



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

JOSÉ BATISTA DE SOUZA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM TECNOLOGIAS DIGITAIS: compreensões de
docentes do curso de Pedagogia da Faculdade do Nordeste da Bahia**

**SÃO CRISTÓVÃO/ SE
2025**

JOSÉ BATISTA DE SOUZA

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM TECNOLOGIAS DIGITAIS: compreensões de docentes
do curso de Pedagogia da Faculdade do Nordeste da Bahia

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal de Sergipe (UFS), na área Educação e linha de Pesquisa Formação e Prática Docente, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Alberto de Vasconcelos

SÃO CRISTÓVÃO/ SE
2025

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

S729p Souza, José Batista de
Práticas pedagógicas com tecnologias digitais : compreensões de docentes do curso de Pedagogia da Faculdade do Nordeste da Bahia / José Batista de Souza ; orientador Carlos Alberto de Vasconcelos. – São Cristóvão, SE, 2025.
385 f. : il.

Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, 2025.

1. Educação superior - Estudo e ensino. 2. Tecnologia educacional. 3. Inovações educacionais. 4. Professores - Formação. 5. Prática de ensino. 6. Ensino – Meios auxiliares. I. Vasconcelos, Carlos Alberto de, orient. II. Título.

CDU 378.147:004

JOSÉ BATISTA DE SOUZA

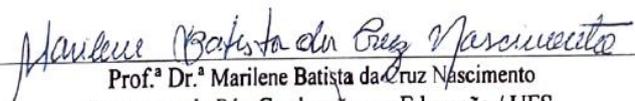
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM TECNOLOGIAS DIGITAIS: compreensões de docentes do curso de Pedagogia da Faculdade do Nordeste da Bahia

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal de Sergipe (UFS), na área Educação e linha de Pesquisa Formação e Prática Docente, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

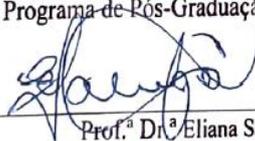
Aprovada em 27.05.2025



Prof. Dr. Carlos Alberto de Vasconcelos (Orientador)
Programa de Pós-Graduação em Educação / UFS



Prof.ª Dr.ª Marilene Batista da Cruz Nascimento
Programa de Pós-Graduação em Educação / UFS



Prof.ª Dr.ª Eliana Sampaio Romão
Programa de Pós-Graduação / UFS

Documento assinado digitalmente

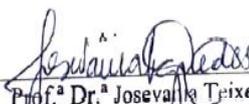
gov.br

LEANDRO SILVA MORO

Data: 28/05/2025 17:11:38 -0300

Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. Leandro Silva Moro
Universidade do Estado de Minas Gerais / UEMG



Prof.ª Dr.ª Josevalda Teixeira Guedes
Faculdade Paschoal Dantas / FPD

SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2025

Ativar o Windows
Acesse Configurações

O Pesquisador Incansável¹

No vasto campo da sabedoria, Batista trilhou,
Com firmeza e paixão, ao conhecimento se entregou.
Em meio a práticas pedagógicas e tecnologias,
Sua tese desponta, revelando novas idas e vindas.

No curso de Pedagogia, o olhar atento se fez,
Descobrimo conexões onde ninguém mais percebeu.
Entre bytes e sonhos, a educação se reinventa,
Sob a luz da pesquisa, a mente inquieta alimenta.

Do quadro ao digital, do giz à tela sensível,
O elo entre ensino e tecnologia se faz acessível.
E Batista, com maestria, tece sua narrativa,
Explorando o potencial que o futuro motiva.

Seu estudo qualificado, fruto de tanto empenho,
Revela o caminho certo, rumo a um novo engenho.
Nas práticas pedagógicas, nas interfaces digitais,
Desperta-se um horizonte onde o aprender é mais real.

Que este poema seja um tributo ao seu labor,
À pesquisa profunda, ao esforço e ao valor.
Que o impacto de sua tese ressoe e inspire,
Semeando inovação onde o conhecimento admira.

A Batista, que a jornada prossiga auspiciosa,
E que seus estudos sejam farol, guia preciosa.
Na qualificação da tese, um passo grandioso,
Em prol de uma educação mais vasta, mais gloriosa.

¹ Poema feito pelo ChatGPT, sob o comando da professora Marilene Batista da Cruz Nascimento, durante o Exame de qualificação.

AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente, pois sem Ele nada disso seria possível. Mesmo muito motivado a alcançar o mais alto nível da formação acadêmica, sem Ele eu jamais conseguiria, pois era Nele que eu me apegava nos momentos de dificuldade.

A minha mãe, Deusdete Maria de Souza, que me oportunizou estudar, mesmo sendo analfabeta do código, para que eu tivesse uma vida melhor do que a dela. Não fossem seus esforços, não sei o que seria nem onde estaria.

A minha esposa, companheira de todas as horas, Verônica Montalvão de Jesus Souza, pela paciência, incentivo e compreensão durante todo esse processo. Ela que, mesmo acometida pela Covid-19 (eu também estava) e com um bebê de poucos meses para dar conta (nosso filho), negligenciou sua própria saúde para cuidar da minha, para que eu pudesse, mesmo doente, concluir o meu projeto, participar da seleção e conseguir meu tão sonhado objetivo de entrar no doutorado.

Aos meus filhos, Maria Cecília de Souza Montalvão e Daniel de Souza Montalvão, por compreenderem minhas ausências, mesmo sem saber o que era um doutorado. Eles apenas sabiam que o papai estava trabalhando ou que precisava trabalhar.

A minha sogra, Maria do Carmo Rodrigues Montalvão e a minha cunhada Neide Souza de Jesus, pelas orações feitas durante todo o processo, para que eu conseguisse dar conta de cada etapa com êxito.

Ao meu orientador, Carlos Alberto de Vasconcelos, pelas trocas e parceria que tivemos ao longo desses quatro anos, seja no Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Tecnologias da Informação e Comunicação (FOPTIC), seja nos projetos de pesquisa, de extensão e nas publicações.

À Banca Examinadora, composta por Marilene Batista da Cruz Nascimento, Eliana Sampaio Romão, Leandro Silva Moro e Josevânia Teixeira Guedes, professores tão ilustres, que palavras seriam poucas para descrevê-los. Minha gratidão a vocês pela aceitação para participar desta banca, pela leitura cuidadosa, pelas contribuições valiosas e pela delicadeza quanto às críticas. Saibam que cada um de vocês foi escolhido por um motivo especial – características como professor e avaliador que me encantam.

À Secretária Municipal de Educação do meu município (Coronel João Sá), Josefa Claudionora de Carvalho dos Santos, amiga pessoal, pela concessão da licença remunerada de

três anos para eu cursar o doutorado. Sem esse afastamento seria quase impossível levar adiante o curso.

À Faculdade do Nordeste da Bahia (FANEBA), em nome do Diretor Cleriston Carlos de Matos, pela abertura da instituição para que eu pudesse realizar a minha pesquisa e pela confiança na seriedade do meu trabalho.

A todos os professores do curso de Pedagogia da FANEBA que participaram da parte empírica desta investigação, tanto nos questionários como nas entrevistas.

As pessoas que contribuíram com a pesquisa na validação do questionário, sugerindo alterações pertinentes para a qualidade do instrumento.

A Maria José Feitosa Portela, minha amiga, pessoa por quem tenho um grande apreço, pois sempre demonstrou seu carinho e admiração por mim, vibrando com as minhas conquistas e torcendo para que eu alcançasse todos os meus objetivos, a exemplo do doutorado. Ela que se considera minha mãe de coração, deixando-me com o coração cheio de alegria e gratidão.

Às minhas amigas, Daniele Santana de Melo, Suely Cristina Silva Souza e Elissandra Silva Santos, pelas trocas, parcerias em publicações acadêmicas e por todo o incentivo que me deram ao longo do curso.

Aos meus amigos do FOPTIC, Cynthia da Silva Anderson e Jhonatas Isac Pereira Lima, pela partilha durante todo esse processo, pessoas com quem pude dividir algumas preocupações e alegrias, realizar algumas parcerias, e com quem pude estreitar laços de amizade.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Sergipe, pelas valiosas contribuições para a minha formação acadêmica e profissional. Eu não seria o mesmo se não tivesse passado por esse programa.

A todos os professores que contribuíram com a minha formação, desde a educação básica ao ensino superior. Foram tantos mestres que passaram em minha vida, em quem me espelhei que, certamente, eu não seria o mesmo sem seus ensinamentos.

RESUMO

As práticas pedagógicas, no contexto educacional, quando realizadas com intencionalidades, possibilitam um processo de ensino e de aprendizagem efetivo, contribuindo para a formação de um aluno autônomo, crítico e protagonista da própria aprendizagem. No contexto hodierno, marcado pela cultura digital, essas práticas devem acompanhar as mudanças por que passa a sociedade, oportunizando ao aluno aprender também a partir de tecnologias digitais, de modo que ele se sinta valorizado conforme as características do seu tempo. Diante disso, o objetivo geral desta tese é compreender como as práticas pedagógicas dos professores do curso de Pedagogia da FANEB, mediadas por tecnologias digitais, podem contribuir para a formação de pedagogos críticos em relação ao uso dessas tecnologias em sua futura profissão. Para o alcance do referido objetivo, foram elencados os seguintes objetivos específicos: analisar a relação dos professores com as tecnologias digitais e suas didáticas; caracterizar as práticas pedagógicas desses professores buscando indícios de superação do uso instrumental das tecnologias digitais; identificar nas práticas pedagógicas dos professores com tecnologias digitais elementos que fundamentam os processos de usos, integrações e apropriações; verificar no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia da FANEB qual o papel das tecnologias digitais. Metodologicamente, essa pesquisa adotou a abordagem qualitativa interpretativista, devido à subjetividade com que analisa o fenômeno em estudo e à possibilidade de olhares distintos por parte do pesquisador. Quanto aos procedimentos para a geração de dados, fez-se uso da pesquisa bibliográfica, por meio do Estado do Conhecimento, da pesquisa de campo e da análise documental, a partir do PPC de Pedagogia da instituição em questão. No tocante aos instrumentos de geração de dados, foram aplicados questionários a 12 professores, entrevista semiestruturada a 6 professores e realizada uma análise documental do PPC de Pedagogia da instituição *locus* da pesquisa. Em relação ao tratamento dos dados, foi utilizada a Análise de Conteúdo de Bardin, a partir da criação de oito categorias: (1) concepções sobre práticas pedagógicas; (2) o papel das tecnologias digitais no PPC de Pedagogia da FANEB; (3) experiências com tecnologias digitais na FANEB; (4) professor aprende com os alunos; (5) dificuldades docentes para o uso de tecnologias digitais na FANEB; (6) possibilidades de uso das tecnologias digitais quando se tornar professor; (7) formação continuada docente; (8) concepção crítica sobre tecnologias digitais. Os resultados apontaram que, em relação às práticas pedagógicas mediadas por tecnologias digitais no curso de Pedagogia da FANEB, os professores fazem uso significativo e crítico dessas tecnologias, além de trabalharem junto aos alunos as questões críticas inerentes a elas. Ademais, os resultados explicitam que há possibilidades reais de os alunos do referido curso, ao adentrarem na docência, fazerem uso das tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas, estimulados pelo que aprenderam e vivenciaram no percurso da graduação, levando em conta suas memórias formativas.

Palavras-chave: tecnologias digitais; Pedagogia; docência universitária; inovação educacional.

ABSTRACT

Pedagogical practices in the educational context, when carried out intentionally, enable an effective teaching and learning process, contributing to the formation of an autonomous, critical student who is the protagonist of their own learning. In today's context, marked by digital culture, these practices must keep pace with the changes that society is going through, giving students the opportunity to learn using digital technologies, so that they feel valued according to the characteristics of their time. In view of this, the general aim of this thesis is to understand how the pedagogical practices of teachers on the FANEB Pedagogy course, mediated by digital technologies, can contribute to the training of critical pedagogues in relation to the use of these technologies in their future profession. In order to achieve this objective, the following specific objectives were listed: to analyze the relationship between teachers and digital technologies and their didactics; to characterize the pedagogical practices of these teachers, looking for signs of overcoming the instrumental use of digital technologies; to identify elements in the teachers' pedagogical practices with digital technologies that underpin the processes of use, integration and appropriation; to verify the role of digital technologies in the Pedagogical Project of the Pedagogy Course (PPC) at FANEB. Methodologically, this research adopted an interpretative qualitative approach, due to the subjectivity with which it analyzes the phenomenon under study and the possibility of different perspectives on the part of the researcher. As for the procedures for generating data, bibliographical research was used, through the State of Knowledge, field research and document analysis, based on the Pedagogy PPC of the institution in question. With regard to the instruments used to generate data, questionnaires were administered to 12 teachers, semi-structured interviews were conducted with 6 teachers and a document analysis was carried out of the Pedagogy PPC of the institution where the research was carried out. Bardin's Content Analysis was used to process the data, based on the creation of eight categories: (1) conceptions of pedagogical practices; (2) the role of digital technologies in FANEB's Pedagogy PPC; (3) experiences with digital technologies at FANEB; (4) teachers learning from students; (5) teaching difficulties in using digital technologies at FANEB; (6) possibilities for using digital technologies when you become a teacher; (7) continuing teacher training; (8) critical conception of digital technologies. The results showed that, in relation to pedagogical practices mediated by digital technologies in the Pedagogy course at FANEB, teachers make significant and critical use of these technologies, as well as working with students on the critical issues inherent in them. In addition, the results show that there are real possibilities for students on this course, when they enter teaching, to use digital technologies in their teaching practices, stimulated by what they have learned and experienced during their undergraduate studies, taking into account their formative memories.

