carreira da educação estão atrelados à política estatal de democratização da educação e às reivindicações dos movimentos feministas. As políticas de redemocratização implementadas, mais especificamente na década de 1980, são resultado de um conjunto de reivindicações derivadas da luta e das conquistas dos movimentos sociais, em conformidade com os interesses econômicos diante da instabilidade econômica, da reestruturação produtiva, da legislação trabalhista e da precarização do/a trabalhador/a (Cruz, 2012, p. 13).

A predominância feminina no magistério, evidenciada também nesta pesquisa, permite articular o plano empírico ao teórico, reforçando a importância da produção de conhecimento científico no ambiente escolar. Sob essa perspectiva, a atuação das mulheres contribui não apenas com novas formas de pensar e agir, mas também introduz questionamentos e críticas que enriquecem a cultura escolar, ao trazer atitudes, valores e mentalidades que dialogam com os desafios contemporâneos. Conforme aponta Enguita (1991), a feminização do magistério está associada a fatores históricos e sociais que colocaram à docência como uma extensão do

cuidado doméstico, tradicionalmente atribuído às mulheres. No entanto, esse fenômeno deve ser ressignificado: longe de representar uma fragilidade, a presença feminina no ensino básico revela potencial de transformação. As professoras, ao ocuparem esse espaço com competência e protagonismo, mostram que também são agentes capazes de dominar as tecnologias, interpretar as mudanças sociais e ocupar novos espaços num mundo cada vez mais digital e globalizado.

Os efeitos da pandemia sobre o trabalho docente não se encerraram com o retorno às atividades presenciais. Ao contrário, muitos dos desafios enfrentados pelas professoras durante o ensino remoto continuaram a produzir impactos significativos no período pós-pandêmico, tanto na organização do trabalho quanto nas condições subjetivas e objetivas de exercício da docência.

Um dos principais reflexos refere-se à intensificação e à ampliação das demandas profissionais, especialmente no que se refere ao uso das tecnologias digitais. O ensino remoto acelerou a incorporação de novas ferramentas tecnológicas que, embora representem avanços, também impuseram novos níveis de exigência sobre as docentes. Conforme apontam Santos e Almeida (2023), a hibridização do ensino tornou-se uma realidade em muitas instituições, porém, sem a devida formação continuada e tampouco políticas públicas que assegurem a equiparação de oportunidades, ampliando as desigualdades já existentes entre homens e mulheres na docência.

Além disso, observa-se o prolongamento da sobrecarga de trabalho e da precarização das condições laborais. A pandemia consolidou uma cultura de disponibilidade permanente, com a expectativa de que as docentes se mantenham acessíveis fora do horário regular de trabalho, respondendo a demandas por meio de plataformas virtuais ou redes sociais. De acordo com Oliveira e Carvalho (2022), essa “colonização do tempo livre” afeta, de maneira desproporcional, as mulheres, em virtude da tradicional atribuição de papéis relacionados ao cuidado e à educação, que continuam a recair sobre elas.

Outro reflexo importante diz respeito aos efeitos sobre a saúde mental das professoras. Estudos indicam que a pandemia produziu um “efeito residual” de desgaste psíquico. Segundo dados do relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2022), docentes relataram níveis elevados de estresse, ansiedade e exaustão no retorno às aulas presenciais, especialmente as mulheres, que conciliam as pressões do trabalho com as demandas familiares.

Para além da saúde individual, há também um impacto coletivo relacionado à desvalorização social da profissão docente. Embora, durante a pandemia, tenha havido um

discurso de reconhecimento do papel essencial das professoras, esse reconhecimento não se traduziu em melhorias salariais ou em condições mais dignas de trabalho no período pós-pandêmico. Como enfatiza Apple (2019), o trabalho docente historicamente sofre um processo de desprofissionalização, especialmente nas áreas majoritariamente ocupadas por mulheres, como a Educação Infantil, perpetuando a visão de que a docência é uma extensão natural das funções femininas de cuidado.

Outro aspecto relevante consiste na manutenção das desigualdades no acesso a cargos de gestão e liderança. O retorno às atividades presenciais não alterou o quadro de sub-representação das mulheres em posições hierárquicas superiores nas instituições educacionais. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2023), embora constituam a maioria do corpo docente, as mulheres ocupam apenas cerca de 30% dos cargos de direção e gestão escolar, evidenciando a persistência das barreiras estruturais de gênero.

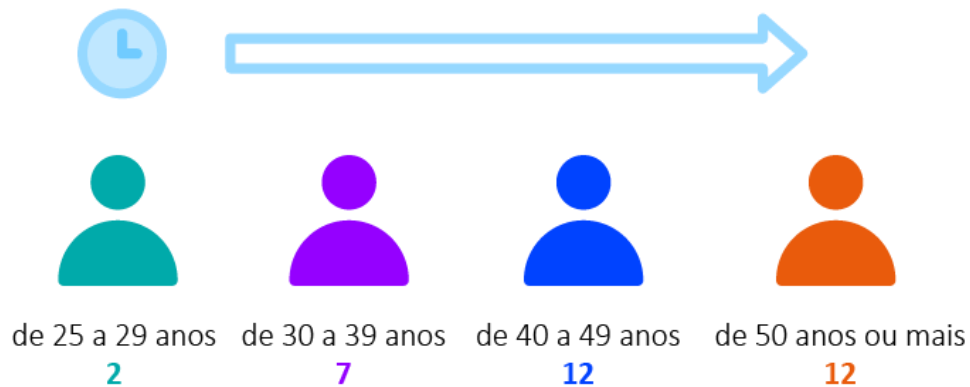
Por fim, no campo das políticas públicas, percebe-se a lentidão na implementação de medidas efetivas de promoção da equidade de gênero na educação. Como argumentam Hirata e Kergoat (2021), superar as desigualdades de gênero no trabalho requer ações estruturais que questionem e modifiquem a divisão sexual do trabalho, promovendo uma partilha mais equitativa das responsabilidades domésticas e profissionais.

A análise do trabalho docente no contexto da pandemia e seus reflexos no pós-pandemia evidencia como as questões de gênero permeiam e condicionam as experiências das professoras. As desigualdades históricas foram agravadas, revelando a necessidade urgente de políticas públicas que promovam a equidade de gênero, a valorização da docência e o cuidado com a saúde física e mental das profissionais da educação. Assim, torna-se necessário que a sociedade reconheça e enfrente as desigualdades de gênero como parte do processo de fortalecimento e democratização do ensino no Brasil.

4.2 Faixa etária dos participantes da pesquisa

Na análise quantitativa, os dados apontam que não houve participantes com idade abaixo dos 24 anos; 2 participantes possuíam entre 25 e 29 anos; desses entrevistados, 7 possuíam entre 30 e 39 anos; percebemos que 12 participantes possuíam acima de 40 anos de idade e mais de 10 anos de exercício docente nas séries iniciais do ensino fundamental.

Figura 4 - Faixa etária dos participantes da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora.

4.3 Utilização das tecnologias pelos docentes

Observa-se, abaixo, através da figura 5, que 32 professores utilizavam as tecnologias para prepararem suas aulas na frequência mínima de 2 vezes por semana. E, na maioria dos casos, utilizavam até 3 horas diárias no preparo dessas atividades.

Figura 5 - Utilização das tecnologias no preparo de aulas pelos docentes



Fonte: Elaborado pela autora.

Podemos considerar que o trabalho docente diário depende de aspectos que exigem qualificação profissional. Para isso, este profissional precisa estar preparado e conhecer as ações necessárias para o desenvolvimento de uma prática significativa. Logo, o contato diário dos alunos com o docente é necessário, ele deve buscar metodologias que desenvolvam as habilidades e contemplem as necessidades de cada estudante.

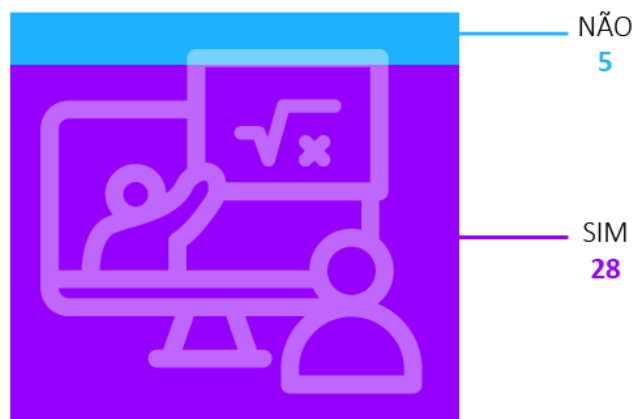
Portanto, o processo de reflexão das experiências docentes bem como o tempo de preparo das aulas, parte das necessidades e inquietações diárias que transpassam as relações vividas na escola, surge então a urgência do educador pensar e repensar o desenvolvimento da sua prática e, após a sua realização, fazer um replanejamento para a execução de uma nova ação refletida. Pensando assim, Sacristán (2006, p. 82) afirma: “a prática educativa não pode ser técnica pedagógica, porque não está baseada no conhecimento científico e - serei muito mais agressivo - não pode estar baseada no conhecimento científico. A prática pedagógica é umas práxis, não uma técnica.”. O autor reafirma a ideia de que apenas o conhecimento científico não é suficiente, porque não existe uma “receita” pronta, pois a sala de aula apresenta diversos acontecimentos inesperados levando o professor a refletir e desenvolver uma práxis adequada a estas situações.

A sociedade atual demanda uma conexão permanente com os recursos tecnológicos, os quais fazem parte do cotidiano da maioria das pessoas. Assim, entende-se que a grande maioria dos alunos têm contato, desde cedo, com as ferramentas digitais. Em virtude dessa realidade, a escola sendo o principal espaço de formação do sujeito enquanto cidadão também precisou avançar e acompanhar o ritmo do aluno conectado. Admite-se a importância dessa mudança, segundo Moran (2000, p. 11), “Muitas formas de ensinar hoje não se justificam mais. Tanto professores como alunos têm a clara sensação de que muitas aulas convencionais estão ultrapassadas.”. De fato, nos dias de hoje, os métodos tradicionais não apresentam êxito e, portanto, faz-se necessário evoluir, reconfigurar a prática pedagógica com a pretensão de um processo de ensino contextualizado de acordo com a realidade e suas transformações sociais.

4.4 Desafios encontrados pelos docentes durante a pandemia para lidar com as TDICs

A análise qualitativa das respostas obtidas revela, através da figura 6, que 28 docentes concordaram com o questionamento, enquanto apenas 5 docentes discordaram da pergunta realizada, sendo necessário informar qual foi a pergunta. Nesse sentido, a análise dos dados coletados demonstrou que a maioria dos docentes encontrou desafios ao lidar com as Tecnologias da Informação e Comunicação.

Figura 6 - Os desafios encontrados durante a pandemia para lidar com as Tecnologias da Informação e Comunicação



Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com Kenski (2007, p. 46), não há dúvida de que as novas Tecnologias de Comunicação e Informação trouxeram mudanças consideráveis e positivas para a educação. Diante disso, compreende-se que a utilização das tecnologias em sala de aula pode contribuir para o processo de aprendizagem do aluno e também para sua interação com o ambiente em que estiver inserido, assim como com os indivíduos que o rodeiam, tornando a sala de aula um espaço mais atrativo e interativo para todos os envolvidos no processo.

Os desafios são numerosos e, para que os meios tecnológicos estejam presentes na vida escolar, é necessário que alunos e professores saibam utilizar corretamente as ferramentas digitais. O professor deve considerar sua formação continuada como parte essencial de seu desenvolvimento profissional, visto que, ao atuar como mediador, torna-se a figura central na transmissão de conhecimentos dentro da escola.

Sabe-se que o professor não será substituído pela tecnologia, mas ambos juntos podem adentrar na sala de aula levando aprendizado e conhecimento para os alunos, pois basta que ele comece a pensar como introduzir no cotidiano escolar de forma decisiva para que após essa etapa passe a construir conteúdos didáticos renovados e dinâmicos, que estabeleça todo o potencial necessário que essa tecnologia oferece (Vieira, 2011, p. 134).

Percebe-se a importância de uma colaboração harmoniosa entre professores e tecnologia na educação, uma vez que esta, por si só, não substitui o papel do professor como mediador, orientador e inspirador no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, quando integrada de maneira estratégica, a tecnologia enriquece a experiência educacional.

O professor pode criar conteúdos didáticos mais atrativos por meio das ferramentas tecnológicas. O uso de plataformas interativas, vídeos educativos e aplicativos de realidade aumentada podem tornar o aprendizado mais envolvente e acessível para os alunos.

A integração das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) na educação não reduz a importância do professor; pelo contrário, a potencializa. O segredo está na forma como essa integração é realizada, com o objetivo de criar um ambiente de aprendizagem criativo, no qual professores e alunos explorem juntos as possibilidades oferecidas pela era digital. Segundo Moran, Masetto e Behrens (2013, p. 32):

A criança também é educada pela mídia, principalmente pela televisão. Aprende a informar-se, a conhecer - os outros, o mundo, a si mesmo - a sentir, a fantasiar, a relaxar, vendo, ouvindo, "tocando" as pessoas na tela, que lhe mostram como viver, ser feliz e infeliz, amar e odiar. A relação com a mídia eletrônica é prazerosa - ninguém obriga - é feita por meio da sedução, da emoção, da exploração sensorial, da narrativa aprendemos vendo as histórias dos outros e as histórias que os outros nos contam.

A mídia desempenha um papel fundamental na educação das crianças, pois permite que elas não apenas adquiram informações e conhecimento sobre o mundo, mas também desenvolvam habilidades emocionais e sociais por meio do conteúdo que consomem. Vale destacar que, em um mundo onde as crianças estão cada vez mais expostas a diversos meios de comunicação desde cedo, os resultados desse processo podem influenciar a construção de valores, atitudes e percepções de mundo desses indivíduos. Portanto, é necessário que pais e educadores estejam cientes do conteúdo consumido pelas crianças e incentivem um consumo moderado e equilibrado, a fim de que vivenciem experiências reais e interações humanas diretas, complementando, assim, a educação mediada pela tecnologia.

Por meio dessas tecnologias, a escola pode oferecer aos alunos a oportunidade de acessar sites educacionais, com o auxílio do professor, dispondo de uma ampla variedade de informações necessárias para um bom aprendizado. Ademais, a interação com colegas por meio da tecnologia, que até então não era amplamente utilizada nas escolas, potencializa o processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, as tecnologias proporcionam um benefício significativo e, quando utilizadas em sala de aula, promovem mudanças no modo de pensar e agir dos alunos, influenciando tanto seu aprendizado quanto a mediação pedagógica dos educadores. Nesse sentido, Moran (2000, p. 17-18), ressalta que:

As mudanças na educação dependem também dos alunos. Alunos curiosos e motivados facilitam enormemente o processo, estimulam as melhores qualidades do professor, tornam-se interlocutores lúcidos e parceiros de caminhada do professor-educador. Alunos motivados aprendem e ensinam, avançam mais, ajudam o professor

a ajudá-los melhor. Alunos que provêm de famílias abertas, que apoiam as mudanças, que estimulam afetivamente os filhos, que desenvolvem ambientes culturalmente ricos, aprendem mais rapidamente, crescem mais confiantes e se tornam pessoas mais produtivas.

Portanto, ambos se tornam figuras importantes em uma sociedade moderna na qual a tecnologia domina todos os espaços. Dessa forma, o aprendizado passa a ser visto como um ato liberal, permitindo que os alunos se expressem por meio de palavras, gestos e ações. Seus pensamentos e suas interações se tornam mais aprimorados, uma vez que, dessa maneira, o educador assume o papel de facilitador da comunicação e das relações dentro da sala de aula, diferentemente daquele que apenas transmite informações e conteúdos, detendo, exclusivamente, o conhecimento.

Sob outra perspectiva, essa mudança confere ao professor um papel central em suas ações e reflexões, a fim de que as metodologias tradicionais sejam progressivamente substituídas por práticas mais dinâmicas e enriquecedoras. Além disso, proporciona ao docente maior segurança e redução do estresse diante das novas demandas para a introdução das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no ambiente escolar.

Dessa maneira, em resposta aos objetivos desta pesquisa no que tange aos limites e às possibilidades da influência da cultura digital por meio do trabalho docente, pode-se afirmar que é essencial tanto para o professor quanto para o aluno o acesso às diversas técnicas proporcionadas pelo uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no processo de ensino-aprendizagem. Isso favorece a comunicação e amplia o alcance das competências escolares. Quando utilizadas de forma responsável no ensino, as TDIC podem representar um grande desafio para os docentes, pois demandam qualificação, ressignificação das metodologias aplicadas em sala de aula e aprimoramento do planejamento pedagógico.

A seguir, apresenta-se o quadro 1 com as respostas dos entrevistados, que destacam a importância e os desafios do uso das tecnologias em tempos de cultura digital. Essas informações podem ser visualizadas no quadro abaixo.

4.5 Respostas dos docentes sobre suas convicções acerca das práticas utilizadas com o auxílio das tecnologias digitais

A seguir quadro demonstrativo destacando a resposta dos 33 docentes participantes da pesquisa realizada a partir do questionário. Na análise das respostas dos docentes sobre suas convicções em relação às práticas pedagógicas mediadas pelas tecnologias digitais, enfatizou-

se que o uso da tecnologia na educação proporciona uma série de benefícios. Com a digitalização dos conteúdos, os alunos podem acessar materiais educativos de qualquer lugar e a qualquer momento, ampliando as possibilidades de aprendizado e reduzindo barreiras geográficas.

Além disso, recursos como jogos educativos, realidade aumentada e plataformas interativas tornam o aprendizado mais dinâmico e envolvente, aumentando a motivação dos estudantes. Outro ponto de destaque é a personalização do ensino. O uso de sistemas de inteligência artificial e a introdução de novos modelos de ensino, compreendidos como adaptações pedagógicas, permitem ao docente analisar o desempenho dos alunos e sugerir atividades adequadas ao ritmo de aprendizado de cada um.

Quadro 1 - Respostas dos docentes sobre suas convicções acerca das práticas utilizadas com o auxílio das tecnologias digitais



Benefícios da tecnologia na educação

D1	<i>"Aproxima o aluno de realidades antes inacessíveis, facilita o aprendizado com praticidade e disponibiliza materiais digitais de apoio."</i>
D3	<i>"Melhor uso e qualidade de materiais, otimização do tempo e maior interatividade."</i>
D6	<i>"Auxilia e otimiza o planejamento, além de incentivar o envolvimento do aluno."</i>
D8	<i>"Proporciona planejamento de aulas mais interativas, dinâmicas e interessantes."</i>
D13	<i>"Facilita o trabalho dos professores e a assimilação dos conteúdos pelos alunos."</i>
D14	<i>"Potencializa o processo de ensinar e aprender."</i>
D16	<i>"Deve ser incluída no trabalho pedagógico."</i>
D17	<i>"Possibilita pareamento, pesquisa e vivenciamento com o mundo tecnológico."</i>
D22	<i>"Torna o trabalho mais dinâmico, atual e expressivo."</i>

Recursos e metodologias aprimoradas com tecnologia

D2/D10	<i>"Apresenta materiais com mais qualidade e metodologia diferenciada."</i>
D7	<i>"Avaliações digitais, vídeos complementares e jogos digitais."</i>
D11	<i>"Substituição de aulas expositivas por vídeos, tornando o material mais ilustrativo e atrativo."</i>
D12	<i>"Otimiza e qualifica as aulas expositivas."</i>
D27	<i>"Aplicativos educativos ajudam estudantes, especialmente os com deficiência."</i>

Desafios e limitações do uso da tecnologia na educação

D18	<i>"Alunos ainda não utilizam o digital de maneira pedagógica, focando mais em jogos e redes sociais."</i>
D25	<i>"O analfabeto digital fica excluído."</i>
D28	<i>"Necessidade de ensinar os alunos a pesquisar fontes seguras."</i>
D30	<i>"Uso de mídias digitais deve considerar o acesso desigual e evitar excesso de telas."</i>
D31	<i>"Difícil competir com inovações tecnológicas, mas é necessário dosar o uso na escola."</i>

Digitalização e modernização da prática pedagógica

D5	<i>"Reduz tempo, diminui uso de papel e torna o serviço mais dinâmico."</i>
D19	<i>"Uso do digital em todas as etapas do planejamento e ensino."</i>
D20	<i>"A cultura digital está disseminada e impacta a escola."</i>
D21	<i>"Internet e dispositivos fazem parte da prática docente."</i>
D23	<i>"Uso frequente das tecnologias para pesquisas, preparo de aulas e esclarecimento de dúvidas."</i>
D24	<i>"Professores precisam dominar o universo digital dos alunos."</i>
D26	<i>"Uso das ferramentas digitais já era presente antes da pandemia."</i>
D29	<i>"Tornar as aulas mais atrativas com o uso de tecnologias."</i>
D32	<i>"Utilizar tecnologias sempre que possível."</i>
D33	<i>"Trabalhar atividades em formato digital."</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

Essas e outras práticas contribuem para um ensino mais inclusivo, atendendo às necessidades específicas de diferentes perfis de estudantes.

Segundo Kenski (2012), as relações de poder e tecnologias estão presentes em todas as épocas e tempos sociais. A ação do professor está atrelada às relações de poder, que, por sua vez, definem o que ensinar e como ensinar, para gerar suporte tecnológico e definir a forma de exploração das tecnologias disponíveis, as quais garantem melhor aprendizagem aos alunos.

A escola representa, na sociedade moderna, o espaço de formação não apenas de crianças e adolescentes, mas também de todas as etapas da vida. Em tempos marcados por mudanças frenéticas, as pessoas buscam na educação a garantia de formação, a possibilidade de domínio de conhecimentos e melhor qualidade de vida.

A modernização da educação por meio da tecnologia é um caminho sem volta. As escolas estão adotando cada vez mais recursos digitais para otimizar o ensino e torná-lo mais eficiente. Ambientes virtuais de aprendizagem, laboratórios virtuais e simuladores são apenas algumas das inovações que estão transformando a educação.

Para garantir que essa evolução seja bem-sucedida, é necessário um planejamento adequado e um investimento contínuo em infraestrutura, formação docente e desenvolvimento de soluções pedagógicas inovadoras. A tecnologia, quando bem utilizada, tem o potencial de tornar a educação mais acessível, inclusiva e eficaz para todos.

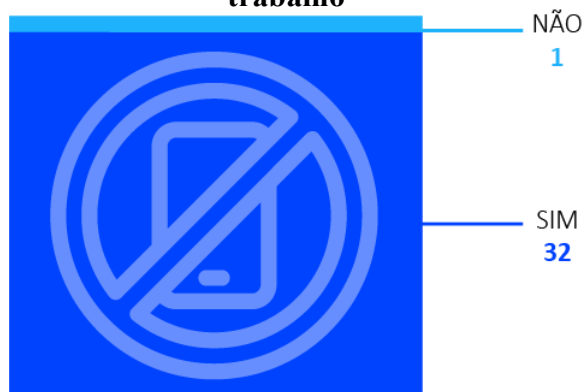
Portanto, o professor, enquanto ser criativo, segundo Nascimento (2013), precisa de liberdade e também do envolvimento de seu meio para expressar o que faz parte de seu contexto. Ao mesmo tempo, esse docente deve levar em consideração o sujeito em seu contexto relacional e permitir que ele vivencie experiências múltiplas, a fim de construir vivências e oportunidades de produção e expressão criativa, bem como de utilizar as tecnologias.

4.6 Docentes que consideram necessária a regulamentação de um período de desconexão

A análise dos dados revela por meio da figura 7, a seguir, que 32 entrevistados consideram necessária a regulamentação de um período no qual os aparelhos portáteis de comunicação por meio da internet (por exemplo, o smartphone) devam permanecer desligados para que não se receba notificações do trabalho. O parágrafo aborda um problema crescente nas relações de trabalho: a dificuldade de separar a vida profissional da vida pessoal, especialmente com o uso constante de tecnologias digitais como aplicativos de mensagens (WhatsApp, por exemplo) e redes sociais. No contexto do trabalho docente, essa situação se agrava quando

professores são constantemente cobrados, questionados ou solicitados fora do horário de trabalho, muitas vezes por meio de mensagens enviadas por gestores, colegas ou até mesmo pais e alunos. Esse cenário, chamado de *invasão da privacidade digital*, gera estresse, desgaste emocional e mental, e contribui para o aumento da carga de trabalho invisível dos professores. O autor Ricardo Antunes (2018) interpreta esse fenômeno como parte de um processo mais amplo de intensificação do trabalho, em que as tecnologias, ao invés de apenas facilitarem o trabalho, também servem como mecanismos de controle e pressão constantes. Assim, o trabalho deixa de ter fronteiras claras, afetando diretamente a qualidade de vida dos trabalhadores.

Figura 7 - Docentes que consideram necessária a regulamentação de um período no qual os aparelhos portáteis de comunicação por meio da internet (por exemplo, o smartphone) devam permanecer desligados para que não se receba notificações do trabalho



Fonte: Elaborado pela autora.

As transformações causadas pela era da mobilidade destacam como as interações virtuais e presenciais entrelaçam e criam cada vez mais uma nova realidade na vida privada e no ambiente de trabalho dos professores que atuam com as TDIC em seus diversos locais de trabalho. Essa fusão de tempos e espaços virtuais e presenciais leva ao surgimento de situações factuais e jurídicas que antes não existiam. Nesse contexto, as atividades e interações que antes eram exclusivamente físicas ou virtuais agora se mesclam. Por exemplo, uma reunião de trabalho pode ter participantes tanto fisicamente presentes quanto conectados por videoconferência. Essa combinação cria um novo ambiente, uma nova forma de viver e trabalhar, diferente do que era anteriormente e essa situação interfere nas relações sociais e de trabalho profissional. Nesse contexto, há a mistura dos tempos e dos espaços virtuais e presenciais, os quais não foram pensados de forma jurídica e, portanto, não previstas na normatização do Estado brasileiro segundo comentários de Santaella (2018, p. 238, grifos nossos):

A bem da verdade, o que a mobilidade levou à dissolvência foram as dicotomias entre real e virtual, natural e artificial, dentro e fora, presente e ausente. Equipados com computadores móveis, estamos conectados ao físico e ao virtual ao mesmo tempo, num jogo de presença ausente e ausência presente que levou de roldão a ideia de um mundo paralelo. É por isso que não há uma separação nítida entre estar se movimentando no mundo presencial e no mundo informacional ao mesmo tempo, o que, de modo algum, pode anular a ideia da virtualidade da informação no sentido de que ela está aqui e ali, lá e acolá, disponível, podendo se tornar atual instantaneamente.

A integração do virtual com o presencial altera o conceito tradicional de tempo e espaço, permitindo que atividades ocorram em qualquer momento e lugar, não mais restritas ao ambiente físico ou ao horário de expediente. Essa nova realidade cria situações concretas e jurídicas que precisam ser abordadas tais como direitos trabalhistas, privacidade, e regulamentações específicas para o trabalho que não se desconecta.

Devido à importância vital de saber administrar o tempo, os trabalhadores docentes deveriam ser orientados e preparados no que diz respeito à gestão dos seus próprios tempos, bem como quanto à luta da classe pelo direito de se desconectarem das TDIC nos seus períodos de não trabalho: o direito à desconexão. Quanto à necessidade de formação dos professores, no que se refere à organização do seu tempo de trabalho e de não trabalho, com o estabelecimento de limites entre a vida pessoal e profissional dos docentes, na sociedade da informação, dissertam Bianchetti e Machado (2009, n. p., grifos nossos):

Os limites precisam ser estabelecidos pelo sujeito que se vê desamparado diante da voracidade e velocidade das demandas por produtividade. Com as novas tecnologias se conseguiu a façanha de poder dispensar viagens, de fazer entrevistas virtuais e orientações via internet etc. No entanto, o ganho de tempo e a economia de energia com essas possibilidades não foram compensados com mais tempo para o lazer, o desfrute de leituras etc.

As transformações nas formas de trabalho ao longo da história, com ênfase no trabalho docente, no século XIX, e o ritmo do trabalho eram condicionados ao funcionamento da máquina a vapor, símbolo da Revolução Industrial. Karl Marx, em *O Capital*, discute esse processo no capítulo sobre a maquinaria, analisando como a introdução da tecnologia no sistema produtivo reconfigurou a organização do trabalho, deslocando o controle da produção do trabalhador para a máquina.

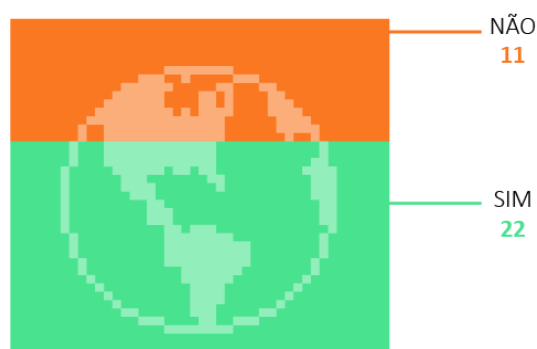
Na contemporaneidade, vivemos na chamada *sociedade da informação* (Castells, 1999), em que as tecnologias digitais têm papel central nos processos de produção, comunicação e socialização. No campo da educação, isso se reflete diretamente na intensificação do trabalho docente. A docência deixou de estar restrita ao espaço físico da escola e ao horário formal de expediente. As notificações em aplicativos de mensagens instantâneas, e-mails e redes sociais

criam uma lógica de *disponibilidade permanente*, invadindo o tempo pessoal e doméstico dos professores. Essa nova forma de organização do trabalho, marcada pela imaterialidade e pela virtualização, impõe ao docente uma sobrecarga invisível e constante, evidenciando o que Antunes (2018) chama de *novo proletariado de serviços*, que se vê submetido a uma lógica de servidão voluntária e digital. O trabalho docente, nesse sentido, sofre um processo de reconfiguração, em que o uso das tecnologias, embora traga possibilidades pedagógicas, também amplia as formas de controle, vigilância e exploração do tempo e da energia do trabalhador.

4.7 Respostas dos docentes sobre a interferência da Cultura Digital no Trabalho Pedagógico

A análise quantitativa dos dados revela a partir da figura 8 que 22 entrevistados consideram que a cultura digital, entendida nesta pesquisa como uma prática que dialoga com a cultura popular e não exclui práticas pré-existentes, interfere no trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor em sala de aula com os alunos. A seguir, apresenta-se o extrato das respostas abertas dos docentes que acreditam ou encontraram desafios na adaptação da cultura digital às suas práticas pedagógicas pré-existentes.

Figura 8 - Respostas dos docentes sobre a cultura digital se ela interfere ou não no trabalho pedagógico



Fonte: Elaborado pela autora.

A presença onipresente da tecnologia exige que as práticas pedagógicas sejam adaptadas para que continuem sendo relevantes e eficazes.

D1: A cultura digital está totalmente disseminada em nossa sociedade, não tem como a escola não ser impactada.

D9: A forma de ver o mundo mudou, nossas práticas pedagógicas e educativas acabam tendo que acompanhar para alcançar a compreensão das crianças. Isso incluiu o uso das tecnologias no trabalho pedagógico.

D18: A cultura digital está totalmente disseminada em nossa sociedade, não tem como a escola não ser impactada.

D27: A forma de ver o mundo mudou, nossas práticas pedagógicas e educativas, acabam tendo que acompanhar para alcançar a compreensão das crianças. Isso incluiu o uso das tecnologias no trabalho pedagógico.

D28: Interfere porque é algo que já faz parte da vida dos alunos, não tem como ignorar, até porque facilita o trabalho pedagógico.

D31: A cultura digital reconfigurou a forma como os alunos aprendem e minha postura enquanto educadora.

A cultura digital é apresentada como um fator inevitável, moldando tanto o ensino quanto a aprendizagem. Os exemplos indicam que os professores reconhecem a necessidade de integrar a tecnologia às práticas educacionais para alcançar e engajar os alunos de maneira significativa.

O professor é um ser social e participante dessa revolução, sendo capaz de agregar estratégias de ensino e metodologias que oportunizem formas efetivas de aprender, pautadas na contemporaneidade. Segundo Ornellas (2007, p. 16), “a cibercultura mostra-se como um tear que ajuda a tecer novas teias de costumes, valores e significados, construindo perspectivas profissionais renovadas e trazendo significativas mudanças nas formas de se pesquisar e de estudar”. No entanto, “a contribuição dessas tecnologias para o processo de ensino e aprendizagem depende do discernimento do docente, já que o excesso de informação sem a devida reflexão torna-se insignificante para a aprendizagem” (Peretti *et al.*, 2019, p. 9).

Portanto, a tecnologia, por si só, não é suficiente para melhorar o ensino. A diferença consiste no uso pedagógico que se faz dela. A percepção do docente ao planejar atividades que promovam reflexão e interação é um elemento necessário para transformar a informação em conhecimento e contribuir para o processo de ensino e aprendizagem.

CAPÍTULO 5

REVISÃO DE LITERATURA

Para o desenvolvimento do tema proposto nesta pesquisa, foi realizado um levantamento baseado em dados bibliométricos. Essa metodologia de pesquisa utiliza técnicas quantitativas para analisar a produção científica em um determinado campo do conhecimento. Este tipo de estudo examina a frequência, distribuição e padrões de publicação de artigos científicos, livros, conferências e outros tipos de literatura acadêmica, com o objetivo de identificar tendências, padrões de colaboração entre autores, redes de citações, além de mapear a evolução de uma área de pesquisa. Segundo Wolfram (2017), a bibliometria como metodologia iniciou-se com a finalidade de avaliar e entender o desempenho das atividades de produção científica acadêmica, utilizando uma quantidade de dados referentes ao período pesquisado para a extração das informações necessárias. A bibliometria contribui para avaliar a relevância e o impacto de pesquisas, fornecendo *insights* sobre os principais autores, instituições e países que contribuem para um campo específico. No caso em questão, sobre as Tecnologias Digitais e Trabalho Docente, Letramento Digital e Cultura, e Práticas Docentes no período pós-pandemia, de 2020 a outubro de 2024.

Dessa forma, inicialmente, foi realizada a busca no Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), utilizando as palavras-chave apresentadas na Tabela 1. Considerando os termos de busca “Tecnologias Digitais e Trabalho Docente” e filtrando os resultados, foram identificados 729 estudos realizados entre 2020 e 2023. Considerando o descritor “Cultura Digital e Letramento”, e filtrando os resultados, foram identificados 148 estudos, realizados entre 2020 e 2023. Considerando o descritor "Práticas Pedagógicas no Pós-Pandemia", foram identificados 101 estudos realizados entre 2023 e janeiro de 2024.

Tabela 1 - Termos utilizados na busca do levantamento bibliográfico

Busca	Quantidade
"Tecnologias Digitais e Trabalho Docente"	729
“Cultura Digital e Letramento”	148
"Práticas Pedagógicas no pós-pandemia"	101
Total	978

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A organização dos trabalhos selecionados foi realizada com base na elaboração de um quadro contendo os seguintes itens: título das produções, nome do autor, ano da defesa, instituição e nível de estudo (Mestrado Acadêmico, Mestrado Profissional e Doutorado) em que o trabalho foi desenvolvido. Conforme descreve Ferreira (2002), é nesse momento que se inicia o contato com os dados objetivos das pesquisas selecionadas, para, a partir daí, traçar uma narrativa das produções acadêmicas e apresentar os resultados alinhados aos objetivos da pesquisa.

A metodologia utilizada neste levantamento baseou-se na abordagem qualitativa, e as etapas do caminho metodológico foram as seguintes: leitura dos títulos e resumos e busca avançada a partir do banco de teses e dissertações disponibilizado pela CAPES, que contém ferramentas de busca e consulta a informações sobre as produções dos programas de pós-graduação *stricto sensu* do país. O recorte temporal abrangeu o período de 2020 a outubro de 2024, identificando os trabalhos relacionados aos seguintes temas: Tecnologias Digitais e Trabalho Docente; Letramento Digital e Cultura; Práticas Pedagógicas no pós-pandemia.