Keywords: digital technologies; Pedagogy; university teaching; educational innovation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	– Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD).....	43
Figura 2	– Demonstração da vinculação das universidades à BDTD.....	44
Figura 3	– Portal de periódicos da CAPES.....	45
Figura 4	– Localização das teses por região geográfica.....	58
Figura 5	– Palavras-chave mais frequentes nas teses e artigos.....	65
Figura 6	– Metáfora das práticas pedagógicas como <i>iceberg</i>	140
Figura 7	– Gestão dos aprendizados e gestão da classe.....	150
Figura 8	– Configuração da escola nos séculos XIX e XXI.....	163
Figura 9	– Pirâmide do conhecimento de Russel Lincoln Ackoff.....	183
Figura 10	– O Poder dos dados.....	185
Figura 11	– Competências digitais dos docentes para o século XXI.....	187
Figura 12	– Da submissão à aprovação do projeto de pesquisa ao CEP.....	197
Figura 13	– Localização geográfica da Faculdade do Nordeste da Bahia.....	199
Figura 14	– Figura de coerência das técnicas de geração de dados.....	215
Figura 15	– Etapas convencionais da pesquisa qualitativa.....	230
Figura 16	– Síntese da análise de conteúdo de Bardin.....	278
Figura 17	– Qualidades de uma boa categorização.....	280
Figura 18	– Criação de memes nas práticas pedagógicas.....	317

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	–	Instituições com mais publicações sobre a temática.....	57
Gráfico 2	–	Localização das teses por estados do Brasil.....	59
Gráfico 3	–	Ano de publicação das teses.....	60
Gráfico 4	–	Programas de Pós-graduação com mais teses publicadas.....	62
Gráfico 5	–	Licenciaturas que se destacaram nas produções.....	62
Gráfico 6	–	Periódicos com mais produções que se aproximam do objeto de pesquisa.....	63
Gráfico 7	–	Quantidade de publicações por ano.....	64

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Etapas do Estado do Conhecimento.....	42
Quadro 2	– Bibliografia Anotada: resumo das buscas na BDTD.....	48
Quadro 3	– Bibliografia Anotada.....	52
Quadro 4	– Bibliografia Anotada: resumo das buscas no Portal de Periódicos da CAPES.....	54
Quadro 5	– Bibliografia Sistematizada.....	56
Quadro 6	– Bibliografia Sistematizada: teses e artigos alinhados ao Estado do Conhecimento.....	67
Quadro 7	– Bibliografia Categorizada.....	71
Quadro 8	– Categorias temáticas das produções após sistematização.....	72
Quadro 9	– Estudos sobre Usos, integrações e apropriações das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas na formação inicial e continuada docente	73
Quadro 10	– Estudos sobre experiências pedagógicas com tecnologias digitais no curso de Pedagogia.....	83
Quadro 11	– Estudos sobre as Tecnologias Digitais nas Práticas Pedagógicas Inovadoras: potencialidades e desafios.....	86
Quadro 12	– Estudo sobre (im)possibilidades de uso das tecnologias digitais a partir das recordações discentes.....	98
Quadro 13	– Estudo sobre concepções críticas de tecnologias.....	101
Quadro 14	– Bibliografia Propositiva.....	103
Quadro 15	– Resumo dos Principais Indicadores das Pesquisa.....	104
Quadro 16	– Objetivos dos textos que compuseram o Estado do Conhecimento....	107
Quadro 17	– Autores que serviram de inspiração para a elaboração do Questionário.....	218
Quadro 18	– Autores que serviram de inspiração para a elaboração do Roteiro/Guião de Entrevista.....	225
Quadro 19	– Relação entre as técnicas de análise de dados e os objetivos da pesquisa.....	229
Quadro 20	– Categorização das entrevistas.....	281
Quadro 21	– Olhares docentes para os seus fazeres profissionais.....	282

Quadro 22	– O que diz o PPC de Pedagogia da FANEb sobre as tecnologias.....	286
Quadro 23	– O uso de tecnologias digitais pelos professores da FANEb.....	288
Quadro 24	– Momentos em que os professores estão na condição de aprendizes.....	301
Quadro 25	– Fatores que interferem nos resultados das aulas com o uso de tecnologias digitais.....	306
Quadro 26	– Aprendendo a usar tecnologias digitais com os professores no curso de formação inicial.....	309
Quadro 27	– Participação em cursos de formação continuada com o uso de tecnologias digitais.....	315
Quadro 28	– Ponderações dos professores sobre o uso de tecnologias digitais na sala de aula.....	319

LISTA DE SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centros Federais de Educação Tecnológica
CNE	Conselho Nacional de Saúde
DICS	Dados, Informação, Conhecimento e Sabedoria
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DPC	Declaração de Prática de Certificação
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DT	Design Thinking
EC	Estado do Conhecimento
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
FANEB	Faculdade do Nordeste da Bahia
FEEVALE	Universidade Feevale
FOPTIC	Formação de Professores e Tecnologias da Informação e Comunicação
IA	Inteligência Artificial
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologias
IES	Instituições de Ensino Superior
IFRJ	Instituto Federal do Rio de Janeiro
IFSC	Instituto Federal de Santa Catarina
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAA	Metodologias Ativas de Aprendizagem
MBA	Mestre em Administração de Empresas
MEC	Ministério da Educação
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPGED	Programa de Pós-graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico

PRODEMA	Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente
PUC RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC RS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PUC SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SCIELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SRA	Situação Real de Aprendizagem
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFPA	Universidade Federal de Lavras
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UPE	Universidade de Pernambuco
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFMS	Universidade Federal de Santa Maria
UFMS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFRN	Universidade Estadual do Rio Grande do Norte
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual de São Paulo
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICSUL	Universidade Cruzeiro do Sul
UNIPAMPA	Universidade Federal do Pampa
UNIVESP	Universidade Virtual do Estado de São Paulo
USP	Universidade de São Paulo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso

SUMÁRIO

1	TRAJETÓRIA ESTUDANTIL, ACADÊMICA E PROFISSIONAL COM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: entrelaçamentos.....	16
2	ESTADO DO CONHECIMENTO.....	39
2.1	Usos, integrações e apropriações das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas na formação inicial e continuada docente.....	72
2.2	Experiências pedagógicas com tecnologias digitais no curso de Pedagogia.....	82
2.3	Tecnologias digitais nas práticas pedagógicas inovadoras: potencialidades e desafios.....	86
2.4	(Im)possibilidades de uso das tecnologias digitais a partir das recordações discentes.....	98
2.5	Concepções críticas de tecnologias.....	101
3	EPISTEMOLOGIA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	119
3.1	Panorama dos avanços conceituais de práticas pedagógicas.....	125
3.2	Práticas pedagógicas como gestão da aprendizagem e gestão da classe.....	148
4	TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO.....	157
4.1	Importância da formação de professores para o uso de tecnologias digitais na educação.....	174
5	CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	191
5.1	Abordagem teórico-metodológica da pesquisa.....	191
5.2	Comitê de ética: para além das formalidades acadêmicas.....	193
5.3	<i>Locus</i> da pesquisa.....	198
5.4	Participantes da pesquisa.....	204
5.5	Instrumentos de geração dos dados.....	208
5.5.1	Questionário.....	216
5.5.2	Entrevista.....	222
5.5.3	Análise documental.....	228
6	ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	229
6.1	Interpretação e análise dos dados do questionário.....	230
6.2	Interpretação e análise dos dados da entrevista.....	272
6.3	Interpretação e análise do PPC de Pedagogia.....	331

7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	336
	REFERÊNCIAS.....	346
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES.....	369
	APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES.....	375
	APÊNDICE C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO E EXISTÊNCIA DE INFRAESTRUTURA.....	378
	APÊNDICE D – TERMO DE COMPROMISSO E CONFIDENCIALIDADE.....	379
	APÊNDICE E – TERMO DE AUTORIZAÇÃO ENTREVISTADO.....	380
	APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	381
	APÊNDICE G – DECLARAÇÃO DE QUE A GERAÇÃO DE DADOS NÃO FOI INICIADA.....	383
	ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	384

1 TRAJETÓRIA ESTUDANTIL, ACADÊMICA E PROFISSIONAL COM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: entrelaçamentos

Empreender esforços em uma pesquisa de fôlego como uma tese não é uma tarefa fácil, afinal, requer aptidão, foco, objetivo, reflexão e um trabalho minucioso do pesquisador – um ir e vir às páginas já escritas e o pensamento em tantas outras que ainda serão preenchidas – uma espécie de quebra-cabeça a ser montado peça por peça. É uma tarefa de artesão intelectual, marcada pelo (in)acabamento.

O que seria a vida de um homem se ele não tivesse desafios distintos a superar ao longo de sua trajetória? Provavelmente um dia a dia monótono, previsível, limitado, insosso. Penso que todo ser humano deve, em algum momento, se aventurar em uma tarefa semelhante a de fazer uma tese. Enfrentar os obstáculos comuns aos escritores de teses é algo que não me assusta, pelo contrário, motiva-me a cada dia, pois busco, por meio das minhas lentes, inventar para alcançar a descoberta (Eco, 1983), como uma espécie de detetive, empenhado em desvendar o que ainda não se sabe sobre um determinado caso. Pesquiso com a humildade de reconhecer minha própria ignorância, visando saber o que ainda não sei (Serrano, 2011).

No caso desta tese, o foco central está nas práticas pedagógicas, que acontecem no contexto escolar, especificamente na sala de aula (embora não se limite a ela), mediadas pela interação professor e aluno (Caldeira; Zaidan, 2010) e também pelas tecnologias digitais (Valente, 2022), ou seja, aquelas que, no contexto hodierno, fazem uso da internet, a partir de todos os seus dispositivos, e que, de diferentes modos, exercem alguma influência na vida das pessoas (Moro; Takahashi, 2018), a exemplo do computador, *tablet* e *smartphone* (Leite, 2022). Essas práticas, às vezes, não despertam a atenção dos alunos, mas, em outros momentos, pela maneira como são trabalhadas pelo professor, acabam chamando a atenção a ponto de deixá-los atentos, curiosos e com vontade de participar da aula. Outras vezes, inclusive, acabam despertando um interesse pelo assunto, pela matéria e pela escola, além de abrir espaço para o seu protagonismo². São práticas que permitem o aluno opinar, dialogar com o professor e com os colegas, condição *sine qua non* para uma aprendizagem significativa, ou seja, uma aprendizagem imbuída de sentido, capaz de levar o sujeito a explicar, descrever e utilizar o que foi aprendido em situações distintas (Moreira, 2021). Mais do que isso, diz respeito à capacidade de o sujeito relacionar um novo conhecimento com outro já aprendido, de forma não literal (Ausubel, 1963).

² Entendido como a participação dos sujeitos nos processos de formação, incluindo a compreensão de autoria (Morosini, 2006, p. 432).

Há também as práticas pedagógicas que, pela sua configuração, marcam alguns alunos, sendo lembradas depois e até ressignificadas quando eles se tornam professores – práticas registradas em suas memórias formativas, e que lhes servem como exemplo. A esse respeito, conforme algumas pesquisas narrativas sobre a docência, no início da carreira, os professores iniciantes tomam como referência para o seu trabalho os professores que, de alguma forma, marcaram sua trajetória estudantil, a partir das memórias de como eles exerciam a sua função. Logo, a formação de um docente não tem seu início no curso de graduação, na universidade, mas em diferentes tempos e espaços nos quais eles foram estudantes. Nesse caso, essa formação é contínua, embora não seja, em alguns casos, percebida nem refletida (Oliveira, 2006).

O exposto por Oliveira (2006) está associado aos pressupostos de Tardif (2002), segundo o qual, mesmo antes de adentrar oficialmente na escola para ensinar, os professores já têm conhecimentos importantes acerca do ensino e da aprendizagem, em virtude de toda a sua história escolar anterior. Esse saber adquirido é forte e permanece através do tempo, de modo que a formação universitária, mesmo com toda a sua relevância, não consegue diminuir sua relevância.

Indo na direção do exposto por Oliveira (2006), aprender a ser professor não ocorre inicialmente na academia, durante a formação na graduação, mas muito antes, durante o período estudantil, a partir da observação dos mestres que nos acompanharam, com quem estudamos e os quais admiramos ao longo da formação. As imagens dos mestres que tivemos nos acompanham na nossa trajetória profissional e permeiam a nossa memória, afinal, foram anos e anos, estudando, interagindo e aprendendo com diversos professores. Assim, muitos deles estão marcados na nossa história estudantil e professoral, afinal, o professor que somos é fruto dos mestres que tivemos (os que fizeram alguma diferença). Logo, no dia a dia da docência, é comum termos atitudes que víamos em nossos professores, devido às marcas que eles nos deixaram, as quais se renovam a cada dia, a partir das novas experiências que vamos vivenciando (Arroyo, 2013).