A busca por descritores condizentes com o tema iniciou-se com base em uma revisão de literatura realizada na base de dados da CAPES – Teses e Dissertações, com o objetivo de compreender as transformações provocadas pelas tecnologias digitais no trabalho docente. A seleção de teses e dissertações foi realizada com base na identificação da temática nos títulos e resumos dos textos acessíveis on-line, com o objetivo de selecionar aqueles que tivessem como tema principal de investigação o Trabalho Docente, Cultura Digital e Letramento. Primeiramente, buscou-se individualizar e apontar os principais assuntos abordados em cada uma das teses e dissertações. Em seguida, foram selecionados os trabalhos considerados mais relevantes, ricos e pertinentes para a elaboração da presente revisão de literatura. Dessa forma, foi possível selecionar um total de 978 teses e dissertações. Destes, o critério para a seleção final dos textos foi qualitativo. A partir da análise de aderência do conteúdo dos 978 artigos, 20 (vinte) foram selecionados por se aproximarem mais dos objetivos, palavras-chave, metodologia e temática da pesquisa em questão, especialmente no que se refere à cultura digital, trabalho docente e as adaptações pedagógicas no período pós-pandemia.

Esses 20 estudos serão apresentados de acordo com os descritores listados nos quadros a seguir. A apresentação será feita conforme cada descritor em análise, sem desconsiderar o impacto da pandemia, que contribuiu significativamente para avanços e questionamentos sobre a temática desta pesquisa. Ao analisar a produção acadêmica, observou-se que as Tecnologias Digitais têm se destacado cada vez mais como ferramentas pedagógicas, levando os professores

a perceberem a necessidade de reconfigurar suas práticas em resposta às mudanças contemporâneas.

5.1 Descritor 1: Tecnologias Digitais e Trabalho Docente

Os estudos analisados evidenciam que a inserção das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) modifica profundamente as práticas pedagógicas, exigindo dos professores o desenvolvimento de novas competências técnicas e metodológicas. De acordo com Kenski (2012), as TDIC ampliam as possibilidades de comunicação e interação no ambiente educacional, mas exigem uma postura crítica e reflexiva dos docentes quanto ao seu uso. Ao mesmo tempo, apontam-se desafios relacionados à sobrecarga de trabalho, à necessidade de formação continuada e à precariedade de infraestrutura em muitas instituições de ensino (Santos; Silva, 2020). A literatura destaca tanto o potencial das TDIC, que podem favorecer práticas pedagógicas inovadoras e colaborativas (Valente, 2018), quanto os riscos de sua utilização sem a devida reflexão, o que pode comprometer a autonomia docente e intensificar processos de controle e padronização do ensino (Lima; Almeida, 2021). Assim, a partir da revisão realizada, conclui-se que a relação entre tecnologias digitais e trabalho docente é complexa e demanda políticas públicas que garantam condições adequadas para que os professores possam integrar esses recursos de maneira crítica, ética e efetiva no contexto educacional.

A seguir análise das teses encontradas na base da CAPES - Teses e Dissertações.

Quadro 2 - Tecnologias digitais e trabalho docente

Título	Autor	Motor de busca	Ano	Palavras-Chave
Tecnologias digitais da informação e comunicação no ensino: Experiências e perspectivas dos professores da rede municipal de educação de russas/ce em tempos de pós-pandemia	SOBRINHO, Antonio Fernandes de Lima	CAPES (Teses e Dissertações)	2023	<i>tecnologias digitais; trabalho docente; pandemia.</i>
O ensino remoto, as tecnologias digitais de informação e comunicação e a precarização do trabalho docente	RESENDE, Lilian Teixeira Cunha de	CAPES (Teses e Dissertações)	2023	<i>ensino remoto; pandemia; educação pública; precarização; trabalho docente</i>

Título	Autor	Motor de busca	Ano	Palavras-Chave
Saberes, trabalho docente e educomunicação: o uso de tecnologias digitais na Educação Profissional	JUNIOR, Carlos Alberto da Silva	CAPES (Teses e Dissertações)	2023	<i>saberes e trabalho docente; educação profissional; educomunicação; tecnologias digitais</i>
Cultura Digital e prática educativa de professores do Ensino Médio formados entre 2010 e 2020	LAMIM, João Eduardo	CAPES (Teses e Dissertações)	2023	<i>práticas educativas; cultura digital; formação docente; ensino médio</i>
O Trabalho Docente e o uso das Tecnologias Digitais: um estudo com história oral de professores da Educação Superior	CAMPOS, Luciana de Lima Dusi.	CAPES (Teses e Dissertações)	2022	<i>tecnologias digitais; trabalho docente; educação superior; história oral</i>
Qualidade de vida no trabalho docente: o uso de tecnologias digitais no Ensino Superior	TELES, Cristiane Coelho.	CAPES (Teses e Dissertações)	2023	<i>qualidade de vida; trabalho docente; síndrome de burnout; tecnologias digitais; ensino superior.</i>
Os significados das inovações tecnológicas na organização do trabalho pedagógico do Ensino Médio na Rede Estadual de Educação de Pernambuco	BARBOSA, Emanuelle De Souza.	CAPES (Teses e Dissertações)	2022	<i>ensino médio; tecnologias digitais; organização do trabalho pedagógico; precarização do trabalho docente.</i>
Saberes docentes e as tecnologias digitais da informação e comunicação: o trabalho de professores de Língua Portuguesa e o Ensino Remoto	MACIEL, Eduardo Menegais	CAPES (Teses e Dissertações)	2022	<i>Formação de professores; saberes docentes; tdi; ensino remoto emergencial; língua portuguesa.</i>

Fonte: Elaborado pela autora

Sobrinho (2023) buscou compreender como as tecnologias digitais se manifestaram no trabalho dos professores de escolas públicas durante e após a pandemia da covid-19, reconhecendo que esse momento impactou diretamente a humanidade e continua gerando implicações em diversas dimensões de nossas vidas. Com o propósito de entender a tecnologia em profundidade, adotou-se uma concepção fundamentada no pensamento filosófico de Álvaro

Vieira Pinto (2005). Essa abordagem possibilitou a construção de uma visão dialética da tecnologia, compreendendo-a a partir de suas bases ontológicas e de sua relação intrínseca com o complexo do trabalho. O resultado da pesquisa mostrou que as tecnologias digitais se manifestaram no trabalho docente de maneira desafiadora, considerando as dificuldades que muitos professores enfrentaram para dominar os aparelhos tecnológicos, seus sistemas operacionais e linguagens, além de reajustar a forma como ministrariam suas aulas em uma nova modalidade de ensino mediada por essas tecnologias.

As publicações da CAPES destacam a falta de formação dos docentes pesquisados como um dos principais desafios para a utilização eficaz das tecnologias digitais. Embora os docentes possuam uma percepção crítica sobre o uso desses recursos, o despreparo continua a ser um problema comum (Romão *et al.*, 2022; Dos Santos Oliveira, 2023). A respeito da fragilidade da formação docente, De Oliveira e Marinho (2020, p. 2108-2109) afirmam que:

O despreparo e a conseqüentemente insegurança apontados pelas professoras para utilizar as TDIC no contexto de sala de aula são resultantes da ausência ou insuficiência de formação inicial e continuada para utilizar tais ferramentas digitais como recurso pedagógico, exigindo-lhes uma aprendizagem.

A partir desse contexto, é possível compreender que a utilização dos recursos tecnológicos demanda diferentes aspectos, que vão desde uma estrutura adequada, o que é problemático para grande parte das instituições brasileiras, até a mobilização de saberes docentes para operar esses meios, o que exige formação inicial e continuada. Conforme destaca Pereira (2019, p. 90-103), o acesso às TDICs não garante transformações, mas mudanças são possíveis a partir da reflexão crítica entre docentes e discentes. O uso das tecnologias por docentes vai muito além de ferramentas que possibilitam ver imagens e textos, podendo trazer mudanças significativas que potencializam "o pensamento crítico, a resolução de problemas, a autonomia, enfim, a inserção do indivíduo como protagonista na sociedade".

Resende (2023) apresentou dados de um estudo vinculado à linha de pesquisa Trabalho, Sociedade e Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/FACED/UFU). O estudo buscou analisar como ocorreu o Ensino Remoto (ER) durante o primeiro ano de pandemia, em consonância com as condições de trabalho do professor e as formas de uso das TDICs. Também identificou e apresentou dados obtidos junto aos documentos e às legislações apresentados ao longo do ano, que possibilitaram a continuidade do calendário escolar de 2020 da Rede Municipal de Ensino (RME) de Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. Nesse sentido, a investigação evidenciou a

diferença entre Ensino a Distância (EaD) e ER, bem como as perspectivas dos métodos de ensino e aprendizagem como a única alternativa para o Ensino Remoto Emergencial (ERE). Como resultado, os dados apontaram a precarização do trabalho do professor, aspecto que se sobressaiu, sobretudo, durante a pandemia.

Algumas questões de pesquisa relacionadas à cultura digital em cursos de Pós-Graduação se ampliaram nos últimos anos, mas ainda são incipientes. Os resultados mostraram que, apesar da interação constante com tecnologias digitais, os participantes tiveram pouca ou nenhuma formação relacionada a essas tecnologias e à cultura digital em sua constituição profissional. A utilização dessas tecnologias em suas práticas docentes se deu de forma técnica, sem constituir parte da construção do conhecimento a partir do entendimento dos conceitos de tecnologias digitais e cultura digital. Destacou-se a necessidade de conhecimento técnico e pedagógico sobre as tecnologias digitais por parte dos integrantes do grupo, além da necessidade de uma formação tanto inicial quanto continuada, que contemple a apropriação da cultura digital e das tecnologias digitais.

A partir do novo contexto de versatilidade pedagógica, que busca romper com a matriz curricular e proporcionar maior mobilidade ao professor e ao estudante, surge um novo termo que não se pode desconsiderar: a chamada flexibilidade na cultura digital, segundo Mill (2014), que destaca que

A flexibilidade pedagógica é constituída por, no mínimo, três elementos, que se articulam e complementam: o espaço (lugar), o tempo (horários) e o currículo (Organização da matriz de conteúdos). Todos esses elementos, possibilitam maior ou menor maleabilidade nas relações de ensinar e aprender (Mill, 2014).

Junior (2023) realizou um estudo sobre os saberes, as práticas docentes, a educomunicação e as tecnologias na educação profissional, trazendo uma discussão sobre o uso das tecnologias digitais no ensino remoto. A metodologia da pesquisa é exploratória e de abordagem qualitativa, de natureza descritiva, utilizando pesquisa via *Google Forms* e entrevistas semiestruturadas com docentes de uma instituição privada de educação profissional. Os principais resultados desta pesquisa contribuíram para uma reflexão sobre a importância da formação docente em relação ao uso das tecnologias digitais no ensino remoto, além do desenvolvimento do produto resultante, uma proposta de formação continuada para os professores dessa instituição.

Lamin (2023), destacou em sua pesquisa que as tecnologias digitais, atualmente, são amplamente utilizadas para diversas tarefas diárias e criam modos de existir, pensar e se

relacionar no mundo contemporâneo. As novas práticas humanas com tecnologias constituem o que se chama cultura digital. Professores e estudantes, imersos neste meio sociocultural e fazendo uso das tecnologias digitais em seu cotidiano, precisam encontrar no espaço escolar um local de conhecimento, interação e discussão crítica sobre as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Esta pesquisa, inserida no projeto "Linguagens e Tecnologias Digitais no Trabalho e na Formação Docente" (LINTEDIG), teve como objetivo conhecer as práticas educativas com tecnologias digitais de professores do Ensino Médio, formados entre 2010 e 2020, que atuam na rede estadual do município de Joinville, em Santa Catarina, considerando que estão inseridos na cultura digital. Para alcançar esse objetivo, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: descrever as percepções dos docentes sobre as tecnologias digitais na formação pessoal e profissional; identificar o uso dos recursos digitais por professores e alunos nas práticas educativas do Ensino Médio; constatar as implicações da cultura digital na prática docente; e verificar o papel que o professor atribui às práticas educativas para a formação do jovem no Ensino Médio. Esta pesquisa de abordagem qualitativa adotou a entrevista como técnica para a coleta de dados. Foram entrevistados sete professores do Ensino Médio de várias escolas da rede pública estadual do município de Joinville. Os dados coletados e analisados evidenciaram que a abertura de espaços para novas discussões e estudos complementares deve ser criticamente discutida, considerando sua função na educação para o mundo contemporâneo.

Campos (2022) destacou que as tecnologias digitais, de maneira geral, são apresentadas como inerentemente benéficas e necessárias no cotidiano da sociedade moderna, despertando interesse por sua utilização em ambientes educacionais. Diante de sua presença proeminente em diferentes contextos, esta tese se dedica a refletir, sob uma perspectiva crítica, sobre os desafios que as tecnologias digitais impõem ao trabalho docente na educação superior. O objetivo geral da pesquisa foi identificar e analisar como as tecnologias digitais vêm afetando o trabalho docente na educação superior. O aporte teórico abordou: (1) diferentes perspectivas sob as quais as tecnologias digitais são vistas na educação; (2) a teoria crítica da tecnologia, a partir das contribuições de Andrew Feenberg; e (3) a relação entre tecnologias digitais e o trabalho docente, com ênfase no ensino. Do ponto de vista teórico-metodológico, a pesquisa se desenvolveu a partir de critérios qualitativos e esteve estreitamente vinculada aos fundamentos da história oral de Verena Alberti. As análises das histórias orais evidenciaram que as tecnologias digitais encontraram um lugar nas experiências dos professores e, ao serem utilizadas em ações concernentes ao ensino, produziram múltiplos efeitos no trabalho docente. Elas contribuíram, em alguma medida, para motivar os alunos, atrair atenção e facilitar o

trabalho do professor, ao mesmo tempo em que promoveram a expansão do trabalho docente em termos de tempo e espaço, redimensionaram o ensino, dificultaram a condução das ações pedagógicas, demandaram novas habilidades dos professores e se tornaram um pré-requisito no trabalho docente. Sublinha-se que as tecnologias digitais produziram efeitos favoráveis ao trabalho docente, com vistas a promover melhorias na educação superior, apesar de também suscitar dificuldades para professores, alunos e ensino como um todo, justificando a sua contínua problematização.

Teles (2023) questionou o seguinte: que contribuições os estudos sobre qualidade de vida docente trazem ao relacionar o uso das tecnologias digitais, a qualidade de vida no trabalho (QVT) e o trabalho docente? Este estudo faz parte de uma pesquisa apresentada ao Programa de Mestrado em Ensino de Ciências e Saúde da UNIAN. A pesquisa foi um estudo bibliométrico, descritivo e exploratório, com o objetivo de analisar a qualidade de vida docente no Ensino Superior e o uso de tecnologias digitais. A base de dados utilizada foi o Banco de Teses e Dissertações da CAPES, com a busca realizada entre março e agosto de 2021. A análise de dados foi feita de forma quantitativa e qualitativa, apresentada com base nos eixos temáticos derivados da análise de 15 trabalhos identificados. Conclui-se que, quando o tema envolve QVT e tecnologias digitais, saúde e doença muitas vezes se separam por linhas tênues. Por essa razão, saber usar as tecnologias digitais para apoio no Ensino Superior implica um bom planejamento de vida que articula equilíbrio nas atividades de trabalho, informação, formação continuada, lazer e atividades de saúde cotidianas. Palavras-chave: Qualidade de Vida, Trabalho docente, Síndrome de Burnout, Tecnologias Digitais, Ensino Superior. Percebe-se que o trabalho docente é caracterizado por diversas funções atribuídas aos professores, que vão desde o planejamento pedagógico na escola, atividades extracurriculares, relação com alunos, gestão escolar, família de alunos e comunidade. Nesse contexto, na maioria das vezes, os docentes se encontram desassistidos, com precárias condições de trabalho e falta de reconhecimento por parte da gestão e da sociedade em geral. Assim, além do adoecimento, observa-se a desvalorização profissional, o que gera insatisfação entre esses trabalhadores.

Barbosa (2022), em sua pesquisa, teve como objeto de estudo a inserção de inovações tecnológicas, especialmente Tecnologias Digitais, na organização do trabalho pedagógico das escolas estaduais de Pernambuco que ofertam o Ensino Médio. Seu objetivo geral foi compreender os significados atribuídos às inovações tecnológicas na organização do trabalho pedagógico do Ensino Médio na rede estadual de educação de Pernambuco. Constatou-se que as reformas e novas determinações prescritas para a inserção de tecnologias digitais no ensino médio pernambucano: (a) respondem a um processo de substituição do trabalho docente, ao

mesmo tempo em que intensificam o trabalho por meio da diluição das barreiras entre vida profissional e vida pessoal.

Maciel (2022) conduziu uma investigação com a seguinte questão de pesquisa: em que medida os saberes dos professores de Língua Portuguesa, relativos aos usos das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), contribuíram e influenciaram para o desenvolvimento das atividades remotas emergenciais durante a pandemia, nas instituições de ensino do Assentamento José Maria - Abelardo Luz/SC? A pesquisa teve base teórica e epistemológica freireana, dialogando com a perspectiva libertadora e emancipatória, e adotou o materialismo histórico-dialético como método e concepção metodológica. No entanto, os dados revelaram que os órgãos responsáveis pelas instituições desconsideraram as desigualdades de acesso e foram omissos quanto à disponibilização de formação e recursos necessários para o desenvolvimento do ensino, tanto para professores quanto para alunos. Assim, os profissionais e as famílias ficaram como os únicos responsáveis pelo ensino durante a pandemia. Além disso, os saberes dos professores investigados relativos às TDIC são de gênese social e adotam uma perspectiva técnica e operacional, descontextualizada do meio educacional, não se integrando às perspectivas críticas defendidas, o que contribuiu de forma parcial e fragmentada no desenvolvimento do ensino remoto emergencial.

5.2 Descritor 2: Cultura Digital e Letramento

A cultura corresponde ao conjunto de valores, práticas e comportamentos que orientam a convivência social e a maneira como as pessoas compreendem o mundo ao seu redor. Já o letramento envolve mais do que simplesmente saber ler e escrever: trata-se da capacidade de usar a linguagem de forma crítica, consciente e participativa em diferentes contextos (Coscarelli, 2016).

Esses dois conceitos se complementam, pois participar ativamente da cultura exige habilidades de comunicação que permitam compreender, interpretar e produzir conhecimentos. No entanto, ainda existem desafios relacionados ao acesso desigual aos bens culturais e educacionais, o que impede que muitas pessoas se desenvolvam plenamente (Castells, 2003).

Nesse cenário, a educação assume um papel essencial ao promover o letramento como ferramenta para a formação cidadã, estimulando o pensamento crítico, a autonomia e a responsabilidade social (Kenski, 2012). Assim, cultura e letramento são fundamentais para a construção de uma sociedade mais participativa, justa e democrática.

A seguir, análise das teses encontradas na base da CAPES - Teses e Dissertações.

Quadro 3 - Cultura digital e letramento

Título	Autor	Motor de busca	Ano	Palavras-chave
Letramento digital no Ensino Médio: alunos nativos digitais da geração Z	CAMILLO, Manoel Ronaldo da Silva	CAPES (Teses e Dissertações)	2022	<i>nativos digitais; geração cultura digital; letramento digital; ensino.</i>
Narrativas transmídias e apropriações de letramentos digitais e literários por crianças: contribuições para as práticas pedagógicas de professores em pesquisas acadêmicas	PAULA, Marta da Conceição de;	CAPES (Teses e Dissertações)	2021	<i>narrativa transmídia; cultura digital; práticas pedagógicas; letramentos digitais; letramentos literários.</i>
O papel dos coordenadores pedagógicos: desafios das ações pedagógicas com o uso das TDIC em tempos de pandemia	OLIVEIRA, Elidiane Gomes de.	CAPES (Teses e Dissertações)	2021	<i>coordenadores pedagógicos; tecnologias digitais; pandemia; Recife.</i>
As tecnologias digitais nas aulas de língua inglesa: uso e percepções dos docentes	MORAES, Leonardo de Albuquerque.	CAPES (Teses e Dissertações)	2021	<i>tecnologias digitais; professor de inglês; aulas de inglês.</i>
“Na verdade, tudo mudou, o mundo mudou e não teria como a escola continuar avaliando da mesma forma”: o impacto da pandemia de covid-19 na prática avaliativa no contexto do Ensino de Línguas	SANTOS, Maiara Dalpiaz dos.	CAPES (Teses e Dissertações)	2023	<i>avaliação; multiletramentos; formação de professores</i>
Cultura Digital e Educação profissional e Tecnológica: implicações para a Prática Pedagógica	CASTRO, Sara Ferreira Alves.	CAPES (Teses e Dissertações)	2023	<i>Cultura digital; Prática pedagógica; Educação profissional E tecnológica; Pandemia</i>
Práticas colaborativas com tecnologias digitais: um estudo com crianças do primeiro ciclo do Ensino Fundamental	VIEIRA, Vanessa Dantas.	CAPES (Teses e Dissertações)	2023	<i>colaboração; crianças; tecnologias digitais; teoria histórico cultural</i>
Ressignificação das práticas pedagógicas dos Professores dos anos iniciais, em tempos de e pós-pandemia, com utilização do letramento digital	ALMEIDA, Benivaldo Aparecido de.	CAPES (Teses e Dissertações)	2023	<i>Alunos; escola; Ensino fundamental; ferramentas digitais</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Camillo (2022), a dissertação foi escrita a partir de pesquisa realizada no ano de 2021 com alunos/as da Educação Básica. O seu objeto de estudo foi o letramento digital no Ensino Médio. Tem por objetivo geral investigar como tem sido o uso do letramento digital no primeiro ano do Ensino Médio por parte de alunos/as nativos/as digitais da Geração Z. Para tanto, a metodologia, fundamentada em Gerhardt e Silveira (2009), Gil (2002; 2008), Godoy (1995), Prodanov e Freitas (2013), Silveira e Córdova (2009) e Soares e Petarnella (2012), constitui-se numa abordagem quali-quantitativa, de natureza básica. Quanto aos objetivos, configura-se como descritivo-explicativa. Os resultados da pesquisa mostram que a maioria dos nativos digitais tem demonstrado domínio do letramento digital referente ao uso para aprendizagem, com um amplo grau de eficiência, se comparado ao letramento convencional e autônomo, dominante na escola tradicional. Destaca-se também que os avanços da cultura digital e o uso do ciberespaço podem representar problemas que precisam ser debatidos e trabalhados no âmbito escolar, a fim de minimizar seus impactos na vida social e escolar. Nesse sentido, a pesquisa trouxe para o debate algumas necessidades e desafios enfrentados pelos/as estudantes para terem acesso ao letramento digital e como a escola pode trabalhar para a superação destes desafios, no intuito de promover o acesso democrático como condição de promoção de uma educação libertadora e democrática essencial na era da informação.

De Paula (2021), o estudo teve o objetivo de compreender as apropriações de letramentos digitais e literários mobilizadas em narrativas transmídias pelas crianças, de modo a refletir sobre as contribuições dessas apropriações para as práticas pedagógicas literárias de professores e pesquisas acadêmicas. A pesquisa foi desenvolvida com o método da Pesquisa-Formação, em que o campo foi à docência on-line da professora/pesquisadora em um grupo de WhatsApp denominado “Literatura Digital”, com três crianças do 4º ano (9 anos) da Escola Municipal de Educação Básica (EMEB) Senhorinha Ana Alves de Oliveira, em Cuiabá-MT. Os achados da pesquisa indicaram que a transmutação literária mobiliza múltiplas dimensões dos letramentos nas crianças e na professora/pesquisadora, entre elas a transmídia, que emerge como desdobramento dos letramentos digitais e literários, mobilizados pelas crianças, os quais apresentam as seguintes contribuições para as práticas pedagógicas: criticidade em relação às temáticas sociais importantes na cultura contemporânea, ampliação das competências linguísticas, literárias e culturais, reflexões sobre o uso das tecnologias digitais em rede e como a pesquisa-formação na cibercultura se constituiu, neste estudo, contribuindo com outras pesquisas acadêmicas. Os letramentos digitais e literários na cultura contemporânea caracterizam-se pelas complexidades que envolvem as práticas sociais e, por isso, são diferentes

em cada contexto cultural. Isso suscita novas reflexões a respeito das suas implicações nas práticas pedagógicas em sala de aula e de seus desdobramentos na escola.

Oliveira (2021), este estudo foi inserido no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica (EDUMATEC), da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). O problema de pesquisa foi: qual o papel dos coordenadores pedagógicos diante dos desafios das ações pedagógicas com o uso das TDIC, em tempos de pandemia, nas escolas da Rede Municipal do Recife? Assim, o objetivo geral do estudo foi analisar o papel dos coordenadores pedagógicos em relação aos desafios das ações pedagógicas com o uso das TDIC, em tempos de pandemia, nas escolas da rede municipal do Recife. Os resultados mostraram forte influência dos coordenadores pedagógicos nas práticas pedagógicas com o uso da TDIC. Eles são um dos principais responsáveis por incentivo, articulação e intervenção no que se refere ao uso de tecnologias digitais, contribuindo para a busca de novas possibilidades e alternativas de enfrentamento das diferentes situações pedagógicas nesses tempos de pandemia nas escolas da Rede Municipal de Ensino (RMER).

Moraes (2021), partindo do princípio de que as tecnologias estiveram presentes no ensino e aprendizagem da Língua Inglesa, desde o advento do CALL – Computer Assisted Language Learning –, nos anos 1950 e 1960, este trabalho procurou identificar de que forma as tecnologias têm sido utilizadas hoje em sala de aula. A especificidade das aulas observadas é que elas são de crianças e adolescentes, o que é um ponto importante para analisar como seria este uso das tecnologias com esse público, que está imerso no uso delas. Apesar de a maior parte das escolas oferecerem os artefatos tecnológicos, foram utilizadas também tecnologias não digitais. Não foram encontradas muitas diferenças nas estratégias de aula adotadas. Para os professores, as tecnologias digitais, de forma geral, motivaram os alunos e conseguiram fazer com que os alunos aprendessem melhor. Apesar dessa resposta, a maioria dos professores acha que ela não é essencial para se aprender o idioma inglês. Os professores também apontaram algumas dificuldades no uso das tecnologias digitais, que podem ser de ordem política, técnica e pedagógica. Os obstáculos enfrentados no cotidiano pedagógico (pandemia) evidenciaram a carência na formação docente, que deveria incluir mais práticas educacionais, manipulação de materiais e tecnologias na educação. Diante do exposto, conclui-se que existe falta de compreensão e investimento na relação Cultura Digital da BNCC com a Educomunicação. Este é um conceito importante que precisa aparecer mais na BNCC, pois envolve a educação e a comunicação, dois conceitos fundamentais para o desenvolvimento de um país. A BNCC prevê que a escola possibilite aos estudantes apropriar-se das linguagens das tecnologias digitais e tornarem-se fluentes em sua utilização. Deve acontecer também a consolidação da aplicação

dos recursos tecnológicos em cada disciplina, conforme explicitado nas orientações para o Ensino Fundamental. Além disso, o documento prevê garantir a contextualização dos conhecimentos gerais, articulando as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura.

Santos (2023), a pesquisa buscou compreender de que forma a adoção de princípios da pedagogia dos multiletramentos (Grupo de Nova Londres, 1996) poderia trazer um possível avanço para suprir as novas demandas do ensino de línguas. Mas, principalmente, buscamos compreender as percepções de avaliação de um determinado grupo de professoras e analisar a forma como elas agiram em relação à avaliação no período pandêmico e pós-pandêmico. Posto isso, essa pesquisa objetivou investigar, à luz de um escopo teórico da Linguística Aplicada (LA) e Educação – tendo em vista que a LA é uma área aberta (Moita Lopes, 2009) –, como professoras de línguas de uma rede municipal agiram em relação à avaliação ao longo e após o período pandêmico, bem como compreender suas concepções de avaliação. Os instrumentos utilizados para a geração de dados foram: a) questionário; b) entrevista; c) materiais produzidos pelas participantes, que são professoras de uma rede municipal da região metropolitana de Porto Alegre (RS), participando de um curso de formação continuada. Essa pesquisa se caracteriza como de base qualitativa e, como procedimento de análise, foi utilizada a análise de conteúdo (Bardin, 2016; Yin, 2016). Os resultados mostraram o quanto as professoras foram ressignificando suas percepções sobre a avaliação durante o curso de formação continuada e a forma como elas avaliaram, segundo seus relatos, durante e após a pandemia. Além disso, pôde-se inferir que, ao longo da pandemia, as professoras não conseguiram agir como designers de suas práticas avaliativas devido às diversas dificuldades encontradas naquele período e pela falta de formação. Dessa forma, concluímos também que, para que o fazer pedagógico seja desenhado a partir da pedagogia dos multiletramentos, o/a professor/a necessitaria desempenhar o papel de designer no ensino de línguas, contudo, precisaria de formação adequada para tal propósito.

Castro (2023) destacou a influência das mudanças ocorridas na sociedade frente à evolução da ciência e da tecnologia. Essas transformações se tornaram bem mais notórias com a abrupta mudança do ensino presencial para o ensino remoto emergencial (ERE) durante a pandemia e o isolamento social. Esta mudança na forma de ensinar fez com que os sistemas de educação recorressem à cultura digital como estratégia para a continuidade do processo educacional. Esse contexto proporcionou angústias; no entanto, novas experiências e conhecimentos foram adquiridos. Essa pesquisa analisou as possíveis implicações da cultura digital e do ensino na pandemia sobre a prática pedagógica dos professores da Educação

Profissional e Tecnológica (EPT), em específico do Instituto Federal de São Paulo (IFSP). A partir desta investigação, foi possível identificar como as pesquisas científicas discutem a evolução da cultura digital na EPT, as percepções docentes sobre a cultura digital e seus desdobramentos no processo de ensino-aprendizagem, as possíveis implicações da cultura digital a partir do ensino remoto emergencial e identificar alguns dos aspectos positivos e negativos herdados desse processo intenso de imersão na cultura digital. Para efetivação deste objetivo, foi traçado um percurso metodológico constituído por: levantamento e estudo bibliográfico; Revisão Sistemática de Literatura (RSL); aplicação de questionário e entrevistas; e análise de dados. Os resultados iniciais da RSL indicam que as pesquisas realizadas pela academia em torno da cultura digital e da Educação Profissional e Tecnológica abarcam a importância e o uso das TDIC para o ensino, o letramento digital e a formação continuada docente para atuação significativa do professor na cultura digital.

Vieira (2023), a pesquisa intitulada “Práticas colaborativas com uso de tecnologias digitais: um estudo com crianças do primeiro ciclo do Ensino Fundamental”. Além disso, os objetivos específicos buscaram: a) compreender o conceito de colaboração, assim como sua importância no processo de aprendizagem das crianças por meio das relações com a Teoria Histórico-Cultural; b) discutir sobre a Cibercultura e a colaboração com a utilização de tecnologias digitais na contemporaneidade; c) identificar modos da colaboração entre crianças com uso de tecnologias digitais nos processos de aprendizagem. Para tanto, esta pesquisa apresentou uma proposta de abordagem qualitativa, de natureza exploratório-explicativa, por meio da metodologia de pesquisa-ação colaborativa. Esse estudo tem como base epistemológica a Teoria Histórico-Cultural de Vigotski (2007, 2009), a qual discorre sobre aprendizagem e desenvolvimento humano como processos dialéticos, resultantes das transformações do sujeito pela apropriação da cultura e na convivência em sociedade. Os dados foram produzidos por meio de observação participante e registro no diário do pesquisado e entrevistas. A análise dos dados demonstrou que, por meio das práticas realizadas com o uso de tecnologias digitais, foram encontrados indícios de que a colaboração não ocorre somente entre as crianças, mas com todos os envolvidos nas práticas educativas. Notou-se também que a colaboração precisa ser ensinada. Nesse sentido, as tecnologias digitais podem contribuir com as práticas colaborativas entre crianças, com a leitura, a escrita e a utilização de dispositivos digitais, pois ao longo da pesquisa observou-se que o uso do computador auxilia no processo de alfabetização e letramento das crianças, assim como no letramento digital, desde que haja intencionalidade educativa e que essa tecnologia seja utilizada de maneira planejada pelo professor, como instrumento mediador dos processos de aprendizagem e colaboração.

Almeida (2023), a pesquisa teve como objetivo compreender as práticas pedagógicas dos professores, com relação à aprendizagem dos alunos, recorrendo ao letramento digital, frente aos desafios da educação no ensino remoto e na atualidade. Apresentou-se dados das entrevistas, que foram realizadas com docentes e alunos de turmas do 4º ano do Ensino Fundamental I, com o intuito de evidenciar o fazer pedagógico dos professores diante do impacto da pandemia na educação. A metodologia utilizada foi a abordagem qualitativa de caráter exploratório. Os instrumentos para a coleta de dados ocorreram por meio de observação *in loco*, entrevista estruturada com três professoras pedagogas e entrevista com roteiro para quinze alunos, por meio de grupo focal, tendo como cenário da pesquisa três escolas públicas da rede estadual no 2º semestre de 2022, com ênfase na prática pedagógica dos professores com foco no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. O aporte teórico, que serviu de embasamento para este trabalho, partiu de autores que discutem o conceito de alfabetização e letramento digital, sendo os estudos de Soares (2010), Xavier (2002), Brito (2012), Kleiman (1995) e Buzatto (2006). As concepções acerca das especificidades da nova cultura de aprendizagem se embasaram nas leituras de Fazenda (2014), Perrenoud (2000) e Wallon (2008). A discussão com relação às metodologias ativas, inativas e educação inovadora se fundamenta em Tajra (2021), Bacich e Moran (2018); e Filatro (2018). As novas tecnologias e abordagem pedagógica seguem autores como Nóvoa (1997), Moran (2013), Almeida (2014), Bacich, Neto e Trevisani (2015). Os resultados apontam para reflexão, inovação e ressignificação das práticas pedagógicas dos professores no que tange ao uso das ferramentas digitais em sala de aula, como recurso pedagógico. Indicam a necessidade da formação em serviço para aprimoramento das competências digitais, evidenciam que os professores podem aliar o uso das tecnologias em seu fazer pedagógico e demonstram que os professores podem contemplar no planejamento das aulas a competência da cultura digital e o uso das metodologias ativas, a personalização do ensino e o protagonismo do aluno. Nesse sentido, como as tecnologias estão presentes na sociedade moderna e os alunos estão inseridos nos contextos sociais e educacionais, é preciso valorizar as ferramentas tecnológicas digitais como recurso educativo, que pode contribuir no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

5.3 Descritor 3: Práticas Pedagógicas no período pós-pandemia

O período pós-pandemia da covid-19 impôs significativas transformações nas práticas pedagógicas, exigindo adaptações e inovações no ambiente escolar. As experiências vivenciadas durante o ensino remoto emergencial impulsionaram a ampliação do uso de

tecnologias digitais como ferramentas complementares ao ensino presencial, promovendo a consolidação de metodologias híbridas que conciliam atividades presenciais e on-line.

Além disso, observou-se uma maior valorização das competências socioemocionais, reconhecendo a necessidade de acolher os estudantes e de estabelecer vínculos que favoreçam o processo de aprendizagem. As práticas pedagógicas passaram a priorizar a personalização do ensino, com foco na escuta ativa, no respeito ao ritmo de aprendizagem de cada aluno e na promoção de estratégias inclusivas.

Outro aspecto relevante foi a intensificação da formação continuada de professores, orientada ao desenvolvimento de competências digitais e à implementação de metodologias ativas, como sala de aula invertida, aprendizagem baseada em projetos e gamificação. Essas práticas visam estimular a autonomia, o protagonismo e a colaboração entre os estudantes.

Deste modo, o fortalecimento do trabalho interdisciplinar e da parceria entre escola, família e comunidade passou a ser um elemento essencial para enfrentar os desafios educacionais, especialmente no combate à evasão escolar e na recuperação das aprendizagens.

A seguir, será apresentada a análise das teses encontradas na base da CAPES - Teses e Dissertações.

Quadro 4 - Práticas pedagógicas no pós-pandemia

Título	Autor	Motor de Busca	Ano	Palavras-chave
Base formativa do docente da educação básica no pós-março de 2020: conexões com tecnologias	NIKOLAY, Liamara da Cunha.	CAPES (Teses e Dissertações)	2023	<i>prática docente no pós-pandêmico; integração pedagógica das tecnologias; prática contextualizada.</i>
Práticas pedagógicas e o (re)pensar da formação de professores: possibilidades e desafios no uso das tecnologias digitais no ensino fundamental na educação básica no contexto pós-pandemia	VILAÇA, Simone Rodrigues dos Santos.	CAPES (Teses e Dissertações)	2024	<i>Formação docente; práticas pedagógicas; tecnologias digitais; tecnologia na educação.</i>

As tecnologias no ensino e na prática pedagógica no processo de retorno às aulas presenciais pós-pandemia da covid-19	SANTOS, Emerson Mayk Cristiano dos.	CAPES (Teses e Dissertações)	2023	<i>Processos pedagógicos; Tecnologias educacionais; educação na pandemia;tics</i>
Coordenação pedagógica: desafios e perspectivas em tempos de pandemia covid-19	SOUZA, Jaqueline Rodrigues de.	CAPES (Teses e Dissertações)	2023	<i>coordenação pedagógica;aprendizagem;superação;pandemia;tecnologias</i>

Fonte: Elaborado pela autora

Nikolay (2023) integrou as investigações do grupo de pesquisa “Perspectivas híbridas inovadoras e ativas no contexto educacional pós-março de 2020”, do Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional – em Educação e Novas Tecnologias da UNINTER. O estudo tem como base o fato de que, com a pandemia de covid-19, as instituições educacionais foram forçadas a adotar abordagens remotas e híbridas, o que exigiu rápida adaptação por parte dos professores. A interconexão entre a formação docente e as tecnologias educacionais foi identificada como essencial para atender às demandas contemporâneas. Dessa forma, o objetivo foi desenhar um *framework* para o uso significativo das tecnologias digitais no cotidiano dos docentes da Educação Básica, tendo como base as perspectivas de professores sobre os conhecimentos pedagógicos, de conteúdo e tecnológicos de uma rede privada de ensino no sul do Brasil. A pesquisa foi dividida em quatro etapas metodológicas. A primeira consistiu em uma revisão da literatura, essencial para situar o estudo, identificar lacunas no tema e fundamentar as abordagens teóricas e metodológicas. A revisão sistemática da literatura destacou a relação entre a formação de professores e o uso de tecnologias antes, durante e após a pandemia de covid-19 no contexto brasileiro, além das crenças dos professores da Educação Básica sobre suas necessidades formativas. A segunda etapa, a pesquisa empírica, adotou uma abordagem mista quanti-qualitativa. O estudo resultou em um *framework* estruturado em “A4”, ou seja, quatro conexões orientadoras que abordam aspectos essenciais da integração pedagógica da tecnologia em prol da docência: 1) abordagem tecnológica; 2) aplicação curricular; 3) abordagem holística; 4) aprendizagem ativa.

Vilaca (2024) investigou, no cenário pós-pandêmico, de que maneira a formação docente pode impactar a inserção de práticas pedagógicas que envolvem o uso das Tecnologias Digitais (TDs) no ensino das escolas públicas municipais no Recife e em Feira Nova, no contexto pós-pandemia. A pesquisa, qualitativa, utilizou como instrumentos de coleta de dados

questionários on-line, entrevistas semiestruturadas e grupos focais com professores. A partir dos dados obtidos, foi realizada uma análise que gerou reflexões sobre as teorias e as práticas atuais nas escolas, no que diz respeito à formação dos professores para o uso das TDs nas práticas pedagógicas. A técnica de análise de conteúdo foi empregada para sistematizar os dados. Os resultados revelaram que, embora haja oferta de formação continuada para o uso das TDs, ela ocorre de forma pontual e em quantidade insuficiente. Os professores reconhecem a importância dessas formações, mas acreditam que elas seriam mais eficazes se unissem teoria e prática, levando em consideração a realidade escolar e os recursos disponíveis, dentro de uma perspectiva prática e aplicada. Percebeu-se também um movimento inicial de mudança em direção à inserção das TDs nas práticas pedagógicas.

Santos (2023) objetivou analisar as práticas pedagógicas após o ensino remoto, considerando os processos de (des)continuidade no uso das tecnologias educacionais nos anos finais do Ensino Fundamental II. O estudo foi qualitativo, do tipo estudo de caso, e foi realizado em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Guarabira, com 15 docentes como sujeitos da pesquisa. Os resultados apontaram que as tecnologias têm um grande potencial para mediar os processos pedagógicos e que, apesar das dificuldades impostas pela pandemia e pelas condições socioeconômicas dos alunos, os docentes encontraram formas de mediar suas aulas, mesmo com o conhecimento limitado sobre as TICs. Eles afirmaram que pretendem continuar utilizando as tecnologias no pós-pandemia, indicando um processo de continuidade no uso das TICs.

Souza (2023) analisou os desafios da coordenação pedagógica na educação básica durante a pandemia. A questão que orientou a pesquisa foi: quais foram os desafios e possibilidades encontrados pelos coordenadores pedagógicos na educação básica em tempos de pandemia? O estudo, de natureza qualitativa, foi desenvolvido na linha de pesquisa de processos educativos, com o objetivo geral de compreender o processo de atuação do(a) coordenador(a) pedagógico(a) na educação básica durante a pandemia. Para alcançar esse objetivo, foi necessário investigar o percurso histórico e a importância do(a) coordenador(a) pedagógico(a) no Brasil, mapear experiências de coordenação pedagógica no contexto da pandemia e refletir sobre desafios, possibilidades e inovações vivenciadas nesse período. A pesquisa foi de caráter descritivo, exploratório, bibliográfico e qualitativo. A abordagem teórica adotada foi a histórico-crítica, com base na concepção sociointeracionista de Vygotsky e na Proposta Curricular de Santa Catarina (1998-2014). A análise de dados foi realizada com a aplicação de um questionário, que foi enviado por meio do *Google Forms* para coordenadoras pedagógicas das redes estadual e municipal de ensino. Oito profissionais responderam à pesquisa e utilizaram

nomes de flores como identificação. A análise de conteúdo revelou que as coordenadoras pedagógicas, apesar das dificuldades, ressignificaram suas práticas e colheram importantes aprendizados, além de inovações que facilitaram o progresso no período pós-pandêmico.

Em face da revisão de literatura apresentada, é válido analisar o impacto da educação remota emergencial no período da pandemia de covid-19. Durante esse período, professores, educadores e alunos precisaram repensar suas práticas. A organização dos estudos com o uso das tecnologias pelos discentes durante o isolamento social e as aulas remotas deve ser compreendida, assim como a reconfiguração do trabalho docente nesse novo contexto digital desafiador.

Os resultados da investigação, destacados na revisão da literatura, cujo objetivo foi levantar dados no Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) sobre “A reconfiguração do trabalho docente frente à Cultura Digital”, permitiram obter uma visão abrangente do tema. Após a análise dos vinte trabalhos levantados, foi possível identificar elementos significativos. Entre os resultados, 101 estudos foram identificados entre 2023 e outubro de 2024, o que destaca a relevância da temática e a evolução das pesquisas realizadas nesse período pós-pandêmico. Portanto, é fundamental acompanhar os avanços e o aumento do número de estudos nesta área, que carece de incentivo à pesquisa, a fim de adaptar as práticas pedagógicas às novas demandas sociais e educacionais.

CAPÍTULO 6

REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, destaca-se a fundamentação teórica, a qual dialoga com teorias, conceitos e estudos relevantes relacionados ao objeto de estudo e será utilizada no desenvolvimento deste trabalho. A discussão dos diversos estudos evidenciados na revisão de literatura será dividida de acordo com os seguintes tópicos: Tecnologias Digitais e Trabalho Docente; Saberes Docentes e Tecnologias Digitais no Pós-Pandemia; Letramento Digital; O Papel do Professor; Cultura e Transformação Digital no Espaço Escolar; A Cultura Digital, Tecnologias, Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC); Tecnologias Digitais (TD); e Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC).

6.1 Tecnologias Digitais e Trabalho Docente

O trabalho docente abrange tanto os sujeitos que atuam no processo educativo, seja no espaço escolar ou em diversas instituições educacionais, com suas mais variadas atribuições de funções e cargos, quanto nas atividades laborais. Dessa forma, entende-se que o trabalho docente não se restringe apenas à sala de aula ou ao processo de ensino informal, mas, sobretudo, às atividades inerentes à educação.

De forma genérica, é possível definir o trabalho docente como todo ato de realização no processo educativo. Partindo da definição de que o trabalho se constitui em ato de transformação da natureza pelo homem para sua própria sobrevivência, o que resulta também e, ao mesmo tempo, na transformação do homem pelo trabalho, é possível considerar que o mesmo é detentor de um caráter educativo. Educação e trabalho são elementos fundamentais da condição humana, indispensáveis à socialização e determinantes de nossas experiências (Oliveira, 2004).

Não obstante, no desenvolvimento dos ambientes virtuais e da comunicação em rede, a produção cultural coloca as pessoas também no papel de produtoras e distribuidoras de conteúdos culturais diversos. Assim, o desenvolvimento da chamada cultura digital possibilitou um espaço de interação mais flexível, fundamentado não mais no modelo "um-para-todos", mas na lógica das redes interativas, no modelo "todos-todos". Segundo Santaella (2008, p. 113):

Documentos em forma de textos, imagens, sons e vídeos reproduzidos com auxílio de softwares e hardwares dos computadores foram um dos motores da revolução tecnológica contemporânea, produzindo mudanças sociais e outros hábitos nos quais todos podem ser autores e emissores no compartilhamento de projetos e ideais no modelo todos-todos. Os sites passaram a compor o cotidiano dos internautas, que

navegam pelo ciberespaço com movimentos livres, toques e clicks dos mouses, no intermédio harmônico entre os sistemas lineares e não lineares dos espaços de conversas textuais, sonoras e visuais na produção de culturas.

Atualmente, diante de indagações sobre o papel do professor em meio aos desafios da educação na era digital, parte-se de pressupostos e enfoques, os quais Enguita (1991) destaca:

Profissionalização não é sinônimo de capacitação e qualificação, mas expressa “uma posição social e ocupacional, [a] inserção em um tipo determinado de relações sociais de produção e de processo de trabalho”. A dimensão política do processo de profissionalização do professorado constitui, assim, um eixo de apreensão do processo que ultrapassa a docência e a escola (Weber, 2003). Outra vertente aborda a profissionalização como política de Estado (Evangelista; Shiroma, 2003), implementada por meio de medidas como formação continuada, incentivos à docência, exames para ingresso na carreira, avaliação de desempenho atrelada à remuneração, exames de certificação de competências, vinculando-se, portanto, à discussão sobre carreira e valorização do magistério (p.117).

Logo, o termo "profissionalização", por sua vez, vincula-se diretamente à qualidade da educação, depositando a responsabilidade pelo funcionamento do sistema sobre os docentes e deixando de lado a responsabilidade principal do Estado, assim como os componentes políticos, sociais e institucionais dos problemas educativos. Segundo Batallán (2007), essa reconfiguração do trabalho docente se apoia em duas premissas implícitas: a aceitação das políticas de "ajuste", que reduzem os recursos do Estado e, portanto, os destinados à educação, e o juízo negativo generalizado acerca do desempenho dos docentes, aos quais se responsabiliza pela baixa qualidade da educação. De acordo com Menghini (2005), desvirtua-se a reclamação coletiva dos docentes de serem respeitados e tratados como profissionais da educação quando os governos e as agências associam a profissionalização a medidas que implicam a transferência de responsabilidades estatais e institucionais aos agentes individuais, além de delegar a responsabilidade de atender aos graves problemas de aprendizagem e de origem social em geral, com recursos escassos ou nulos, e a consequente carga laboral.

A mudança na lógica política de vários países e a importante reação ao neoliberalismo-neoconservadorismo produziu um “deslocamento das demandas de profissionalização para um modelo que propõe o desenvolvimento profissional, os docentes continuam sendo o “objeto” da política, antes que os sujeitos centrais em sua definição” (Feldfeber, 2004, p. 64).

Diante das mudanças políticas e do movimento de profissionalização docente, percebe-se que o campo da formação de professores exige a definição de uma política pública de

formação e de valorização da docência, a qual deve integrar a formação inicial, as condições de trabalho, o salário, a carreira e a formação continuada.

A profissionalização dos professores, como meio de alcançar o reconhecimento social e o valor econômico, destaca a necessidade de considerar as características específicas da profissão docente, o que implica a definição de padrões, certificações, formação contínua e uma identidade de classe para os docentes. Esse processo pode aumentar o prestígio social da profissão, a fim de que os professores sejam vistos como profissionais qualificados e competentes, obtendo, assim, mais respeito e reconhecimento da sociedade.

Além do reconhecimento social, a profissionalização pode contribuir para a valorização econômica dos trabalhadores docentes. Com uma formação sólida, certificações e um código de ética, os professores podem negociar melhores salários e condições de trabalho. A percepção de que a profissão exige habilidades e conhecimentos especializados pode justificar uma remuneração mais elevada. Assim, a natureza do trabalho educativo, a relação direta e contínua com os alunos, a necessidade de adaptar os métodos de ensino a diferentes contextos e a responsabilidade pelo desenvolvimento intelectual e moral dos estudantes são características que precisam ser reconhecidas e valorizadas no processo de profissionalização.

6.2 Saberes docentes e Tecnologias Digitais nos pós-pandemia

Para Tardif (2014), o saber docente é um saber plural, constituído por conhecimentos técnicos, saberes da ação e habilidades construídas ao longo da formação inicial do docente e de sua carreira. Esses saberes são gerados por meio da experiência pessoal, pela formação continuada e pelas diversas relações sociais.

Ao relatar os saberes docentes, Tardif (2014) elenca quatro diferentes categorias, com naturezas e fontes distintas: os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes da experiência. Embora identifique esses quatro grupos de saberes, Tardif (2014) se aprofunda nos saberes da experiência, sua principal contribuição.

O primeiro grupo é composto pelos saberes da formação profissional, que são adquiridos durante a formação inicial para o ensino. Tardif (2014, p. 36) os define como “o conjunto de saberes transmitido pelas instituições de formação de professores”. Dentro deste grupo, o autor ainda identifica duas subcategorias: os saberes das ciências da educação (eruditos) e os saberes da ideologia pedagógica (métodos, saber-fazer).

A segunda categoria apresentada por Tardif (2014) são os saberes disciplinares. Estes referem-se ao conteúdo das disciplinas universitárias nos cursos superiores, como linguagem,

ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas, entre outras. São os conhecimentos que formam uma disciplina, selecionados cultural e socialmente para serem compartilhados com as futuras gerações e acessados por meio das instituições educacionais.

A terceira categoria são os saberes curriculares, que estão relacionados ao conteúdo a ser ensinado, aos aspectos escolares, aos conteúdos, métodos e objetivos curriculares e educacionais. Para Tardif (2014, p. 38), “esses saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelo de cultura erudita e de formação para a cultura erudita”.

A concepção desses saberes se materializa, no contexto brasileiro, numa direção do macro (País) ao micro (escola). No macro, podem ser compreendidos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), as Propostas Curriculares (PC) dos Estados e Municípios, entre outros. No micro, referem-se aos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das escolas e aos Planos de Ensino dos professores.

Por fim, a quarta categoria, sobre a qual Tardif (2014) se debruça de forma mais aprofundada, trata-se dos saberes experienciais, que são considerados fundamentais na ação docente. “O que caracteriza os saberes práticos ou experienciais, de modo geral, é o fato de se originarem na prática cotidiana da profissão e serem por ela validados” (Tardif, 2014, p. 48). Esses saberes são oriundos da prática do professor, não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Segundo o pesquisador, podem transformar-se em hábitos. “Os habitus podem transformar-se num estilo de ensino, em ‘macetes’ da profissão e até mesmo em traços da ‘personalidade profissional’: eles se manifestam, então, através de um saber-se e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano” (Tardif, 2014, p. 49).

Nesse sentido, Tardif (2014) entende que, diferentemente do que ocorre no campo das pesquisas científicas, no cotidiano do trabalho os professores se inserem em contextos de múltiplas interações. Assim, a prática pedagógica pode ser vista como um processo de aprendizagem, no qual o professor mobiliza os conhecimentos de sua formação e os adapta ao seu contexto, “eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhe de uma maneira ou de outra” (Tardif, 2014, p. 53). Um dos motivos da valorização desses saberes experienciais reside no fato de que os próprios professores mantêm o controle sobre este conjunto de saberes, pois são eles que o produzem e legitimam.

Os professores vivem situações cotidianas nas quais mobilizam habilidades necessárias, como a capacidade de interpretação e improvisação. Com isso, desenvolvem segurança para

decidir qual a melhor estratégia diante de um determinado evento. Essas habilidades vão se tornando um saber e um hábito, pois o docente transforma suas estratégias de sucesso em alternativas prévias para a solução de episódios semelhantes no futuro.

Portanto, os saberes da experiência são classificados como os saberes adquiridos por meio do exercício da profissão docente, um ambiente em que ocorrem situações conflitivas que devem ser contornadas pelos professores (Shulman, 1986; Tardif, 2002). Conforme Nono e Mizukami (2002), o conjunto de habilidades, conhecimentos e compreensões que um professor detém para transformar a teoria em prática é conhecido como base de conhecimento profissional para o ensino. Esses saberes são adquiridos ao longo da carreira docente, desde a formação inicial até as experiências profissionais que contribuem para um ensino eficiente e eficaz (Tardif, 2014). No entanto, a realidade exige superações e inovações. Durante o período pandêmico, os professores enfrentaram desafios no desenvolvimento das aulas e alinhar metodologias de ensino com as tecnologias digitais foi algo provocador, principalmente por se tratar de indivíduos (professores e alunos) que não possuíam familiaridade com computador, aplicativos ou internet.

Nas últimas décadas, tem-se discutido o desenvolvimento de competências e habilidades para formar profissionais aptos para a contemporaneidade (Moran, 2007). Assim, reforça-se a necessidade da profissionalização do ofício docente (Tardif, 2014). Durante a pandemia, os educadores se viram reinventando as aulas de forma remota e on-line. Acredita-se que paradigmas foram quebrados e o reaprender o ofício de professor tornou-se imprescindível.

Saber ensinar ou desenvolver conhecimento requer habilidades que vão além da formação inicial do docente, como cita Tardif (2014):

O ensino é uma atividade humana, um trabalho interativo, ou seja, um trabalho baseado em interações entre pessoas. Concretamente, ensinar é desencadear um programa de interações com um grupo de alunos, a fim de atingir determinados objetivos educativos relativos à aprendizagem de conhecimentos e à socialização (Tardif, 2014, p. 118).

A essência da palavra *saber* se constitui em um conjunto de conhecimentos em que há sabedoria. Quando se trata do professor, Cardoso, Del Pino e Dorneles (2012) afirmam que o reconhecimento da existência de saberes específicos, que representam a profissão docente, como os saberes desenvolvidos pelos professores na formação para a docência e no cotidiano de suas atividades, foi uma das maiores contribuições do movimento pela profissionalização do ensino, ocorrido em meados da década de 1980.

Para Tardif (2014), os saberes docentes são uma realidade social, assim como uma realidade individual. São sociais por se referirem à formação, aos programas de formação, às práticas coletivas, às disciplinas escolares, à pedagogia institucional, entre outros, e individuais pelos próprios saberes dos docentes. Gauthier *et al.* (2013) destacam que, para ensinar, o docente mobiliza diversos saberes, que constituem uma espécie de reservatório utilizado pelo professor para responder às exigências específicas de sua atuação.

De acordo com Tardif (2014), os saberes docentes são definidos como saberes plurais, pois provêm das formações profissionais, dos saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Para o autor, os saberes das formações profissionais consistem no conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores, pois tais saberes não se limitam à produção de conhecimentos, mas também são incorporados à prática do professor. No que diz respeito à prática, Tardif (2014) afirma que os saberes pedagógicos são apresentados como doutrinas, concepções, reflexões racionais ou normativas provenientes da prática educativa, que conduzem a sistemas de representação da atividade educativa.

Na publicação *Saberes Docentes e Formação Profissional*, Maurice Tardif discorre sobre os saberes docentes e sua relação com a formação profissional dos professores e com o próprio exercício da docência. A partir de pesquisas realizadas com o objetivo de compreender o que os professores pensam a respeito de seus próprios saberes, podemos destacar que o saber docente é um “saber plural, formado por diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (Tardif, 2014, p. 54).

Os saberes curriculares podem ser desenvolvidos através de conteúdos e métodos, proferidos pela instituição escolar como saber social e cultural. Concretamente, observamos esse saber sob a forma de programas escolares e planos que o professor deve aprender a elaborar e aplicar. Sendo assim, vale destacar os saberes da experiência, os quais são construídos na prática, no cotidiano, incorporados e legitimados por ela. Para Tardif (2014), esse saber é a cultura docente em ação. Torna-se um aspecto primordial para a formação dos professores, de modo que, ao se depararem com situações reais do cotidiano e interagirem com os problemas propostos, desenvolvem maneiras de solucionar determinadas situações, construindo efetivamente seu próprio arcabouço teórico a respeito desses saberes.

6.3 Letramento digital e trabalho docente

A constante introdução das tecnologias digitais da informação e comunicação na vida social, a partir das últimas décadas do século XX, transformou não apenas a forma como nos

relacionamos uns com os outros, mas também como compramos, vendemos, trocamos mensagens, pagamos contas, criamos laços de afeto etc. Toda essa revolução resultante do "digital" também alterou significativamente a maneira como as novas gerações aprendem e constroem o conhecimento. As novas formas de interação a que temos acesso contribuíram para o que se convencionou chamar de "Cultura Digital". Segundo Prensky (2001), nossos alunos mudaram radicalmente e adotaram novos costumes, não sendo mais os mesmos para os quais o nosso sistema educacional foi criado.

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 [...]. As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita (Kleiman, 1995, p. 19).

Muitos dos nossos professores da educação básica, desse modo, são integrantes do grupo dos "imigrantes digitais" e precisam trabalhar com conhecimentos no processo de ensino-aprendizagem, envolvendo os "nativos digitais". Obviamente, entre ambos deve haver um conflito não apenas de geração, mas também de domínio e familiaridade com os recursos disponibilizados pela cultura digital. Os novos modos de conectar-se ao conhecimento, assim como a sua divulgação e disseminação nas sociedades tecnológicas atuais, impactaram fortemente a escola, exigindo novas posturas e necessárias adaptações aos desafios atuais de aprendizagem.

Para tanto, é importante lembrarmos do conceito de letramento proposto por Soares (1998), como sendo o "estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva as práticas sociais que utilizam a escrita". Essa visão se ampliou, no campo da cultura digital, quando as discussões sobre o letramento digital ganharam forma e expressividade. Para a compreensão do que caracteriza o letramento digital, amparamo-nos no que diz Soares (2002), ao afirmar que esse tipo de letramento se caracteriza como "um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e escrita no papel" (Soares, 2002, p. 151).

O chamado letramento digital ou alfabetização digital pode ser definido como a relação que os indivíduos estabelecem dentro de determinada sociedade para a utilização de diferentes conhecimentos viabilizados pelos ambientes virtuais de comunicação e informação.

Por englobar também a tecnologia da escrita, o que agora estamos denominando de letramento digital tem como consequência (ou como exigência) estruturas cognitivas bem mais específicas e complexas que aquelas da comunicação escrita. São necessárias todas as estruturas cognitivas típicas da escrita ou do grafocentrismo tradicional e, ainda, outras estruturas mentais exigidas pelas tecnologias digitais (Mill, 2011 p.7).

Diante de tudo o que foi exposto, indaga-se quanto ao lento processo de adaptação por parte das escolas públicas brasileiras. Pesquisas comprovam o baixo nível de inclusão digital dos espaços escolares, além da falta de aprimoramento dos cursos superiores de formação de professores no que tange ao desenvolvimento de capacitações dos futuros docentes para atender às novas demandas sociais e culturais relacionadas ao mundo digital. O mesmo retrato de formação insuficiente, conseqüentemente, afeta uma expressiva parcela dos estudantes das escolas públicas de inúmeras cidades do país. A exclusão digital acontece, portanto, em diferentes escalas da hierarquia social em todo o Brasil, resultando em uma exclusão digital que se soma às demais desigualdades sociais historicamente reconhecidas, aprofundando o fosso social das minorias (Pereira, 2017).

Sabe-se das limitações estruturais, humanas e financeiras dos espaços escolares brasileiros, assim como da falta de capacitação e aprimoramento direcionados aos professores no processo de diálogo entre a escola e o mundo digital, que impera em todas as relações sociais modernas. No entanto, faz-se necessário o protagonismo dos gestores educacionais na formulação de políticas públicas que considerem a escola como um espaço a ser renovado, conectado com o mundo e com o que há de mais moderno e significativo para o processo de ensino e aprendizagem. A escola pública, especialmente, há anos sofre com a carência de recursos básicos e necessários ao processo de ensino, como laboratórios de ciências, bibliotecas atualizadas e diversas, áreas específicas para a prática de esportes, entre outros ambientes negados a centenas de alunos e professores que diariamente passam horas em espaços físicos insalubres.

Durante muitos anos, conforme destaca Street (2014), o termo *letramento* estava relacionado exclusivamente às noções educacionais de ensino e aprendizagem de leitura e escrita. Dessa forma, só eram consideradas práticas de letramento o que professores e alunos faziam nas escolas, sendo as demais atividades realizadas fora do ambiente escolar desconsideradas. Apenas após algum tempo passou-se a considerar também como práticas de letramento atividades realizadas em outras agências, fora das instituições de ensino, como família, igreja, trabalho etc., compreendendo que o letramento não dependia unicamente da

escolarização, mas, principalmente, da participação em práticas sociais de leitura e escrita, em contextos nos quais essas práticas fossem significativas.

Em decorrência dos avanços tecnológicos, surgiram outras formas de interação nas práticas sociais, que passaram a requerer novas habilidades de leitura e escrita, além daquelas já presentes na cultura impressa. São os chamados *letramentos digitais*, que se configuram como práticas sociais de leitura e escrita realizadas por meio de ferramentas e ambientes digitais (Soares, 2002; Kleiman, 2014; Ribeiro, Coscarelli, 2019).

Os documentos oficiais que regem o ensino de Língua Portuguesa, como a BNCC, apontam a necessidade de as escolas trabalharem com os letramentos digitais, com o objetivo de formar sujeitos capazes de participar ativamente, de forma crítica e responsável, dos ambientes da internet (Brasil, 2017). São numerosos os trabalhos na área da educação que vêm tratando dessa questão, ressaltando a relevância da inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação Digital (TDICs) no ambiente escolar, visando proporcionar um ensino de leitura e escrita mais crítico e uma produção de textos mais próxima do contexto social/digital no qual os alunos estão inseridos.

Diante disso, consideramos que a escola tem a responsabilidade de proporcionar aos alunos o contato direto com as novas ferramentas educacionais, as quais possibilitam o convívio com uma diversidade de textos digitais, fundamentais para a formação do aluno contemporâneo.

Nessa perspectiva, para que um sujeito seja considerado letrado digitalmente, dentre outras competências, é necessário que ele seja capaz de manusear os equipamentos tecnológicos com facilidade e eficiência. Além disso, é preciso que seja capaz de produzir conteúdo, utilizando uma linguagem acessível ao público a quem se destina, navegar e filtrar as informações encontradas na rede, selecionando as confiáveis e descartando as que não são.

Essa reflexão está diretamente relacionada ao trabalho com os letramentos digitais, pois, quando não são abordados em sala de aula, alguns professores alegam falta de habilidade com as tecnologias. No entanto, acreditamos que, neste momento de aulas remotas, o tema tem ganhado maior atenção, já que professores e alunos estão, a todo momento, utilizando aplicativos e recursos que possibilitam tal abordagem. Nas palavras de Ribeiro (2020): “[...] uma coleção de novas aprendizagens emerge exatamente derivada de experiências provocadas pela pandemia, obrigadas pelas instituições de ensino [...]” (Ribeiro, 2020, p. 452). Essa coleção de novas aprendizagens mencionada pela autora diz respeito às novas práticas sociais de letramento digital que se tornaram mais evidentes, já que estudantes e professores foram lançados em ambientes digitais.

Dessa forma, percebemos que as discussões relativas ao letramento digital se tornaram mais frequentes e, sobretudo, necessárias, pois nos ajudam a refletir sobre nossas práticas educacionais e se elas estão considerando as novas perspectivas de ensino. Ainda sobre o letramento digital, Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) acentuam:

Estamos preparando estudantes para um futuro cujos contornos são, na melhor das perspectivas, nebulosos. Não sabemos que novos postos de trabalho existirão. Não sabemos quais novos problemas sociais e políticos emergirão. Mesmo assim, estamos começando a desenvolver um retrato mais claro das competências necessárias para eles poderem participar de economias e sociedades pós-industriais digitalmente interconectadas. (Dudeney, Hockly, Pegrum, 2016, p. 17).

Nesse sentido, uma escola que considera as novas perspectivas para a educação busca novas possibilidades, com recursos tecnológicos, para preparar o aluno para a sociedade, uma vez que as tecnologias estão revolucionando todos os campos e contextos sociais. Assim, a adaptação da escola a essas novas necessidades digitais contribui para um ensino mais contextualizado e voltado para o futuro. Precisamos entender, então, que novas competências surgiram, e ensinar já não diz respeito apenas aos recursos tradicionais, como lápis, papel, quadro e giz. Pelo contrário, a nova educação tem um viés cada vez mais digital. Reforçando nosso pensamento, atentemos para o que afirmam Ribeiro e Coscarelli (2020):

[...] grande parte dos nossos estudantes têm acesso à internet e a outros ambientes digitais por meio de celulares, mais até, hoje em dia, do que por computadores convencionais. Cada dia mais, os jovens e todos nós acessamos, produzimos e compartilhamos informações e nos comunicamos usando dispositivos de tecnologia digital. (Ribeiro, Coscarelli, 2020, p. 118).

Por isso, considera-se necessário que o professor trabalhe o letramento digital em suas práticas pedagógicas, contribuindo para a formação digital dos alunos, para que saibam utilizar os mecanismos de escrita por meio de ferramentas virtuais, assim como compreender e interpretar os textos que leem nos espaços da internet. Além disso, o letramento digital é importante para orientar os alunos a utilizarem as tecnologias de forma responsável e crítica em suas práticas sociais, comportando-se de maneira consciente diante das informações que lhes chegam.

6.4 O Papel do Professor, Cultura e Transformação Digital no Espaço Escolar

O papel do professor no processo de formação social é preparar para a vida, mais do que para o mercado de trabalho. Em face dessa realidade, atualmente, compreende-se que as

mudanças acontecem e que o trabalho docente funciona como uma chave de abertura para a compreensão, adaptação e reinvenção da prática diária frente às mudanças e obstáculos encontrados no decorrer do fazer pedagógico.

Segundo Antunes (1999), o trabalho, como categoria fundante do ser social, torna-se primordial para se entender todo o processo de formação da sociedade, cujo aspecto central é vivenciar o trabalho em suas variadas dimensões.

Um trabalhador que raciocina no trabalho e conhece mais dos processos tecnológicos e econômicos do que os aspectos estritos do seu âmbito imediato é um trabalhador que pode ser tornado polivalente. É esse o fundamento das economistas de escala humanas. Cada trabalhador pode realizar um maior número de operações, substituir outras e coadjuvá-las. A cooperação fica reforçada no processo de trabalho, aumentando por isso as economias de escala, em benefício do capitalismo (Bernardo, 1986 *apud* Antunes, 1999, p. 45).

Uma reflexão sobre a visão ontológica e histórica do trabalho é o ponto de partida para a formação de toda a sociedade e não se pode desvincular o ensino da perspectiva ontológica e histórica, tampouco da visão do trabalho como princípio educativo.

Segundo Marx, o trabalho "é a condição indispensável da existência do homem, uma necessidade eterna, o mediador da circulação material entre o homem e a natureza" (Marx, 1987). Sendo uma "necessidade eterna", condição de sobrevivência, estará sempre presente nas comunidades humanas, como é o caso das escolas. Por isso, o trabalho é o caminho de construção da identidade, e o homem constrói a sua identidade pelo trabalho. Dessa maneira, forma-se através do trabalho, e o trabalho é o princípio da sua formação.

O princípio educativo do trabalho é um conceito de grande importância na educação, que propõe a integração do trabalho como um elemento essencial no processo educativo. Este princípio sustenta que o trabalho não deve ser visto apenas como um meio de subsistência, mas também como um fator fundamental para o desenvolvimento integral do ser humano. O trabalho, nesse contexto, contribui para a formação do indivíduo em sua totalidade, abrangendo aspectos cognitivos, afetivos e sociais. Ele permite o desenvolvimento de habilidades práticas e teóricas indispensáveis para a vida adulta, além de promover o respeito e a valorização de todas as formas de trabalho.

Conforme afirma Engels (2009, p. 11), o trabalho "é a condição básica e fundamental e criou o próprio homem", na medida em que suas mãos, no dizer de Freire (2002, p. 31), "se vão fazendo, cada vez mais, mãos humanas, que trabalhem e transformem o mundo". Contudo, ainda que o trabalho seja um fenômeno constitutivo da condição humana, sob a forma social capitalista, ele assume características que lhe conferem atributos contrários à sua natureza,

como evidencia Antunes (2009):

[...] a sociedade capitalista o transforma em trabalho assalariado, alienado, fetichizado. O que era uma finalidade central do ser social converte-se em meio de subsistência. A “força de trabalho” (conceito chave em Marx) torna-se uma mercadoria, ainda que especial, cuja finalidade é criar novas mercadorias e valorizar o capital. Converte-se em meio e não primeira necessidade de realização humana. (Antunes, 2009, p. 8).

Com efeito, o princípio educativo do trabalho, na sociedade capitalista, assume a forma alienada, com todas as consequências negativas que dela derivam. Contudo, ao mesmo tempo, as possibilidades de superação da forma capitalista de produção da vida humana e a emancipação social estão postas pelo germe das contradições do trabalho. Portanto, o trabalho na forma capitalista constitui a vida social estranhada e alienada, mas também possibilita a emancipação social. Saviani (2007) explicita como o trabalho, enquanto princípio educativo, se desenvolve na escola. Seu entendimento é de que esse princípio vai muito além, excedendo os muros da escola. Ele afirma: “[...] A base em que se assenta a estrutura do ensino fundamental é o princípio educativo do trabalho. [...]. Uma vez que o princípio do trabalho é imanente à escola elementar, isso significa que, no ensino fundamental, a relação entre trabalho e educação é implícita e indireta”. (Saviani, 2007, p. 160). Nesse sentido, para o autor:

A escola elementar não precisa, então, fazer referência direta ao processo de trabalho, porque ela se constitui basicamente como um mecanismo, um instrumento, por meio do qual os integrantes da sociedade se apropriam daqueles elementos também instrumentais para a sua inserção efetiva na própria sociedade. Ou seja, aprender a ler, escrever e contar, além dos rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais, constituem pré-requisitos para compreender o mundo em que se vive, inclusive para entender a própria incorporação, pelo trabalho, dos conhecimentos científicos no âmbito da vida e da sociedade (Saviani, 2003, p. 136).

O entendimento aqui é que os conhecimentos científicos aprendidos no espaço escolar conduzem à relação trabalho-educação na escola elementar, onde o trabalho, “[...] ao determinar a forma da sociedade, determina, por consequência, também o modo como a escola se organiza, operando, pois, como um pressuposto de certa forma implícito” (Saviani, 2003, p. 136).

Saviani (1989), aponta alguns indicadores que permitem estabelecer a compreensão do trabalho consentido como princípio educativo em três sentidos relacionados entre si, quais sejam:

Num primeiro sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que determina, pelo grau de desenvolvimento social atingido historicamente, o modo de ser da educação em seu conjunto. Nesse sentido, aos modos de produção [...] correspondem modos distintos de educar com uma correspondente forma dominante de educação.

[...]. Num segundo sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas que o processo educativo deve preencher em vista da participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. [...] finalmente o trabalho é princípio educativo num terceiro sentido, à medida em que determina a educação como uma modalidade específica e diferenciada de trabalho: o trabalho pedagógico (Saviani, 1989, p. 1-2).

Além disso, a intenção é que, ao considerar o trabalho como um dos elementos de articulação dos conhecimentos científicos, seja necessária a construção de um novo parâmetro de escola para o trabalhador, cuja estrutura, formas de organização e conteúdos produzidos e veiculados tenham como principal referência o mundo do trabalho. Isso visa problematizar a sua efetivação e potencializá-lo ainda mais, no que se refere à sua relação com os conteúdos escolares e à apropriação dos conhecimentos pelos educandos, rumo à construção de uma outra sociedade. Por isso, surge a necessidade de reflexão sobre a dimensão que ele tem assumido e que ainda pode assumir.