Assim, as práticas pedagógicas, na última década, têm sido objeto de estudo de alguns autores (Almeida, 2014; Franco, 2015; Cunha, 2016; Maia; Matias, 2017; Rosa, 2017; Modelski; Azeredo; Giraffa, 2018; Cerutti; Baldo, 2020; Lima; Crusoé, 2021). Esses autores têm compreendido que não é possível modificar tais práticas e conseguir uma melhoria no processo de ensino e aprendizagem, sem antes refletir sobre elas e sua relevância para a formação dos estudantes, tendo em vista que as práticas pedagógicas, quando bem trabalhadas, podem promover uma aprendizagem significativa, isto é, capaz de possibilitar a autonomia e criticidade do educando.

Ao decidir escrever sobre as práticas pedagógicas, coloco-me na condição não de quem o faz a partir de um distanciamento, mas na de quem tem contato com elas desde a infância, quando observava atentamente as aulas dos professores e alguns questionamentos vinham a minha mente, afinal, mesmo não sendo docente, à época, não era difícil observar a desenvoltura dos mestres e me questionar: Por que o professor A trabalha de modo tão diferente dos demais? Por que o B consegue a atenção de toda a turma enquanto o C demonstra dificuldades nessa questão? Por que as aulas do D passam tão rápido enquanto as do E parecem durar uma eternidade? Por que as aulas do F geralmente têm novidade enquanto as da maioria dos professores não têm?

A partir desses questionamentos, noto que essas diferenças, as quais me levavam a essas indagações, me conduzem a algumas percepções: a formação inicial e continuada desses professores deve não ter contribuído como deveria para sua formação, de modo que eles adquirissem as bases necessárias para colocar em ação práticas diferentes das rotineiras. Certamente, os alunos comentam sobre as aulas dos professores, no entanto, talvez eles não questionem se os docentes encontram tempo em sua jornada de trabalho para elaborar seu planejamento e ressignificar suas aulas, e se eles questionam e avaliam suas práticas.

Durante a minha trajetória estudantil no ensino fundamental, dentre as práticas pedagógicas que me trazem lembranças inspiradoras, estão os momentos de atividades realizadas em grupo, envolvendo recorte de revistas e livros para colagem; contação de histórias; atividades com palitos de fósforo e de picolé; desenhos mimeografados para pintar; desenho por montagem e decalque; ampliação e diminuição de imagens; jograis; trava-línguas; pequenas dramatizações acerca de algumas histórias; gincanas; atividades com compasso, régua, transferidor e os demais materiais utilizados nas aulas de Educação Artística (hoje Arte). Em todos esses momentos, eu percebia uma dinâmica diferente no trabalho do professor, mesmo não tendo noção acerca de metodologias de ensino e, a mera percepção de que aquela aula seria diferente, já me animava e instigava a curiosidade.

Nessa perspectiva, metodologia de ensino, segundo Manfredi (1993), é o estudo das diferentes trajetórias planejadas e vivenciadas pelos educadores para orientar/direcionar o processo de ensino e aprendizagem em função de objetivos ou fins educativos/formativos. É a partir de uma metodologia bem desenvolvida que o professor consegue colocar em prática aquilo que ele planejou.

Percebo o quanto essas práticas foram me constituindo e me abrindo os caminhos para a docência (que se aproximava). Eram situações de aprendizagem que me mostravam como organizar situações educativas com maior possibilidade de construção de conhecimento. Eram,

portanto, aprendizagens com compreensão, com significado, e o indivíduo que aprende significativamente vai diferenciando e integrando conhecimentos ao seu arcabouço, fundamentais para necessidades diversas (Moreira, 2021). Frente ao exposto, infere-se que as práticas pedagógicas são situadas social e historicamente, pois em cada estágio de sua trajetória, professores e estudantes estabelecem relações diferentes com tecnologias, sejam independentes, dependentes ou digitais.

Do ensino médio, lembro-me das práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras, com cartazes coloridos e dos mais variados tipos. Eles eram muito comuns à época (quando eu cursava o Magistério), e as professoras dos componentes curriculares de Metodologia (da Língua Portuguesa, da Matemática, da Alfabetização, da História, das Ciências e da Geografia) costumavam apresentá-los durante as aulas para inspirar os alunos a criarem cartazes para serem usados nas aulas quando estivessem no Estágio Curricular Supervisionado. Mas, além dos cartazes, enchiam os olhos também o álbum seriado³, o flanelógrafo⁴ e o mural⁵.

Vale enfatizar que essas tecnologias independentes não eram apresentadas aos alunos de qualquer jeito. As professoras trabalhavam suas práticas pedagógicas com elas, abordavam um determinado assunto e, em seguida, explicavam as possibilidades de uso, ensinando os alunos a confeccioná-las. Assim, eles tanto apreciavam a professora ao demonstrar essas tecnologias, quanto tentavam (re)criá-las, já que havia o momento reservado à confecção.

A expressão tecnologias independentes não aparece com frequência no contexto atual, mas, não se trata de algo desconhecido, pelo contrário, é algo presente em nosso cotidiano e utilizada constantemente. Trata-se, segundo Leite *et al.* (2011), das tecnologias que não estão relacionadas a aparatos elétricos ou eletrônicos em sua produção ou utilização. Ou seja, os dispositivos que não necessitam de energia elétrica e que, ao serem usados visando à melhoria do processo de ensino e aprendizagem, entram no rol dos recursos didáticos, a exemplo do livro, do álbum seriado e do cartaz (Guedes, 2013).

Outras práticas do ensino médio que também me vêm à memória dizem respeito às aulas em que os professores faziam com tecnologias dependentes, a exemplo do aparelho de som –

³ É composto de um conjunto de folhas, geralmente presas em madeira, papelão ou até mesmo um cabide. Nesse conjunto de folhas, um tema é apresentado com frases curtas, palavras-chave, ilustrações, gráficos, mapas, histórias ou qualquer outra forma de representação que simbolize as ideias a serem trabalhadas de forma sintética e sequenciada (Leite *et al.*, 2011, p. 19).

⁴ Consiste em uma prancha rígida que tem um lado revestido de flanela, pelúcia ou feltro, onde são aplicadas figuras com pedaços de lixa ou velcro colados na parte posterior para aderir ao revestimento da prancha (Leite *et al.*, 2011, p. 28-29).

⁵ Consiste em um conjunto de elementos subordinados a um mesmo tema e dispostos harmoniosamente sobre uma superfície, com o objetivo de transmitir uma mensagem. Essa superfície pode ser de Eucatex, compensado, tela de arame, papelão ou outro material resistente[...]. O uso do mural tem como objetivo: informar, despertar o interesse por um assunto, contribuir para a formação de atitudes e opiniões (Leite *et al.*, 2011, p. 55-56).

às vezes para trabalhar alguma música, outras apenas para acompanhar alguma dinâmica. Havia também (esporadicamente) um ou outro professor que usava o retroprojeto⁶, na tentativa de diminuir o uso do quadro negro (Araújo, 2019). Era uma novidade esse aparelho, e todos ficávamos atentos e curiosos para saber o que sairia dali.

Assim, com o passar do tempo, aquela exposição de textos (raramente havia imagens) a serem lidos na sequência foi perdendo a graça, e ninguém criava expectativa quanto ao uso do retroprojeto. A partir do momento em que se descobriu a possibilidade de fazer apresentações informatizadas, através do *PowerPoint*, pouco a pouco o retroprojeto foi sendo inutilizado e, um tempo depois, esquecido (Araújo, 2019). Por outro lado, a televisão e o vídeo cassete⁷, por algum tempo, se destacaram, por serem novidades da época. Como afirmam Leite *et al.* (2011), a televisão, por muito tempo, permeou a vida de tantas pessoas que, em diversas áreas, a exemplo da educação, há preocupações relativas aos benefícios e malefícios sociais de sua influência na formação do sujeito. Alguns professores planejavam aulas mediadas por essa tecnologia e, às vezes, exibiam filmes relacionados ao conteúdo da disciplina. Nós assistíamos ao filme num dia e, na aula posterior, abríamos uma roda de discussão, momento no qual qualquer aluno podia sinalizar suas impressões acerca do conteúdo. Outros optavam por solicitar um resumo do filme como uma pequena parte da atividade avaliativa.

Segundo Leite *et al.* (2011), chamam-se tecnologias dependentes aquelas cuja produção e utilização precisam de recursos elétricos ou eletrônicos, a exemplo do aparelho de som, do retroprojeto, da televisão, do computador e do correio eletrônico. Entretanto, dadas as características socioeconômicas e culturais dos alunos na minha época de ensino médio, a maioria nem tinha contato frequente com essas tecnologias, uma vez que em alguns povoados, nos quais residiam, ainda não havia energia elétrica, o que tornava essas tecnologias para determinados alunos uma novidade.

Cabe salientar, nesse contexto, que grande parte das tecnologias que permeiam o contexto escolar, a exemplo da televisão, do computador e do celular, não foram criadas para a melhoria do trabalho didático do professor (Wunsch; Júnior, 2018). Entretanto, diante das necessidades de acompanhar as mudanças que permeiam outros setores da sociedade, a escola também é impactada e, recursos não criados especificamente para ela, acabam fazendo sentido, sendo adaptados às necessidades que emergem. Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da

⁶ Segundo definição do Novíssimo Aulete Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa, é um “aparelho ótico que projeta numa tela imagens ampliadas de figuras, gráficos ou textos colocados sobre uma chapa transparente” (Caldas, 2011, p. 1203).

⁷ Aparelho eletrônico lançado em 1970 e capaz de gravar e reproduzir imagens, utilizando fitas magnéticas alojadas em estojos conhecidos como cassete (Aguiar, 2013).

Educação Nacional (LDB), Lei 9394/96, em seu artigo 2º, aponta que “a educação [...] tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 2023, p. 8).

Assim, à medida que eu ia avançando nos estudos, avançavam também as tecnologias, pois, para além do quadro negro e do livro didático – as principais tecnologias independentes usadas na escola – outras iam se somando a esse grupo, a exemplo do cartaz, do mural, do flanelógrafo e do álbum seriado. Entretanto, como é comum no processo evolutivo da sociedade, as tecnologias, depois de um tempo, caem em desuso, devido às mudanças e necessidades do ser humano, abrindo espaço para que outras sejam incorporadas, o que não significa, necessariamente, que serão adotadas e modificarão a maneira de ensinar e de aprender, nem que o fato de elas não estarem mais sendo usadas retira delas seu valor, pelo contrário, o seu valor já está posto no tempo e, a qualquer momento alguém pode sentir a necessidade de trazê-las à tona e dar-lhes serventia.

Durante o ensino médio (1999-2001), meus professores não utilizavam o computador em suas práticas pedagógicas (não havia essa condição na escola), apesar de já ser utilizado fora da escola por algumas pessoas com bom poder aquisitivo, inclusive por alguns profissionais da educação. Como na escola não existia essa tecnologia, não era, ainda, algo que despertava o interesse dos alunos, pois também não fazia parte da realidade deles, por isso, ninguém imaginava ser surpreendido por alguém na sala com um computador para apresentar. Ademais, mesmo que alguns docentes tivessem algum contato com esse aparelho em sua vida pessoal, para sair do uso para a integração às práticas pedagógicas, ainda é preciso investir esforços (Richartz, 2014), pois sua existência, por si só, não causa modificação no processo de ensino e aprendizagem.

Foi no ensino superior, já durante a segunda licenciatura (2009-2012) – em um curso semipresencial de Letras (Português/Inglês) –, que percebi os professores fazendo uso do computador em suas aulas, estimulando também nós alunos a usarmos no laboratório de informática da instituição para estudos, realização dos trabalhos acadêmicos e provas on-line. Eles também nos incentivavam a comprar o nosso próprio aparelho, pois seria fundamental para os estudos durante o curso. Naquele momento, essa tecnologia começava a se tornar atrativo para os alunos, uma vez que este lhes proporcionava, além do contato com a máquina e algumas descobertas, a relação com outros indivíduos (Vasconcelos, 2017).

O uso do computador em sala de aula, pelos professores, resumia-se à apresentação de *slides* em *PowerPoint*, com o auxílio do datashow; a pesquisas na internet, para mostrar alguma

imagem; ou para exibir vídeos relativos aos conteúdos. Fora da aula, não dá para saber sobre outros tipos de uso e apropriação desse recurso pelos docentes.

Apesar de um uso instrumental⁸ dessa tecnologia, as aulas com apresentação de *slides* e vídeos agradavam a maioria dos alunos, porque à época ainda era uma novidade, e a internet não estava disponível como hoje, sendo acessada em algumas poucas instituições de ensino e na única *lan house*⁹ que havia na cidade. As tecnologias utilizadas pelos professores não conseguiam unir num só lugar texto, imagem e áudio, como faz o computador conectado à internet.

Nesse sentido, discutir sobre as práticas pedagógicas é rememorar não apenas o meu percurso estudantil, mas também associar com a trajetória profissional docente que iá se construindo, afinal, em diversos momentos da carreira, imitei práticas pedagógicas dos meus professores, pois as lembranças de suas aulas me deixaram marcas que valem ser ressignificadas em outros contextos. Nessa perspectiva, valorizar as experiências é algo fundamental para um processo de ensino e aprendizagem que busca a inovação, a revisão e a análise interdisciplinar (Fazenda, 2003). Além disso, o sentido da educação está justamente na experiência e no projeto de vida dos sujeitos, sem os quais ela não existiria (Moro, 2020).