Dessa forma, o princípio educativo do trabalho propõe uma integração entre teoria e prática, tornando a aprendizagem mais significativa e relevante. Ao conectar o conhecimento teórico adquirido na escola com a prática, os alunos conseguem perceber a aplicação real do que aprendem, o que aumenta seu engajamento e compreensão. O envolvimento em atividades laborais também educa para a responsabilidade, a disciplina e a colaboração, desenvolvendo competências necessárias para a vida profissional e pessoal, ao passo que os estudantes são preparados não apenas para ingressar no mercado de trabalho, mas para se tornarem trabalhadores críticos, capazes de transformar a realidade em que vivem.

De forma paralela, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TDIC) desempenham um papel importante na educação moderna. As TDIC são ferramentas e recursos tecnológicos utilizados para comunicar, criar, armazenar, gerenciar e compartilhar informações. Elas ampliam o acesso a uma grande quantidade de informações e recursos educacionais on-line, permitindo uma aprendizagem diversificada. Ferramentas como lousas interativas, plataformas de aprendizado on-line, softwares educativos e simulações virtuais facilitam o ensino e a aprendizagem, tornando-os mais dinâmicos e interativos. As TDIC também possibilitam a personalização do ensino, permitindo que os alunos aprendam no seu próprio ritmo e de acordo com suas necessidades e interesses específicos, por meio de programas adaptados e conteúdo personalizados.

Nos tempos atuais, percebe-se a necessidade de uma discussão teórica sobre a interação do professor, na era tecnológica, como mediador da prática e sobre a cultura digital como cenário das relações interpessoais e profissionais, que se entrelaçam e se agregam aos diferentes saberes docentes, os quais, segundo Tardif e Lessard (2012), constituem a identidade docente, em um processo de identificação e diferenciação que se dá no cotidiano. Segundo Tardif (2012):

A Identidade Docente e a (re) significação do Ser Docente Na atualidade, o docente tem consciência que a docência, assim como a pesquisa e o exercício da profissão exigem competências específicas que não se restringem a um diploma de bacharel ou licenciado, mestre e doutor, ou apenas ao exercício da profissão. Mas, ser docente requer muito mais, necessita de uma organização e constituição voltada ao conhecimento e experiências profissionais (Tardif, 2012, p. 56).

A identidade docente está estreitamente ligada à profissionalização, representada pelo desenvolvimento sistemático da profissão a partir de conhecimentos específicos, com o objetivo de melhorar o trabalho profissional. Trata-se de um processo de construção das características da profissão, fundamentado em valores constituídos ao longo da vida pessoal e profissional.

Para Nóvoa (2007), a identidade docente é fundamentada por três características pessoais: adesão (princípios e valores), ação (escolha das melhores maneiras de agir e das melhores técnicas) e autoconsciência (processo de reflexão sobre a própria ação, o que resulta na decisão por mudanças ou inovações pedagógicas). Segundo o autor, pode-se considerar que: "A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão".

A construção coletiva do conhecimento ocorre a partir da socialização dos diversos saberes e da realização de um trabalho integrado entre educadores, incorporando os acúmulos advindos das diversas experiências formativas, incluindo as tecnológicas, trazidas individualmente pelos diferentes sujeitos educadores. A organização de conteúdos, por sua vez, visa superar a fragmentação e a abstração de currículos lineares e prescritivos, possibilitando a reflexão sobre a origem social, histórica e dialética do conhecimento científico.

Dessa forma, cabe ao docente atualizar seus conhecimentos específicos e suas experiências, especializar-se em determinada área e ser pesquisador, produzindo conhecimentos e ciência, sendo mediador dos conhecimentos e avaliador do processo de ensino e aprendizagem. Assim, segundo Pimenta e Anastasiou (2008), a formação docente é um processo permanente, que envolve a valorização indenitária e profissional do docente.

6.5 A cultura digital

As tecnologias digitais podem enriquecer a produção do saber, tanto para o aluno quanto para o professor. Moran (2007) e Valente (2005) acreditam que as tecnologias são instrumentos capazes de conectar os espaços da sala de aula e do mundo exterior, possibilitar o acesso à informação e flexibilizar o ensino, permitindo que o educando crie suas próprias redes de conhecimento. Segundo Kenski (2018), a cultura digital é um termo atual, e esse novo contexto

social e virtual não exclui práticas pré-existentes e outros modos de pensar, sentir e agir, previstos nos valores e nas práticas digitais. Ou seja, o termo cultura digital vai além, pois trata-se da criação de uma outra cultura, mais rebuscada e atrelada a outras referências que dialogam com a cultura popular.

Nesse sentido, vale destacar a importância do uso das tecnologias digitais nos ambientes escolares. Pode-se dizer que é uma grande oportunidade para os professores aperfeiçoarem suas práticas e torná-las mais interessantes e prazerosas para os alunos. Nesse contexto, Carvalho (2007) destaca que:

À medida que as TICs ganham espaço na escola, o professor passa a se ver diante de novas e inúmeras possibilidades de acesso à informação e de abordagem dos conteúdos, podendo se libertar das tarefas repetitivas e concentrar-se nos aspectos mais relevantes da aprendizagem, porém, torna-se necessário que o professor desenvolva novas habilidades para mover-se nesse mundo, sendo capaz de analisar os meios à sua disposição e fazer suas escolhas tendo como referencial algo mais que o senso comum (Carvalho, 2007, p. 2).

A crescente influência das Tecnologias da Informação e Comunicação (TDICs) no ambiente escolar destaca as mudanças ocorridas no papel do professor. À medida que as TDICs se tornam mais presentes nas escolas, os professores têm à sua disposição inúmeras possibilidades para acessar informações e abordar conteúdos de maneira inovadora. Isso representa uma oportunidade significativa para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem com materiais multimídia, ferramentas interativas e plataformas de ensino on-line.

Contudo, as TDICs permitem que os professores se vejam livres de tarefas repetitivas e administrativas, como correção de provas e lançamento de notas. Para automatizar esses processos e aproveitar os benefícios dessas tecnologias, os professores precisam desenvolver novas habilidades. Isso inclui não apenas competências técnicas, como o uso de softwares e plataformas digitais, mas também habilidades pedagógicas para integrar esses recursos no ensino. É necessário que os educadores saibam avaliar de forma crítica os recursos disponíveis e façam escolhas assertivas, baseadas em critérios sólidos e fundamentados, que vão além do senso comum. Eles devem considerar a qualidade do conteúdo, a adequação ao contexto educacional e as necessidades específicas dos alunos.

Na inovação de aprendizagens e conhecimentos que norteiam a formação de alunos e professores em vários aspectos, é emergente. Portanto, segundo Silveira (2005), existem três pontos a serem considerados quando o assunto é inclusão digital:

A inclusão voltada para a cidadania, no sentido da busca do direito de interagir e do

direito de se comunicar por meio das redes; a inclusão voltada para inserir as camadas mais pauperizadas ao mercado de trabalho - neste caso seria uma inclusão com um foco mais tecnicista, de ações que estão voltadas a meros “cursos de informática”; e por último a inclusão voltada à educação, na perspectiva da importância da formação sociocultural dos jovens, na sua formação e orientação diante do dilúvio informacional. Sendo assim, a definição da inclusão digital se dá com a universalização do acesso ao computador conectado à internet, bem como, ao domínio da linguagem básica para manuseá-lo com autonomia (Silveira, 2005, p. 434).

Os limites e as possibilidades de uso das novas tecnologias suscitam novas reflexões nas escolas sobre os impactos tecnológicos no processo educacional, tanto para alunos quanto para docentes. Vale destacar e ancorar a presente pesquisa, conduzida pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG).

Trata-se de uma pesquisa que teve como foco o trabalho docente durante a pandemia e que consultou professores de todos os estados brasileiros. Os resultados mostraram que a experiência dos professores com aulas remotas aumentou conforme os alunos avançavam nas etapas da Educação Básica. No entanto, o nível de dificuldade em lidar com as tecnologias digitais foi semelhante em todas as etapas da educação. Uma dificuldade significativa identificada foi a falta de formação dos professores para o uso das ferramentas tecnológicas necessárias para as atividades remotas.

Além disso, a pesquisa revelou uma disparidade na formação tecnológica entre os professores das Redes Municipais de Ensino e aqueles das Redes Estaduais de Ensino. Uma maior proporção de professores das Redes Municipais (53,6%) não recebeu nenhum tipo de formação tecnológica, em comparação com 24,6% dos professores das Redes Estaduais.

O uso crescente das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na sociedade atual conduz a novas atitudes de viver e trabalhar, exigindo cada vez mais dos cidadãos o desenvolvimento de competências digitais.

A sociedade vem se adaptando cada vez mais a um mundo digital, fazendo com que os recursos e equipamentos outrora encarados apenas como sociais ou lúdicos comecem a ganhar cada vez mais espaço em todas as áreas da vida e ocupando um espaço cada vez mais relevante nos ambientes profissionais (Dias-Trindade; Ferreira, 2020).

Quando se pensa em tempos digitais, não nos referimos necessariamente à ágora (termo grego), tempo histórico, mas a estudos e pesquisas realizadas há décadas e marcadas historicamente por análises que apresentam uma aceleração na formação docente e uma precarização do trabalho no âmbito escolar (Araújo, 2014; Kuenzer, 2020). Não se trata,

tampouco, de um paradoxo entre real e virtual, entre tempos e espaços educativos, mas de observar a realidade a partir do imediato, que pode ser ou não digital. Inscreve-se, portanto, a ideia de que o humano está no digital e vice-versa, em uma relação dialética que conduz ao pensamento da ligação entre natureza e homem, onde o trabalho é uma atividade que imprime a ação docente.

As condições de trabalho docente estão ligadas à sua constituição em um processo histórico que as contempla desde a educação jesuítica no século XVI até o ERE no século XXI e o pós-pandemia da covid-19.

Dessa forma, as condições de trabalho em geral e as condições de trabalho docente na atualidade implicam considerar que elas são resultado de uma dada organização social, definida em suas bases econômicas pelo modo de produção capitalista. Assim, pode-se considerar que as condições de trabalho são derivadas da forma determinada pela organização do trabalho no capitalismo. Além disso, as condições de trabalho não se restringem ao conjunto de meios necessários à realização de uma atividade, mas contemplam relações específicas de exploração, já que o processo de trabalho no capitalismo é o meio pelo qual matérias-primas e insumos são transformados em produtos, constituindo-se, ao mesmo tempo, em processo de produção de valor.

O vice-presidente da República em exercício, Geraldo Alckmin, sancionou, em 18 de setembro de 2023, a Lei nº 14.681, que cria a Política de Bem-Estar, Saúde e Qualidade de Vida no Trabalho e Valorização dos Profissionais da Educação. A lei prevê a elaboração de planos obrigatórios para o sistema público, mas optativos para as instituições privadas. Os documentos devem prever ações de atenção à saúde integral e de prevenção de doenças no ambiente educacional, além de estimular práticas que promovam o bem-estar no trabalho de maneira sustentável, humanizada e duradoura.

A lei também estabelece os objetivos dos planos. Entre eles, destacam-se a redução das faltas ao trabalho e a melhoria do desempenho dos profissionais. A formação continuada, a inovação, a valorização do trabalhador, a promoção da saúde, a autonomia e a participação ativa também são metas da política pública.

Para mensurar os resultados e os impactos no clima organizacional, os planos devem conter indicadores de gestão e instrumentos de avaliação das metas. As avaliações serão publicadas anualmente e ao final da gestão do respectivo chefe do Poder Executivo. Também é obrigatório o acompanhamento dos dados relativos a faltas, readaptação funcional e acidentes de trabalho, entre outros indicativos.

Entre as diretrizes previstas na lei, estão:

Estabelecimento de relações interpessoais no trabalho com foco na mediação e na harmonia entre o profissional e seus pares e entre o profissional e seus superiores e subordinados; engajamento dos trabalhadores da instituição com foco no planejamento participativo e em ações direcionadas e integradas que visem à contínua melhoria das condições de trabalho, por meio de práticas de gestão e de relações de trabalho harmônicas; e implementação de medidas de proteção à saúde integral e de orientação quanto aos protocolos a serem adotados no caso de riscos e de agravos que possam comprometer a saúde dos profissionais da educação (Agência Senado, 2023).

As diretrizes da política devem ser desenvolvidas por meio de planos de qualidade de vida no trabalho, com o objetivo de melhorar o clima organizacional, por meio da participação ativa e da escuta dos profissionais da educação, em uma perspectiva preventiva, na qual a produtividade seja resultado do sentido humano do trabalho, das experiências de bem-estar, da promoção da saúde e da segurança nos espaços institucionais.

6.6 Tecnologias, Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), Tecnologias Digitais (TD) e Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC)

Neste tópico, apresentamos as definições e os conceitos-chave relacionados às tecnologias, Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), Tecnologias Digitais (TD) e Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Essas definições são fundamentadas em teorias e pesquisas relevantes no campo das tecnologias educacionais. Compreender esses termos é essencial para estabelecer uma base conceitual sólida para a análise e a discussão da influência das TDIC no processo de ensino e aprendizagem da Matemática.

A expressão "tecnologia" refere-se a muitas coisas além das máquinas e é tão antiga quanto a espécie humana (Kenski, 2012, p. 22). De acordo com a autora, "o conceito de tecnologia engloba a totalidade das coisas que a engenhosidade do cérebro humano conseguiu criar em todas as épocas, suas formas de uso, suas aplicações". Além disso, as tecnologias podem ser entendidas como "as técnicas, ferramentas e materiais utilizados para realizar uma tarefa ou resolver um problema". Elas podem ser tanto materiais, como computadores, dispositivos móveis e softwares; como também imateriais, como técnicas pedagógicas, metodologias de ensino e estratégias de aprendizagem (Kozma, 2008).

O termo "tecnologias" é amplo e abrange tanto as tecnologias digitais quanto as não digitais. Desde o advento dos primeiros computadores até os dispositivos móveis e a internet, a história das tecnologias é marcada por inovações e avanços que moldaram o mundo moderno (Castells, 2009).

Segundo Kenski (2012), a tecnologia consiste em um conjunto de ferramentas e técnicas, englobando todos os conhecimentos e princípios experimentais aplicados no planejamento, construção e utilização de equipamentos em diversas atividades. Assim, as tecnologias desempenham um papel significativo na vida cotidiana do ser humano, envolvendo sua forma de ser, agir, pensar, sentir, se comunicar e adquirir conhecimento, gerados na criação de uma nova cultura e modelo de sociedade (Kenski, 2012).

Os primeiros passos rumo às tecnologias digitais (TD) podem ser traçados no início do século XX, com a invenção do telégrafo elétrico e do telefone por Alexander Graham Bell, em 1876 (Standage, 1998). No entanto, foi com o surgimento dos computadores eletrônicos, como o ENIAC, em 1946, que a era digital começou a tomar forma. Essas máquinas pioneiras eram imensas e limitadas em termos de capacidade e velocidade, mas abriram caminho para o desenvolvimento de tecnologias de processamento de informações cada vez mais avançadas (Kowaltowski, 1996).

A década de 1960 foi um período de rápido crescimento e inovação no campo da tecnologia digital. A invenção do circuito integrado por Jack Kilby e Robert Noyce, em 1958-1959 (Kilby, 1959; Noyce, 1959), permitiu a miniaturização e maior capacidade de processamento dos computadores, tornando-os mais acessíveis e eficientes. Nessa mesma década, a ARPANET, uma rede de computadores desenvolvida pelo Departamento de Defesa dos Estados Unidos, foi criada, dando origem à internet (Leiner *et al.*, 2009).

A popularização dos computadores pessoais (PC), nos anos 1970 e 1980, representou um marco na história das tecnologias digitais. O lançamento do Apple II, em 1977, e do IBM PC, em 1981 (IBM, 1981), facilitou o acesso a computadores e softwares para o público em geral, promovendo a difusão do uso dessas tecnologias nas casas e nos locais de trabalho (Pimenta *et al.*, 2006). No entanto, foi com o advento da World Wide Web, desenvolvida por Tim Berners-Lee, em 1989, que a internet se tornou um fenômeno global e as tecnologias digitais alcançaram um novo patamar (Berners-Lee, 1990).

A web permitiu a troca de informações e a comunicação entre pessoas ao redor do mundo, transformando radicalmente a maneira como vivemos e trabalhamos (Castells, 2009). A popularização dos dispositivos móveis, como celulares e tablets, no início do século XXI, juntamente com o desenvolvimento de tecnologias de banda larga e redes sem fio, proporcionou ainda mais conectividade e acesso às tecnologias digitais (Borba; Lacerda, 2015).

O surgimento das redes sociais e aplicativos de mensagens instantâneas também revolucionou a forma como nos comunicamos e interagimos no espaço digital (Boyd; Ellison, 2007). Hoje, as tecnologias digitais continuam a evoluir e expandir em ritmo acelerado,

abrangendo campos como inteligência artificial, realidade virtual e aumentada, big data e internet das coisas (Bughin; Chui; Manyika, 2013). Os autores afirmam que essas inovações estão transformando todos os aspectos de nossas vidas, desde a forma como nos divertimos e nos relacionamos até a maneira como trabalhamos e solucionamos problemas complexos. Além disso, essas tecnologias proporcionam uma mudança no ritmo da informação, uma vez que permitem o acesso a um volume cada vez maior de conteúdos de forma rápida e ampla (Kenski, 2012).

Por outro lado, as TDI são caracterizadas pelo uso de softwares interativos, como jogos educacionais, simulações e ambientes virtuais de aprendizagem, que permitem aos estudantes explorar e experimentar conceitos de forma ativa e envolvente. Essas tecnologias oferecem a possibilidade de personalização do aprendizado, adaptando-se às necessidades e ritmos individuais dos alunos (Borba; Penteadó, 2019).

Por sua vez, as TDIC vão além da interatividade individual, promovendo a colaboração entre os alunos. Nesse sentido, as TDIC proporcionam a construção coletiva do conhecimento, permitindo que os estudantes trabalhem juntos em projetos, resolvam problemas em grupo e compartilhem ideias e resultados por meio de ferramentas como fóruns, wikis e redes sociais educacionais. Essas tecnologias estimulam a participação ativa dos alunos, o diálogo e a construção coletiva do saber (Borba; Penteadó, 2019).

As TDIC também reuniram a convergência de diversas tecnologias digitais, tais como vídeos, softwares, aplicativos, smartphones imagens e jogos virtuais. Portanto, TD, TDI e TDIC são abordagens que se complementam e se conectam. Todas elas têm em comum o potencial de ampliar as possibilidades educacionais. Enquanto as TD possibilitam o acesso ao conhecimento, as TDI promovem a aprendizagem ativa e envolvente, e as TDIC estimulam a colaboração e a construção coletiva do conhecimento.

CAPÍTULO 7

ANÁLISE DE DADOS E RESULTADOS

A análise de dados foi dividida em duas partes: análise descritiva categorial do questionário (Seção 6.1) e análise descritiva categorial das entrevistas (Seção 6.2). Embora este tópico esteja segmentado em duas partes, elas se complementam. Foram analisadas respostas de 33 docentes (D33) no questionário, e as respostas dos 15 docentes (D15) que concordaram em participar da etapa das entrevistas também foram examinadas.

Na análise dos questionários e das entrevistas, a partir de cada questão, realizou-se a organização de categorias, por meio das quais foi possível identificar subcategorias e temas, definidos como unidades de registro. A unidade de contexto foi utilizada para compreender a unidade de registro. Além disso, a frequência de ocorrência das unidades de registro também foi analisada, pois a importância de uma unidade de registro aumenta conforme sua frequência de aparecimento. Com base nesses elementos, foram verificados todos os aspectos diferentes e semelhantes relacionados a cada pergunta. Assim, considerando os objetivos desta pesquisa, foram definidas as categorias de análise do trabalho. As informações obtidas nos questionários permitiram a formação de categorias de análise e subcategorias, organizadas de acordo com elementos específicos (Bardin, 2016).

As categorias foram formuladas a partir do recorte do material em unidades de registro. Após o tratamento dos dados do questionário, eles foram organizados em três categorias de análise, enquanto os dados das entrevistas foram organizados da seguinte forma: primeiro, realizou-se o recorte do material em unidades de registro; posteriormente, após o tratamento dos dados das entrevistas, estes foram organizados em quatro categorias de análise, buscando responder aos objetivos estabelecidos neste estudo.

Diante disso, cabe ressaltar o objetivo geral da pesquisa, que foi analisar as repercussões da cultura digital no trabalho dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública municipal de Belo Horizonte, no que se refere ao uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no período pós-pandemia. Além disso, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: Investigar a influência da cultura digital no trabalho dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública municipal de Belo Horizonte no período pós-pandemia; Compreender a percepção dos professores em relação ao trabalho pedagógico no contexto da cultura digital, com ênfase no uso das TDIC no período pós-pandemia e Identificar os desafios, os limites e as possibilidades da cultura digital no

trabalho dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública municipal de Belo Horizonte, no que se refere ao uso das TDIC no período pós-pandemia.

Dessa maneira, apresenta-se, a seguir, o processo de análise realizado.

7.1 Análise do questionário

Nesta seção, serão realizadas a análise e a discussão das respostas obtidas dos participantes por meio dos questionários, levando em consideração que os dados foram coletados por meio de questionários semiabertos, as informações resultantes das perguntas fechadas foram avaliadas utilizando gráficos e agrupadas em categorias, seguindo a metodologia da análise de conteúdo proposta por Bardin. Sendo assim, no presente estudo, a unidade de contexto é definida como o parágrafo. Portanto, as respostas dos participantes da pesquisa, organizadas em texto, possuem tantas unidades de contexto quanto o número de parágrafos existentes. E, nos parágrafos, as unidades de registro (temas) são verificadas de forma explícita ou implícita. Consideramos a frequência como unidade de enumeração, o que significa que uma unidade de registro (tema) será mais ou menos importante dependendo da frequência com que aparece. No estudo em questão, todas as unidades de registro possuem o mesmo valor (Bardin, 2016).

Tabela 2– Unidades de registro da análise do questionário

Unidade de registro	Frequência
Dificuldades em utilizar as TDIC	8
Adaptação às novas formas de utilização das TDIC	6
Necessidade de formação para elaboração de atividades digitais	8
Analfabetismo Digital	2
Cultura Digital e Educação	14
Dependência Tecnológica	8
Total	46

Fonte: Elaborado pela autora.

Assim, o objetivo foi estabelecer conexões entre as respostas dos participantes e os temas que se repetem em várias ocasiões, embora alguns sejam exclusivos de situações específicas. A seguir, todos os temas foram agrupados para simplificar a organização das categorias de análise, levando em consideração os temas principais de cada documento. Conseqüentemente, das 46 unidades de registro (temas) presentes nos materiais que compõem a análise, foram identificadas 3 categorias especificadas no quadro 5.

A categorização envolve a classificação dos elementos que compõem um conjunto, por meio de diferenciação e posterior agrupamento com base em critérios predefinidos (Bardin, 2016). Essa etapa constitui a terceira fase da Análise de Conteúdo. Dessa forma, a partir das unidades de registro, as categorias foram construídas, conforme apresentado no Quadro 5 a seguir.

Quadro 5 - Unidades de Registro e categorias de análise do questionário

Unidade de registro (tema)	Categoria
Dificuldades em utilizar as TDIC Adaptação às novas formas de utilização das TDIC Necessidade de formação para a elaboração de atividades digitais	Experiências adquiridas no período do Ensino Remoto Emergencial (ERE) e pós pandemia
Analfabetismo digital Dependência tecnológica	Letramento digital
Cultura digital, Trabalho e educação	Cultura Digital, Trabalho e suas competências

Fonte: Elaborado pela autora.

7.1.1 Experiências adquiridas no período do Ensino Remoto Emergencial (ERE) e pós-pandemia

Essa categoria apresenta questões sobre as vivências e as experiências durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE), abordando as dificuldades encontradas e as percepções dos professores acerca dessa modalidade de ensino. Cabe destacar que todos os participantes deste estudo atuaram no ensino remoto nos anos de 2020 ou 2021.

Nesse contexto, os relatos dos professores participantes deste estudo evidenciam reflexões que convergem com a situação apontada por pesquisas sobre o ERE. Considerando as limitações e as imposições dessa modalidade, Saviani e Galvão (2021) destacam as implicações pedagógicas do ERE para a educação brasileira, bem como questionam o discurso governamental de adesão a essa prática. Para os autores, o ERE não ocorreu exclusivamente por falta de alternativa diante do isolamento social, mas sim como resultado de uma escolha política e da falta de compromisso com a educação pública. Segundo os pesquisadores, para que sua implementação fosse viável, seria necessário, primeiramente, garantir condições estruturais adequadas ao contexto brasileiro.

Mesmo para funcionar como substituto, excepcional, transitório, emergencial, temporário etc., em que pesem as discordâncias que temos com o ensino não presencial e que iremos abordar, determinadas condições primárias precisariam ser preenchidas para colocar em prática o “ensino” remoto, tais como o acesso ao ambiente virtual propiciado por equipamentos adequados (e não apenas celulares); acesso à internet de qualidade; que todos estejam devidamente familiarizados com as tecnologias e, no caso de docentes, também preparados para o uso pedagógico de ferramentas virtuais (Saviani; Galvão 2021, p. 38).

Saviani e Galvão (2021), pontuam ainda que o ERE não atendeu as condições mínimas exigidas para que pudessem oferecer uma educação pública de qualidade tanto para os alunos quanto para uma grande parcela de professores que acabaram arcando com os custos e prejuízos de saúde física e mental decorrentes da intensificação e precarização do trabalho. Os docentes relatam os desafios encontrados durante o ERE:

D1: O sistema de trabalho mudou, muitas demandas e problemas, atualmente só conseguem ser resolvidos via internet.

D3: Dependência tecnológica.

D9: Alunos e professores não lidam bem com o digital.

Os relatos dos docentes D1 e D3 evidenciam os desafios enfrentados durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE). No entanto, isso não significa que, no ensino presencial, as tecnologias digitais sejam amplamente utilizadas para o ensino dos conteúdos, a realização das atividades e as avaliações em sala de aula. Para o docente D9, alunos e professores não sabem lidar adequadamente com o digital e com o ensino remoto. A necessidade de utilizar o computador para a produção de materiais e o desenvolvimento de estratégias de ensino revelou as limitações de muitos professores ao manipularem ferramentas tecnológicas.

Nem todos os educadores brasileiros tiveram formação adequada para o uso dessas

novas ferramentas digitais, sendo necessário que se reinventem e reaprendam novas maneiras de ensinar e aprender. Não obstante, esse tem sido um caminho que, apesar de árduo, é essencial para a atual situação da educação brasileira (Cordeiro, 2020, p. 10).

O processo de adaptação dos alunos não foi diferente. Para a grande maioria dos professores, o uso de ferramentas tecnológicas para fins educacionais não é um processo fácil, pois não estavam habituados a esse modelo de ensino. Além disso, questões relacionadas às desigualdades sociais foram evidenciadas, como a falta de recursos básicos – por exemplo, computadores e celulares – indispensáveis para o acompanhamento das aulas remotas.

7.1.2 Letramento Digital

O letramento pode ser entendido como uma forma de abrir possibilidades de acesso do cidadão a espaços de participação política. Assim, quanto maior for o nível de saber, melhores serão as condições de participação ativa do cidadão na sociedade. No caso em análise, trata-se dos alunos e dos professores da rede pública municipal de ensino.

Os relatos dos participantes evidenciam que o letramento midiático na educação não altera apenas a relação do estudante com o ensino e a aprendizagem, mas também modifica o papel do professor, que antes tinha como função exclusiva transmitir aos alunos o fluxo de conhecimentos contidos em livros. Tais convicções podem ser claramente observadas nos relatos a seguir:

D4: A utilização das tecnologias aproxima o aluno de realidades antes inacessíveis. Também facilitam devido à praticidade. Com uma consulta ao Google podemos responder rapidamente as dúvidas surgidas na sala de aula. Com um planejamento eficaz também podemos encontrar vários materiais digitais de apoio.

D6: Os estudantes ficam mais engajados em participar e contribuir com a aula.

D7: A utilização das tecnologias aproxima o aluno de realidades antes inacessíveis. Também facilitam devido à praticidade. Com uma consulta ao Google podemos responder rapidamente as dúvidas surgidas na sala de aula. Com um planejamento eficaz também podemos encontrar vários materiais digitais de apoio.

No entanto, na era da informatização, o papel do docente direciona não apenas à compreensão e à disseminação desses assuntos sobre a importância de ser letrado, e não um analfabeto digital conforme relatou o docente D8, o qual demonstrou preocupar-se com as práticas docentes tendenciosas a gerarem um analfabetismo digital, mas também, aos novos temas e conhecimentos contextualizados, com os quais os alunos se deparam em meio a tantas possibilidades proporcionadas por assuntos tratados na mídia. Nessa linha de pensamento,

segundo Levy (1999, p.17), a cibercultura é o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas de atitudes de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço.

Portanto, o letramento digital é a construção da fluência necessária para escolher e utilizar as ferramentas e dispositivos digitais, abrange desde o uso correto do mouse e do teclado até o entendimento do que é e de como funciona um código, por exemplo. Inclui conhecimento das tecnologias da informação e comunicação.

Por englobar também a tecnologia da escrita, o que agora estamos denominando de letramento digital tem como consequência (ou como exigência) estruturas cognitivas bem mais específicas e complexas que aquelas da comunicação escrita. São necessárias todas as estruturas cognitivas típicas da escrita ou do grafocentrismo tradicional e, ainda, outras estruturais exigidas pelas tecnologias digitais (Mill, 2011 p. 7).

A fluência digital tem o entendimento completo das transformações que acontecem em todo o mundo e afetam as nossas vidas e o cotidiano, sendo também um processo contínuo e não terminado, já que as alterações nos recursos tecnológicos estão em andamento e ainda serão renovadas ao longo do tempo. Sabemos que uma pessoa com esse domínio usa os recursos tecnológicos como solução para seus problemas reais. Por essa razão, os educadores desenvolverem estas habilidades e competências é fundamental para aprimorar o ato de ensinar.

7.1.3 Cultura Digital, trabalho docente e suas competências

A definição de cultura digital pode ser entendida como uma adaptação no ambiente escolar, de modo que esse se torne compatível com os avanços tecnológicos atuais. Não são raros os casos em que os educadores usam recursos desse tipo como ferramentas de ensino, tais como vídeos apresentados em sala de aula ou mesmo utilizando slides para explicação dos conteúdos. Porém, o conceito de cultura digital é muito mais amplo do que essa utilização pontual da tecnologia. Consiste, portanto, em usar essas soluções de maneira mais intensiva, incorporando-as a todo o processo de aprendizado dos alunos, e não apenas em alguns momentos da sua jornada. De acordo com os relatos dos participantes, eles foram questionados por meio da plataforma *Google Forms* se a cultura digital interfere na prática pedagógica diária e a seguir as respostas sobre esse questionamento:

D12: Sim. Tanto de forma positiva quanto negativa. Positiva quando traz possibilidade de inovação e diversidade de recursos para a prática pedagógica. Slides e vídeos por

exemplo, podem servir de apoio e complemento para aulas expositivas. Aplicativos educativos podem ser uma ferramenta preciosa para todos os estudantes, mas, sobretudo, abrem um leque de possibilidades para aqueles que têm deficiência e não conseguem verbalizar ou fazer registros escritos no modo convencional. Entretanto, acredito que ainda não encontramos uma forma de dialogar com essa geração que utiliza e depende tanto de smartphones. Sinto que os estudantes ficam ansiosos para consultar o aparelho a todo o momento e apresentam dificuldade para não se distraírem durante a execução de atividades que exigem concentração, compenetração e silêncio.

D16: A cultura digital reconfigurou a forma como os alunos aprendem e melhorou minha postura enquanto educadora. Ela facilitou minha gestão do tempo e permitiu levar aos estudantes um vasto mundo de novas, vastas e diferentes culturas.

D18: O acesso excessivo sem uma mediação adequada de aparelhos e da internet gera um número elevado de informações, distraindo-os muitas vezes do objetivo principal que é o de ser um mecanismo a mais para a educação. É necessário saber dosar a utilização da internet.

As respostas do docente D12 revelam que a cultura digital impacta positivamente a prática docente, pois possibilita inovação e diversidade de recursos para a prática pedagógica. O uso de slides e vídeos complementa as aulas. No entanto, o mesmo docente aponta que existe uma limitação para alunos com dificuldades de verbalizar na forma digital e que a escola ainda não encontrou uma forma eficaz de dialogar com essa geração, que é extremamente dependente do uso de smartphones e apresenta grande dificuldade de concentração. O docente D16 destaca que a cultura digital reconfigurou a forma como os alunos aprendem e melhorou sua postura enquanto educadora. Essa cultura facilitou sua gestão do tempo e permitiu levar aos estudantes um vasto mundo de novas e diferentes culturas. O docente D18, por sua vez, destaca a importância do acesso excessivo, sem mediação adequada, a aparelhos e à internet, o que gera um número elevado de informações e, muitas vezes, desvia a atenção dos alunos do objetivo principal, que é utilizar a tecnologia como um mecanismo a mais para a educação. É necessário saber dosar a utilização da internet.

As competências digitais são essenciais no processo de ensino-aprendizagem e têm repercussões significativas no trabalho docente, ampliando as possibilidades pedagógicas e transformando a dinâmica de ensino-aprendizagem. Mill (2017) destaca que o uso das tecnologias digitais pode potencializar o aprendizado, promovendo maior interação entre professores e alunos e facilitando o acesso a informações e recursos educacionais. No entanto, essas competências também trazem desafios, como a necessidade de formação continuada para que os docentes se mantenham atualizados com as constantes inovações tecnológicas. Tardif e Lessard (2005) apontam que a integração das tecnologias digitais exige uma reconfiguração do trabalho docente, que passa a incluir a gestão de ambientes virtuais de aprendizagem e a mediação de interações digitais.

Embora as competências digitais ofereçam inúmeras possibilidades, existem limites e desafios que precisam ser considerados. Nóvoa (2009) destaca que a falta de infraestrutura tecnológica nas escolas é um dos principais obstáculos para a integração efetiva das tecnologias digitais no ensino. Além disso, a resistência dos professores em adotar novas tecnologias pode ser um entrave significativo. Perrenoud (2000) argumenta que a formação inicial dos professores, muitas vezes, não aborda de forma adequada as competências digitais, resultando em profissionais que não se sentem preparados para utilizar essas ferramentas em suas práticas pedagógicas. A formação continuada, portanto, torna-se essencial para o desenvolvimento dessas competências.

Apesar dos desafios, as competências digitais abrem novas possibilidades para o ensino. Moran (2013) ressalta que as tecnologias digitais permitem a personalização do aprendizado, adaptando os conteúdos às necessidades e aos ritmos de cada aluno, o que pode resultar em uma aprendizagem mais significativa e eficiente. As tecnologias digitais também facilitam a colaboração entre professores, promovendo a troca de experiências e recursos pedagógicos. Kenski (2012) argumenta que a criação de comunidades de prática on-line pode ser uma estratégia eficaz para o desenvolvimento profissional dos docentes, permitindo que compartilhem conhecimentos e práticas bem-sucedidas.

A pandemia de covid-19 intensificou a necessidade de competências digitais no trabalho docente. Com a migração forçada para o ensino remoto, os professores tiveram que se adaptar rapidamente às novas tecnologias e desenvolver competências digitais para manter o ensino-aprendizagem. Mill (2021) observa que esse período acelerou a transformação digital na educação, destacando a importância das competências digitais para a continuidade do ensino em situações de crise.

As competências digitais variam significativamente entre diferentes contextos escolares. Escolas com melhor infraestrutura tecnológica e maior investimento na formação de professores tendem a ter docentes mais preparados para integrar as tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas. Perrenoud (2000) destaca que a cultura escolar também influencia o desenvolvimento dessas competências, com escolas mais inovadoras e abertas às mudanças, facilitando a adoção de novas tecnologias.

7.2 Análise das entrevistas

Nesta seção, foram analisadas e discutidas as entrevistas realizadas com 15 participantes. Para a constituição do *corpus* desta pesquisa, foi realizada a organização e a

exploração do material por meio da leitura minuciosa das transcrições das entrevistas. O objetivo foi verificar as convergências e as divergências na fala dos entrevistados em relação às perguntas realizadas. A organização das falas foi cuidadosamente planejada de acordo com os objetivos da investigação, de modo que a concepção posterior das categorias temáticas estivesse alinhada ao referencial teórico e às conjecturas abordadas. As apreciações seguem conforme a análise de conteúdo, empregando-se a técnica categorial (Bardin, 2016).

Desse modo, os textos são desmembrados em unidades e agrupados em categorias e reagrupados conforme as similaridades e a frequência de suas ocorrências. Por meio da exploração desse material e da codificação subsequente das transcrições, utilizando o recorte de parágrafos das entrevistas, foram identificadas 412 unidades de registro de acordo a tabela abaixo:

Tabela 3 – Unidades de registro da análise das entrevistas

Unidade de registro	Frequência
Uso das Ferramentas Tecnológicas	25
Integração da Cultura Digital no ensino	23
Competência Digital	14
Reflexões sobre o ensino remoto	05
Habilidades docentes Desenvolvidas	12
Necessidade de investimento e formação	08
Dificuldades técnicas enfrentadas com a tecnologia	06
Desigualdades digitais	08
Integração e habilidades	07
Desenvolvimento de habilidades digitais	09
Tecnologias e suas consequências	05
Mudança Pós ERE	32
Impactos ambientais e sociais das TDICs	07
Tecnologia na educação	43
Recursos digitais tecnológicos	23
Aprimoramento a partir da experiência no ERE	16
Protagonismo do aluno e eficiência no processo de ensino	04
Desafios frente às mudanças na	18
Reinvenção da Prática Profissional	24
Equipamentos tecnológicos utilizados	12
Interesse dos alunos pela aprendizagem	05
Importância da didática e o uso dos recursos digitais	19
Desejo de inovação e pesquisa contínua	45
Replanejamento e necessidade de adaptação	26
Prática Pedagógica inovadora a partir do ERE	16
Total	412

Fonte: Elaborado pela autora.

Nesse sentido, o objetivo deste estudo foi estabelecer conexões entre as respostas dos participantes e os temas que se repetiam em várias ocasiões. Em seguida, todos os temas foram agrupados, com o intuito de simplificar a organização das categorias de análise, considerando a similaridade entre eles. Como resultado, das 412 unidades de registro (temas) encontradas nas

entrevistas analisadas, foram identificadas quatro (4) categorias, conforme apresentado no Quadro 6 a seguir.

Quadro 6 – Unidades de registro e categorias da análise das entrevistas

Unidade de registro (tema)	Categoria
Mudança Pós ERE Reflexões sobre o ensino remoto Necessidade de investimento e formação Desigualdades digitais Impactos ambientais e sociais das TDICs Desafios frente às mudanças na educação Replanejamento e necessidade de adaptação	Impactos do ERE e pós-pandemia
Uso das Ferramentas tecnológicas Contato e interação com as TDIC Prática Pedagógica inovadora a partir do ERE Equipamentos tecnológicos utilizados Recursos digitais tecnológicos Tecnologias e suas consequências Tecnologia na educação Dificuldades técnicas enfrentadas com a tecnologia	Utilização das ferramentas tecnológicas na prática pedagógica
Desenvolvimento de habilidades digitais Habilidades docentes desenvolvidas Aprimoramento a partir da experiência no ERE Desejo de inovação e pesquisa contínua Reinvenção da prática profissional	Competência Digital
Integração e habilidades Protagonismo do aluno e eficiência no processo de ensino Importância da didática e o uso dos recursos digitais Interesse dos alunos pela aprendizagem Habilidades desenvolvidas	Integração da Cultura Digital no Ensino

Fonte: Elaborado pela autora.

7.2.1 Impactos do ERE e Período Pós-pandemia

Na fase de entrevista com os professores, foram incluídos questionamentos que lhes permitiram relatar aspectos relevantes relacionados às suas experiências com o Ensino Remoto Emergencial (ERE) que não haviam sido abordados anteriormente. Como resultado, obtivemos uma variedade de respostas que enriqueceram nossa percepção do assunto, com o objetivo de compreender a percepção dos professores em relação ao trabalho pedagógico no contexto da cultura digital, especialmente no que diz respeito ao uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), também no período pós-pandemia.

No contexto do ERE, os professores enfrentaram uma sobrecarga de tarefas, que se somaram às responsabilidades já existentes antes da pandemia. Essas atividades incluíam a

necessidade de manter registros de classe atualizados on-line, ministrar aulas por meio de plataformas como o *Google Meet*, corrigir atividades remotas, tanto on-line quanto impressas, corrigir provas, monitorar o acesso dos alunos às plataformas virtuais, participar de reuniões e de conselhos de classe, além de oferecer atendimento individualizado por meio das redes sociais, entre outras demandas que surgiram.

Nesse sentido, o ERE foi responsável por uma significativa inovação no cenário educacional, especialmente no que diz respeito ao uso das tecnologias, e provocou uma inovação (imposta) no processo de ensino-aprendizagem. Os professores precisaram adaptar a maneira de preparar e ministrar as aulas (Santos, 2021). Indubitavelmente, o ERE apresentou um leque de oportunidades e desafios tanto para estudantes quanto para professores, como destacam os professores D3 e D9 ao falar sobre as habilidades adquiridas com a experiência no ERE:

D1: Então, com esse retorno às aulas presenciais, eu acho que facilitou muito para acompanhar de perto o desenvolvimento dos alunos e ajustar a prática conforme foi necessário. Porque a prática pedagógica ela não estava alinhada com as demandas que a gente encontrou, né? Nos pós-pandemia, com as defasagens de cada aluno, os que conseguiram acompanhar, os que não conseguiram. Então, assim, foi uma prática pedagógica. E não consegui, acho que atingir a todos, ainda assim, por conta de todas as dificuldades que estavam ali presentes na sala de aula.

D3: A prática pedagógica teve que ser aprimorada e considerar novas tecnologias digitais como ferramentas
Que favorecem a construção de novas estratégias de ensino e aprendizagem.

Quando questionados se durante o ERE e no período pós-pandemia refletiram sobre a possibilidade de não serem os mesmos indivíduos após essa experiência, os participantes apresentaram considerações como segue:

D1: E foi um período que nos ensinou, né? É até a lidar mais com a tecnologia, como envolver os alunos. É formatação, envio de atividades, né? Isso me fez querer conhecer mais possibilidades também.

D3: O ensino remoto abriu novas possibilidades de aprendizagem e de realização das atividades diárias.

Com base nos relatos dos docentes D1 e D3 sobre suas reflexões durante o ERE, fica evidente que ambos perceberam a possibilidade de transformação e mudança em suas práticas pedagógicas. O docente D1 destacou que aprender a lidar com as habilidades tecnológicas de ensino pode trazer transformações, abrindo caminhos para novas possibilidades de ensino. Ele percebe a importância de repensar suas práticas e de se adaptar às demandas do contexto. O

docente D3 também expressa sua reflexão durante o ERE, enfatizando a necessidade de buscar formação em novas tecnologias de comunicação e mudar sua prática pedagógica. Ele reconhece que o tempo para planejar suas atividades era curto, em virtude das demandas e por não ter tanta habilidade em preparar atividades on-line. Logo, percebe-se que é essencial se atualizar e adaptar-se às mudanças, considerando as necessidades de buscar novas metodologias de ensino.

As reflexões apresentadas pelos professores dialogam com as contribuições de Charczuk (2020). Segundo o autor, as reflexões desencadeadas pelo ERE desempenharam um papel fundamental ao reconhecer a importância do professor e reafirmar o vínculo essencial entre os sujeitos na educação.

Percebe-se que a educação desempenha um papel crucial na mitigação dos problemas agravados durante a pandemia. No entanto, no pós-pandemia, é necessário que o ambiente escolar seja ainda mais inovador, criativo, propositivo e reflexivo. Para isso, são necessários maiores investimentos, capacitação dos professores e uma rede de proteção social para os alunos e suas famílias (Costa *et al.*, 2023).

Embora tenha apresentado desafios significativos, o ERE abriu novas oportunidades no campo educacional e resultou em valiosos aprendizados. Pode-se destacar, entre eles, a reflexão sobre a prática pedagógica. Essas experiências permitiram uma análise mais profunda das abordagens educacionais, reforçaram a importância de cultivar um ambiente inclusivo e acolhedor nas escolas e incentivaram educadores e alunos a explorarem diferentes formas de aprendizado (Barros; Ribeiro, 2022).

Segundo o relato dos docentes D5 e D1, a pandemia de covid-19 foi um marco transformador que impactou profundamente a sociedade, sendo a educação um dos setores mais atingidos. Professores, em particular, enfrentaram mudanças significativas que os levaram a repensar suas práticas pedagógicas e o papel do ensino em um contexto de incertezas e desafios.

D1: Hoje tento fazer uma prática pedagógica inclusiva, né? Diante as demandas que a gente tem em relação aos alunos de inclusão [...] casos de transtornos mentais.

D5: "A pandemia transformou todas as pessoas, inclusive os professores e o trabalho docente [...] Repensaram muito as suas práticas."

D7: No retorno pós-pandemia eu enfrentei ainda muitos problemas, os recursos digitais vieram para ficar, não tivemos treinamento, aperfeiçoamentos. Tudo que aprendi foi contando com a boa vontade dos colegas de trabalho durante as trocas de experiências e conhecimentos. Trocas essas que aconteciam sem ter um tempo pré-determinado para isso, muitas vezes durante uma aula e outra, durante os horários de lanche ou nos intervalos de aula ou ir de uma escola para outra. E ao mesmo tempo tentando manter uma distância de segurança para não haver contaminação.

D9: A prática pedagógica teve que ser aprimorada e considerar novas tecnologias digitais como ferramentas que favorecem a construção de novas estratégias de ensino e aprendizagem.

D11: Realmente após passar o que passamos ninguém sai ileso. O medo adoeceu muitas pessoas. Tivemos que aprender a ensinar remotamente e por mais que nos esforçássemos não conseguimos atingir nem metade dos alunos nas aulas síncronas.

Com base nas respostas dos docentes D1, D5, D7, D9 e D11, a adaptação tecnológica foi um dos primeiros passos nessa transformação. Docentes que pouco utilizavam recursos digitais precisaram incorporar rapidamente plataformas de videoconferência, aplicativos educacionais e sistemas de gestão de aprendizagem para manter o vínculo com os alunos.

Essa transição exigiu criatividade e disposição para aprender, especialmente em um cenário em que as ferramentas disponíveis nem sempre eram acessíveis ou funcionais para todos.

A prática pedagógica também passou por mudanças profundas. Estratégias tradicionais, como aulas expositivas, precisaram ser reformuladas para engajar os estudantes em um ambiente virtual. Nesse processo, os professores foram desafiados a encontrar novas formas de ensinar, promovendo atividades interativas e conteúdos adaptados às necessidades do ensino remoto. A empatia tornou-se um elemento central, pois muitos alunos enfrentaram dificuldades, como falta de acesso à internet, desmotivação e problemas emocionais agravados pelo isolamento social.

Além disso, a carga de trabalho docente aumentou consideravelmente. Preparar materiais digitais, corrigir atividades on-line e atender individualmente às demandas dos alunos e suas famílias exigiu uma dedicação ainda maior por parte dos educadores. Ao mesmo tempo, muitos tiveram que lidar com a difícil tarefa de equilibrar trabalho e vida pessoal em um cenário de incertezas e estresse. Essa experiência trouxe reflexões importantes sobre o papel do professor e a necessidade de valorizar o aprendizado significativo, priorizando o desenvolvimento humano e as habilidades críticas para o século XXI.

O impacto da pandemia também abriu caminho para mudanças estruturais na educação. O modelo híbrido, que combina ensino presencial e remoto, surge como uma alternativa que pode enriquecer as práticas pedagógicas. Ao mesmo tempo, ficou evidente a importância de políticas públicas voltadas para a formação continuada dos professores, garantindo que eles estejam preparados para lidar com os desafios futuros. Outro aspecto relevante foi a maior aproximação entre família e escola, pois os pais tiveram um papel mais ativo durante o ensino remoto, fortalecendo a parceria no processo educacional.

7.2.2 Utilização das ferramentas tecnológicas na prática pedagógica

Objetivando investigar a influência da Cultura Digital no trabalho dos professores dos anos iniciais do EF da rede pública Municipal de BH no período pós-pandemia, buscou-se compreender, a partir dos relatos dos participantes, como eram e como estão as suas práticas pedagógicas, e se as TDIC estavam presentes nas suas aulas antes do ERE e se continuam no pós-pandemia.

A prática pedagógica não ocorre de forma isolada da sociedade, o professor se torna um dos principais agentes para o desenvolvimento das ações pedagógicas e, nesse sentido, é essencial que o professor analise constantemente sua própria prática, desse modo, Tardif (2014a, p.55) afirma que:

A prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relações com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra.

Através de experiências práticas, os professores podem reavaliar e ajustar os conhecimentos adquiridos durante sua formação teórica, adaptando-os às necessidades e realidades do dia a dia escolar e utilizar práticas que permitam que os professores transformem a teoria em ação.

Corroborar-se com a visão de Libâneo (2017), quando ele afirma que "a prática educativa é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e funcionamento de todas as sociedades". As práticas educativas, entre outras concepções, podem ser entendidas como ações construídas socialmente que ocorrem tanto em contextos escolares como em espaços intersubjetivos, como é o caso da educação informal.

O Ensino Remoto Emergencial foi realizado de forma repentina, impossibilitando um planejamento prévio e a capacitação dos professores para lidar com a nova realidade imposta pela pandemia. Dessa forma, diante da análise das respostas dos participantes, podemos notar a presença de dois perfis de professores em relação ao uso das TDIC antes do ERE: aqueles que ainda não possuíam um domínio técnico das TDIC, são cautelosos e buscavam aprender o básico para se adaptarem ao ensino remoto e aqueles que já possuíam algum conhecimento técnico e buscavam se aprimorar, explorando novas metodologias, como é o caso do docente D3:

D3: Acredito que os usos dos recursos tecnológicos na sala de aula implicam em novas formas de comunicar, de pensar, ensinar/aprender/ aprender a ensinar, temos que

reaprender as técnicas de ensino e adaptá-las para o tecnológico, ajudar aqueles que estão com a aprendizagem muito aquém da esperada, e deve ser visto e utilizado como um recurso para auxiliar na integração dos conteúdos curriculares.

Por outro lado, o docente D1 nos revela que:

D1: Eu Acredito que seja ir além dos vídeos e das apresentações, né? Precisamos ter mais coragem principalmente ao trabalhar essa cultura digital com os alunos, usar os tablets, permitir que eles realmente tenham assim o contato físico com aquele equipamento para depois acessar explorar de forma responsável. Só que eu ainda acho muito difícil utilizar algumas tecnologias na sala de aula cheia, com diferentes perfis de aluno. Ainda tenho muita cautela quanto a isso. Acho que às vezes pode virar um tumulto com um tablet na mão. Vai começar a brincadeira, então acho que eu preciso me aprimorar nisso, planejar mais como poderia ser utilizado e ter mais coragem para explorar essas ferramentas.

É possível observar abordagens distintas em relação ao uso das tecnologias no ensino. O professor D3 já utilizava recursos gráficos em sala de aula, reconhecendo o ganho de tempo e visualização que essas ferramentas proporcionam. Essa abordagem evidencia o potencial das tecnologias como recursos auxiliares no processo de ensino-aprendizagem. Já o professor D1 admitiu que utilizava menos tecnologias em suas práticas pedagógicas, seguindo uma linha mais tradicional, com ênfase em atividades e slides. No entanto, ele expressou o desejo de avançar e melhorar nesse aspecto, reconhecendo a necessidade de desenvolvimento e de buscar novas abordagens, pois alega que os tempos mudaram e os alunos também no seu jeito de pensar e agir.

Alinhado a essa nova realidade, Moran (2013) enfatiza que estamos entrando em uma nova fase de convergência e integração das mídias, onde tudo está se conectando, se comunicando e interagindo. Agora, qualquer coisa pode ser divulgada em diferentes mídias e todos podem ser tantos produtores quanto consumidores de informações.

O uso de ferramentas tecnológicas na educação tem transformado o ensino e a aprendizagem. Plataformas digitais, aplicativos educacionais e dispositivos como computadores, tablets e smartphones permitem o acesso a conteúdo variados, a personalização do aprendizado e a promoção da colaboração entre estudantes e professores. Esses recursos possibilitam uma nova dinâmica de ensino, ampliando o contato e a interação com as TDICs. Por meio dessas tecnologias, é possível conectar-se a uma rede global de conhecimento, participar de fóruns de discussão, assistir a palestras on-line e interagir em tempo real, eliminando barreiras geográficas e sociais.

Nesse sentido, a integração das TDIC no ambiente educacional proporciona inúmeras possibilidades de enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem, estimulando a

participação ativa dos alunos e promovendo a construção de conhecimento de forma colaborativa. Nesse contexto, os professores precisam se familiarizar com as ferramentas tecnológicas, desenvolver competências digitais e repensar suas estratégias de ensino, a fim de engajar os estudantes de maneira efetiva e prepará-los para um mundo cada vez mais conectado e digitalizado. A adaptação às novas demandas TDIC é essencial para garantir uma educação relevante e alinhada às necessidades do século XXI (Moran, 2013).

O Ensino Remoto Emergencial foi uma situação inédita, os professores enfrentaram a falta de formação inicial e continuada adequada para utilizar as tecnologias digitais de informação e comunicação, além de não estarem preparados para lidar com a comunicação a distância. Os educadores se esforçaram ao máximo para encontrar alternativas viáveis, apesar dos desafios, para que os alunos recebessem o mínimo de assistência e orientação para se sentirem apoiados durante o período de isolamento social.

Nesse contexto desafiador, o compromisso dos docentes foi notável, buscando garantir que o processo de ensino-aprendizagem continuasse, mesmo diante das adversidades impostas pela pandemia. Notadamente, percebemos esse compromisso nas falas dos docentes ao serem indagados como classificam a sua prática durante o ERE:

D1: Eu consigo usar bem. Eu acho que esses recursos, eles facilitam muito. Às vezes eu até troco pincel mesmo pela apresentação, eu coloco lá. As alunas copiam. Se for para copiar, é. Se for para fazer correção, eu também espelho folha de atividade. Eu acho que facilita demais muita coisa esses equipamentos que a gente tem acesso.

D3: Na minha escola temos vários equipamentos de informática. A tela interativa ainda não foi utilizada. Acredito que é importante observarmos que cabe ao educador fazer melhorar sua prática adaptar e fazer ligação entre os textos e a realidade da sociedade, trabalhando contexto, a história, os costumes da comunidade, para assim fazer sentido o que se ensina para aluno, e não simplesmente ser mais um conteúdo para prova.

A partir dos relatos dos docentes D1 e D3 sobre suas práticas pedagógicas durante o ERE, foi possível observar os desafios enfrentados pelos educadores diante da necessidade de adaptação às novas tecnologias e ao distanciamento físico dos alunos. O professor D1 destacou os esforços em tentar se adequar às ferramentas disponíveis e relatou que usar por exemplo recursos tecnológicos visuais facilitam bastante no processo de ensino e aprendizagem. Já o docente D3 relatou o desafio de lidar com as novas tecnologias que ainda nem foram utilizadas em sua escola, é o caso das telas interativas, elas já estão presentes na escola, mas os professores ainda não tiveram acesso, além disso ele mencionou a necessidade de estudar e se dedicar mais, pois preocupa-se em saber se o aluno está aprendendo e que as tecnologias devem fazer sentido na vida dos alunos, e não ser somente recurso para estudar para as provas.

Em síntese, os relatos dos docentes D1 e D3 evidenciam os desafios enfrentados no contexto do ERE, ressaltando a importância de uma formação contínua, o uso adequado das tecnologias, a criação de espaços de aprendizagem atraentes.

A transição do ensino remoto emergencial para o ensino presencial foi um desafio de proporções consideráveis para todos os participantes do cenário educacional, com especial destaque para os professores. Ao enfrentarem essa nova realidade, os educadores tiveram a oportunidade de vivenciar experiências de aprendizagem que não apenas os desafiaram, mas também os impulsionaram a expandir seu conhecimento. Em meio a todas as adversidades enfrentadas, essas experiências foram catalisadoras do crescimento profissional dos docentes.

Nesse contexto, entende-se que explorar o recorte dos saberes dos professores e sua relação com o ensino remoto. Assim, Tardif (2014) conceitua o professor como um profissional que adquire e aprimora seus conhecimentos por meio da prática e da experiência no enfrentamento das condições da profissão. Seguindo esse caminho, de acordo com a perspectiva de Tardif (2014a, p.12), o saber docente está intrinsecamente vinculado ao trabalho e que esse conhecimento se modifica ao longo das experiências vivenciadas.

O saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira 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".

Assim, ao refletir sobre os saberes dos professores com base nas ideias de Tardif (2014a) podemos compreender a relevância dos saberes experienciais na prática educativa durante a pandemia. Esses profissionais foram além dos limites convencionais, adaptando-se ao trabalho remoto, exigindo uma ampliação de seus saberes, levando-os a explorar novas abordagens e estratégias para garantir a continuidade do ensino-aprendizagem.

Por conseguinte, ao serem questionados sobre o contexto pós-pandemia, os professores relatam:

D1: É a cultura digital. Ela está muito presente, né? O mundo que a gente vive hoje é digital. Só que eu acho que a escola ainda ela enfrenta muita dificuldade assim, para realmente colocar isso ali na prática, é. Às vezes é falta de boa internet, de Wi-Fi, de equipamentos para todos os alunos, da dificuldade de conseguir usar aquilo ali de forma prática em uma sala de aula cheia, então, assim, tem muitas coisas além do simplesmente colocar ali uma cultura inovadora diante de tantos desafios que a gente. Só que eu ainda tenho boas expectativas para que no futuro, assim até próximo é. Tem espaço no currículo para que seja abordado esse assunto de forma efetiva, que ele se torne mais presente e eficaz na nossa prática.

D3: A cultura digital promove uma inovação real na aprendizagem, ao passo que, além de transformar a rotina da sala de aula, modifica significativamente a postura dos professores e alunos, oferecendo-lhes novos papéis no processo de ensino-aprendizagem. As tecnologias digitais nos possibilitam uma grande variedade de recursos que têm o poder de engajar e motivar os alunos. Vídeos, simulações, realidade virtual e realidade aumentada são apenas alguns exemplos de ferramentas que tornam o aprendizado mais atraente. Vantagens: facilidade na comunicação, melhoria na qualidade de vida, reduz custos, facilita a correção das atividades. Desvantagens: aumento da dependência digital, a disseminação de informações falsas, aumento das desigualdades no acesso à oportunidade de aprendizagem, dificuldades nas relações entre as pessoas além de dificuldades na escrita.

A partir dos relatos dos professores sobre suas práticas pedagógicas no cenário pós-pandemia, podemos identificar a busca por atualização e a presença evidente em suas práticas de ensino sobre uma cultura inovadora: a cultura digital. Observa-se a necessidade de apropriação dessa cultura e de novos recursos e tecnologias, conforme mencionado pelo professor D1 o qual questiona a falta de internet quando necessita fazer uso dos recursos tecnológicos, mas por outro lado tem boas expectativas para o futuro e espera que os currículos possam ser adequados a essa cultura digital.

Essa reflexão revela a importância de os educadores estarem abertos a adquirir novos conhecimentos e explorar diferentes metodologias, a fim de proporcionar um ensino mais eficiente e significativo. Além disso, o professor D3 ressalta a importância de formações práticas, mudar a rotina em sala de aula e oferecer novas funções aos alunos no processo de ensino e aprendizagem, que permitam o desenvolvimento de habilidades e estratégias de ensino.

Por outro lado, o D1 preocupa-se com as inovações, pois percebe desvantagens, tais como: o aumento da dependência digital, a disseminação de informações falsas, aumento das desigualdades no acesso à oportunidade de aprendizagem, dificuldades nas relações entre as pessoas além de dificuldades na escrita. Nesse contexto, Moran (2018) ressalta que a discussão e a prática das tecnologias na formação docente estão em constante evolução. Atualmente, existem diversos cursos e oficinas disponíveis para os professores em serviço, abrangendo diferentes áreas de conhecimento. No entanto, esse processo de formação é complexo, lento e desigual.

Ainda de acordo com o autor, é fundamental que as escolas se tornem espaços mais atraentes e dinâmicos, oferecendo ambientes flexíveis e conectados. A disponibilidade de banda larga em toda a escola é um aspecto importante para abrir as portas da instituição para o mundo, permitindo que todas as possibilidades de aprendizado provenientes do ambiente global sejam incorporadas ao contexto escolar. Nesse sentido, pudemos perceber que a análise das práticas pedagógicas dos professores requer uma compreensão holística e contextualizada do cenário educacional atual.

Nesse contexto desafiador, percebe-se na fala do entrevistado D12 que os equipamentos tecnológicos utilizados incluem computadores, laptops, tablets, smartphones, quadros interativos e projetores. Esses dispositivos modernizam tanto o ambiente virtual quanto o físico da sala de aula. Haja vista que os recursos digitais, como plataformas de ensino a distância, bibliotecas virtuais, ferramentas de edição multimídia e laboratórios virtuais, ampliam as possibilidades de aprendizagem e tornam o conteúdo mais acessível e interativo:

D12: Ah, a forma que nós ensinamos e conectamos é com as ferramentas digitais. É muito importante. Eu acredito que utilizar esses recursos fazem parte, né? Da produção da cultura digital. Aos poucos a gente vai incluindo, vai descobrindo como essas ferramentas podem ajudar na prática pedagógica. O.k., só que também eu acho que ainda sem deixar de lado que a gente considera tradicional, de tão lindo de copiar do quadro essas coisas, é. É importante conectar os dois.

Embora a tecnologia traga muitos benefícios, como maior acessibilidade ao ensino, interatividade e personalização do aprendizado, ela também apresenta desafios. Entre as consequências negativas, destacam-se a dependência excessiva, a dispersão e a necessidade de desenvolver habilidades específicas para seu uso. O acesso desigual à tecnologia é uma dificuldade técnica importante, especialmente em áreas rurais ou periféricas, onde a conectividade ainda é limitada. Além disso, a falta de capacitação adequada para professores e alunos, o alto custo de equipamentos e softwares, e os desafios relacionados à manutenção também são barreiras significativas.

A tecnologia tem um papel essencial na educação, democratizando o acesso ao ensino e possibilitando novas formas de apresentação e assimilação do conteúdo. Contudo, é necessário planejamento, investimento e capacitação para superar as dificuldades técnicas e sociais, garantindo que todos possam usufruir dos benefícios que as tecnologias oferecem no ambiente educacional.

7.2.3 Competência Digital

As competências digitais referem-se à capacidade de utilizar tecnologias digitais de forma eficaz e crítica para a resolução de problemas, comunicação e criação de conteúdo. Segundo Kenski (2012), essas competências são essenciais para a prática docente contemporânea, pois permitem que os professores integrem recursos tecnológicos nas suas práticas pedagógicas, promovendo um ensino mais interativo e engajador.

O dia a dia de grande parte das pessoas é marcado pelo uso de recursos tecnológicos e a inclusão digital é um fator de grande importância para diversas áreas, como a profissional, a pessoal e a educacional. Entre os pontos positivos mais evidentes para o professor que adota a inclusão digital nas escolas está a autonomia e a adoção de estratégias de ensino que buscam criar um processo de aprendizado mais eficiente. Desenvolver novas habilidades e competências frente a uma cultura digital incorpora e democratiza o uso da aprendizagem dos estudantes. A seguir a percepção dos docentes D12, D13 e D14 entrevistados sobre a competência digital:

D12: Eu acho que a competência digital ela também envolve é a busca de informação segura, é o uso das tecnologias de uma forma responsável de uma forma. Ética não é só saber gravar um vídeo para o TikTok ou acessar um joguinho online, está? Preciso também, assim, saber usar mesmo essas ferramentas de forma consciente, né?

D13: São habilidades que precisam ser trabalhadas com os alunos através de vivências e experiências para eles possam desenvolver essa competência.

D14: A competência digital ela é uma das habilidades fundamentais para sobrevivência hoje que eu não sei uma competência digital. Eu não sei me inscrever no concurso né fazer um pagamento numa conta bancária né. Eu não sei me escrever até no processo seletivo escolar né hoje as grandes escolas elas escrevem. Os estudantes liberam tudo online então assim eu não competência digital é uma competência como qualquer outra competência que o aluno desenvolver como emocional como social.

A competência digital tem papel fundamental na formação do aluno. O conhecimento, as habilidades e as atitudes fazem parte do contexto educacional, tanto na vida dos alunos quanto dos docentes. Segundo a BNCC, a compreensão, a utilização e a criação de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações refletem no trabalho do professor e como consequência auxiliam no processo educativo e na transmissão do saber. O processo para se obter resultados eficazes é longo e os avanços e os reflexos da cultura digital, permeada pelas competências digitais, ressignificam a prática diária do professor.

Embora as tecnologias desempenhem papéis essenciais enquanto ferramentas pedagógicas, é importante destacar a necessidade de uma formação docente que habilite esses trabalhadores da educação a usá-las com destreza e a implementação desses recursos no espaço escolar exige uma política de investimento em educação, pois não adianta o governo instituir uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que estabeleça o uso das tecnologias na educação, sem investir recursos financeiros necessários para sua aplicação e eficácia.

O Docente 11 relatou, a partir de um dos principais pontos de discussão, o impacto da tecnologia na forma como o aluno desenvolve suas habilidades cognitivas e motoras. O uso excessivo de ferramentas digitais muitas vezes reduz o esforço necessário para realizar tarefas, o que pode levar a uma postura mais acomodada diante do aprendizado. Por exemplo, ao consultar o significado de uma palavra em um dicionário virtual, o aluno obtém a resposta de forma instantânea, mas deixa de praticar habilidades importantes, como a organização alfabética e o manuseio de materiais físicos. Essa simplificação, embora eficiente, pode privar o aluno de desenvolver competências que exigem maior esforço mental e atenção aos detalhes.

D11: As vantagens são muitas, hoje podemos saber qualquer coisa utilizando o Google, não há limites. No entanto, perde-se muito com o menor esforço. O aluno fica mais acomodado e não quer ter trabalho para aprender. Quer resultados rápidos. Por exemplo: ao consultar uma palavra de forma virtual e não manusear um dicionário físico, as habilidades que seriam utilizadas no uso do dicionário não são trabalhadas no ambiente virtual. O esforço mental é muito menor. A criança não escreve, apenas digita. Não ocorre o trabalho motor. Com a IA então o aluno nem precisa escrever um texto, apenas elaborar o esquema correto e o texto é escrito.

Além disso, o impacto vai além das habilidades cognitivas. A escrita manual, por exemplo, é uma prática que envolve o trabalho motor e a organização mental. Com o avanço das inteligências artificiais, o aluno pode delegar grande parte desse processo à tecnologia, como elaborar apenas um esquema para que a IA escreva o texto completo. Embora essas ferramentas sejam úteis para economizar tempo ou estruturar ideias, elas podem desestimular a prática da escrita reflexiva e criativa, habilidades que são fundamentais para o desenvolvimento acadêmico e profissional.

Moran (2013) argumenta que as tecnologias digitais oferecem novas possibilidades para a educação, mas também exigem que os professores desenvolvam habilidades específicas, como a capacidade de selecionar e utilizar adequadamente ferramentas digitais, além de entender as dinâmicas das interações on-line.

A partir das respostas abaixo, dos docentes entrevistados, percebem-se perspectivas distintas, mas complementares, sobre a competência digital no contexto educacional e pessoal:

D6: Para mim, competência digital é saber utilizar as mais diversas tecnologias com mais autonomia e criatividade. [...]. Avancei muito, mas sinto que tenho muito que aprender.

D10: Meus alunos sabem muito mais do que eu digitalmente [...]. Eles já nasceram no mundo tecnologicamente avançado.

O docente D6 apresenta a competência digital como a habilidade de utilizar tecnologias de maneira autônoma e criativa. Essa visão enfatiza o aprendizado contínuo, destacando que, mesmo após avanços significativos, o domínio pleno das tecnologias requer esforço constante. Além de criar soluções inovadoras e adaptar-se às mudanças tecnológicas. Já o docente D10 traz uma perspectiva reflexiva sobre a diferença geracional em relação à tecnologia. Ao afirmar que seus alunos têm maior domínio digital, o docente D10 reconhece o contexto no qual as gerações mais jovens cresceram, imersas em um ambiente digital e tecnológico. Esse comentário pode denotar um sentimento de desafio e, possivelmente, de inadequação frente ao ritmo de aprendizado dos jovens. Contudo, também sugere uma oportunidade: a interação entre professores e alunos pode se tornar uma via de aprendizado mútuo, em que a experiência pedagógica se combina ao conhecimento tecnológico.

Esse contraste reflete uma realidade comum: enquanto os mais jovens frequentemente possuem maior familiaridade com ferramentas tecnológicas, os adultos tendem a explorar a tecnologia com uma abordagem mais reflexiva, associada ao propósito e à pedagogia. Isso evidencia que a competência digital não é uma questão de idade, mas de disposição para aprender, adaptar-se e colaborar.

É importante, portanto, encontrar um equilíbrio no uso da tecnologia no ambiente educacional. Métodos tradicionais, como o uso de dicionários físicos ou a escrita manual, ainda têm um papel relevante e devem ser combinados com as inovações tecnológicas. Essa abordagem equilibrada garante que os alunos aproveitem o melhor dos dois mundos: a praticidade e a eficiência da tecnologia, aliadas ao desenvolvimento das habilidades essenciais que exigem esforço e prática constante é o que evidencia o D14 a seguir:

D14: Para mim, trabalhar com as tecnologias foi um novo jeito de lidarmos com as constantes mudanças que tem na sociedade, além disso, tivemos que buscar novas metodologias para desenvolver um trabalho com mais qualidade, agilidade e fazer com que as aulas fossem mais interativas.

A cultura digital na educação também tem implicações significativas para o desenvolvimento de habilidades essenciais para o século XXI. Martins e Pinto (2021, p. 112) argumentam que "o uso de ferramentas digitais no processo educativo promove o desenvolvimento de competências como pensamento crítico, colaboração, criatividade e alfabetização digital". Essas habilidades são cada vez mais valorizadas no mercado de trabalho e essenciais para a formação de cidadãos capazes de navegar em um mundo em constante evolução tecnológica.

A escola é uma instância de resistência e não responde passivamente à tecnologia, entretanto é uma instituição que promove a construção do saber e do indivíduo em sua totalidade, para isso faz-se necessário promover processos estruturados é o que afirma Kenski (2012):

Educar para a inovação e a mudança significa planejar e implantar propostas dinâmicas de aprendizagem, em que se possam exercer e desenvolver concepções sócio históricas da educação, nos aspectos cognitivo, ético, político, científico, cultural, lúdico e estético em toda sua plenitude e, assim, garantir a formação de pessoas para o exercício da cidadania e do trabalho, com liberdade e criatividade (Kenski, 2012, p.67).

A educação deve buscar formar alunos que saibam usar as ferramentas tecnológicas de maneira consciente e estratégica, sem se tornarem dependentes delas. O objetivo final é criar um ambiente de aprendizado que promova não apenas o acesso rápido à informação, mas também o desenvolvimento integral do indivíduo, incentivando a curiosidade, o esforço e a criatividade em todas as suas formas.

7.2.4 Integração da Cultura Digital no Ensino

A efetividade da integração digital depende diretamente de uma abordagem didática bem planejada. Não basta inserir tecnologia por si só; é essencial alinhar os recursos digitais aos objetivos pedagógicos. Por exemplo, um professor pode usar simuladores virtuais para ensinar conceitos científicos abstratos ou incentivar debates on-line para explorar temas complexos. A didática ajustada garante que a tecnologia não seja apenas um adereço, mas sim um catalisador para a aprendizagem significativa.

Em face desse contexto, dando continuidade ao processo de entrevista o docente D12 manifestou sobre a importância que a tecnologia digital representa e desperta na aprendizagem dos alunos ao proporcionar experiências imersivas e conectadas à realidade contemporânea. Recursos como vídeos interativos, realidade aumentada e gamificação tornam o aprendizado mais atrativo e engajador. Quando os alunos veem utilidade e relevância nos conteúdos, sua motivação e envolvimento aumentam, criando um ambiente mais propício para o aprendizado. É o que podemos observar na fala dos docentes abaixo:

D7: Meus alunos sabem muito mais do que eu digitalmente [...]. Eles já nasceram no mundo tecnologicamente avançado.