O fato de eu “imitar” meus professores não é algo incomum no universo da docência nos diferentes níveis, pelo contrário, é algo corriqueiro, dada a importância das experiências anteriores à formação inicial na aprendizagem do saber ensinar, pois, mesmo antes de adentrarem na escola para exercer sua função, os futuros docentes vivem em sala de aula e na escola, ou seja, no seu futuro local de trabalho. Assim, essa imersão nas tecnologias é formadora, uma vez que leva os futuros mestres a conhecer as crenças e o contexto da docência (Tardif, 2002).

Dialogando com Tardif (2002), a experiência é a interação do sujeito com o ambiente que o rodeia. Além disso, tem a ver com resultado e recompensa do contato entre o sujeito e o meio em que vive, um diálogo transformado em participação e comunicação. Ou seja, nesse processo interativo e dialógico, eu naturalmente ia aprendendo o que é ser professor e como sê-lo, embora aquelas experiências não fossem uma cartilha a ser seguida.

⁸ Refiro-me ao uso de uma dada tecnologia sem mudança metodológica, quando ela é usada para fazer o mesmo que já se fazia sem ela. Nesse caso, a tecnologia passa a ser um pretexto para a inovação da prática, e a partir dela, os alunos não são contemplados com uma aula diferente, que fuja daquela metodologia tradicional.

⁹ Segundo Fukayama, Balsan e Moura (2013), a sigla LAN vem do inglês Local Area Network – Rede local de computadores. As *lan houses*, também conhecidas como internet-cafés, cybercafés ou gamecenters, são estabelecimentos que disponibilizam computadores ligados à rede mundial de computadores, a internet.

Sou professor desde 2001, atuando, principalmente, no ensino fundamental (anos finais e no ensino médio), na disciplina de Língua Inglesa. Esporadicamente leciono Língua Portuguesa e Redação para complementar a carga horária. Influenciado por alguns docentes que tive durante a educação básica, aprendi a preparar aulas que levassem aos alunos algo diferente: um jogo, uma dinâmica, um cartaz, uma caça ao tesouro, enfim, uma atividade diferente para chamar a atenção dos alunos e dar outros sentidos à aula.

Minha primeira formação superior é Licenciatura em Pedagogia, mas só atuei no ensino fundamental, anos iniciais, por um ano, em 2001, quando aprovado no concurso público do município no qual resido – Coronel João Sá. Como eu tinha afinidade com a língua inglesa e uma base considerável dos conteúdos do ensino fundamental, anos finais, fui convidado para dar aula de inglês nesta etapa de ensino, mesmo não sendo licenciado.

À época, não havia ninguém licenciado em Letras Estrangeiras no município, por isso, os professores que ministravam aula de inglês podiam ser de qualquer outra área, desde que encarassem o desafio. Os professores geralmente “brigavam” para não pegar inglês para lecionar. Algo inusitado é que eu estudei inglês em todo o ensino fundamental, anos finais, e no ensino médio, com professores sem as competências mínimas para o ensino de inglês (isso não é uma crítica, apenas uma constatação), restringindo suas aulas a copiar no quadro e passar atividades de tradução. Mesmo assim, eu gostava, tinha grande interesse pelo idioma e estava sempre motivado a aprender, mesmo que fosse apenas a escrita.

Mas, no ensino médio, eu já exercitava minha autonomia e estudava inglês sozinho, através de um excelente livro integrado (1º ao 3º Ano) ganhado de uma colega que o trouxe de São Paulo. Nesse livro, havia muitos textos, gramática, lista de vocabulário e atividades ao final de cada lição. E eu me realizava estudando nele, mas me faltavam duas coisas importantes: pronúncia e conversação.

Nesse cenário, ao aceitar a proposta de lecionar inglês, decidi que não queria fazer como fizeram meus professores de inglês, por isso, imediatamente, me matriculei em um curso de inglês na cidade de Itabaiana/SE. Eu trabalhava na semana e fazia o curso no sábado. A minha ideia era aprender no curso para oferecer um ensino de inglês melhor aos meus alunos. Alguns anos depois (já havia cursado Pedagogia), ao perceber que o certificado do curso de inglês que eu tinha (cerca de 3 anos de curso) não me habilitava para lecionar inglês na educação básica (a não ser nessas condições de carência), nem a fazer concurso público na área, decidi cursar Letras Português/Inglês, a única opção que encontrei por perto à época (por isso não fiz Letras Inglês). E estou na área até hoje.

Anastasiou e Alves (2012) sinalizam a importância de o professor saber fazer escolhas apropriadas das estratégias de ensino e torná-las atividades artísticas, de modo a despertar nos estudantes diferentes sensações. Essas escolhas, conforme as autoras, exigem do professor percepção e criatividade. Por isso, a criatividade precisa ser encorajada, isto é, algum esforço deve ser empreendido para tal (Silva, 2022). Além disso, ela possibilita a construção de algo diferente, de valor, a partir da imaginação do sujeito, movido e orientado pela intencionalidade (Pérez Gómez, 2015). Ademais, é “[...] a possibilidade de construir algo novo que cada um considera valioso, misturando os produtos da imaginação de uma forma coerente, intencional, orientada e original” (Pérez Gómez, 2015, p. 56). Assim, tentar acrescentar em minha prática algo a mais, além de possibilitar aos alunos aulas com novidade, semelhantes às que eu tinha, me fazia reviver meus tempos de estudante da educação básica.

Quando comecei a trabalhar como professor inglês, todo início de ano, faltando uma semana para iniciar as aulas, eu tinha uma rotina de confeccionar cartazes para enfeitar todas as salas nas quais eu lecionava (geralmente dez): boas-vindas, trenzinho com os dias da semana, relógio, aniversariante do mês e calendário. As informações desses cartazes estavam em inglês, e a intenção era possibilitar o contato dos alunos com a língua na própria sala de aula, a partir da visualização e de sua exploração cotidiana em momentos específicos, nas práticas nas quais esses cartazes seriam utilizados.

Essa ideia não surgiu do nada, pelo contrário, originou-se das experiências vividas durante o magistério, especialmente no estágio, quando aprendíamos a organizar nossa sala de aula. Internalizei que as práticas pedagógicas, às quais fui exposto por muito tempo nas disciplinas de metodologia, eram interessantes e mereciam ser levadas adiante, adequando-se aos diferentes contextos. Nesse âmbito, a forma como o professor vai atuar no cenário profissional da docência, assim como suas concepções sobre o que é ser professor, têm relação com suas trajetórias pessoais e profissionais, ou seja, com toda a experiência vivida ao longo dos anos. Valorizar a história de vida e a individualidade de cada docente é importante, uma vez que é a partir dela que se constitui professor, formando-se e transformando-se a partir das oportunidades (Bianchini, 2012).

Nessa perspectiva, ao longo da formação, o estudante vai experienciando diferentes tecnologias a partir do que o professor faz em sala de aula e, ao adentrar na profissão, passa também a valorizá-las, seja imitando o que viu, seja adequando. Nesse sentido, os professores podem usar as tecnologias e levar em conta as questões críticas em relação a elas, tendo em vista sua relevância para a construção de uma sociedade humana e ética (Moro; Takahashi, 2018).

Não se chega à escola munido de recursos tecnológicos todos os dias para sinalizar que é adepto deles. Trata-se de um processo de experimentação, através do qual o professor conhece determinada tecnologia, testa e observa suas potencialidades para o ensino e, aos poucos, as insere em suas práticas pedagógicas. No entanto, é necessário um olhar crítico da parte do docente, no sentido de analisar, por exemplo, se toda a turma será incluída, uma vez que, devido a condições outras, alguns alunos podem ser excluídos da aula por estarem distante daquela realidade.

Lembro-me de outro momento muito interessante da docência, no início da carreira (talvez nos primeiros quatro anos), e que carrego comigo até hoje, sendo uma das práticas pedagógicas que mais gosto e que faço, ao menos, uma vez ao ano. Escolho uma média de 3 turmas (nono ano do ensino fundamental ou terceiro ano do ensino médio). Trata-se de uma caça ao tesouro em inglês, que tem como objetivos: oportunizar o trabalho colaborativo entre os alunos; possibilitar que eles se familiarizem com o uso do dicionário de inglês; resgatar nas pistas pontos estudados durante as aulas; ampliar o vocabulário; dinamizar o processo de ensino e aprendizagem; trabalhar o aspecto lúdico; contribuir para o processo de tradução e interpretação.

Essa proposta foi apresentada em uma edição da Revista Nova Escola, em meados de 2003 – uma prática utilizada por uma professora para revisar conteúdos já trabalhados sob um olhar interdisciplinar. Por ser algo que despertou o interesse dos alunos desde a primeira vez que fiz e pelos bons resultados (os alunos conseguiram traduzir e interpretar as pistas, resolvendo os desafios a partir dos conhecimentos interdisciplinares¹⁰), passou a ser uma das práticas marcantes na minha trajetória profissional, principalmente pelo seu aspecto lúdico, essencial no processo de ensino e aprendizagem em toda a educação básica.

Segundo Kishimoto (1996), a partir de atividades que envolvem o lúdico, os alunos são estimulados a desenvolver sua criatividade e a serem ativos no processo de ensino e aprendizagem, algo relevante porque, conforme algumas pesquisas, a criatividade tem como cerne a imaginação, que permeia a vida do indivíduo desde a mais tenra idade, sendo estimulada e alimentada em espaços marcados pela confiança (Pérez Gómez, 2015).

Os conhecimentos fechados em caixinhas, já não servem para a universidade, para a formação de professores. O conhecimento adequado hoje é aquele marcado pela união de várias

¹⁰ Eram envolvidas, por exemplo, Língua Portuguesa, Matemática, Física, Química, História e Geografia. Previamente, eu deixava uma pista com cada professor dessas matérias e, assim que os alunos chegavam até eles, após terem traduzido a pista anterior, teriam que responder um desafio dessas disciplinas específicas para receber a nova pista e avançar na caça ao tesouro. Esses desafios eram combinados antecipadamente com os professores.

áreas, isto é, o interdisciplinar, o qual possibilita ao sujeito compreender melhor os acontecimentos do cotidiano. Nessa visão, todo fenômeno humano é marcado pela interdisciplinaridade, sendo necessários conhecimentos de várias disciplinas para resolver determinadas demandas que o contexto impõe (Masetto; Nonato; Medeiros, 2017).

Entretanto, ao observar a realidade das nossas escolas, ainda é perceptível a organização do currículo em disciplinas estanques, sem a preocupação com o estabelecimento de pontes, contribuindo para a fragmentação do saber (Lira, 2016). Nessa ótica, fatiar o conhecimento pode até ajudar na administração de uma instituição escolar, porém, essa escolha em nada agrega a uma aprendizagem significativa (Moran, 2012). Além disso, trabalhar de forma interdisciplinar requer combinação de métodos de pensamento diferentes (Pérez Gómez, 2015).

A ideia da integração é possibilitar aos alunos participarem de um projeto que desenvolva habilidades de diversas disciplinas, sem a necessidade de fragmentá-las ou de supervalorizar uma em detrimento das outras, de modo que o ensino faça sentido para eles. Ao adotar tal postura, mesmo sem ainda conhecer documentos importantes da educação nacional (Brasil, 2006; Brasil, 2013; Brasil, 2014; Brasil, 2015; Brasil, 2018), busco superar a fragmentação de conhecimentos e a segmentação da organização curricular neles enfatizadas.

Isto posto, é necessário compreender, conforme Moro (2024), que a interdisciplinaridade não deve ser vista como um mero modismo ou facilitador de algo, mas como um potencializador do pensamento crítico e criativo, de modo a favorecer a (re)construção do conhecimento e a tomada de decisões consciente.

Por meio da prática adotada pela professora citada na Nova Escola, os alunos tiveram a oportunidade de pensar criticamente, à medida que precisaram interpretar as pistas à luz de conhecimentos de diferentes disciplinas, além de exercitarem a criatividade ao articular seus saberes às indicações fornecidas nas pistas. Portanto, a interdisciplinaridade deve permear as práticas pedagógicas dos professores, razão pela qual necessitam relacionar os diferentes saberes, uma vez que o ser humano é, naturalmente, fragmentado (Lira, 2016).

Nesse mesmo sentido, busquei adotar estratégias que dialogassem com a diversidade de saberes e experiências dos alunos. Para isso, também utilizei com alguma frequência o aparelho de som para trabalhar algumas músicas em inglês, com ênfase na pronúncia e no vocabulário, e também como suporte para realizar dinâmicas, assim como alguns professores meus faziam outrora. Ou seja, mais uma prática que eu experienciava enquanto aluno passou a ser ressignificada como professor e adequada ao meu contexto e público.

É importante, no processo de ensino e aprendizagem, a valorização e o respeito em relação ao trabalho dos professores iniciantes pelos experientes, pois estes têm muito a ensinar

a aqueles, a contribuir com o seu processo formativo, pois não basta conhecer a matéria que vai ensinar. Essa é uma das condições da profissão, mas não uma condição suficiente para exercer a função. Há professores em formação e com concepção limitada sobre o processo de ensino e aprendizagem em todos os níveis de ensino, os quais acreditam piamente que ser professor é chegar a uma sala de aula, abrir a boca e despejar um monte de conteúdos para os alunos e estes imediatamente vão aprender, como se ensinar e aprender acontecesse num passe de mágica. Os professores em formação têm muito a aprender, e terão sempre que se colocar na condição de que estão abertos a aprender com professores experientes, dispostos a estender-lhes a mão, compartilhando experiências valiosas acerca da docência e orientando-lhes como se blindar de problemas (Tardif, 2002).