D14: Os alunos de hoje estão aprendendo os mesmos conteúdos que os do passado, só que de maneira muito mais criativa e significativa para eles.

D15: As crianças e os adolescentes não têm medo de experimentar o novo, já os adultos muitas vezes preferem usar métodos antigos.

D17: A cultura digital promove uma inovação real na aprendizagem, ao passo que, além de transformar a rotina da sala de aula, modifica significativamente a postura dos professores e alunos, oferecendo-lhes novos papéis no processo de ensino-aprendizagem.

A inserção da cultura digital no ensino consiste em usar os recursos digitais incorporando-os a todo o processo de aprendizado dos alunos, e não apenas em momentos pontuais de utilização de dispositivos digitais em sala de aula.

Segundo Manevy, um dos autores consultados sobre a Cultura Digital, a cultura digital ultrapassa os limites da técnica e pode ser pensada “[...] como um sistema de valores, de símbolos, de práticas e de atitudes” (Manevy, 2008, p. 35). Diante dos fatos, podemos depreender que vivenciamos um cenário de desenvolvimento constante da sociedade, através das reestruturações das práticas sociais que reconfiguram nossos costumes e ações de rotina. Para Silva e Alonso (2018b), referenciados em Lucena (2016), tais ações se consolidam como:

[...] as práticas típicas de cultura digital, são marcadas pela comunicação de lugares não fixos, pelo registro de fatos e informações no instante em que eles acontecem, pelo uso intenso das redes sócio digitais e pela constante interação com ciberespaços. (Lucena, 2016 *apud* Silva; Alonso, 2018b, p. 236).

Integrar a cultura digital no ensino não é apenas uma ferramenta a mais no ambiente escolar, mas uma revolução pedagógica que potencializa o aprendizado, valoriza o papel ativo do aluno e prepara indivíduos para um mundo em movimento, em transformação.

Por outro lado, o D5 destaca uma preocupação comum em relação às novas tecnologias e à cultura digital, especialmente no que diz respeito ao impacto sobre as crianças e sua capacidade de concentração e reflexão:

D5: Em relação às novas tecnologias e a cultura digital, eu acho que essas culturas digitais, elas têm, de certo modo, influenciado as crianças de forma negativa. Né, pelo meu modo de pensar e ver as coisas assim. Que cada um enxerga essas coisas de um jeito, mas para mim é muito negativo e as crianças, elas não tinham dificuldades de manter foco. Hoje, elas estão tendo dificuldade de prestar atenção em um discurso mais longo... E elas estão tendo dificuldades de prestar atenção em situações que tem que refletir.

Em resposta a um outro questionamento sobre as crianças estarem mais preparadas que os adultos para se utilizarem da cultura digital o mesmo docente produziu a seguinte resposta:

D5: Não acho que elas estão mais preparadas do que os adultos para a cultura digital, porque elas não têm a crítica, aquela que o adulto pode vir a desenvolver, que a gente vai desenvolver quando na fase adulta, entende? Não estou dizendo que as crianças não são seres críticos, elas são também, só que ninguém quer tábula rasa, ninguém aqui é tábula rasa, mas quando a gente vai envelhecendo, a gente vai adquirindo mais. É conhecimento de vida mesmo. Porque quanto mais você vai adquirindo conhecimento mais crítico se torna em relação a algumas coisas. Criança tem sim uma vivência, tem sim, uma criticidade, mas ela não está mais preparada igual o adulto para a cultura digital. Pelo contrário. Se a gente deixar livre, leve e solta, é possível que ela se perca nessa cultura digital, como eu acho que já tem acontecido.

Esse alerta destacado pelo D5 reflete preocupações contemporâneas sobre o impacto da tecnologia na infância, como a dependência excessiva, a perda de habilidades sociais e a exposição a ambientes nocivos. Por outro lado, é importante considerar que a familiaridade das crianças com a tecnologia pode torná-las mais ágeis e intuitivas em sua utilização. No entanto, essa habilidade técnica não substitui a necessidade de orientação crítica e ética. Essa questão exige um equilíbrio entre a promoção da autonomia digital e a educação mediada pelos adultos, que podem oferecer ferramentas para que as crianças compreendam e questionem o que encontram on-line.

Além disso, esse mesmo docente traz uma crítica implícita ao pensamento de que as crianças são “tábuas rasas”, ou seja, completamente desprovidas de conhecimento ou capacidade crítica. Embora o docente reconheça a criticidade das crianças, ele enfatiza que essa habilidade se expande e se refina com o tempo, através da experiência e do aprendizado contínuo. Essa perspectiva sublinha a importância de compreender a infância como uma fase rica em potencialidades, mas também em necessidades de orientação e suporte.

Em suma, a cultura digital, com toda a sua amplitude e complexidade, exige um preparo que vai além da simples habilidade de operar dispositivos tecnológicos. Ela demanda uma criticidade e um discernimento que são mais desenvolvidos na fase adulta, mas que devem ser cultivados desde cedo, por meio de uma educação que valorize tanto a experiência prática quanto os valores éticos e sociais.

Reconfigurar a prática docente não é tarefa fácil. Exige tempo, recursos e mudanças institucionais. É necessário vencer resistências, tanto dos próprios educadores quanto de sistemas educacionais rígidos.

Nesse sentido, o letramento digital, toma espaço e vai além da simples habilidade de operar dispositivos tecnológicos. Ele envolve uma combinação de competências que incluem o domínio da escrita e a capacidade de navegar, compreender e interagir de forma crítica no

universo das tecnologias digitais, mas que ambos os aspectos podem causar tamanha exclusão caso tais irregularidades não forem reduzidas, é o que argumentam Mill e Jorge (2013, p.16):

Muitos educadores ainda não sabem como lidar com as necessidades especiais que possuem aqueles excluídos das práticas de letramento tradicional. Parecem saber menos ainda em relação àqueles excluídos das práticas de letramento digital, isso quando não são eles mesmos excluídos dessas práticas.

É inegável que as tecnologias digitais, como smartphones, tablets e aplicativos de redes sociais, moldaram significativamente o comportamento e os hábitos de consumo de informação das novas gerações. No entanto, é importante abordar essa questão de forma equilibrada, considerando tanto os aspectos negativos quanto as oportunidades que essas tecnologias podem proporcionar, é o que diz o D6:

D6: As crianças nasceram em um momento em que a cultura digital já estava em curso. Portanto, para elas, é algo comum lidar com as novas tecnologias. Além disso, o contato com esses recursos já ocorre em uma fase da vida em que a aprendizagem acontece de forma mais rápida, por causa da capacidade cerebral que é capaz de fazer mais conexões neurais e apreender as informações com mais facilidade. Não é incomum nos depararmos com bebês que demonstram desenvoltura ao manipular dispositivos móveis, por exemplo. Já os adultos, guardam memórias e práticas de uma geração que lidava com recursos mais analógicos. Portanto, a aprendizagem, embora não seja impossível, acontece de forma mais lenta, pois depende também de adaptação.

A percepção de que a cultura digital influencia negativamente as crianças é válida, mas não pode ser encarada como uma conclusão determinista. Cabe aos educadores, pais e à sociedade como um todo desempenhar um papel ativo na mediação do impacto dessas tecnologias, promovendo um uso mais equilibrado e orientado ao desenvolvimento integral da criança. Portanto, o desafio não está em rejeitar as tecnologias, mas em ensiná-las a serem utilizadas como aliadas na formação de cidadãos reflexivos, criativos e socialmente engajados.

7.3 A Triangulação de dados e o uso de recursos tecnológicos na educação

A triangulação de dados é um método de pesquisa qualitativa que permite a verificação e a validação das informações por meio da confrontação de múltiplas fontes. No contexto da reconfiguração do trabalho docente, o uso do diário de campo durante as entrevistas desempenhou um papel importante, pois possibilitou a anotação de observações detalhadas sobre o ambiente escolar, a interação entre professor e aluno e os desafios encontrados na adoção de recursos tecnológicos no cotidiano escolar.

Um tema de destaque observado foi o uso das telas interativas, que representam uma ferramenta tecnológica capaz de transformar a dinâmica da sala de aula, promovendo maior engajamento e interatividade no processo de ensino-aprendizagem. Observou-se que, nas escolas analisadas, existem três ou mais telas interativas à disposição dos professores. Entretanto, muitos desses profissionais não possuem capacitação adequada, não sabem utilizar esses equipamentos, além da ausência de internet nas escolas, fato que inviabiliza e impede o uso dessa ferramenta.

A escola e seus agentes, quando comprometidos com a educação, podem realizar ações que, embora pequenas, fornecerão a base necessária para iniciativas que visem ao letramento e à inclusão digital. Para tanto, não basta apenas o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), mas também processos que promovam a mudança de mentalidade dos educadores, dos alunos e, principalmente, das esferas de gestão, além dos recursos utilizados e disponibilizados para esse fim. Essa mudança de consciência, tão requerida socialmente, não depende apenas da oferta de formação docente, mas da disposição dos atores da educação para se moverem em direção a novos posicionamentos e percepções diante da cultura digital e da educação.

Não se trata aqui de usar as tecnologias a qualquer custo, mas sim de acompanhar conscientemente e deliberadamente uma mudança de civilização que questiona profundamente as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educacionais tradicionais e sobretudo os papéis de professor e aluno (Lévy, 2010, p. 174).

O uso de recursos educacionais apresenta vantagens, das quais se destacam a possibilidade de diversificar as estratégias pedagógicas, aumentar a motivação dos alunos e facilitar o acesso a conteúdo dinâmicos e atualizados. Entretanto, o uso inadequado desses recursos pode gerar dependência excessiva da tecnologia, distração e redução do pensamento crítico, especialmente quando há pouca mediação docente. Esse fato foi observado durante as entrevistas, nas quais foi possível perceber a insegurança de alguns profissionais em lidar com o novo, a necessidade de reestruturar sua forma de pensar e trabalhar em sala de aula, tanto durante quanto após a pandemia.

As formas e a interação com o conhecimento na cultura digital, segundo Levy (2010), acontecem em fluxos contínuos, caóticos e dificilmente previsíveis, nos quais é importante ao indivíduo aprender a navegar. E isso traz implicações diretas ao processo educacional, à relação dos indivíduos com o saber e com a cultura digital. Soares (2002) ressalta que sujeitos letrados digitalmente possuem estruturas cognitivas mais complexas. No entanto, resta saber se a escola

está preparada ou se algo está sendo feito para preparar o estudante para esse fim, cujos resultados são certos.

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, 2010, p. 174).

As consequências do mau uso das tecnologias educacionais podem afetar tanto professores quanto alunos. Para os docentes, a falta de capacitação no uso das ferramentas pode resultar em uma abordagem ineficiente e fragmentada, prejudicando a aprendizagem. Para os alunos, o uso indevido da tecnologia pode levar à dispersão, ao uso inadequado da internet para copiar informações sem compreendê-las e até mesmo a um aprendizado superficial. Assim, é fundamental que o uso de recursos tecnológicos seja bem planejado e mediado pelo professor, garantindo uma experiência educacional produtiva e significativa.

Em alguns momentos durante as entrevistas, observou-se a falta de mediação no uso da internet e dos dispositivos digitais, os alunos ficam sem direcionamento do professor, não seguem comandos, pois, em algumas situações, o professor os deixa muito à vontade. Isso pode gerar diversos impactos negativos, especialmente no que diz respeito à distração, ao consumo excessivo de informações irrelevantes. Observou-se também a ausência de um acompanhamento adequado, o qual levou à dispersão dos alunos. Com a grande quantidade de conteúdos disponíveis on-line, é fácil perder o foco em atividades importantes, como os estudos e o trabalho. Redes sociais, jogos e vídeos podem se tornar grandes distrações, dificultando a concentração e a produtividade.

De acordo com Soares (2014), como tem se intensificado o uso dos diferentes meios de comunicação, sendo em especial os tecnológicos, há uma necessidade de se repensar a própria educação e, com isso, é importante que os professores reaprendam a se comunicar com os estudantes, para que ocorra uma troca mais elaborada de saberes.

Além disso, podemos associar as respostas dos docentes, às entrevistas, que afirmam o seguinte sobre as vantagens e as desvantagens quanto ao uso das tecnologias digitais na escola:

D11: Vantagens: facilidade na comunicação, melhoria na qualidade de vida, reduz custos, facilita a correção das atividades. Desvantagens: aumento da dependência digital, a disseminação de informações falsas, aumento das desigualdades no acesso à

oportunidade de aprendizagem, dificuldades nas relações entre as pessoas além de dificuldades na escrita.

As percepções sobre a evolução da cultura digital nas práticas pedagógicas estão relacionadas à exclusão digital. Apesar da contínua expansão do acesso e do uso múltiplo de dispositivos eletrônicos e da internet, observa-se que as classes mais vulneráveis são aquelas que enfrentam maiores dificuldades de acesso e equidade, o que as coloca no contexto da exclusão digital (Botelho; Santana, 2021). No entanto, Couto, Ferraz e Pinto (2017) discutem justamente esse viés da escola, que tem, ao menos no “papel” (Brasil, 1996; Brasil, 2018), o objetivo de ser eficaz e equânime na redução da evasão e da exclusão escolar. Os autores ressaltam que as práticas pedagógicas devem ser colaborativas, criativas, de participação crítica e de discussão sobre as vivências dos estudantes, com ênfase na inserção e contribuição das tecnologias digitais para a aprendizagem.

Portanto, surgem desafios quanto à formação de professores e à atuação profissional para a apropriação do conhecimento e o desenvolvimento de práticas alinhadas a essa nova realidade. Para tanto, é necessário que haja formações contínuas e disposição para atuar e enfrentar os desafios de uma sociedade em constante transformação.

Dessa forma, a triangulação de dados, aliada à observação direta registrada no diário de campo, permite uma compreensão mais profunda dos desafios e benefícios do uso da tecnologia na educação. A formação continuada dos professores e o planejamento pedagógico adequado são essenciais para garantir que as ferramentas tecnológicas sejam utilizadas de maneira eficaz, favorecendo o aprendizado e minimizando os impactos negativos do mau uso.

Parece que, apesar das dificuldades iniciais de adaptação, os professores reconheceram os benefícios da cultura digital no ensino. Observou-se, por meio do diário de campo, que uma das instituições de ensino analisadas adotou o sistema de avaliação por meio das metodologias ativas e formulários. As provas são elaboradas no *Google Forms* e adaptadas à realidade do aluno, sendo contextualizadas. Todos os alunos têm acesso aos tablets disponíveis na escola e, o mais importante: à internet. Assim, o trabalho do professor flui, o processo de avaliação é ágil e eficiente, permitindo ao docente visualizar rapidamente as habilidades que o aluno precisa desenvolver e aquelas que ele já conquistou, pois, o próprio formulário gera relatórios que auxiliam na avaliação. A docência vai além da reprodução do conteúdo estabelecido. Com essa perspectiva, acredita-se que a criação de ambientes formativos pode se tornar um campo fértil para as práticas de formação no ensino superior, além de possibilitar uma apropriação científico-tecnológica que contribua para a produção de significados nas diversas redes educativas em que atuamos.

Geração de ambiências, nesse caso, significa elencar as questões e os problemas do meio em torno como suporte ou veículo para os processos educacionais de algum meio entre (uma sala de aula, por exemplo). Isso significa uma valorização dos temas e da cultura do mundo mais proximamente vivido. Esse processo de diálogo, pesquisas e talvez de ações, relativas a um tema do meio em torno mais proximamente vivido, resulta frequentemente em retornos do que foi refletido no meio entre para o meio em torno, em alguma medida modificando-o (Rego, 2001).

O conceito de novas ambiências refere-se aos diferentes espaços e contextos nos quais a tecnologia digital influencia a maneira como vivemos. Esses ambientes podem ser físicos, digitais ou híbridos e são caracterizados pela conectividade, interatividade e fluidez da informação.

Através das observações realizadas no diário de campo a pesquisadora percebeu que com a introdução das tecnologias, as crianças não apenas consomem informação, mas interagem, criam e aprendem de forma ativa. Esse protagonismo no aprendizado favorece o desenvolvimento do pensamento crítico, da criatividade e da autonomia, o aluno passa de mero espectador a autor da própria história.

Para Santos (2022), as tecnologias digitais de informação e comunicação aplicadas na educação promovem maior agilidade no acesso à informação e provocam uma nova didática no processo de ensino e aprendizagem, tanto para o professor quanto para os estudantes, além de ampliar o conhecimento e inserir novidades no contexto escolar. De acordo com Kenski (2007), as TDIC trouxeram consideráveis mudanças para a educação, consideradas positivas, pois os recursos digitais disponíveis são capazes de dinamizar o espaço de aprendizagem e modificam a tradicional sala de aula onde se predominava o giz, a lousa e a voz do professor.

No entanto, para que as tecnologias possam de fato alterar os processos de educação, elas precisam ser compreendidas e incorporadas pedagogicamente, respeitando-se as peculiaridades do processo de ensino e aprendizagem e as limitações da própria tecnologia para que o seu uso faça, de fato, a diferença.

PRODUTO EDUCACIONAL

E-book informativo: Orientações para docentes da rede pública municipal de ensino das séries iniciais sobre cultura digital e trabalho docente.

O e-book é um material informativo e educativo que expõe, de forma leve e dinâmica, o conteúdo sobre trabalho docente e cultura digital. Ele revela as impressões que alguns professores têm ao lidar com a cultura digital e tecnologias em sala de aula, bem como no contexto educacional. O produto educacional contém informações que contribuem para a prática docente assertiva no que tange à cultura digital e ao trabalho docente em tempos de pós-pandemia, uma vez que as respostas dos docentes, extraídas da pesquisa intitulada: “*A Reconfiguração do trabalho docente frente à cultura digital: uma análise de escolas públicas municipais*”, elucidam dúvidas, destacam dificuldades docentes que na maioria das vezes coincidem com a situação de tantos outros docentes que lutam por melhores condições de trabalho do ponto de vista das tecnologias digitais e da cultura digital.

Tal ação tem a intenção de valorizar não só uma categoria de trabalhadores indispensáveis ao funcionamento das escolas públicas municipais, mas, individualmente, cada professor que busca trabalhar com compromisso, ética e qualidade frente aos desafios sociais e culturais que a educação lhes propõe.



UFMG **FaE** PROMESTRE
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS Faculdade de Educação MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
 FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MESTRADO PROFISSIONAL EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA
 LINHA DE PESQUISA: TRABALHO E EDUCAÇÃO

Tema da pesquisa:

**A reconfiguração
 do trabalho docente frente
 à cultura digital: uma análise
 de escolas públicas municipais
 de ensino fundamental**

AUTORAS
 Mestranda: Tatiana da Silva Sant'ana Marques Flauzino
 Professora Orientadora: Inajara de Salles Viana Neves

INFORMATIVO DESTINADO A DOCENTES
 DA REDE PÚBLICA DE ENSINO EM SITUAÇÕES DE TRABALHO DOCENTE
 COM A CULTURA DIGITAL

O letramento digital, toma espaço e vai além da simples habilidade de operar dispositivos tecnológicos. **Mill e Jorge, (2013)**

[...] as práticas típicas de cultura digital, são marcadas pela comunicação de lugares não fixos, pelo registro de fatos e informações no instante em que eles acontecem, pelo uso intenso das redes sócio-digitais e pela constante interação com ciberespaços. **(LUCENA, 2016 apud SILVA; ALONSO, 2018b, p. 236)**

O desafio não está em rejeitar as tecnologias, mas em ensiná-las a serem utilizadas como aliadas na formação de cidadãos reflexivos, criativos e socialmente engajados. **Moran (2020)**



A educação
está em
constante
transformação.

Educação é uma prática que coincide com a origem da própria humanidade. Está enraizada em nossa existência e é um conceito amplo que envolve tanto a formação humana realizada na escola quanto a que se realiza fora dela. (...)A transmissão de valores morais começava pelas famílias e pelos preceptores. **Mill,(2018), p.195**

A mídia, principalmente, segundo alguns professores, permite que as crianças sejam mais bem informadas e mais abertas. Mas os professores também constataam que estabeleceu-se uma distância entre sua cultura e a das crianças. Eles não sabem mais o que as crianças vivem, sentem e pensam. No fundo, as crianças não mudam, é o "sistema" que muda. **Tardif e Lessard, (2014), p.146.**

Sobre o Produto Educacional: **A Reconfiguração do Trabalho Docente Frente à Cultura Digital: uma análise de escolas públicas municipais de ensino fundamental**

O presente produto educacional, intitulado A Reconfiguração do Trabalho Docente Frente à Cultura Digital: uma análise de escolas públicas municipais de ensino fundamental, foi desenvolvido pela mestranda Tatiana da Silva Sant'ana Marques Flauzino, sob a orientação da professora Inajara de Salles Viana Neves. Trata-se de uma produção exigida para a conclusão e aprovação no Programa de Mestrado Profissional – PROMESTRE, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Este trabalho surge a partir da necessidade de compreender as profundas transformações vivenciadas pelo trabalho docente na contemporaneidade,

marcadamente atravessado pela cultura digital. A pesquisa, realizada em escolas públicas municipais de ensino fundamental, buscou analisar os impactos das tecnologias digitais na prática pedagógica e nas dinâmicas escolares, dando voz aos professores e valorizando suas experiências e saberes.

A autora expressa sua sincera gratidão à professora Inajara Neves pela orientação atenta e generosa, essencial para o amadurecimento intelectual e metodológico do trabalho.

Os resultados da pesquisa apontam para a necessidade de investimento na formação de professores, na construção de práticas pedagógicas contextualizadas, na remodelação dos currículos escolares e na valorização de um espírito inovador — tanto por parte dos alunos quanto dos docentes. Tais elementos são fundamentais para que a escola pública avance rumo a

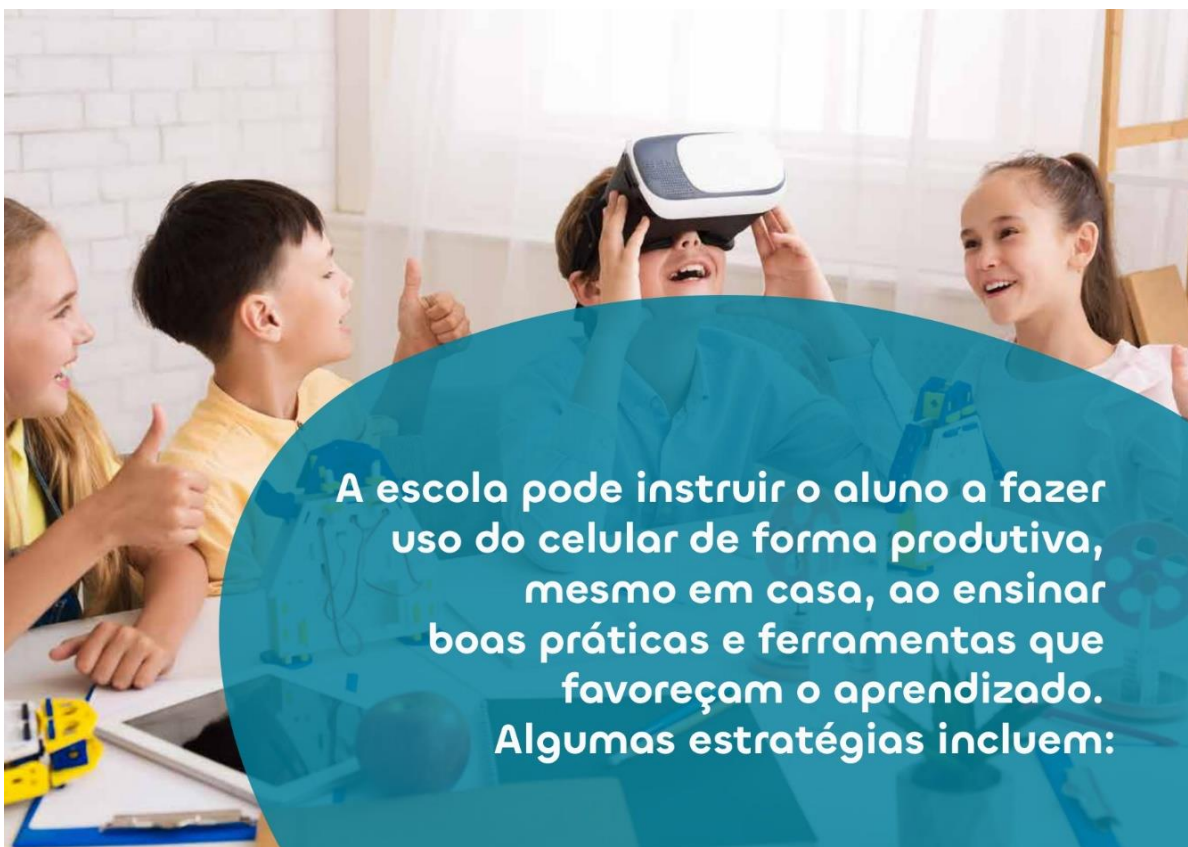
uma educação mais crítica, democrática e conectada com as transformações do mundo contemporâneo.

Por fim, reafirma-se que a cultura digital não substitui a cultura escolar, mas dialoga com a cultura popular pré-existente, ampliando as possibilidades de interação e produção de conhecimento. Nesse sentido, o trabalho do professor pode e precisa ser reconfigurado, assumindo uma postura mais criativa, crítica e sensível às novas realidades tecnológicas e sociais.

Você sabia?

Usar tecnologia na escola não significa que o aluno vai usar o celular neste espaço.





A escola pode instruir o aluno a fazer uso do celular de forma produtiva, mesmo em casa, ao ensinar boas práticas e ferramentas que favoreçam o aprendizado. Algumas estratégias incluem:

1

Orientação sobre aplicativos educativos – Indicar e ensinar o uso de apps como Google Classroom, Khan Academy, Duolingo, GeoGebra, entre outros, para aprimorar os estudos.

2

Gestão do tempo e organização – Ensinar os alunos a usarem apps de planejamento, como Google Agenda, Trello e Forest, para organizar tarefas e evitar distrações.

3

Pesquisa e verificação de fontes – Mostrar como buscar informações confiáveis na internet e identificar fake news, usando fontes como Google Scholar e sites oficiais.

4

Uso responsável das redes sociais – Explicar como redes sociais podem ser usadas para aprendizado, seguindo páginas educativas, participando de grupos de estudo e interagindo de forma saudável.

5

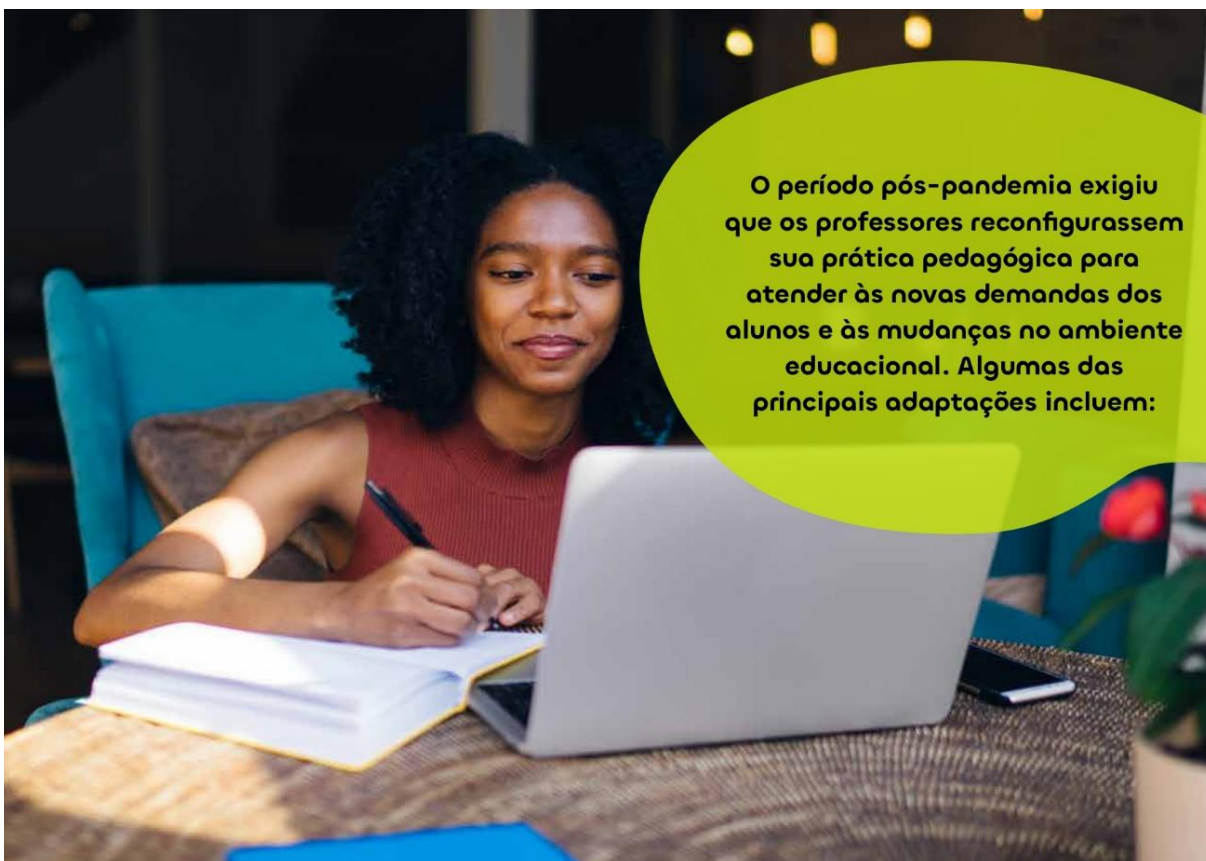
Aulas e tutoriais online – Incentivar o uso de plataformas como YouTube Educacional e podcasts para complementar os estudos.

6

Exercícios interativos e gamificação – Apresentar jogos e plataformas que tornam o aprendizado mais dinâmico, como Kahoot!, Quizlet e Prodigy.

7

Segurança digital – Ensinar sobre privacidade, riscos do excesso de exposição e o impacto do tempo de tela na saúde mental.



O período pós-pandemia exigiu que os professores reconfigurassem sua prática pedagógica para atender às novas demandas dos alunos e às mudanças no ambiente educacional. Algumas das principais adaptações incluem:

1. Reconfiguração da Prática Pedagógica

- > **Uso contínuo de tecnologias:** Durante a pandemia, as plataformas digitais se tornaram essenciais. No pós-pandemia, muitas escolas mantiveram ferramentas como Google Classroom, Microsoft Teams e outras plataformas para complementar o ensino presencial.
- > **Atenção à saúde mental dos alunos:** Muitos estudantes enfrentaram dificuldades emocionais devido ao isolamento. Os professores passaram a incorporar estratégias socioemocionais em suas aulas, promovendo momentos de escuta e acolhimento.
- > **Metodologias ativas:** O ensino híbrido e as metodologias como a sala de aula invertida, aprendizagem baseada em projetos e gamificação ganharam força para engajar mais os alunos.
- > **Maior flexibilidade:** Professores passaram a diversificar as estratégias de ensino para atender diferentes ritmos de aprendizagem, já que muitos alunos voltaram com lacunas educacionais.

2. Novas Ambiências Educacionais

- > **Ambientes híbridos:** Muitas escolas mantiveram um modelo híbrido, mesclando ensino presencial e digital para complementar a aprendizagem.
- > **Espaços mais colaborativos:** O layout das salas de aula tem sido adaptado para favorecer interações em grupo, com menos rigidez na disposição das carteiras.
- > **Maior valorização do ensino personalizado:** Aulas e atividades passaram a ser mais adaptadas às necessidades individuais dos alunos, visando recuperar conteúdos defasados.

3. Como Lidar com Essa Situação?

- > **Capacitação contínua:** Professores precisam estar sempre atualizados sobre novas metodologias e tecnologias educacionais.
- > **Empatia e paciência:** Compreender que os alunos passaram por momentos difíceis e que a adaptação ao novo normal pode levar tempo.
- > **Uso equilibrado da tecnologia:** Aproveitar os benefícios das ferramentas digitais sem perder a importância do contato humano e da interação presencial.
- > **Trabalho em equipe:** Colaboração entre professores, coordenação, famílias e alunos é essencial para enfrentar os desafios e garantir um aprendizado eficaz.

A adaptação pós-pandemia ainda está em andamento, e a educação continua evoluindo para atender às novas demandas da sociedade e dos estudantes.



Respostas dos docentes

Inovação da cultura digital na aprendizagem:

"A cultura digital promove uma inovação real na aprendizagem, ao passo que, além de transformar a rotina da sala de aula, modifica significativamente a postura dos professores e alunos, oferecendo-lhes novos papéis no processo de ensino-aprendizagem."

Uso de tecnologias específicas no ensino:

"Eu faço uso constante do data-show, computador e muitas vezes do tablet para automatizar os conceitos matemáticos."

Transformações nas práticas pedagógicas:

"Sim, o uso das TDICs têm alterado nossas formas de trabalhar, de se comunicar, de se relacionar e de aprender."

Resistência e abertura a novas tecnologias:

"As crianças e os adolescentes não têm medo de experimentar o novo, já os adultos muitas vezes preferem usar métodos antigos."

Estímulo à criatividade com tecnologia:

"Além de trazer leveza às aulas, no ensino complementar, a tecnologia melhora o aprendizado e estimula a criatividade e a expressão de crianças e adolescentes."

Habilidades do educador na era digital:

"Habilidades: reconhecer que existem diversas formas de ensinar, estar aberto a novidades, usar a criatividade tornando as aulas mais dinâmicas e divertidas, melhorar a participação dos alunos, tornar o aluno o protagonista do seu aprendizado."

Ambiente estimulante com tecnologias digitais:

"Podemos identificar que as aulas que incorporam tecnologias digitais podem proporcionar um ambiente de aprendizado estimulante e envolvente, mas também oferecem uma experiência diferenciada em relação à abordagem tradicional."

Uso dos recursos tecnológicos para integração curricular:

"Acredito que o uso dos recursos tecnológicos na sala de aula implica em novas formas de comunicar, de pensar, ensinar/aprender, aprender a ensinar, ajudar aqueles que estão com a aprendizagem muito aquém da esperada, e deve ser visto e utilizado como um recurso para nos auxiliar na integração dos conteúdos curriculares."

Cultura digital como um novo jeito de lidar com mudanças na sociedade:

"Para mim foi um novo jeito de lidarmos com as constantes mudanças que tem na sociedade, principalmente pelos nossos professores, uma vez que tivemos que buscar novas metodologias para desenvolver um trabalho com mais qualidade, agilidade e fazer com que as aulas fossem mais interativas".

Desafios do retorno às aulas presenciais pós-pandemia:

"Com o retorno das aulas presenciais após a pandemia, foi tudo mais complicado. [...] Tive que reaprender a dar as aulas porque os meus alunos ficavam em período considerável sem frequentar um ambiente escolar."

Dificuldade de planejamento para estudantes em diferentes níveis de aprendizado:

"No período pós-pandemia encontrei algumas dificuldades, como elaborar os planejamentos de aula, pois os estudantes estavam mais dispersos, haviam pulado etapas importantes. [...] Tinha que fazer dois planejamentos diferentes para a mesma turma."

Limitações nos recursos tecnológicos da escola:

"Na minha escola tinha os recursos básicos, que é o computador e o data show. [...] O data show era um só para a escola toda."

Adaptação ao uso de tecnologias nas aulas:

"Com o advento das novas culturas digitais, minha visão de ensinar mudou Consideravelmente. [...] Hoje eu já não consigo mais trabalhar como antes da pandemia; me sinto mais atual e confiante digitalmente."

Competência digital como habilidade necessária e em evolução:

"Para mim, competência digital é saber utilizar as mais diversas tecnologias com mais autonomia e criatividade. [...] Avancei muito, mas sinto que tenho muito que aprender."

Desempenho e habilidade dos alunos com tecnologia:

"Meus alunos sabem muito mais do que eu digitalmente [...] Eles já nasceram no mundo tecnologicamente avançado."

Benefícios da tecnologia no engajamento e aprendizagem dos alunos:

"Quando utilizo equipamentos tecnológicos dentro da sala de aula, percebo que a participação, o entusiasmo e a concentração dos meus alunos aumentam consideravelmente."

Dificuldades técnicas enfrentadas com a tecnologia:

"Muitas vezes, os equipamentos não funcionam, a internet não abre, os dados móveis acabam, os itens travam. [...] Mas, tirando isso, a tecnologia foi e é um avanço."

Tecnologia como potencializadora de criatividade e significado no aprendizado:

"Meus alunos de hoje estão aprendendo os mesmos conteúdos que os do passado, só que de maneira muito mais criativa e significativa para eles."

Necessidade de mais recursos e apoio na escola:

"Gostaria que tivesse mais recursos e cursos de formação e também pessoas dentro do ambiente escolar que me auxiliassem com os imprevistos e as novas ferramentas tecnológicas."

A favor da cultura digital na escola:

"Eu sou a favor da cultura digital nas escolas. [...] Com a tecnologia, tudo fica melhor."

Prática pedagógica inclusiva e transtornos pós-pandemia:

"Hoje tento fazer uma prática pedagógica inclusiva, né? Diante as demandas que a gente tem em relação aos alunos de inclusão [...] casos de transtornos mentais."

Impacto da pandemia na transformação docente:

"A pandemia transformou todas as pessoas, inclusive os professores e o trabalho docente [...] Repensaram muito as suas práticas."

Acesso e uso de recursos digitais na escola:

"Na escola em que atuo tem sim, equipamentos de informática [...]
Acesso à internet facilita a comunicação entre coordenação, professores."

Reflexão sobre o uso de tecnologias digitais na educação:

"No passado eu já tive uma expectativa maior em relação a isso [...]
Hoje vejo influência negativa nas crianças pela dificuldade de foco e paciência."

Educação digital como componente curricular:

"Seria interessante termos uma disciplina sobre recursos digitais [...]
No Japão, isso já faz parte do currículo dos jovens."

Vantagens e desvantagens do uso de tecnologias:

"As vantagens são acesso rápido à informação [...] Desvantagens incluem ansiedade, dependência e vício em bolhas digitais."

Crítica ao impacto da cultura digital em crianças:

"As crianças não estão mais preparadas que os adultos para a cultura digital [...]
Precisam de criticidade para lidar com as novas tecnologias."

Proposta para disciplina sobre novas tecnologias:

"Acho que o ideal seria uma disciplina que vá dos anos iniciais até os anos finais [...]
Preparar as crianças para lidar com recursos digitais com criticidade."

Percepção sobre autonomia dos alunos na era digital:

"Não percebo autonomia [...] Precisam mais de explicações do que antigamente,
quando buscavam informações sozinhos."

Limitações do currículo atual para abordar tecnologia:

"O currículo educacional está atrás [...] Precisamos avançar para acompanhar
a conectividade da nova geração."

Referências Bibliográficas:

MILL, D.; JORGE, C. Sociedades grafocêntricas digitais e educação: sobre letramento, cognição e processos de inclusão na contemporaneidade. In: MILL, D. (Org.). Escritos sobre educação: desafios e possibilidades para ensinar e aprender com as tecnologias emergentes. São Paulo: Paulus, 2013.

LUCENA, Simone. Culturas digitais e tecnologias móveis na educação. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 59, p. 277-290, jan./mar. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.43689>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/o/Mh9xtFsGCs6HRpCWWM5XhVL/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 fev. 2023.

MORAN, José Manuel. Metodologias ativas para uma educação inovadora. In: BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel (orgs.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2020. p. 15-33.

BITTAR, Marisa. Educação. In: MILL, Daniel (Org.). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. p. 195. Disponível em: Acesso em: 13 de maio, 2024.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo analisou as repercussões da cultura digital no trabalho dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de três escolas da rede pública municipal de Belo Horizonte, no tocante ao uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) no período pós-pandemia, considerando as consequências da pandemia de covid-19 e as políticas e diretrizes adotadas. Ao longo da pesquisa, foram abordadas as categorias de análise relacionadas aos impactos da pandemia, estratégias e metodologias adotadas, infraestrutura e recursos tecnológicos, experiências durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE), utilização das TDICs, além das práticas de ensino e a cultura digital adquirida durante e após o período da pandemia.

Os resultados apresentados, a partir dos questionários, das entrevistas e da triangulação dos dados, revelaram um cenário complexo e desafiador. A pandemia de covid-19 trouxe uma série de mudanças para o Sistema Educacional, levando ao rápido desenvolvimento do ensino remoto emergencial como estratégia para a continuidade das atividades escolares. As políticas e diretrizes adotadas pelas instituições de ensino desempenharam um papel significativo na orientação e na adaptação dos professores ao novo cenário educacional, buscando minimizar os impactos negativos causados pela crise sanitária.

No entanto, observou-se que a transição do ensino remoto para o presencial trouxe confrontos e reflexos importantes para o desenvolvimento do trabalho docente, especialmente em relação ao domínio das tecnologias digitais, ao acesso aos ambientes digitais e à adaptação das práticas pedagógicas para o ambiente virtual. A infraestrutura e os recursos tecnológicos disponíveis nas escolas e nos lares dos estudantes também influenciaram diretamente a efetividade do ensino remoto, evidenciando a desigualdade de acesso à educação. Sendo assim, faz-se necessário pensar na construção de processos educativos que contemplem a formação inicial dos alunos e o suporte concernente ao processo de formação e capacitação docente, a fim de que os alunos desenvolvam o letramento digital como objeto de conhecimento. Além disso, é fundamental que a escola tenha como um de seus objetivos, em seu projeto pedagógico, a reconfiguração do trabalho docente a partir do letramento digital dos alunos, promovendo mudanças políticas e públicas, bem como investimentos em tecnologia tanto para as escolas quanto para os discentes.

A pesquisa mostrou que muitos professores se esforçaram para buscar capacitação e atualização em relação às TDICs, uma vez que as formações inicial e continuada foram insuficientes para enfrentar os desafios impostos pelo ERE. Além disso, a adaptação rápida ao

ensino remoto também impactou o planejamento das aulas e a utilização de metodologias inovadoras, o que pode ter refletido na qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

No contexto das práticas de ensino, os relatos dos professores revelaram mudanças significativas na forma de abordar os conteúdos, com um maior uso de recursos digitais. Algumas habilidades foram desenvolvidas durante o ERE, como a capacidade de criar materiais didáticos digitais e aprimorar a comunicação virtual, mas também surgiram preocupações com a disseminação de informações falsas, a dependência digital, a falta de contato presencial e a dificuldade de acompanhar o progresso dos estudantes.

A reconfiguração da prática docente, nesse contexto, se manifesta como uma tarefa central e desafiadora. Preparar os alunos para as exigências da vida contemporânea requer mais do que transmitir conteúdos: é necessário formar indivíduos capazes de fazer uso das tecnologias de forma crítica, ética e responsável em um mundo digital cada vez mais presente em todas as esferas da vida. No entanto, transformar a prática docente não é um processo simples. Envolve tempo, investimentos em recursos materiais e humanos, e mudanças estruturais nos sistemas educacionais, que muitas vezes são rígidos e resistentes à inovação.

Além disso, há a necessidade de vencer as resistências dos próprios educadores, que, em alguns momentos das entrevistas, expressaram sentir-se despreparados ou sobrecarregados diante das demandas de um ensino mais integrado à realidade digital. Para isso, é fundamental que os órgãos governamentais ofereçam formação continuada, espaços de troca de experiências e incentivos que reconheçam a importância da atuação docente nesse contexto.

Após a análise dos resultados, tornou-se evidente que a pandemia de covid-19 provocou uma aceleração das mudanças tecnológicas e pedagógicas na educação, com o ensino remoto emergencial se tornando uma realidade presente e desafiadora. Nesse sentido, é imprescindível o investimento em políticas públicas que garantam a infraestrutura tecnológica necessária para todos os estudantes e professores, bem como o fortalecimento da formação continuada dos docentes, visando aprimorar suas competências digitais e pedagógicas.

Além disso, é necessário repensar as práticas pedagógicas, buscando o equilíbrio entre as metodologias presenciais e virtuais, promovendo a interação e o engajamento dos estudantes no processo de aprendizagem. A criação de espaços de troca e colaboração entre os professores, por meio de redes de apoio e formação em serviço, também pode contribuir para a superação dos desafios enfrentados.

Em suma, a pesquisa evidenciou a influência da cultura digital no trabalho dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública municipal de Belo Horizonte no período pós-pandemia, além da compreensão e da percepção dos professores em

relação ao trabalho pedagógico no contexto da cultura digital, no que diz respeito ao uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs). A pesquisa também identificou desafios, limites e possibilidades da cultura digital no trabalho dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública municipal de Belo Horizonte no tocante ao uso das TDICs no período pós-pandemia. A qualidade do ensino nas escolas será configurada por meio da construção de um currículo que envolva as tecnologias na formação contínua de professores, visto que estes têm em seu papel a responsabilidade de formar alunos com uma postura autônoma e crítica, que possam desenvolver ações democráticas, relações de valores e compromissos sociais com o conhecimento e a cidadania na sociedade atual.

A superação dos desafios identificados requer ações conjuntas, envolvendo gestores, educadores, famílias e comunidade, visando garantir uma educação de qualidade e inclusiva, capaz de promover o desenvolvimento integral dos estudantes, para além dos tempos de pandemia.

Diante dos impactos da pandemia de covid-19 e das transformações provocadas pela cultura digital no ensino, torna-se urgente pensar em políticas públicas que fortaleçam e aperfeiçoem o trabalho docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A experiência do ensino remoto emergencial revelou tanto a disposição dos professores em buscar novas formas de ensinar quanto as limitações estruturais e formativas que dificultaram a adaptação às tecnologias digitais. Muitos docentes enfrentaram dificuldades com o uso das TDICs devido à formação inicial insuficiente e à ausência de apoio contínuo, o que evidenciou a necessidade de ações mais concretas e estruturadas por parte do poder público.

Para transformar esse cenário, é essencial investir em formação continuada, que não se limite a treinamentos pontuais, mas que integre os saberes digitais ao cotidiano pedagógico, respeitando o tempo e os contextos dos professores. Além disso, garantir acesso a equipamentos e internet de qualidade nas escolas e nas casas dos estudantes é uma condição básica para que qualquer proposta educativa digital seja viável. A reconfiguração das práticas pedagógicas deve caminhar lado a lado com a revisão dos currículos, valorizando o uso crítico e ético das tecnologias e promovendo a autonomia dos estudantes.

A escola precisa se tornar um espaço onde a cultura digital seja entendida como parte do processo educativo, e não apenas como um recurso acessório. Para isso, é necessário criar ambientes colaborativos, onde os professores possam trocar experiências, desenvolver projetos coletivos e encontrar apoio para enfrentar os desafios da educação contemporânea. A valorização do professor, por meio de políticas que reconheçam seu papel central na formação de cidadãos críticos e preparados para o mundo digital, é também parte fundamental desse

processo. Portanto, pensar em políticas públicas para o trabalho docente diante da cultura digital é, antes de tudo, reafirmar o compromisso com uma educação pública de qualidade, inclusiva e conectada com as realidades e as necessidades do nosso tempo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda J.; GEWANDSZNADER, F. *O método nas ciências sociais e naturais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 1. ed. São Paulo: Pioneira, 1998.

ANTUNES, Ricardo. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351, 2004.

ANTUNES, Ricardo (Org.). *A dialética do trabalho: escritos de Marx e Engels*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 1999.

ANTUNES, Ricardo. *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital*. São Paulo: Boitempo, 2018.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROS, J. DE S.; RIBEIRO, V. B. Ensino Remoto Emergencial: o olhar sob a ótica dos professores da rede básica de educação brasileira. *Pedagogia em Ação*, v. 18, n. 1, p. 68–80, 2022.

BATALLÁN, G. *Docentes de infânci*a. Buenos Aires: Paidós, 2007. BURBULES, N. Y.; DENSMORE, K. Los limites de la profesionalización en la docencia.

BRASIL. *Portaria nº 983*, de 18 de novembro de 2020 que estabelece diretrizes complementares à Portaria nº 554, de 20 de junho de 2013, para a regulamentação das atividades docentes, no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica Brasília, Diário Oficial da República Federativa do Brasil, seção 1, p. 58. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?Data=19/11/2020&jornal=515&pagina=58>. Acesso em 04 de julho de 2023.

BERNERS-LEE. T *Information Management: A Proposal*. Hypertext proposal. Switzerland: TBL., 1990.

BRASIL. *Conselho Nacional de Educação. Reexame do Parecer CNE/CP nº 15*, de 6 de outubro de 2020 que tratou das Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo de nº 6, de 20 de março de 2020. Parecer CNE/CP nº 19/2020, de 8 de dezembro de 2020. Brasília, Diário Oficial da República Federativa do Brasil, seção 1, p.106. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167131-ppc019-20&category_slug=dezembro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em 18 julho de 2023.

BRASIL. *Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1*, de 27 de outubro de 2020, que trata das Diretrizes Curriculares para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, Diário Oficial da República Federativa do Brasil, seção 1, p.103. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/>

/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-28560 9724. Acesso em 25 julho. 2023.

BRASIL. República Federativa do Brasil. *Constituição Federal*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988, 282 p. BRASIL. Lei n. ° 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: www6.senado.gov.br/.../ListaTextoIntegral.action? Id. Acesso em 16 agosto de 2023.

BRASIL. Lei nº 14.681, de 18 de setembro de 2023. Institui a Política de Bem-Estar, Saúde e Qualidade de Vida no Trabalho e Valorização dos Profissionais da Educação. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14681.htm. Acesso em 20 de outubro de 2023.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. BRASIL.

BITTAR, Marisa. Educação. In: MILL, Daniel (Org.). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. p. 195. Disponível em: <https://falabonito.wordpress.com/2007/03/08/dicionario-interativo-da-educacaobrasileira/> Acesso em: 13 maio de 2024.

BOYD, DANAH M.; ELLISON, N. B. Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, v. 13, n. 1, p. 210–230, out. 2007.

BRUSCHINI, Cristina & AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação. Algumas questões sobre o magistério. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, no. 64, p. 04-13, 1988.

BORBA, M.C.; PENTEADO, M.G. *Informática e educação matemática*. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTELLS, M. *Communication power*. New York: Oxford University Press, 2009.

CARVALHO, Rosiani. *As tecnologias no cotidiano escolar: possibilidades de articular o trabalho pedagógico aos recursos tecnológicos*. Paraná, 2007.

CARDOSO, A. A.; DEL PINO, M. A. B.; DORNELES, C. L. Os saberes profissionais dos professores na perspectiva de Tardif e Gauthier: Contribuições para o campo de pesquisa. In: *IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*. 2012. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=998866>. Acesso em 23 ago. 2024.

CHARCZUK, S. B. Sustentar a Transferência no Ensino Remoto: docência em tempos de pandemia. *Educação e Realidade*, v. 45, n. 4, p. 1–20, 2020.

CORDEIRO, N. P. DA S.; SOUSA, E. C. A educação a distância (EAD) e o ensino remoto emergencial (ERE) em tempos de Pandemia da Covid 19. *Brazilian Journal of Development*, v. 7, n. 7, p. 66061–66075, 2021.

COSTA, C. H. *et al.* A educação no cenário do ensino remoto emergencial (ere) e o trabalho docente. *Research, Society and Development*, v. 12, n. 1, p. e18412139597, 2023.

Costa, Maria Elizabeth O.; Oliveira, Dalgiza Andrade (31 de dezembro de 2020). Ciência da Informação e Bibliometria: mapeamento da produção científica em periódicos brasileiros na temática Educação a distância. *Biblos* (1): 19–44. ISSN 2236-7594. doi:10.14295/biblos.v34i1.11133. Acesso em: 7 de out. de 2024

CHAMON, Magda. *Trajetória de feminização do magistério*. Ambiguidades e conflitos Belo Horizonte, autêntica, 2005.

CHIARA, Ivone Di *et al.* *Normas de documentação aplicadas à área de Saúde*. Rio de Janeiro: E-papers, 2008. Educação à Distância. Brasília, Brasil: Programa Nacional de Informática na Educação, 2005.

CRUZ, M. H. S. A. *Mapeando Diferenças de Gênero no Ensino Superior da Universidade Federal de Sergipe*. Editora UFS: São Cristóvão, 2012.

DE OLIVEIRA, Talita Moreira; AMARAL, Livio. *Políticas Públicas em Ciência e Tecnologia no Brasil: desafios e propostas para utilização de indicadores na avaliação*. Bibliometria e Cientometria no Brasil: infraestrutura para avaliação da pesquisa científica na Era do Big Data, p. 157-184, 2017.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y.S. Introduction: the discipline and practice of qualitative research. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y.S. (eds.). *The Sage Handbook of qualitative research*. 4. ed. Thousand Oaks: Sage, 2005, p. 1-32.

ENGELS, LÊNIN e TROTSKY. *Breve introdução ao O Capital de Karl Marx*. Brasília: Ícone, 2008.

ENGUIITA, Mariano Fernández. *Educação e sociedade: o papel da escola na divisão social do trabalho*. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 1991.

FALKEMBACH, E. M. F. *Diário de campo: um instrumento de reflexão*. Contexto e Educação, v. 2, n. 7, p. 19-24, 1987.

FELDFEBER, M. *Los imperativos de autonomía y profesionalización docente: el caso de la reforma educativa en Argentina de los 90*. *Trabalho e Educação*, Belo Horizonte, v. 13, n. 2, ago. / dez. 2004.

FERNÁNDEZ ENGUIITA, M. A la busca de un modelo profesional para la docencia: ¿liberal, burocrático o democrático? *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, n. 25, ene/abr. 2001. Disponível em: <http://www.rioei.org/rie25a02.htm>. Acesso em: agosto 2023.

FLICK, U. *Uma introdução a pesquisa qualitativa*. Porto Alegre, RS: Bookman, 2004

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

- GESTRADO. *Trabalho docente em tempos de pandemia*. Relatório Técnico. 2021. https://gestrado.net.br/wpcontent/uploads/2020/08/cnte_relatorio_da_pesquisa_covid_gestrado_v03.pdf. Acesso em 20 ago. 22.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5a Edição. São Paulo, SP: Atlas, 2007.
- GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*, 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- GIORDANI, A. T.; PIRES, P. A. B. F. *Normas editoriais, orientação aos autores: cartilhas*. Editora UENP, 2020.
- GOLLAC, M.; VOLKOFF, S. *Conditions de travail*. Paris: La Découverte, 2000.
- HARVEY, David. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. São Paulo, Loyola, 2003.
- HEIDRICH, Álvaro *et al.* A intolerância e o acampamento, condição e situação para o ensino de geografia no MST. In: REGO, N.; SUERTEGARAY, D.; HEIDRICH, Á. (org.) *Geografia e educação: geração de ambiências*. Porto Alegre: UFRGS, 2001.
- HYPÓLITO, A. M. & JORGE, T. A. S. OCDE, PISA e Avaliação em larga escala no Brasil: Algumas implicações. *Sisyphus Journal of Education*. Volume 8, ISSUE 01, 2020.
- JENKINS, H. *Cultura da Convergência*. São Paulo: Aleph, 2008.
- KENSKI, V. M. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas: Papyrus, 2007.
- KENSKI, Vani Moreira. *verbete Cultura digital* p.139. Para o “Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de educação a distância”, organizado por MILL, Daniel. Campinas: Editora Papyrus, 2018.
- KILBY, J. S.; KEONJIAN, E. *Design of a semiconductor-solid-circuit*. 1959, New York: IRE, 1959. p. 76–78.
- KOWALTOWSKI, T. Von Neumann: suas contribuições à Computação. *Estudos Avançados*, v. 10, n. 26, p. 237–260, 1996.
- KUENZER, Acácia. Education system and the training of workers: The disqualification of flexible high school education. *Ciência & Saúde Coletiva*, 2020, p. 57-66. Disponível em: <https://link.gale.com/apps/doc/A616314683/AONE?u=capes&sid=AONE&xid=dd39c239>. Acesso em 12 julho de 2023.
- KNECHTEL, M. R. *Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada*. Curitiba, PR: Intersaberes, 2014.
- KOZMA, R. B. *Comparative Analysis of Policies for ICT in Education*. *International Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education*. Boston, MA: Springer US, 2008. p. 1083–1096.

LEINER, B. M. *et al.* A brief history of the internet. *Computer Communication Review*, v.39, n. 5, p. 22–31, 7 out. 2009.

LÉVY, P. *Cibercultura*. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010. 272 p.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da Escola Pública: a Pedagogia crítico social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 2005.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. eletrônica ed. São Paulo: Cortez, 2017.

LUCENA, Simone. Culturas digitais e tecnologias móveis na educação. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 59, p. 277-290, jan. / mar. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.43689>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/Mh9xtFsGCs6HRpCWWM5XhvL/abstract/?Lang=pt>. Acesso em: 25 fev. 2023.

MACIAS-CHAPULA, Cesar A. O papel da informetria e da cienciometria e sua perspectiva nacional e internacional. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 27, n. 2, p. 134-140, maio/ago. 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19651998000200005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 jan. 2023

MANEVY, A. O que é cultura digital? In: SAVAZONI, R.; COHN, S. (org.). *Cultura digital.br*. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2008. p. 34-43.

MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos*. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

MARX, K. *O Capital* - Livro I – crítica da economia política: O processo de produção do capital. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. Livro I. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2018.

MARTINS, L. C.; PINTO, A. M. Competências pedagógicas digitais para educadores. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, v. 30, n. 1, p. 18-35, 2021.

MENGHINI, R. El discurso de la profesionalización de la docencia. *Contextos de Educacion*, Córdoba, n.5, 2005. Disponível em: <http://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/05/menghini.htm> Acesso em: agosto 2023.

MILL, D. Letramento digital na Educação a Distância: noções introdutórias. In: OTSUKA, J. *et al.* (org.). *Educação a Distância: formação do estudante virtual*. São Carlos: UAB-UFSCar, 2011. p.109-127.

MILL, D.; JORGE, G. Sociedades grafocêntricas digitais e educação: sobre letramento, cognição e processos de inclusão na contemporaneidade. In: MILL, D. (Org.). *Escritos sobre educação: desafios e possibilidades para ensinar e aprender com as tecnologias emergentes*. São Paulo: Paulus, 2013.

MILL, D. Tecnologias e educação: o que muda com a pandemia. *Educação & Realidade*. v. 22, n. 74, p. 27–42, 2001.

MINAYO, M. C. O desafio da pesquisa social. In: Minayo, M. C. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2009.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. (Ed.). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 13. ed. São Paulo: Papirus, 2007.

NASCIMENTO, P. L. Parâmetros para análise-síntese de práticas educativas. In: SUANNO, M. V. R.; DITTRICH, M.G; MAURA, M. A. P. (Org.). *Resiliência, criatividade e inovação: potencialidades, transdisciplinares idades na educação*. Goiânia: UEG; América, 2013.

NEVES, Inajara Viana de Salles. *Condições de trabalho do docente na rede privada na educação à distância em nível superior*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2009.

NOSELLA, P. O trabalho como princípio educativo em Gramsci. *Revista de Educação*, São Paulo: APEOESP, n. 4, p. 16-25, 1989.

NORMAND, R. A modernização “eficaz” da profissão de professor confrontada às novas políticas de accountability. *Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.*, Salvador, 27(53), 18-29. 2018.

NÓVOA, A. Os professores e a história da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vida de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação & Sociedade*, v. 22, n. 74, p. 27–42, 2001.

OLIVEIRA, D. A. A Reestruturação da Profissão Docente no Contexto da Nova Gestão Pública na América Latina. *Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.*, Salvador, 27(53), 43-59. 2018.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização E flexibilização. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, dez. 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. *As reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte, autêntica, 2003.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT); ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCACIÓN, A CIENCIA E A CULTURA (Unesco). *Recomendação da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e Unesco de 1966*. Paris, 1966.

ORNELLAS, B. S. *Cibercultura e Educação Física: o Virtual na Formação de Professores*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/11780>. Acesso em: 16 fev. 2022.

PERETTI, A. H. *et al.* Cibercultura no contexto da Educação Profissional e Tecnológica. Redin: *Revista Educacional Interdisciplinar*, v. 8, n. 1, 2019. Disponível em: <https://seer.faccat.br/index.php/redin/article/view/1414>. Acesso em: 19 nov. 2022.

PIMENTA, A. M. *et al.* A história da Apple Computer. *Pretexto*, v. 7, n. 1, p. 11–24, 2006. Plano Nacional de Educação (PNE). Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001c. BRASIL.

PERRENOUD, P. 10 *Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RODRIGUES, Emily Souza. *Tecnologias utilizadas no ensino remoto emergencial na Universidade de Brasília (UnB)*. 2021. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/29871/1/2021_EmilySouzaRodrigues_tcc.pdf . Acesso em: 16 out. 2023.

ROSA, M. A mixed-methods study to understand the perceptions of high-school leaders about EEL students: the case of mathematics. Doctorate Dissertation in Education: *Educational Leadership*. College of Education. Sacramento, CA: California State University, Sacramento - CSUS, 2010.

SACRISTÁN, José Gimeno. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez Editora, 2006. p. 81-87.

SANTAELA, L. Da cultura de massa às interfaces na era digital. *Revista Faced Salvador*, n.14, p.105-118, jul. / dez. 2008. Disponível em <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/1185/1/2657.pdf>. Acesso em: 20. jul. 2023.

SANTOS, S. D. M. dos. A precarização do trabalho docente no ensino superior: dos impasses às possibilidades de mudanças. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 46, p. 229-244, out. / dez 2012.

SAVIANI, D. *Sobre a concepção de politécnica*. Rio de Janeiro: Fiocruz; Rio De janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 1989.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista brasileira de educação*, v. 12, n. 34, p. 152-165, 2007.

SAVIANI, D. *A nova lei da educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. *Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto*. Pandemia da COVID-19: trabalho e saúde docente. 1. ed. Brasília-DF: Universidade e Sociedade, 2021. v. 67. p. 1–176.

SENADO. *Sancionada política de qualidade de vida para profissionais da educação*. <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2023/09/19/sancionada-politica-de-qualidade-de-vida-para-profissionais-da-educacao>. Acesso em: 20 out. 2023.

SILVA, D. G. da; ALONSO, K. M. *Formação on-line e praticantes culturais: elementos sócio históricos em contextos de formação na cultura digital*. Momento: diálogos em educação, v. 27, n. 1, p. 108-127, jan. /abr. 2018a. DOI: <https://doi.org/10.14295/momento.V27i1.7794>. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/download/7794/5236/22926>. Acesso em: 12 Dez 2022.

SILVA, D. G. da; ALONSO, K. M. Mediação, interação e letramentos digitais: a formação on-line em tempos de cultura digital. *REVELLI: Revista de educação, linguagem e literatura*, [Inhumas], v. 10, n. 3, p. 235-259, set. 2018b. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/7928>. Acesso em: 19 dez. 2022.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu. *Exclusão digital: a miséria na era da informação*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

SENNETTR, Richard. *A corrosão do caráter*. Consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. São Paulo, Record, 2001.

SMED, J. Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (2021). *Inclusão digital e infraestrutura escolar*.

STANDAGE, T. *The Victorian Internet: The Remarkable Story of the Telegraph and the Nineteenth Century's Online Pioneers*. 1. ed. New York: Bloomsbury USA, 1998.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOARES, I. de O. A educomunicação na América Latina: apontamentos para uma história em construção. In: APARICI, R. Roberto Aparici (org.). *Educomunicação: para além do 2.0*. Tradução de Luciano Menezes Reis, São Paulo: Paulinas, 2014. Coleção educomunicação.

SOARES, Magda Becker. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 20. ed. São Paulo: Ática, 2014.

TENTI-FANFANI, E. T. *La condición docente*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2005.

TENTI-FANFANI, E. (2007). Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Educ. Soc.*, Campinas, 28(99), 335-353.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. In: _____. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987. cap. 2, p. 30-79

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

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VALENTE, José Armando (Org.). *O computador na sociedade do conhecimento*. Coleção Informática para mudança na educação. Ministério da Educação - Secretaria de Educação à Distância. Brasília, Brasil: Programa Nacional de Informática na Educação, 2000.

VIEIRA, Rosângela Souza. O papel das tecnologias da informação e comunicação na educação: um estudo sobre a percepção do professor/aluno. *Formoso: Univasf*, v. 10, p. 66-72, 2011.

WOLFRAM, Dietmar. *Bibliometrics Research in the Era of Big Data: Challenges and Opportunities*. *Bibliometria e Cientometria no Brasil: infraestrutura para avaliação da pesquisa científica na Era do Big Data*, p. 91-101, 2017.

SHULMAN, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. Washington, DC: *Educational Researcher*. Vol. 15, No. 2. Feb.,1986, pp. 4-14

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a),

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), de uma pesquisa educacional, que desenvolverá uma investigação sobre: “A reconfiguração do trabalho docente frente à cultura digital: uma análise de escolas públicas municipais de ensino fundamental”.

A pesquisa será desenvolvida por mim, Tatiana da Silva Sant Ana Marques Flauzino, Professora efetiva na Escola Municipal Padre Marzano Matias e aluna do Mestrado Profissional Educação e Docência – PROMESTRE/FAE/UFMG, sob orientação da Professora Inajara de Salles Viana Neves, da Universidade Federal de Ouro Preto.

Você está sendo consultado (a) sobre a autorização, a título gratuito, para o uso de suas respostas e convicções sobre trabalho docente e cultura digital no espaço escolar. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar participar do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável.

Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma. Você poderá inclusive retirar esse consentimento a qualquer momento sem qualquer penalidade. Você poderá fazer todas as perguntas que julgar necessárias para o esclarecimento de suas dúvidas e, ainda, procurar o Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31)3409.4592 ou pelo endereço: Avenida Pres. Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II – 2º andar – Sala 2005. Campus Pampulha Belo Horizonte – MG – CEP 31.270-901- Telefone (31)3409-4592 – e-mail: coep@prpq.ufmg.br. O COEP trata-se de um grupo de pessoas com conhecimentos científicos e não científicos que realizam a revisão ética inicial e continuada do estudo de pesquisa para mantê-lo (a) seguro e proteger seus direitos.

Título do Projeto: A reconfiguração do trabalho docente frente à cultura digital: uma análise de escolas públicas municipais de ensino fundamental.

Pesquisadora Responsável: Tatiana da Silva Sant Ana Marques Flauzino Telefone para contato: (31) 988432281 / E-mail: tatianaflauzino9@gmail.com

Orientadora da Pesquisa: Profa. Inajara de Salles Viana Neves

Telefone para contato: (31) 99146-9660 / E-mail: inajara.salles@ufop.edu.br

Essa pesquisa pretende investigar qual a influência da cultura digital no trabalho do professor. E tem como objetivo analisar a reconfiguração e as condições de trabalho docente em tempos de cultura digital.

Para as atividades de investigação serão utilizadas entrevistas semiestruturadas, individuais e gravadas, na qual o (a) entrevistado (a) poderá falar livremente. Será usado um caderno de campo onde a pesquisadora registrará suas observações. A pesquisa de campo ocorrerá a partir da coleta de dados e análises qualitativas do trabalho de docentes que atuam nas séries iniciais de escolas da rede pública municipal de ensino os quais estejam envolvidos no processo de investigação. O principal instrumento para a coleta de dados será o questionário (formato *Google Forms*).

A pesquisadora responsável pelo estudo conduzirá as entrevistas em local a combinar com o (a) entrevistado (a). Em todos esses registros serão garantidos o anonimato e o sigilo, um código substituirá o nome dos participantes. Todas as informações obtidas e gravadas serão mantidas de forma confidencial. Todas as informações obtidas e gravadas serão usadas apenas para fins científicos. Os participantes têm o direito de acesso aos próprios dados.

As informações serão armazenadas em um HD EXTERNO que será guardado e trancado pela Profa. Dra. Inajara de Salles Viana Neves (Orientadora dessa pesquisa), em um armário de aço apropriado para esse fim, tornando-se inacessível para os alunos e demais professores da UFMG, por um período de 5 (cinco) anos. Após o término da pesquisa e do cumprimento do prazo de armazenamento, o HD EXTERNO será destruído. Esses procedimentos garantem a confidencialidade dos dados coletados durante a condução desse projeto.

Serão assegurados procedimentos que garantem a não utilização das informações de modo que prejudiquem as pessoas. Não há risco identificado para os participantes da pesquisa, exceto pelos possíveis riscos de desconforto ao responder à entrevista, por trazer à tona alguma lembrança ruim. Se ocorrer um dos eventos mencionados que causem desconforto, a atividade será paralisada imediatamente até que você se sinta em condições de continuar. Se necessário, outros profissionais especializados serão contatados pelos pesquisadores. Estando os envolvidos no estudo previamente ciente de seu direito de retirar-se da pesquisa a qualquer momento, sem implicação de prejuízo para o mesmo.

A pesquisadora e a sua orientadora providenciarão todos os materiais necessários para a realização desta proposta; os participantes não terão despesas financeiras com as etapas dessa pesquisa. Além disso, é importante ressaltar que a pesquisadora e sua orientadora estão cientes de que, caso os participantes dessa pesquisa venham sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, têm direito à indenização por parte do pesquisador além do direito à assistência integral, conforme Resolução 466/12.

Já o benefício em participar de uma pesquisa é amplo, atinge, além do participante, uma coletividade de trabalhadores docentes, cuja categoria de trabalho poderá ser mais bem reconhecida e valorizada em função dos resultados dessa pesquisa.

Assinatura do Orientador da Pesquisa
Inajara de Salles Viana Neves

Assinatura da Pesquisadora Responsável
Tatiana da Silva Sant Ana Marques Flauzino

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu li e discuti com o investigador responsável pelo presente estudo os detalhes descritos nesses documentos. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar e que eu posso interromper minha participação a qualquer momento sem dar uma razão. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para o propósito acima descrito.

Eu entendi a informação apresentada neste termo de consentimento livre e esclarecido. Eu tive a oportunidade de fazer perguntas e todas as minhas perguntas foram respondidas.

Eu receberei uma cópia assinada e datada deste Documento de Consentimento livre e Esclarecido.

Local e data

Assinatura

(Nome por extenso)

APÊNDICE B – PERFIL DOCENTE

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS PROMESTRE PERFIL DOCENTE	
1. Município de residência	2. Quanto ao gênero a. <input type="checkbox"/> feminino b. <input type="checkbox"/> masculino c. <input type="checkbox"/> Outro
3. Faixa Etária a. <input type="checkbox"/> até 24 anos b. <input type="checkbox"/> de 25 a 29 anos c. <input type="checkbox"/> de 30 a 39 anos d. <input type="checkbox"/> de 40 a 49 anos e. <input type="checkbox"/> de 50 anos ou mais	Você possui experiência como docente? a. <input type="checkbox"/> Sim Quanto tempo? _____ . <input type="checkbox"/> Educação Infantil . <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental . <input type="checkbox"/> Ensino Médio . <input type="checkbox"/> EJA/ Educação Especial . <input type="checkbox"/> Ensino Superior <input type="checkbox"/> Pública Estadual <input type="checkbox"/> Pública Municipal <input type="checkbox"/> Privada b. <input type="checkbox"/> Não
5. Você tem filhos? a. <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 ou mais b. <input type="checkbox"/> Não	6. Nível de formação (marque a última formação): a. <input type="checkbox"/> Magistério nível médio b. <input type="checkbox"/> Normal Superior c. <input type="checkbox"/> Pedagogia d. <input type="checkbox"/> Outras Licenciaturas/Qual? e. <input type="checkbox"/> Outros curso superior/ Qual?