Quanto à televisão, não cheguei a fazer uso como recurso pedagógico, embora pudesse ser usada com esse fim (Leite *et al.*, 2011), mas não foi por falta de vontade. Nas escolas onde lecionei (não foram muitas), não havia uma disponível para os professores utilizarem. As poucas que tinham este recurso para uso não davam conta da demanda de professores, por isso, alguns usavam, outros não. Havia a possibilidade de eu levar minha televisão para a escola, mas as dificuldades relativas à distância e ao deslocamento acabavam me conduzindo a outro caminho metodológico. Logo o computador apareceu em algumas escolas, e a televisão acabou ficando de escanteio. Desde que aprendi a fazer *slides*, a acessar a internet e baixar vídeos, passei a usar esporadicamente nas aulas. Para o componente curricular Inglês, há muitas opções de vídeos na internet que podem ser usados para dinamizar as aulas, e eu aproveitei isso, em alguns momentos.

O período em que mais usei o computador no ambiente de trabalho foi quando iniciei como tutor pela Universidade Aberta do Brasil (UAB)¹¹ (2012-2016). Eu era tutor a distância¹² no Curso de Letras Inglês pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). O computador era o meio através do qual eu acompanhava as atividades dos alunos, corrigia os textos, dava

¹¹ O programa busca ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, por meio da educação a distância. A prioridade é oferecer formação inicial a professores em efetivo exercício na educação básica pública, porém ainda sem graduação, além de formação continuada àqueles já graduados. Também pretende ofertar cursos a dirigentes, gestores e outros profissionais da educação básica da rede pública. Outro objetivo do programa é reduzir as desigualdades na oferta de ensino superior e desenvolver um amplo sistema nacional de educação superior a distância. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/politica-de-educacao-inclusiva?id=12265>. Acesso em: 25 out. 2021.

¹² O tutor, no contexto da educação a distância atua não apenas “[...] como mediador ou elo de transposição didática entre os conteúdos, atividades e metodologias dos professores, mas também como relevante interventor para o engajamento e permanência do estudante no processo de ensino (Siqueira, 2023, p. 4),

feedbacks e orientava-os a participar dos fóruns¹³ e *chats*¹⁴. Nesse contexto, parte do uso era instrumental, mas havia, a partir dos fóruns e *chats*, oportunidades de interações, de partilhas e de construção de conhecimentos, que poderiam, inclusive, extrapolar aqueles ambientes.

A esse respeito, faz-se necessário ressaltar a importância da UAB para o processo de democratização do acesso ao ensino superior que, durante algum tempo, foi um entrave para muitas pessoas, devido a condições diversas, a exemplo de limitações geográficas, físicas, sociais e econômicas. No entanto, a relevância da UAB não se restringe às questões de acesso ao ensino superior, mas, principalmente, às suas contribuições como política pública de formação inicial de professores para atuarem na educação básica, um direito público subjetivo e um dever do Estado (Guedes, 2017).

Em suma, até esse período, o uso que eu fazia do computador e da internet era instrumental, assim como também é o de muitos professores no dia a dia, e eu não me questionava acerca disso, talvez porque estivesse preso em um mundo pequeno (o meu) e, por não estar vinculado à academia, enquanto estudante e pesquisador, não conseguisse ter consciência de que havia outras possibilidades para esse recurso. Mas, para aquele momento específico, os usos por mim e por outros professores não poderiam ser de outra forma, afinal, estávamos em processo de formação, e evoluiríamos (ou não) à medida que fôssemos expostos a outras possibilidades a partir de professores experientes, ou a partir da reflexão acerca da nossa própria prática (Freire, 1991).

Não sabia que existiam discussões teóricas sobre tecnologias digitais com finalidades pedagógicas, como a pesquisa de Modelski, Giraffa e Casartelli (2019), sobre conhecimento acerca dessas tecnologias, suas funcionalidades e possibilidades pedagógicas; a de Cerutti e Baldo (2020), sobre tipos de usos que professores e alunos fazem delas; a de Pongsakdi, Kortelainen e Veermans (2021), acerca da reflexão em torno das tecnologias digitais para diferentes finalidades; a de Akbar (2016), sobre a necessidade de redimensionamento das práticas pedagógicas a partir da integração dessas tecnologias; e a de Vieira e Guedes (2018) sobre formação docente com foco na reflexão sobre o avanço tecnológico no ambiente educacional, só para citar alguns exemplos. Assim, ao saber da existência dessas discussões, passei a olhar para o digital não como algo salvacionista, mas como forma de ampliar minhas lentes.

¹³ Uma ferramenta assíncrona que fomenta a aprendizagem colaborativa (Stelzer *et al.*, 2020, p. 1).

¹⁴ Segundo Marcuschi (2005, p.27) o *Chat* pode ser entendido como os “ambientes em salas de bate-papo entre várias pessoas simultaneamente, de forma aberta ou em ambiente reservado”.

Foi em 2017, quando da entrada no mestrado Profissional em Letras, que ouvi com frequência sobre o uso de tecnologias digitais como necessárias ao ensino. Assim, “[...] saber que temos diferentes relações com o saber em diferentes situações faz diferença para constituir nosso estilo de ensinar” (Diniz, 2011, p. 49). No mestrado, eu tinha que identificar um problema em uma turma de Língua Portuguesa e realizar uma pesquisa-ação para, a partir de um trabalho de intervenção, ajudar a minimizar tal problema. Como havia, por parte do programa, a intenção de valorizar as tecnologias digitais no ensino, algo crescente em diversas áreas, direcionei o projeto para esse foco, objetivando contribuir para o ensino de Língua Portuguesa, especificamente, o de produção textual dos alunos do nono ano, a partir do gênero digital hiperconto.

Meus alunos apresentavam dificuldades em produção textual e, diante dessa dificuldade, optei por explorar o gênero hiperconto, uma versão digital do conto tradicional – um gênero multissemiótico, formado por parte verbal, cores, imagens, sons e *links*, exatamente o tipo de texto com o qual essa nova geração convive na internet – um texto clicável e com outras possibilidades além da parte verbal, sem contar o seu caráter colaborativo.

Minha dissertação de mestrado teve como título: *Literatura Digital: ampliando as possibilidades de letramentos no ciberespaço a partir do gênero hiperconto*¹⁵. Os alunos, organizados em trios, produziram hipercontos colaborativamente, cada um deles criando uma parte da história. Esses hipercontos foram criados em um *site* construído para este fim, onde podiam usar sua criatividade e habilidade com o computador, inserindo no texto vídeo, imagem, som e *link*, com possibilidades de o leitor participar da escolha do final da história a partir de *clicks* nos *links* disponíveis em partes estratégicas, algo que encantou os estudantes ao conhecerem esse gênero e ao produzirem o próprio hiperconto.

Nesse caso, enquanto professor, tive que pesquisar para entender o processo e depois ensinar aos alunos, mas não no sentido de transferir conhecimentos para eles, mas no de criar possibilidades para a sua produção e construção (Freire, 1996), oportunizando-me, também, aprender no processo, uma vez que eles tinham a ensinar no aspecto técnico do uso de alguns recursos da tecnologia necessários para trabalhar na plataforma Wix¹⁶ (na qual foi criada o blog dos hipercontos). Como afirma Serrano (2011), a pesquisa não nasce com o pesquisador, é

¹⁵ SOUZA, José Batista de. **Literatura Digital: ampliando as possibilidades de letramentos no ciberespaço a partir do gênero hiperconto**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Sergipe. Itabaiana-SE, p. 125. 2019. O trabalho foi orientado por Ana Flora Schlindwein. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/13039>. Além da dissertação, foi gerado um site como um dos produtos da pesquisa: <https://jbdesouza.wixsite.com/meusite>.

¹⁶ O Wix é uma plataforma online que serve para criar e gerenciar sites, blogs e lojas virtuais de forma fácil e intuitiva, sem a necessidade de conhecimentos técnicos em programação. Ele oferece um sistema de “arrasta e solta”, através do qual o usuário pode personalizar o layout e adicionar conteúdo usando apenas o mouse

aprendida na prática. Por mais que alguém queira ser pesquisador, isso só é possível a partir do exercício, da busca constante e da curiosidade. E eu estava aprendendo, a passos lentos, mas aprendendo.

Através da produção dessa dissertação e as leituras acerca da temática, fui compreendendo um pouco sobre a relação tecnologias digitais, educação e ensino. Tive contato com obras importantes que, de diferentes maneiras, acabaram abrindo caminhos para eu pesquisar sobre essas tecnologias nas práticas pedagógicas. Só para citar alguns exemplos, o mestrado possibilitou-me ler Freitas (2010): *Letramentos Digitais e Formação de Professores*; Gomes (2010): *Hipertexto no Ambiente Escolar*; Braga (2013): *Ambientes Digitais*; Braga e Ricarte (2005): *Letramento e Tecnologia*; Cope e Kalantzis (2000): *Multiletramentos*; Hayles (2009): *Literatura Eletrônica*; Jenkins (2009): *Cultura da Convergência*; Knobel e Lankshear (2015): *Letramentos Digitais*; Kress (2000): *Multimodalidade*; Lévy (1999): *Cibercultura*; Rojo e Moura (2012): *Multiletramentos na Escola*; Santaella (2004): *Navegar no Ciberespaço*; Santaella (2013): *Comunicação Ubíqua*; Schlindwein (2014): *Ciberliteratura*; Silveira (2001): *Exclusão Digital*; Spalding (2012): *Literatura na Tela do Computador*; Spalding (2018): *O Hiperconto e a Literatura Digital*. Essas leituras contribuíram para a delimitação do meu objeto de pesquisa.

A partir dessa dissertação, consegui publicar três artigos como capítulos de livros (1) *Literatura Digital: produção colaborativa de hipercontos* (Souza; Schlindwein, 2019); (2) *Literatura Digital e Literatura Digitalizada* (Souza, 2020) e (3) *Perfis do Leitor Contemporâneo e sua Relação com o Hipertexto* (Souza, 2020).

Desde então, meu campo de interesse nas leituras e pesquisas se voltou para a temática tecnologias digitais com ênfase na educação. Como estava no auge da pandemia (2020), assisti inúmeras *lives* acerca do assunto e fiz alguns cursos *online*, oferecidos pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). O primeiro, *Práticas Pedagógicas online em Tempos de Cibercultura* (100 horas); o segundo, *Formação Docente: Aplicabilidade do G Suite for Education - Módulo 2* (20 horas).

A partir de algumas leituras complementares, consegui transformar as aprendizagens desses dois cursos em três capítulos de livros publicados: (1) *Uma análise do curso de extensão práticas pedagógicas online em tempos de cibercultura e sua importância para a formação continuada de professores* (Souza; Carvalho, 2021); (2) *Formação de professores para o uso de tecnologias digitais: experiências exitosas da UFS durante a pandemia* (Souza; Carvalho, 2021); (3) *Tecnologias Digitais e Formação de Professores: uma análise do curso formação docente: Aplicabilidade do G Suite for Education - Módulo 2* (Souza; Matos, 2021).

Também em 2020, foquei na escrita de alguns textos direcionados para periódicos e eventos científicos e, num desses eventos, o II Colóquio Interfaces Acadêmicas entre Graduação e Pós-graduação, organizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Tecnologias da Informação e Comunicação (FOPTIC¹⁷), liderado pelo professor Carlos Alberto de Vasconcelos¹⁸, da linha Formação e Prática Docente, publiquei três trabalhos, e as circunstâncias favoreceram meu encontro com o grupo e seu coordenador. Vi ali uma oportunidade de adquirir informações para concorrer ao doutorado, algo que eu almejava desde a finalização do mestrado.

Uma das estratégias para estudantes com interesse em fazer parte da Pós-graduação *stricto sensu* é buscar meios de fazer parte de grupos de pesquisa, para ter a oportunidade de interagir com pessoas experientes em pesquisa, capazes de guiá-los rumo ao objetivo desejado (Paiva, 2024). E era exatamente esse o meu desejo quando pleiteei fazer parte do FOPTIC e, para a minha surpresa, algum tempo depois, final de 2020, entrei em contato com o líder, em busca de saber os pré-requisitos para fazer parte do grupo. Pouco tempo depois, em fevereiro de 2021, durante uma reunião com os membros, manifestei minhas intenções de fazer parte do grupo. Fui aceito e passei a conhecer melhor esse mundo acadêmico e a ter contato com professores pesquisadores e pessoas também interessadas a entrar no mestrado e no doutorado.

Desse modo, como fica evidenciado, antes da entrada no FOPTIC, as vivências anteriores me direcionaram às práticas pedagógicas, que estiveram presentes nas memórias do magistério, e agora ressurgem como objeto de pesquisa. Ao que percebo, o que fazemos, de um modo ou de outro, vai dando pistas de quem somos, dos nossos gostos, hábitos, interesses, e mostra, segundo Macedo (2011), que o percurso que trilhamos deixa rastros e nos orienta para os novos percursos a serem seguidos. Ou seja, mesmo sem um planejamento direcionado, as motivações pessoais de leitura e de escrita me guiavam em direção ao problema de pesquisa e, conseqüentemente, ao tema, como uma espécie de bússola.

Nesta investigação, adoto o conceito de planejamento de Reis *et al.* (2024), os quais o consideram um conjunto de ações coordenadas e organizadas para o alcance de determinados objetivos. Ou seja, é um roteiro que se cria a fim de se alcançar determinados propósitos, podendo ser modificado ao longo do percurso, graças à flexibilidade que lhe é peculiar.