<p>7. Há quantos anos você concluiu essa formação?</p> <p>a. <input type="checkbox"/> 1 a 4 anos d. <input type="checkbox"/> 13 a 16 anos</p> <p>b. <input type="checkbox"/> 5 a 8 anos e. <input type="checkbox"/> 17 a 20 anos</p> <p>c. <input type="checkbox"/> 9 a 12 anos f. <input type="checkbox"/> mais de 20 anos</p>	<p>8. Em que rede (s) de ensino você fez essa formação? (Marque mais de uma opção, se for o caso)</p> <p>a. <input type="checkbox"/> Municipal b. <input type="checkbox"/> Estadual c. <input type="checkbox"/> Federal</p> <p>d. <input type="checkbox"/> Particular</p>
<p>9. Você utiliza alguma tecnologia e a internet para preparar as suas aulas? Com que frequência?</p> <p>a. <input type="checkbox"/> Sim. <input type="checkbox"/> muito <input type="checkbox"/> pouco <input type="checkbox"/> quase nada</p> <p>b. <input type="checkbox"/> Não</p>	<p>10. Você trabalha apenas no período/horário predeterminado pela escola/empregador, sem fazer serviços fora desses horários, haja vista não receber notificações para trabalhar por meio da Internet.</p> <p><input type="checkbox"/> Sim, concordo plenamente.</p> <p><input type="checkbox"/> Sim, concordo parcialmente.</p> <p><input type="checkbox"/> Indiferente.</p> <p><input type="checkbox"/> Não, discordo parcialmente.</p> <p><input type="checkbox"/> Não, discordo plenamente.</p>
<p>11. Você encontrou desafios durante o período da pandemia para lidar com as novas tecnologias?</p> <p>a. <input type="checkbox"/> Sim b. <input type="checkbox"/> Não</p>	<p>12. Você acredita que as estratégias educacionais podem ser desenvolvidas com o uso das tecnologias em sala de aula?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim, concordo plenamente.</p> <p><input type="checkbox"/> Sim, concordo parcialmente.</p> <p><input type="checkbox"/> Indiferente.</p> <p><input type="checkbox"/> Não, discordo parcialmente.</p> <p><input type="checkbox"/> Não, discordo plenamente.</p>

<p>13. Quanto tempo você utiliza para planejar suas tarefas?</p> <p><input type="checkbox"/> 1 hora</p> <p><input type="checkbox"/> 2 horas</p> <p><input type="checkbox"/> 3 horas</p> <p><input type="checkbox"/> mais de 3 horas</p>	<p>14. Você utiliza o trabalho digital para planejamento?</p> <p>a. <input type="checkbox"/> Sim b. <input type="checkbox"/> Não</p>
<p>15. Você sempre recebe notificações para trabalhar fora da sua jornada (por exemplo: à noite na hora de dormir, nos finais de semana ou em quaisquer períodos de descanso) por meio de celular, smartphone, Pager, notebook ou qualquer outro aparelho similar.</p> <p><input type="checkbox"/> Sim, concordo plenamente.</p> <p><input type="checkbox"/> Sim, concordo parcialmente.</p> <p><input type="checkbox"/> Indiferente.</p> <p><input type="checkbox"/> Não, discordo parcialmente.</p> <p><input type="checkbox"/> Não, discordo plenamente.</p>	
<p>16. Você se sente ansioso (a) /pressionado (a), tendo em vista o excesso de trabalho ou o recebimento de notificações do trabalho por meio da internet nos finais de semana, em momentos de descanso ou em outras ocasiões que geram sobrecarga de trabalho.</p> <p><input type="checkbox"/> Sim, concordo plenamente.</p> <p><input type="checkbox"/> Sim, concordo parcialmente.</p> <p><input type="checkbox"/> Indiferente.</p> <p><input type="checkbox"/> Não, discordo parcialmente.</p> <p><input type="checkbox"/> Não, discordo plenamente.</p> <p>17. Você considera que hoje em dia é possível a pessoa viver em sociedade e trabalhar sem se utilizar da internet e do smartphone.</p> <p><input type="checkbox"/> Sim, concordo plenamente.</p> <p><input type="checkbox"/> Sim, concordo parcialmente.</p> <p><input type="checkbox"/> Indiferente.</p> <p><input type="checkbox"/> Não, discordo parcialmente.</p> <p><input type="checkbox"/> Não, discordo plenamente.</p>	

18. Você já se viu trabalhando em multitarefa (fazendo mais de um trabalho ao mesmo tempo), para dar conta do trabalho, em virtude de ter que atender às várias notificações vindas da internet por meio do seu smartphone, Pager, notebook ou quaisquer outros aparelhos dessa mesma espécie.

- Sim, concordo plenamente.
- Sim, concordo parcialmente.
- Indiferente.
- Não, discordo parcialmente.
- Não, discordo plenamente.

19. Você se sente cansado, desmotivado, devido a não ter descansado o suficiente ou adequadamente devido à sobrecarga de atividades advindas das notificações para o trabalho que recebe por meio da internet?

- Sim, concordo plenamente.
- Sim, concordo parcialmente.
- Indiferente.
- Não, discordo parcialmente.
- Não, discordo plenamente.

20. Você ficou doente e a causa foi o excesso de trabalho advindo das notificações que recebe da internet por meio do seu smartphone, Pager, tablet, notebook ou outro aparelho portátil de comunicação que se conecta à internet.

- Sim, concordo plenamente.
- Sim, concordo parcialmente.
- Indiferente.
- Não, discordo parcialmente.
- Não, discordo plenamente.

21. Você considera que trabalhar recebendo notificações por meio da internet aumenta o rendimento do seu trabalho?

- Sim, concordo plenamente.
- Sim, concordo parcialmente.
- Indiferente.
- Não, discordo parcialmente.
- Não, discordo plenamente.

22. Você passou a ganhar mais pelo tempo extra que permaneceu trabalhando em virtude das notificações que recebe por meio da internet (smartphone, notebook, Pager, ou qualquer outro aparelho semelhante)?

- Sim, concordo plenamente.
- Sim, concordo parcialmente.
- Indiferente.
- Não, discordo parcialmente.
- Não, discordo plenamente.

23. Todo o tempo que você permanece à disposição do recebimento de notificações para o trabalho por meio da internet é incluído formalmente na sua jornada de trabalho.

- Sim, concordo plenamente.
- Sim, concordo parcialmente.
- Indiferente.
- Não, discordo parcialmente.
- Não, discordo plenamente.

24. Você considera necessária a regulamentação de um período no qual os aparelhos portáteis de comunicação por meio da internet (por exemplo, o smartphone) devam permanecer desligados para que não se receba notificações do trabalho (direito à desconexão da internet)?

- Sim, concordo plenamente.
- Sim, concordo parcialmente.
- Indiferente.
- Não, discordo parcialmente.
- Não, discordo plenamente.

25. Você conhece o caso de alguém, no seu local de trabalho, que sofreu ameaças, ou represálias, ou sentiu medo, ou foi demitido, porque não atendeu à notificação para o trabalho (do seu chefe, ou autoridade, ou superior hierárquico no trabalho) fora do horário normal da jornada.

- Sim, concordo plenamente.
- Sim, concordo parcialmente.
- Indiferente.
- Não, discordo parcialmente.
- Não, discordo plenamente.

26. A cultura digital interfere no trabalho pedagógico que você desenvolve em sala com os alunos.

- Sim, concordo plenamente.
- Sim, concordo parcialmente.
- Indiferente.
- Não, discordo parcialmente.
- Não, discordo plenamente.

Finalização:**Pronto!****MUITO OBRIGADA PELA SUA ATENÇÃO E COLABORAÇÃO com esta pesquisa.**

**Cordialmente,
Tatiana Flauzino (Mestranda)
Inajara Viana (Orientadora)**

Se necessário, você aceitaria participar de uma conversa/entrevista sobre o seu trabalho docente e as repercussões da cultura digital nesse período de pós pandemia?

- Sim, aceito/posso participar da entrevista.
- Não, prefiro colaborar somente com o questionário.

Se você aceitar participar da entrevista, por favor forneça, no campo abaixo, seu nome, e-mail e telefone (se houver, celular/WhatsApp):

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA

Considerando a adoção de novas técnicas e soluções que aprimorem o trabalho docente, as novas tecnologias ganham espaço para dialogar e interagir com a cultura popular transformando assim esse conjunto de práticas pedagógicas digitais em uma mola propulsora rumo ao ensino de qualidade e inovador, conhecido, portanto, como cultura digital.

1. Com o retorno às aulas presenciais, tendo novamente contato presencial com os alunos, acompanhando de perto a realização das atividades e o desenvolvimento dos mesmos, como classifica a sua prática pedagógica no período pós-pandemia?
2. Muitos professores afirmaram que não seriam os mesmos após a experiência com o ensino remoto. Você pensou da mesma maneira no período pós-pandemia?
3. Você encontrou dificuldades e desafios, no período pós-pandemia, para preparar suas aulas ao utilizar recurso digital? Conte como foi o retorno.
4. Na escola onde você trabalha existem equipamentos de informática? Se a resposta for Positiva, quais são esses equipamentos? Você sabe usá-los?
5. É aconselhável que o docente forneça informações aos alunos sem ensiná-los as formas de utilização e sua eficácia?
6. As transformações sociais provocadas pelas tecnologias geram cultura digital. A partir de seus conhecimentos e da necessidade de pensar o futuro agora quais as suas expectativas com essa cultura inovadora?
7. O que você entende por competência digital se associarmos aos conhecimentos, atitudes e habilidades que o aluno deve alcançar?
8. Qual importância você atribui à forma de ensinar e os recursos utilizados para a produção de cultura digital?
9. Dê a sua opinião. O uso das ferramentas digitais contribui para uma melhora no desempenho escolar de seus alunos?
10. Quais as vantagens e desvantagens que você observa em relação ao uso das tecnologias?
11. Você percebe que o fazer pedagógico acontece por meio da cultura digital? Como?
12. Você utiliza outras tecnologias em sala de aula? Quais?

13. Você percebe a autonomia e/ou maior interesse como uma possibilidade de desenvolvimento no estudante, quando utiliza as TDIC?
14. Você acredita que as crianças estão mais bem preparadas que os adultos com relação às tecnologias digitais? Por quê?
15. As tecnologias têm influenciado o processo educacional? De que maneira?
16. Quais habilidades você consegue perceber que desenvolveu a partir da experiência das TDIC?
17. Como você avalia a percepção dos alunos em relação às suas aulas quando as TDIC foram utilizadas?
18. Pela nossa conversa, o que você acrescentaria que poderia ser aprimorado em sua prática ao relacionar o uso das TDIC e a suas metodologias de ensino?

APÊNDICE D - CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORAPREFEITURA MUNICIPAL
DE BELO HORIZONTE

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

CENTRO DE APERFEIÇOAMENTO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA**REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE****(RME-BH)**

Senhor (a) Diretor (a), A pesquisadora Tatiana da Silva Sant Ana Marques Flauzino, orientada pela professora Dra. Inajara de Salles Viana Neves, mestranda do PROMESTRE da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, com o projeto de pesquisa intitulado **“A RECONFIGURAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE FRENTE À CULTURA DIGITAL: uma análise das escolas públicas municipais de Belo Horizonte”**, a ser realizado na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH).

O projeto foi analisado pelas equipes da Secretaria Municipal de Educação (Smed) e foi emitido o

Termo de Anuência que acompanha esta apresentação.

Solicitamos, pois, ao (à) diretor (a) que receba a pesquisadora, analise o projeto de pesquisa e sua metodologia e, se houver adesão pela escola, viabilize, oriente e acompanhe o desenvolvimento deste estudo.

Agradecemos, desde já, sua atenção e encaminhamentos e colocamo-nos à disposição de V. Sa. por eventuais esclarecimentos adicionais que se fizerem necessários.

Belo Horizonte, 06 de maio de 2024.

Atenciosamente,

Valentina de Souza Scott

Diretora do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação.

APÊNDICE E – TERMO DE ANUÊNCIA PARA PESQUISA



PREFEITURA MUNICIPAL
DE BELO HORIZONTE

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
CENTRO DE APERFEIÇOAMENTO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
GERÊNCIA DOS ANOS INICIAIS

TERMO DE ANUÊNCIA PARA PESQUISA NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE (RME-BH)

A pesquisadora Tatiana da Silva Sant Ana Marques Flauzino, orientada pela professora Dra. Inajara de Salles Viana Neves, mestranda do PROMESTRE da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, com o projeto de pesquisa intitulado **“A RECONFIGURAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE FRENTE À CULTURA DIGITAL: uma análise das escolas públicas municipais de Belo Horizonte”**, a ser realizado na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH). Após a análise desse projeto pelo Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (Cape), pelo (s) (a) (as) Diretoria de Educação Básica e a Gerência dos anos iniciais, a Secretaria Municipal de Educação (Smed) está ciente e de acordo com a realização dessa pesquisa nas escolas da RME/BH. Ressaltamos que, para validação deste Termo de Anuência, o (a) pesquisador (a) deve apresentar para a direção da escola a aprovação de seu projeto pelo Comitê de Ética ao qual o estudo foi submetido. Esclarecemos que o (a) responsável pelo projeto deve fazer contato prévio com a direção da escola, apresentar a proposta de metodologia da pesquisa e confirmar a adesão da instituição ao seu projeto, antes do início dos trabalhos.

Este Termo de Anuência é válido enquanto a pesquisa que o subsidia estiver vigente.

Prazo de vigência da pesquisa: de março de 2023 a julho de 2024.

Belo Horizonte, 06 de maio de 2024.

Atenciosamente, Valentina de Souza Scott

Diretora do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação

APÊNDICE F – PRODUTO EDUCACIONAL (E-BOOK)

E-book informativo: Orientações para docentes da rede pública municipal de ensino das séries iniciais sobre cultura digital e trabalho docente.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**MESTRADO PROFISSIONAL EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA
LINHA DE PESQUISA: TRABALHO E EDUCAÇÃO**

Tema da pesquisa:

**A reconfiguração
do trabalho docente frente
à cultura digital: uma análise
de escolas públicas municipais
de ensino fundamental**

**INFORMATIVO DESTINADO A DOCENTES
DA REDE PÚBLICA DE ENSINO EM SITUAÇÕES DE TRABALHO DOCENTE
COM A CULTURA DIGITAL**

AUTORAS

**Mestranda: Tatiana da Silva Sant' ana Marques Flauzino
Professora Orientadora: Inajara de Salles Viana Neves**

F587r

Flauzino, Tatiana da Silva Sant'ana Marques, 1980-

A reconfiguração do trabalho docente frente à cultura digital [recurso eletrônico] : uma análise de escolas públicas municipais de ensino fundamental / Tatiana da Silva Sant'ana Marques Flauzino, Inajara de Salles Viana Neves. -- Belo Horizonte, 2025.

1 v. : il., color.

[Obra produzida em conjunto com a dissertação de mestrado da autora com o título: A reconfiguração do trabalho docente frente à cultura digital [manuscrito] : uma análise de escolas públicas municipais de ensino fundamental / Tatiana da Silva Sant'ana Marques Flauzino. -- Belo Horizonte, 2025. -- 158 p : enc., il., color. -- Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. -- Orientadora: Inajara de Salles Viana Neves.].

Inclui Bibliografia.

1. Professores -- Formação -- Efeito de inovações tecnológicas. 2. Professores -- Letramento digital. 3. Tecnologia educacional. 4. Escolas públicas -- Ensino à distância. 5. COVID-19 Pandemia, 2020- -- Aspectos educacionais. 6. Belo Horizonte (MG) -- Educação.

I. Título. II. Neves, Inajara de Salles Viana, 1969-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 371.3078

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O

O letramento digital, toma espaço e vai além da simples habilidade de operar dispositivos tecnológicos. **Mill e Jorge, (2013)**

[...] as práticas típicas de cultura digital, são marcadas pela comunicação de lugares não fixos, pelo registro de fatos e informações no instante em que eles acontecem, pelo uso intenso das redes sócio-digitais e pela constante interação com ciberespaços. **(Lucena, 2016 apud SILVA; ALONSO, 2018b, p. 236)**

O desafio não está em rejeitar as tecnologias, mas em ensiná-las a serem utilizadas como aliadas na formação de cidadãos reflexivos, criativos e socialmente engajados. **Moran (2020)**

**A educação
está em
constante
transformação.**



Educação é uma prática que coincide com a origem da própria humanidade. Está enraizada em nossa existência e é um conceito amplo que envolve tanto a formação humana realizada na escola quanto a que se realiza fora dela. (...)A transmissão de valores morais começava pelas famílias e pelos preceptores. **Mill,(2018), p.195**

A mídia, principalmente, segundo alguns professores, permite que as crianças sejam mais bem informadas e mais abertas. Mas os professores também constatam que estabeleceu-se uma distância entre sua cultura e a das crianças. Eles não sabem mais o que as crianças vivem, sentem e pensam. No fundo, as crianças não mudam, é o “sistema” que muda. **Tardif e Lessard, (2014), p.146.**

Sobre o Produto Educacional: **A Reconfiguração do Trabalho Docente Frente à Cultura Digital: uma análise de escolas públicas municipais de ensino fundamental**

O presente produto educacional, intitulado A Reconfiguração do Trabalho Docente Frente à Cultura Digital: uma análise de escolas públicas municipais de ensino fundamental, foi desenvolvido pela mestranda Tatiana da Silva Sant'ana Marques Flauzino, sob a orientação da professora Inajara de Salles Viana Neves. Trata-se de uma produção exigida para a conclusão e aprovação no Programa de Mestrado Profissional – PROMESTRE, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Este trabalho surge a partir da necessidade de compreender as profundas transformações vivenciadas pelo trabalho docente na contemporaneidade,

marcadamente atravessado pela cultura digital. A pesquisa, realizada em escolas públicas municipais de ensino fundamental, buscou analisar os impactos das tecnologias digitais na prática pedagógica e nas dinâmicas escolares, dando voz aos professores e valorizando suas experiências e saberes.

A autora expressa sua sincera gratidão à professora Inajara Neves pela orientação atenta e generosa, essencial para o amadurecimento intelectual e metodológico do trabalho.

Os resultados da pesquisa apontam para a necessidade de investimento na formação de professores, na construção de práticas pedagógicas contextualizadas, na remodelação dos currículos escolares e na valorização de um espírito inovador – tanto por parte dos alunos quanto dos docentes. Tais elementos são fundamentais para que a escola pública avance rumo a

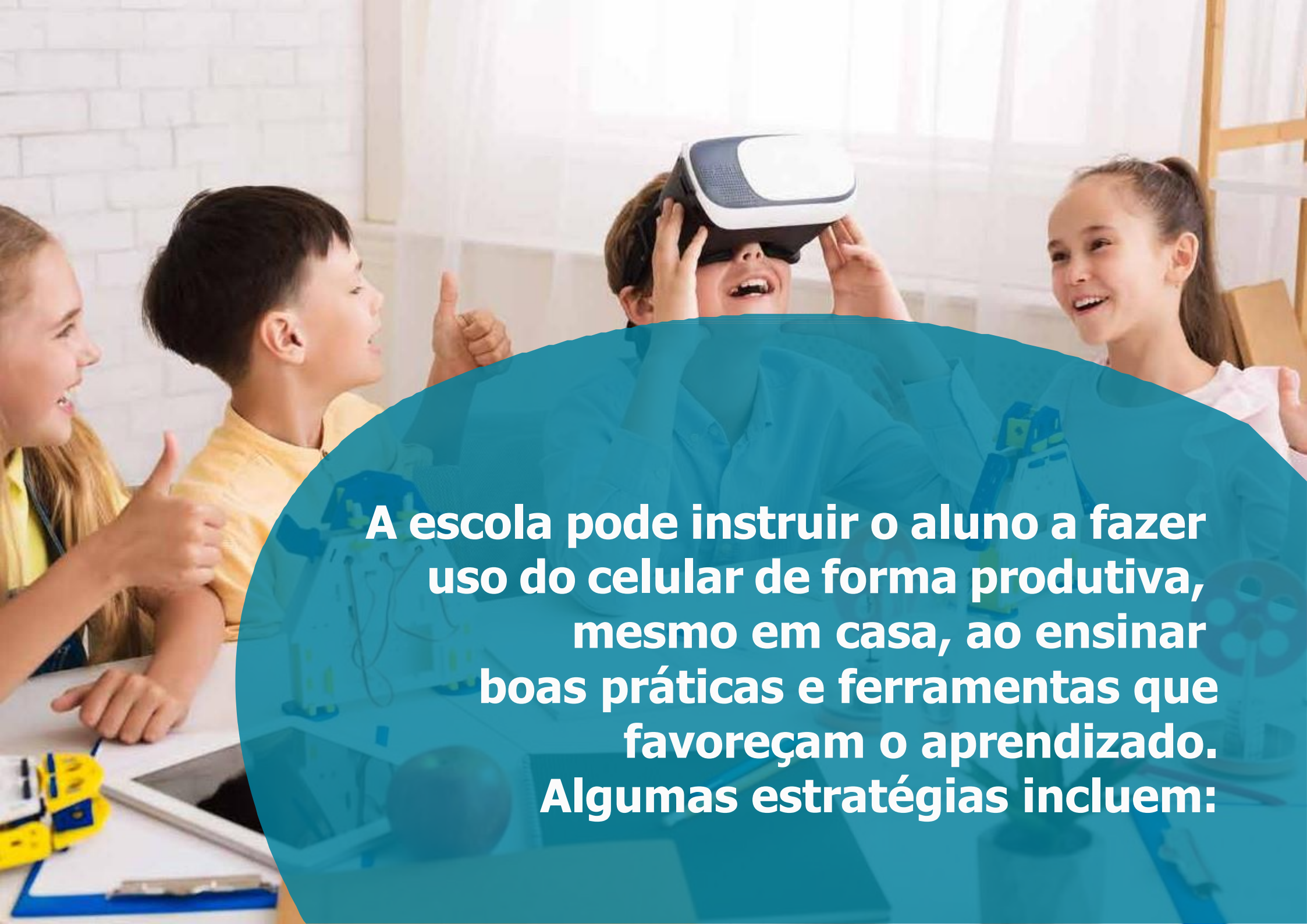
uma educação mais crítica, democrática e conectada com as transformações do mundo contemporâneo.

Por fim, reafirma-se que a cultura digital não substitui a cultura escolar, mas dialoga com a cultura popular pré-existente, ampliando as possibilidades de interação e produção de conhecimento. Nesse sentido, o trabalho do professor pode e precisa ser reconfigurado, assumindo uma postura mais criativa, crítica e sensível às novas realidades tecnológicas e sociais.

Você sabia?

Usar tecnologia na escola não significa que o aluno vai usar o celular neste espaço.





A escola pode instruir o aluno a fazer uso do celular de forma produtiva, mesmo em casa, ao ensinar boas práticas e ferramentas que favoreçam o aprendizado. Algumas estratégias incluem:

1

Orientação sobre aplicativos educativos - Indicar e ensinar o uso de apps como Google Classroom, Khan Academy, Duolingo, GeoGebra, entre outros, para aprimorar os estudos.

2

Gestão do tempo e organização - Ensinar os alunos a usarem apps de planejamento, como Google Agenda, Trello e Forest, para organizar tarefas e evitar distrações.

3

Pesquisa e verificação de fontes - Mostrar como buscar informações confiáveis na internet e identificar fake news, usando fontes como Google Scholar e sites oficiais.

4

Uso responsável das redes sociais - Explicar como redes sociais podem ser usadas para aprendizado, seguindo páginas educativas, participando de grupos de estudo e interagindo de forma saudável.

5

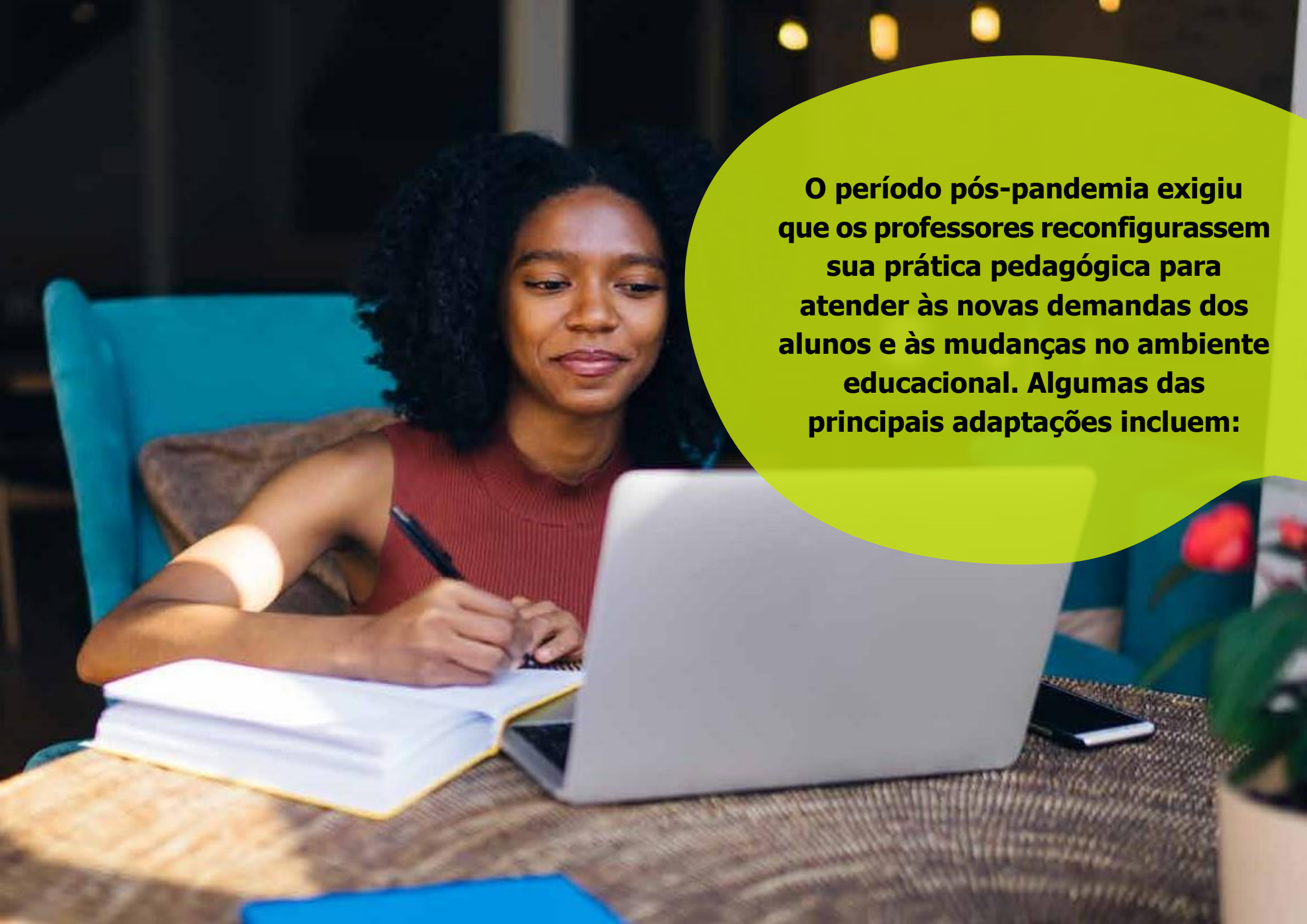
Aulas e tutoriais online - Incentivar o uso de plataformas como YouTube Educacional e podcasts para complementar os estudos.

6

Exercícios interativos e gamificação - Apresentar jogos e plataformas que tornam o aprendizado mais dinâmico, como Kahoot!, Quizlet e Prodigy.

7

Segurança digital – Ensinar sobre privacidade, riscos do excesso de exposição e o impacto do tempo de tela na saúde mental.



O período pós-pandemia exigiu que os professores reconfigurassem sua prática pedagógica para atender às novas demandas dos alunos e às mudanças no ambiente educacional. Algumas das principais adaptações incluem:

1. Reconfiguração da Prática Pedagógica

- > **Uso contínuo de tecnologias:** Durante a pandemia, as plataformas digitais se tornaram essenciais. No pós-pandemia, muitas escolas mantiveram ferramentas como Google Classroom, Microsoft Teams e outras plataformas para complementar o ensino presencial.
- > **Atenção à saúde mental dos alunos:** Muitos estudantes enfrentaram dificuldades emocionais devido ao isolamento. Os professores passaram a incorporar estratégias socioemocionais em suas aulas, promovendo momentos de escuta e acolhimento.
- > **Metodologias ativas:** O ensino híbrido e as metodologias como a sala de aula invertida, aprendizagem baseada em projetos e gamificação ganharam força para engajar mais os alunos.
- > **Maior flexibilidade:** Professores passaram a diversificar as estratégias de ensino para atender diferentes ritmos de aprendizagem, já que muitos alunos voltaram com lacunas educacionais.

2. Novas Ambiências Educacionais

- > **Ambientes híbridos:** Muitas escolas mantiveram um modelo híbrido, mesclando ensino presencial e digital para complementar a aprendizagem.
- > **Espaços mais colaborativos:** O layout das salas de aula tem sido adaptado para favorecer interações em grupo, com menos rigidez na disposição das carteiras.
- > **Maior valorização do ensino personalizado:** Aulas e atividades passaram a ser mais adaptadas às necessidades individuais dos alunos, visando recuperar conteúdos defasados.

3. Como Lidar com Essa Situação?

- > **Capacitação contínua:** Professores precisam estar sempre atualizados sobre novas metodologias e tecnologias educacionais.
- > **Empatia e paciência:** Compreender que os alunos passaram por momentos difíceis e que a adaptação ao novo normal pode levar tempo.
- > **Uso equilibrado da tecnologia:** Aproveitar os benefícios das ferramentas digitais sem perder a importância do contato humano e da interação presencial.
- > **Trabalho em equipe:** Colaboração entre professores, coordenação, famílias e alunos é essencial para enfrentar os desafios e garantir um aprendizado eficaz.

A adaptação pós-pandemia ainda está em andamento, e a educação continua evoluindo para atender às novas demandas da sociedade e dos estudantes.

Respostas dos docentes





Inovação da cultura digital na aprendizagem:

“A cultura digital promove uma inovação real na aprendizagem, ao passo que, além de transformar a rotina da sala de aula, modifica significativamente a postura dos professores e alunos, oferecendo-lhes novos papéis no processo de ensino-aprendizagem.”

Uso de tecnologias específicas no ensino:

“Eu faço uso constante do data-show, computador e muitas vezes do tablet para automatizar os conceitos matemáticos.”

Transformações nas práticas pedagógicas:

“Sim, o uso das TDICs têm alterado nossas formas de trabalhar, de se comunicar, de se relacionar e de aprender.”

Resistência e abertura a novas tecnologias:

“As crianças e os adolescentes não têm medo de experimentar o novo, já os adultos muitas vezes preferem usar métodos antigos.”

Estímulo à criatividade com tecnologia:

“Além de trazer leveza às aulas, no ensino complementar, a tecnologia melhora o aprendizado e estimula a criatividade e a expressão de crianças e adolescentes.”

Habilidades do educador na era digital:

“Habilidades: reconhecer que existem diversas formas de ensinar, estar aberto a novidades, usar a criatividade tornando as aulas mais dinâmicas e divertidas, melhorar a participação dos alunos, tornar o aluno o protagonista do seu aprendizado.”

Ambiente estimulante com tecnologias digitais:

“Podemos identificar que as aulas que incorporam tecnologias digitais podem proporcionar um ambiente de aprendizado estimulante e envolvente, mas também oferecem uma experiência diferenciada em relação à abordagem tradicional.”

Uso dos recursos tecnológicos para integração curricular:

“Acredito que o uso dos recursos tecnológicos na sala de aula implica em novas formas de comunicar, de pensar, ensinar/aprender, aprender a ensinar, ajudar aqueles que estão com a aprendizagem muito aquém da esperada, e deve ser visto e utilizado como um recurso para nos auxiliar na integração dos conteúdos curriculares.”

Cultura digital como um novo jeito de lidar com mudanças na sociedade:

“Para mim foi um novo jeito de lidarmos com as constantes mudanças que tem na sociedade, principalmente pelos nossos professores, uma vez que tivemos que buscar novas metodologias para desenvolver um trabalho com mais qualidade, agilidade e fazer com que as aulas fossem mais interativas”.

Desafios do retorno às aulas presenciais pós-pandemia:

"Com o retorno das aulas presenciais após a pandemia, foi tudo mais complicado. [...] Tive que reaprender a dar as aulas porque os meus alunos ficavam em período considerável sem frequentar um ambiente escolar."

Dificuldade de planejamento para estudantes em diferentes níveis de aprendizado:

"No período pós-pandemia encontrei algumas dificuldades, como elaborar os planejamentos de aula, pois os estudantes estavam mais dispersos, haviam pulado etapas importantes. [...] Tinha que fazer dois planejamentos diferentes para a mesma turma."

Limitações nos recursos tecnológicos da escola:

"Na minha escola tinha os recursos básicos, que é o computador e o data show. [...] O data show era um só para a escola toda."

Adaptação ao uso de tecnologias nas aulas:

"Com o advento das novas culturas digitais, minha visão de ensinar mudou Consideravelmente. [...] Hoje eu já não consigo mais trabalhar como antes da pandemia; me sinto mais atual e confiante digitalmente."

Competência digital como habilidade necessária e em evolução:

"Para mim, competência digital é saber utilizar as mais diversas tecnologias com mais autonomia e criatividade. [...] Avancei muito, mas sinto que tenho muito que aprender."

Desempenho e habilidade dos alunos com tecnologia:

"Meus alunos sabem muito mais do que eu digitalmente [...] Eles já nasceram no mundo tecnologicamente avançado."

Benefícios da tecnologia no engajamento e aprendizagem dos alunos:

"Quando utilizo equipamentos tecnológicos dentro da sala de aula, percebo que a participação, o entusiasmo e a concentração dos meus alunos aumentam consideravelmente."

Dificuldades técnicas enfrentadas com a tecnologia:

"Muitas vezes, os equipamentos não funcionam, a internet não abre, os dados móveis acabam, os itens travam. [...] Mas, tirando isso, a tecnologia foi e é um avanço."

Tecnologia como potencializadora de criatividade e significado no aprendizado:

"Meus alunos de hoje estão aprendendo os mesmos conteúdos que os do passado, só que de maneira muito mais criativa e significativa para eles."

Necessidade de mais recursos e apoio na escola:

"Gostaria que tivesse mais recursos e cursos de formação e também pessoas dentro do ambiente escolar que me auxiliassem com os imprevistos e as novas ferramentas tecnológicas."

A favor da cultura digital na escola:

"Eu sou a favor da cultura digital nas escolas. [...] Com a tecnologia, tudo fica melhor."

Prática pedagógica inclusiva e transtornos pós-pandemia:

"Hoje tento fazer uma prática pedagógica inclusiva, né? Diante as demandas que a gente tem em relação aos alunos de inclusão [...] casos de transtornos mentais."

Impacto da pandemia na transformação docente:

"A pandemia transformou todas as pessoas, inclusive os professores e o trabalho docente [...] Repensaram muito as suas práticas."

Acesso e uso de recursos digitais na escola:

"Na escola em que atuo tem sim, equipamentos de informática [...] Acesso à internet facilita a comunicação entre coordenação, professores."

Reflexão sobre o uso de tecnologias digitais na educação:

"No passado eu já tive uma expectativa maior em relação a isso [...] Hoje vejo influência negativa nas crianças pela dificuldade de foco e paciência."

Educação digital como componente curricular:

"Seria interessante termos uma disciplina sobre recursos digitais [...] No Japão, isso já faz parte do currículo dos jovens."

Vantagens e desvantagens do uso de tecnologias:

"As vantagens são acesso rápido à informação [...] Desvantagens incluem ansiedade, dependência e vício em bolhas digitais."

Crítica ao impacto da cultura digital em crianças:

"As crianças não estão mais preparadas que os adultos para a cultura digital [...] Precisam de criticidade para lidar com as novas tecnologias."

Proposta para disciplina sobre novas tecnologias:

"Acho que o ideal seria uma disciplina que vá dos anos iniciais até os anos finais [...] Preparar as crianças para lidar com recursos digitais com criticidade."

Percepção sobre autonomia dos alunos na era digital:

"Não percebo autonomia [...] Precisam mais de explicações do que antigamente, quando buscavam informações sozinhos."

Limitações do currículo atual para abordar tecnologia:

"O currículo educacional está atrás [...] Precisamos avançar para acompanhar a conectividade da nova geração."

Referências Bibliográficas:

MILL, D.; JORGE, G. Sociedades grafocêntricas digitais e educação: sobre letramento, cognição e processos de inclusão na contemporaneidade. In: MILL, D. (Org.). Escritos sobre educação: desafios e possibilidades para ensinar e aprender com as tecnologias emergentes. São Paulo: Paulus, 2013.

LUCENA, Simone. Culturas digitais e tecnologias móveis na educação. Educar em Revista, Curitiba, n. 59, p. 277-290, jan./mar. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.43689>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/Mh9xtFsGCs6HRpCWWM5XhvL/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 fev. 2023.

MORAN, José Manuel. Metodologias ativas para uma educação inovadora. In: BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel (orgs.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2020. p. 15-33.

BITTAR, Marisa. Educação. In: MILL, Daniel (Org.). Dicionário Interativo da Educação Brasileira. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. p. 195. Disponível em: Acesso em: 13 de maio, 2024.