¹⁷ Link do Instagram: <https://www.instagram.com/foptic.ufs/>

¹⁸ Professor do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIMA) e da Rede Nordeste de Ensino (RENOEN), todos pela Universidade Federal de Sergipe.

A entrada no grupo foi decisiva para a escolha, tendo em vista que, para concorrer a uma vaga no doutorado, eu teria de escrever um projeto relacionado com o projeto guarda-chuva do possível orientador, afinal, demonstrar aderência à linha de pesquisa dele é fundamental para a entrada na Pós-graduação (Vieira, 1999).

Assim, como o referido grupo de pesquisa tem como um dos seus focos temáticas na área de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), eu já conseguia alinhar o projeto, uma vez que as TIC também abarcam o digital, mas, para ter uma melhor aderência, resolvi dialogar também com outro interesse do grupo – um projeto de extensão atual do grupo, intitulado *Práticas Formativas com Tecnologias em Diferentes Contextos*¹⁹.

A ideia era relacionar práticas pedagógicas com tecnologias digitais, no entanto, faltava algo diferente, que causasse curiosidade, pois já existiam pesquisas sobre este assunto. A partir dessa inquietação e da tentativa de escrever um projeto consoante à linha de Formação e Prática Docente, além de trazer respostas para um problema ainda não investigado, veio a ideia de associar essas práticas com o curso de Pedagogia, por compreender a necessidade e importância de, já nos anos iniciais, os pedagogos usarem essas tecnologias em suas práticas pedagógicas, para se adequar às mudanças inerentes à sociedade e valorizar o tempo dos alunos que, expostos à cultura digital, carecem de aulas com arquiteturas concatenadas a sua cultura. Isso porque, desde cedo, os professores podem iniciar um trabalho de orientação e conscientização, nos anos iniciais, sobre o uso de tecnologias digitais, a partir de um diálogo acerca dos cuidados em relação aos dados e à exposição na rede.

Ao mencionar a cultura digital, é importante salientar que ela diz respeito aos hábitos, práticas e interações que as pessoas realizam, tendo como instrumentos mediadores os recursos digitais. Ela ganhou notoriedade a partir do desenvolvimento das tecnologias digitais, presentes em nosso cotidiano, cujo avanço trouxe contribuições para a sociedade, modificando não apenas o mundo, mas também as nossas interações (Ferreira, 2020).

Cabe levar em consideração o que postula Romão (2018), quando sinaliza que, num contexto de sujeitos sociais e de desafios a serem enfrentados pela educação e pela escola, é preciso esperar outras propostas de docências, e o professor, como agente da educação e responsável pelo processo de ensino e aprendizagem, necessita encarar esses desafios sem

¹⁹ Este projeto é parte de um projeto maior, intitulado *A prática educativa como prática social*, coordenado pela professora Nilma Margarida de Castro Crusoé, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, envolvendo pesquisadores do Brasil e de Portugal. A partir do FOPTIC, desenvolvemos o nosso projeto, que é parte desse projeto maior.

perder o desejo de professorar, afinal, ser professor é isso mesmo – é estar em mudanças e nunca desistir diante dos obstáculos.

Nessa ótica, a transformação que ocorre na sociedade, devido ao uso das tecnologias, acaba, de diferentes modos, trazendo impactos nas relações que são estabelecidas entre as pessoas, seja no ambiente de trabalho, seja no escolar. Essa forma dinâmica e fluida, como ocorrem as relações sociais atuais, têm impactado na formação das gerações. Nesse sentido, faz-se necessário que a educação dos jovens de hoje, seja capaz de formá-los para profissões inexistentes, de modo que eles possam usar tecnologias ainda não inventadas, com o fito de resolver problemas desconhecidos.

À vista disso, o professor carece fazer uso de tecnologias que estejam relacionadas à matriz curricular de sua disciplina, de modo que seu planejamento se adeque à realidade atual, visando à aprendizagem significativa (Vieira; Guedes, 2018). Nesse sentido, fazer uso da Inteligência Artificial (IA) é importante para acompanhar o contexto hodierno, mas tendo cuidado com as questões éticas relacionadas aos usos dela. Assim, adequar-se à realidade presente é compreender que cada contexto requer olhares e práticas diferentes, sendo assim, o professor é um profissional capaz de lidar com as mudanças.

Para compreender como o campo tem se apresentado em relação às discussões sobre o uso de tecnologias digitais nas práticas pedagógicas pelos pedagogos, seja em âmbito nacional seja na UFS, escolhi, inicialmente, duas bases de dados para fazer um levantamento do que se tem produzido sobre o tema em foco: a Biblioteca Digital de Teses e Dissertação (BDTD) e o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Esse levantamento foi do tipo Estado do Conhecimento (EC)²⁰, uma metodologia de revisão bibliográfica que busca saber como se encontra um determinado campo em relação a um dado assunto, em uma base de dados específica, com marco temporal definido e descritores previamente estabelecidos (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021).

A partir do mapeamento realizado nas duas bases citadas, percebi uma lacuna que pode ser objeto de investigação, afinal, é de relevância acadêmica pesquisar sobre como têm sido as práticas pedagógicas com tecnologias digitais no curso de Pedagogia, visto que esse é o responsável pela formação de pedagogos, compreender como os professores usam essas tecnologias em suas práticas pedagógicas é fundamental para se ter uma percepção acerca dessas práticas e de como elas podem influenciar e contribuir para a formação de futuros pedagogos.

²⁰ Por se tratar de uma técnica específica de revisão bibliográfica, optei por grafar em todas as ocorrências da tese EC com iniciais maiúsculas, exceto nas citações, respeitando-se as escolhas dos autores.

O pedagogo exerce um papel crucial na educação e preocupa-se com os processos educativos, sendo um articulador do processo de ensino e aprendizagem, buscando maneiras de ensino para que os alunos consigam aprender, levando em conta os aspectos sociais. Trata-se de um trabalho intencional, consciente e organizado, implicando uma direção (Libâneo, 2005). Não é à toa que o curso de Pedagogia é bastante procurado no Brasil quando o assunto é licenciatura e formação de professores, além de ser a base para a formação de qualquer sujeito, razão para qual esse empreendimento de esforço se faz necessário. A Pedagogia tem como um dos seus objetivos equacionar os problemas relativos à relação professor e aluno, com vistas a orientar o processo de ensino e aprendizagem (Franco, 2012). Outrossim, o pedagogo é o especialista do processo de escolarização do saber, sendo o responsável por inventar e implementar procedimentos, formas de ensinar, de aprender, de avaliar e de iniciar os estudantes na vida estudantil (Larrosa, 2015).

Desse modo, o pedagogo é um profissional com múltiplas identidades, as quais se originam da história da educação como prática cultural, podendo contribuir na proposição de projetos pedagógicos para os cursos de Pedagogia ofertados por instituições de ensino superior (IES) (Araújo, 2019). Por isso, qualquer empreendimento de esforço para pesquisar sobre este curso é válido e com potencial para alcançar resultados significativos.

Cabe ressaltar que a competência digital é um tema que tem sido alvo do interesse de organizações internacionais. Ela é uma das oito competências que o indivíduo precisa desenvolver para o seu crescimento ao longo da vida, tendo em vista a dependência pessoal e profissional da tecnologia e da digitalização (UNESCO, 2008; OECD, 2015). Ademais, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na competência 5, traz a cultura digital como elemento fundante da formação discente, razão pela qual se deve dar a ela alguma atenção.

Essa preocupação com a cultura digital enquanto competência a ser trabalhada pelos professores visa contribuir com a formação do estudante, para que ele possa enxergar o mundo sob diferentes óticas, algo posto tanto nos documentos internacionais (UNESCO, 2008; OECD, 2015), quanto nos nacionais (Brasil, 2017). Nesse sentido, a formação para a cultura digital deve ser transversal, perpassando todas as disciplinas do currículo, não se prendendo a uma disciplina intitulada Tecnologia na Educação, por exemplo, muito comum na matriz dos cursos de Licenciatura, como o de Pedagogia. Ou seja, a cultura digital, pela sua importância, deve permear a universidade, as práticas dos professores, o currículo e os diferentes momentos da formação dos professores (Ferreira, 2020).

Por isso, a competência digital docente, nas práticas pedagógicas no curso de Pedagogia, pode redimensionar o olhar dos futuros pedagogos em relação à importância de se integrar

tecnologias digitais e práticas pedagógicas, oportunizando aos alunos se perceber nessa cultura digital e ter subsídios para dela participar de forma ativa, consciente e protagonista, sendo protagonismo, nesse contexto, a participação ativa do aluno no próprio processo de aprendizagem, tendo a capacidade de tomar decisões, e a habilidade para, sem a interferência de outrem, resolver problemas. Diz-se também da qualidade de suas interações com seus pares e com os professores, de sua habilidade de trabalhar em equipe e sua capacidade de assumir responsabilidades por conta própria (Azeredo; Jung, 2023). Ademais, quando o professor sai do centro do processo de ensino e aprendizagem e oportuniza ao aluno protagonizar, é notória a mudança na educação, tendo esses dois partícipes papéis que se cruzam (Bergmann; Sams, 2021).

A partir dos dados encontrados nas bases escolhidas para esta pesquisa, escrevi o projeto de doutorado intitulado **Práticas Pedagógicas com Tecnologias Digitais: compreensões de docentes do curso de Pedagogia da Faculdade do Nordeste da Bahia**, para concorrer a uma das vagas ofertadas pelo EDITAL PPGED/POSGRAP/UFS n° 02/2021, conseguindo êxito na seleção.

Esta tese está vinculada à Área de Concentração Educação e à Linha Formação e Prática Docente, do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da UFS. Trata-se de uma das pesquisas integradas ao FOPTIC, e ao Projeto **Práticas Formativas com Tecnologias em Diferentes Contextos**, coordenado pelo professor Dr. Carlos Alberto de Vasconcelos.

Nessa perspectiva, adotei como campo de investigação uma faculdade baiana, por ser um *locus* que tem contribuído para a formação de pedagogos no Agreste da Bahia, nos municípios de Pedro Alexandre, Jeremoabo, Sítio do Quinto, Ajustina e Paripiranga, e de uma pequena parte de Sergipe (Carira e Pinhão). Por ser um espaço no qual diversas práticas são trabalhadas a fim de formar um profissional da educação atento às demandas dessa sociedade tecnológica, problematizar as práticas pedagógicas com tecnologias digitais é fundamental para os objetivos que se pretende alcançar. Além disso, os fazeres docentes precisam ser discutidos, de modo que as observações sejam significativas para os professores, oportunizando-os refletir acerca da relação professor e aluno (Carvalho, 2019).

Ao refletir sobre como os professores do curso de Pedagogia fazem uso das tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas, surgiu o seguinte problema de pesquisa: como as práticas pedagógicas dos professores do curso de Pedagogia da Faculdade do Nordeste da Bahia (FANEBA), com tecnologias digitais, podem contribuir para a formação de pedagogos críticos em relação ao uso dessas tecnologias em sua profissão?

Para responder ao problema supracitado, apresento o objetivo geral: compreender como as práticas pedagógicas dos professores do curso de Pedagogia da Faculdade do Nordeste da Bahia, mediadas por tecnologias digitais, podem contribuir para a formação de pedagogos críticos em relação ao uso dessas tecnologias em sua futura profissão e, para o alcance do referido objetivo, foram elencados os seguintes objetivos específicos: analisar a relação dos professores com as tecnologias digitais e suas didáticas; caracterizar as práticas pedagógicas desses professores, buscando indícios de superação do uso instrumental das tecnologias digitais; identificar nas práticas pedagógicas dos professores com tecnologias digitais, elementos que fundamentam os processos de usos, integrações e apropriações; verificar no PPC de Pedagogia da FANEBA qual o papel das tecnologias digitais.

Nesse contexto, defendo a tese de que, quanto mais os professores do curso de Pedagogia utilizarem tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas nas diferentes disciplinas, a partir de olhares e metodologias distintos, focando também nas questões críticas relativas a seu uso, maior é a tendência de seus alunos perceberem a importância – ou não – dessas tecnologias como mais uma possibilidade didático-pedagógica para os docentes. Além disso, também poderão passar a utilizá-las quando se tornarem professores, a partir do exemplo, tomando como base suas memórias formativas – exemplo não no sentido de seguir modelos, já que eles são limitados, mas no de abrir possibilidades e mostrar alternativas para uma educação condizente com o tempo do educando. Assim, os acadêmicos do curso de Pedagogia, que em breve estarão na docência, assumirão um compromisso ético para com o cidadão do século XXI, contribuindo para a emancipação e a formação crítica (Pontes, 2018). Logo, com o exemplo dos seus professores durante a formação superior, há possibilidades de eles seguirem um perfil docente atento às tecnologias digitais e às diferentes contribuições para o processo de ensino e aprendizagem.

Metodologicamente, este trabalho adota a abordagem qualitativa, fazendo uso da revisão bibliográfica do tipo EC, tendo como participantes 12 professores do curso de Pedagogia da FANEBA, e como instrumentos de geração de dados o questionário, a entrevista e a análise documental, a partir do PPC de Pedagogia da instituição *locus* da investigação. No tocante ao tratamento dos dados, adota a técnica de Análise de Conteúdo²¹ de Bardin (2021).

Quanto às questões éticas, foram seguidas com zelo as orientações sugeridas nas diferentes fases da pesquisa, pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED/UFS);

²¹ Nesta tese, optei por grafar Análise de Conteúdo com letra maiúscula por querer destacar essa técnica de análise de dados, a exceção será sua ocorrência em citações.

pela Banca Examinadora (durante a qualificação); pela Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), a partir dos textos: *Ética e pesquisa em Educação: subsídios*, e *Ética e pesquisa em Educação: subsídios*, e pelas recomendações do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

No tocante à estrutura, esta tese está configurada da seguinte forma: nesta primeira seção, a introdução, faço uma narrativa acerca da minha trajetória estudantil, acadêmica e profissional com as práticas pedagógicas, tecendo entrelaçamentos sobre esse percurso. Também demonstro como se deu o processo de aproximação com o objeto de estudo e apresento o problema de pesquisa, os objetivos, a metodologia, a proposta de tese e a técnica de análise de dados.

Na segunda seção, apresento o EC em relação ao objeto de investigação, realizando um delineamento para justificar a relevância da pesquisa e sua importância para a área da Educação e, principalmente, para o PPGED UFS, do qual faço parte. Para isso, foram utilizadas duas bases de dados relevantes para as pesquisas em âmbito educacional – a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e o Portal de Periódicos da CAPES.

Na terceira seção, trago a Epistemologia das Práticas Pedagógicas, problematizando as dificuldades que se tem no cenário educacional, de encontrar com facilidade conceitos explícitos sobre prática pedagógica, apresentando um panorama dos avanços conceituais acerca do termo, e evidenciando a prática pedagógica como gestão da aprendizagem e gestão da classe.

Na quarta seção, apresento uma contextualização das tecnologias digitais na educação, ressaltando a necessidade de o professor valorizar essas tecnologias, e fazer uso pedagógico delas em sala de aula para dinamizar o processo de ensino e aprendizagem, para acompanhar as mudanças que ocorrem na sociedade e, conseqüentemente, considerar o momento dos alunos, que estão envolvidos a essas tecnologias.

Na quinta seção, detalho todo o percurso metodológico da investigação. Também descrevo e justifico a escolha da abordagem adotada, dos participantes, dos critérios de inclusão e exclusão, dos instrumentos de geração de dados e da escolha da técnica de análise de dados. Além disso, explico as preocupações e cuidados com as questões éticas inerentes a todo o processo investigativo, amparando-me nos pressupostos do CEP, bem como nas resoluções que sustentam e orientam as pesquisas em educação no Brasil e no material de apoio fornecido pela Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

Na sexta seção, apresento a análise e a discussão dos resultados, destinando uma subseção para tratar da análise de cada um dos instrumentos de geração de dados de modo particular: questionários e entrevistas.

Por fim, na sétima seção, as considerações finais, retomo pontos importantes discutidos ao longo do trabalho, bem como os objetivos da pesquisa e a proposta de tese, evidencio que eles foram alcançados e sinalizo uma lacuna importante a ser investigada em pesquisas futuras – a ausência dos acadêmicos do curso de Pedagogia, que podem trazer informações pertinentes ao problema de pesquisa desta tese.

2 ESTADO DO CONHECIMENTO

Para a realização de um trabalho importante e de fôlego para a ciência, como uma tese, é necessário ter o cuidado de investigar previamente o campo científico, para saber o que já se tem produzido sobre determinada temática. Essa atitude por parte do pesquisador é relevante para evitar que se demande tempo e esforço em busca de respostas para um problema que já foi superado, isto é, que outros pesquisadores já investigaram e trouxeram esclarecimentos.

Nesse ínterim, “não há pesquisa sem trabalho. Um trabalho de certo nível e qualidade, é claro. É um erro se dedicar a uma tese se não possuir as qualidades e motivações de um pesquisador, se não há razões profundas e sérias para empreendê-la e conduzi-la bem [...]” (Beaud, 2014, p. 16). Fazer uma tese é para quem de fato está disposto a sair da zona de conforto e aprender a lidar com prazos, com noites mal dormidas, com estresse e insônia. É também para quem quer se descobrir, se desafiar, se realizar e entrar no “grupo seleta”, afinal, a porcentagem de doutores, especialmente no Brasil, é ínfima. Logo, não existe desafio maior no mundo acadêmico, do que a tese.

Assim, “[...] na construção de um levantamento da produção científica de uma área o pesquisador deve conhecer [...] as publicações relacionadas ao tema no campo científico. [...] identificar [...] caminhos que contribuirão na delimitação [...] de sua investigação” (Morosini; Nascimento; Nez, 2020, p. 70). Ademais, “[...] a consulta, a sistematização e a análise do que foi produzido no seu campo disciplinar, em especial no país do pesquisador, são importantes para fundamentar o que será produzido numa tese ou dissertação qualificada” (Morosini, 2015, p. 102). Nesse caso, o pesquisador contribui para ampliar o campo científico a partir do seu olhar e das escolhas que faz para a nova produção, fazendo avançar o conhecimento da área a partir de uma perspectiva crítica.

Durante muito tempo, diversos pesquisadores optaram por fazer essa investigação prévia a partir do estado da arte, por meio de “[...] levantamentos do que se conhece sobre um determinado assunto a partir de pesquisas realizadas em uma determinada área” (Romanowski; Ens, 2006, p. 40); ou seja, mapeamento de toda a produção acadêmica relacionada a um dado assunto (Coelho, 2021). Entretanto, no contexto atual, uma área do conhecimento, pela sua amplitude, costuma gerar tantas produções, em tantos formatos, e em tão pouco tempo, que torna a tarefa do pesquisador praticamente impossível, pois ele não conseguirá dar conta, durante um mestrado ou um doutorado, de chegar a todas as produções, quanto mais fazer um estudo de todas elas, afinal, são dezenas de congressos, seminários e simpósios que acontecem anualmente em uma dada área, sem contar a quantidade de livros impressos, *e-books* e artigos

que são publicados com frequência e volumes por eventos e periódicos, graças à expansão da produção científica possibilitada pela cultura digital. Isto posto, as informações demandarão do pesquisador um tempo e um fôlego que dificilmente ele terá.

Para levantar dados palpáveis acerca do objeto dessa investigação – as práticas pedagógicas com tecnologias digitais no curso de Pedagogia –, utilizei como procedimento metodológico o princípio do EC, com o objetivo de ter um panorama do que tem sido produzido sobre este objeto em âmbito nacional, com foco nas bases de dados e períodos específicos, sem nenhuma obrigação em esgotar o campo. Por isso, “o estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de “estado do conhecimento” (Romanowski; Ens, 2006, p. 40). Ou seja, o EC, pode ser feito em uma única base de dados, a exemplo da BDTD, da ANPEd, do Portal de Periódicos da CAPES, da Scientific Electronic Library Online (SciELO), entre outras. E também pode ser realizado pela combinação dos resultados em duas ou mais bases de dados, a depender dos interesses dos pesquisadores.

Assim, “[...] Estado do Conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão sobre a produção científica de uma [...] área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica” (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021, p. 20-21). Trata-se de um tipo de pesquisa bibliográfica baseada em teses, dissertações, artigos e livros, cujo objetivo é conhecer o que está sendo pesquisado em uma determinada área do conhecimento (Morosini, 2015; Fernandes; D’Ávila, 2017; Kohls-Santos; Morosini, 2021). Ou seja, ao delimitar um marco temporal para a realização desse levantamento, o pesquisador se compromete com a leitura, análise e categorização da produção específica desse período determinado nas bases de dados sinalizadas. Desse modo,

[...] na medida em que o discente vai construir o estado do conhecimento de sua tese ou dissertação, ele tem autonomia para buscar respostas e orientações nos materiais já produzidos e selecionados, criar categorias e refletir a partir das análises. Por outro lado, esta autonomia deve vir acompanhada do disciplinamento, marcado pela responsabilidade de dar conta das atividades propostas em tempo real, pela consulta aos bancos de dados selecionados, pela leitura flutuante e pelas posteriores sistematizações do material selecionado e proposições de categorias temáticas (Morosini, 2015, p. 111-112).

Nesse contexto, compreendo o quanto esse tipo de pesquisa é relevante e o quanto pode contribuir para que os pesquisadores, a partir de passos pré-definidos, possam levar adiante suas investigações. Conduzir um estudo, a partir da metodologia do EC, não é uma tarefa fácil, devido à necessidade de delineamento e sistematização. O pesquisador precisa seguir todos os

passos e ser cuidadoso na anotação e organização dos dados encontrados, além de demonstrar ainda mais esmero no momento da categorização do material selecionado. Todavia, uma vez seguidas todas as etapas metodológicas sugeridas no EC, a pesquisa ganha outro nível e apresenta credibilidade no mundo acadêmico.

Nessa perspectiva, “[...] a construção de uma produção científica está relacionada não só à pessoa/pesquisador que a produz, mas a influências da instituição na qual está inserida, do país em que vive e de suas relações com a perspectiva global” (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021, p. 22). Isso significa que as leituras que o pesquisador vai fazendo dos trabalhos que vai analisando para a construção do EC não são feitas de qualquer modo, mas a partir de um aprendizado constante na instituição da qual é membro, seja como aluno, professor ou apenas pesquisador; e o componente curricular Metodologia da Pesquisa Científica, trabalhado nas IES, certamente é um dos grandes contributos para a formação de pesquisadores. Além disso, “esta metodologia promove o engajamento do pesquisador, que passa a cultivar o *habitus científico*, visto que a própria metodologia exige rigor, autonomia e disciplina” (Woicolesco, 2023, p. 123, grifos da autora).

Segundo Morosini e Fernandes (2014), a construção do EC possibilita ao pesquisador mapear as ideias existentes, dando-lhe segurança sobre as fontes encontradas, iluminando o campo e apontando outras possibilidades de pesquisas até então não pensadas, além de fazê-lo compreender silêncios valiosos acerca da temática em foco. Ademais, ao se decidir pela adoção da metodologia do EC, “[...] o sujeito assume o compromisso com a sua reflexão crítica, com a construção de seu objeto e com a inserção no campo científico” (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021, p. 35). Nesse ínterim,

[...] é uma prática comum no meio acadêmico que pesquisadores direcionem seus esforços para o entendimento da produção científica de determinado campo do saber, objetivando uma melhor compreensão do respectivo campo, possibilitando a identificação de temas específicos e correlatos, a localização da atualidade das problemáticas discutidas, a sistematização do conhecimento produzido e a visualização dos caminhos teóricos-metodológicos percorridos pelos autores (Lesnieski; Trevisol, 2021, p. 03).

Essa atitude por parte dos pesquisadores é acertada, pois demonstra preocupação em contribuir para o avanço da ciência em seu campo específico de interesse, não se colocando na posição de quem vai repetir ou imitar pesquisas já existentes e vender a falsa ideia de que estão fazendo o conhecimento avançar. Essa postura demonstra seriedade, e o olhar para os trabalhos já existentes é fundamental para localizar pontos ainda não observados, aproximações possíveis

e empreender esforços em estudos direcionadas a esses pontos, ou seja, às lacunas encontradas no processo investigativo.

De acordo com Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), o EC é constituído por quatro etapas: Bibliografia Anotada, Bibliografia Sistematizada, Bibliografia Categorizada e Bibliografia Propositiva, conforme o quadro 1. Cada uma dessas etapas tem uma função específica, por isso, sua realização deve ocorrer de forma sistemática, a fim de garantir o rigor científico da pesquisa.

Quadro 1 – Etapas do EC²²

ETAPAS	DEFINIÇÕES
1. Bibliografia Anotada	Identificação e seleção dos materiais que farão parte do <i>corpus</i> de análise, a partir da pesquisa por descritores.
2. Bibliografia Sistematizada	Leitura flutuante dos resumos dos trabalhos para seleção e aprofundamento das pesquisas, a fim de elencar os que farão parte da análise e escrita do EC
3. Bibliografia Categorizada	Reorganização do material selecionado, ou seja, do <i>corpus</i> de análise e reagrupamento destes em categorias temáticas.
4. Bibliografia Propositiva	Organização e apresentação de proposições presentes nas publicações e propostas emergentes a partir da análise.

Fonte: Kohls-Santos e Morosini (2021).

Para a presente investigação, foram selecionadas como fontes de busca duas bases de dados com reconhecimento e comprovada credibilidade no campo científico/acadêmico, algo de suma importância para a construção de uma tese: a BDTD, do Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia (IBICT), e o Portal de Periódicos da CAPES. Cabe ressaltar que “[...] a escolha por duas bases se dá pela amplitude que uma pesquisa do tipo Estado do Conhecimento pode alcançar, priorizando estudos brasileiros, mas também considerando o contexto internacional, no caso dos artigos científicos” (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021, p. 39).

A opção pela BDTD²³ justifica-se por ser um repositório nacional, no qual estão alocados os Programas de Pós-graduação do Brasil que apresentam sua biblioteca vinculada à do IBICT. Nessa base de dados, o pesquisador pode identificar as pesquisas nas diferentes instituições, a partir dos títulos e resumos e, caso queira ter acesso aos textos na íntegra, pode

²² Optei por usar os nomes completos das etapas do EC com inicial maiúscula, para destacá-las, e também porque na própria obra que serviu de base, as autoras também fizeram essa opção.

²³ Disponível em: <https://bdttd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 29 jul. 2023.

migrar para o repositório específico da instituição desejada por meio de um *link*. Vale ressaltar que o acesso é livre, e a BDTD não armazena os trabalhos que são visualizados pelos pesquisadores. Ela utiliza das informações de indexação para reunir em um único local todas as pesquisas, e as instituições de origem devem assinar um termo de adesão para fazer parte da rede (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021). Nesse caso, durante uma investigação a nível de mestrado e doutorado, não é necessário trabalhar com o repositório institucional do qual é estudante e com a BDTD. Uma vez que o repositório institucional está vinculado à BDTD, basta se debruçar sobre este banco de dados, pois as informações da sua instituição poderão ser acessadas a partir dele. Na figura 1, trago um *print screen* do site da BDTD, com algumas informações iniciais.

Figura 1 – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)²⁴



Fonte: IBICT (2023).

Por ser uma base de dados composta por teses e dissertações – trabalhos de mais alto nível acadêmico –, é uma das mais apropriadas para quem almeja produzir uma tese, pois dá ao pesquisador uma percepção de como seu objeto de pesquisa tem sido visto (ou não), na literatura, iluminando seus caminhos e oferecendo subsídios para tornar seu percurso investigativo menos espinhoso. De forma análoga, a BDTD, para quem está no processo de escrita de teses, funciona como uma bússola, pois mostra-lhe vários caminhos, possibilidades e, ainda, disponibiliza um amplo acervo com acesso aberto que ele pode utilizar. Na figura 2,

²⁴ Atualmente (2025), a BDTD está com um *layout* diferente, por essa razão, os prints utilizados refletem a versão vigente à época da pesquisa.

apresento uma demonstração de como os trabalhos aparecem nas buscas, bem como a vinculação das universidades.

Figura 2 – Demonstração da vinculação das universidades à BDTD



The screenshot shows the BDTD search interface. At the top, there is a search bar with the query 'práticas pedagógicas' and a search button. Below the search bar, the results are displayed. On the left, there is a 'Refinar a Busca' (Refine Search) section with a list of institutions and the number of results for each:

Instituições	Resultados
UNESP	1,503
USP	1,471
UFSC	1,435
UFRGS	1,226
UFSC	1,221
UNICAMP	1,130
Mais ...	

The main result displayed is:

1 Rodas de Brincar : uma experiência com atividades lúdico-corporais junto aos professores-formadores das Oficinas Pedagógicas do DF

por Leite, Cristina Aparecida Data de Defesa 2017

Assuntos: ; "...Práticas pedagógicas ..."

Obter o texto integral

Dissertação Ver +

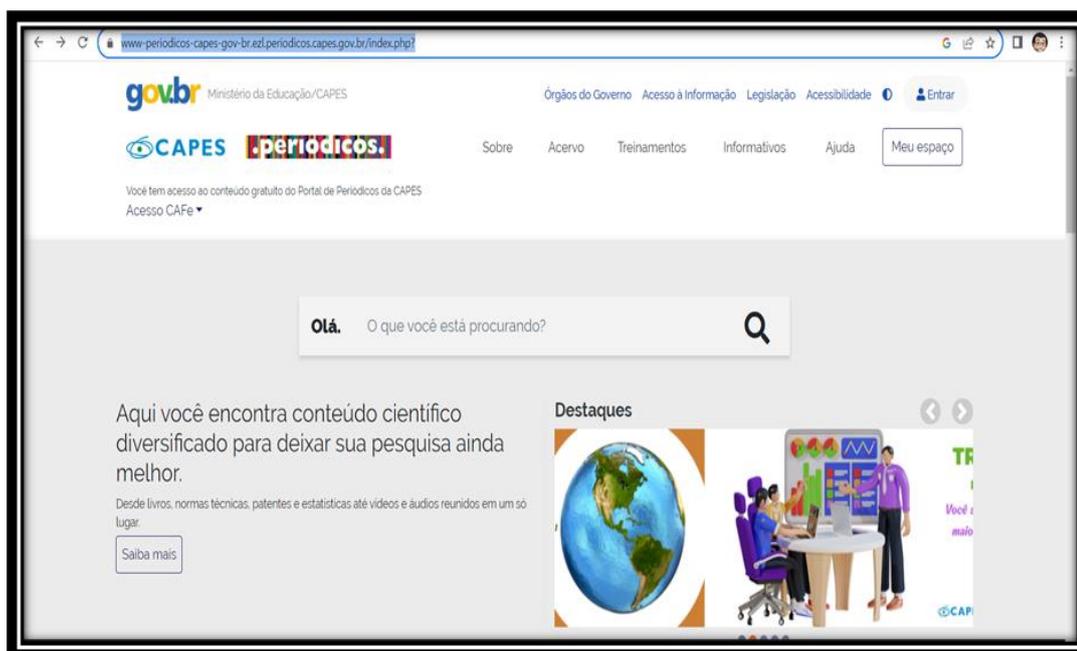
Fonte: IBICT (2023).

Como se pode notar, toda vez que uma pesquisa é realizada na BDTD, os resultados aparecem enumerados em ordem crescente, no centro da página e, à esquerda, aparecerão os nomes das instituições onde os trabalhos estão alocados. É importante frisar que, na frente de cada instituição, há o número de textos produzidos que têm relação direta ou indireta com a temática investigada. Assim, caso o pesquisador esteja buscando saber como está o campo em uma universidade específica, basta clicar nela para ver as pesquisas por ela produzidas, podendo distinguir, a partir de outra aba, quantas são dissertações e quantas são teses, podendo também explorá-las caso queira. Vale ressaltar que, o conhecimento de como realizar o passo a passo das buscas na BDTD se deu a partir da vista de algumas *lives* disponíveis no YouTube, ainda no primeiro ano do curso de doutorado.

No tocante ao Portal de Periódicos da CAPES²⁵, a escolha se deu pelo fato de ele agregar diversos periódicos num único espaço, pois reúne artigos científicos de alto impacto, avaliados por pares e publicados em diversos periódicos qualificados. Como nos últimos tempos os Programas de Pós-graduação têm primado e valorizado as produções dos últimos cinco anos, por elas apresentarem o que há de mais recente de investigação em relação às diferentes temáticas, atender a essa exigência é também uma das justificativas pela escolha do referido portal, afinal, os pós-graduandos precisam estar familiarizados acerca de como outros pesquisadores têm discutido determinados temas, inclusive, para não empreender esforços em algo que já está amplamente debatido no campo, por isso, esse portal é de grande valia para quem pretende produzir dissertações e teses. Vale ressaltar, ainda, que os artigos, por serem textos curtos, possibilitam ao pesquisador se inteirar de certos conteúdos de forma mais rápida, com melhoria no fluxo de trabalho.

O Portal de Periódicos da CAPES é de fácil manuseio e, caso os pesquisadores apresentem alguma dificuldade, existem tutoriais na internet orientando sobre os passos a serem seguidos por aqueles que se interessam por artigos atualizados, de qualidade e diversidade temática. Na figura 3, apresento o *layout*²⁶ do referido portal.

Figura 3 – Portal de periódicos da CAPES



Fonte: Periódicos da CAPES (2023).

²⁵ Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php?>. Acesso em 12 jul. 2023.

²⁶ Os prints utilizados refletem a versão vigente à época da pesquisa, pois o layout pode mudar com o tempo.

A figura 3, além das informações já apontadas, apresenta um tópico chamado *Treinamentos*. Clicando nele, o interessado verá um cronograma oferecido pelo portal com treinamentos gratuitos e certificado para os participantes, algo de grande valia para os pesquisadores. Nesse caso, de posse dessa informação, não perdi tempo e participei do Treinamento do Portal de Periódicos da CAPES (Carga horária: 3h), pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), além de ter visto alguns tutoriais complementares na internet.

A realização do EC desta pesquisa ocorreu de primeiro de julho a trinta de agosto de 2023 (buscas na BDTD e no Portal de Periódicos da CAPES), tendo como objetivo saber o que vem sendo produzido acerca das práticas pedagógicas com tecnologias digitais no curso de Pedagogia, em âmbito nacional, a nível de dissertações, teses e artigos de periódicos, tendo como descritores principais: práticas pedagógicas, tecnologias digitais e curso de Pedagogia, por eles conseguirem resumir a proposta pensada para essa investigação.

O marco temporal determinado para as buscas em ambas as bases foi de 2018 a 2022, isto é, os últimos 5 anos, para atender as exigências que têm sido sugeridas pelos programas de Pós-graduação, como pode ser visto em Paiva (2024), visando oferecer à comunidade acadêmico-científica pesquisas mais atualizadas, pois elas mostram claramente como está o campo na temática do pesquisador. Cabe ressaltar que, como eu fiz as buscas em 2023, e ainda faltavam alguns meses para fechar o ano, optei por não inserir esse ano nas buscas, já que não teria uma ideia do todo, por isso, para fechar cinco anos completos, a melhor alternativa foi regredir para o ano anterior. De todo modo, lembro-me que, durante o período de buscas, apenas para tirar a dúvida se havia alguma pesquisa acerca do objeto de investigação entre janeiro e agosto de 2023, confirmei que não havia, o que serviu para eu me despir de qualquer preocupação quanto a essa questão²⁷.

As buscas na BDTD ocorreram em cinco etapas diferentes e complementares, a partir da combinação de descritores. Inicialmente, na primeira busca simples, sem nenhum filtro, com o descritor práticas pedagógicas, o resultado apresentou 27.582 trabalhos, um número bastante alto e de diversidade temática, praticamente impossível de analisar. Por isso, ainda nessa busca simples, o descritor práticas pedagógicas foi colocado entre aspas (“práticas pedagógicas”), retornando 11.114 textos, ou seja, menos da metade da busca anterior, de todo modo, um número muito alto e impossível de ser analisado.

²⁷ À época, devido a tantas questões que permeiam o processo de qualificação, acabei esquecendo de mencionar esse detalhe quando falava acerca do marco temporal.

As aspas foram utilizadas para que o sistema procurasse o descritor exato como palavra composta e não fragmentada ou derivada. Em vista disso, a opção pelo uso das aspas é interessante quando se busca descritores com palavras compostas, a exemplo desse ao qual me referi. Logo, ao fazer uso da expressão completa “práticas pedagógicas” entre aspas, o sistema entende que o pesquisador está buscando apenas pesquisas que apresentem a expressão exata, o que faz com que o número de trabalhos seja diminuído significativamente (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021).

Na segunda busca, desta vez avançada, partindo das orientações apresentadas nos procedimentos do EC, foram utilizados os descritores práticas pedagógicas e tecnologias digitais, filtrados pelo resumo em português e marco temporal 2018-2022, retornando 730 textos, sendo 584 dissertações e 146 teses. A escolha pelo resumo se justifica porque, a partir dele, o pesquisador tem uma ideia geral do estudo, podendo visualizar o tema, o objetivo, a metodologia e os resultados (na maioria dos casos), o que dá a ele a certeza (ou não) da relevância de determinado trabalho.

Ainda nessa segunda busca e com os mesmos filtros, na tentativa de reduzir o número de trabalhos para análise, os descritores práticas pedagógicas e tecnologias digitais foram colocados entre aspas (“práticas pedagógicas”) e (“tecnologias digitais”), retornando 252 textos, sendo 210 dissertações e 42 teses. Como se percebe, o número de estudos foi reduzido, oportunizando ao pesquisador se debruçar sobre os trabalhos em busca dos dados de que necessita. Na BDTD, o interesse desta investigação são as teses, pois optei por referenciar minha tese com textos do mesmo nível científico. Por isso, essas 42 pesquisas foram as primeiras a serem selecionados para a Bibliografia Anotada.

Na terceira busca (avançada), seguindo os mesmos filtros da busca anterior (resumo em português e marco temporal 2018-2022), com os descritores práticas pedagógicas, tecnologias digitais e ensino superior, retornaram 177 pesquisas, sendo 134 dissertações e 43 teses. Em seguida, ao colocar aspas em todos os descritores (“práticas pedagógicas”), (“tecnologias digitais”) e (“ensino superior”), retornaram apenas 28 textos, sendo 20 dissertações e 8 teses. Dessa busca, foram selecionadas as 8 teses para a Bibliografia Anotada.

Na quarta busca avançada (mesmos filtros), com os descritores práticas pedagógicas, tecnologias digitais e educação superior, retornaram 166 trabalhos, sendo 124 dissertações e 42 teses. Ao fazer um refinamento com aspas em todos os descritores (“práticas pedagógicas”), (“tecnologias digitais”) e (“educação superior”), retornaram apenas 9 textos, sendo 4 dissertações e 5 teses. Dessa busca, foram selecionadas as 5 teses para compor a Bibliografia Anotada.

Vale ressaltar que os descritores ensino superior e educação superior foram inseridos nas buscas porque o foco dessa investigação é o curso de Pedagogia, logo, nas pesquisas que versam sobre esses dois descritores, podem haver textos que se aproximam do objetivo do EC, razão pela qual eles foram incluídos. Além disso, durante esse processo de combinação de descritores, “[...] é necessária uma seleção mais direcionada e específica para a temática do objeto, sendo assim, isso nos permite selecionar quais trabalhos possuem mais afinidade com sua pesquisa” (Souza, 2022, p. 33).

Na quinta busca (avançada), com os mesmos filtros e com os descritores práticas pedagógicas, tecnologias digitais e curso de Pedagogia, retornaram 262 textos, sendo 197 dissertações e 65 teses, das quais 7 estavam repetidas, restando 58, sendo estas selecionadas para a Bibliografia Anotada. Na sequência, ao fazer um refinamento com aspas em todos os descritores (“práticas pedagógicas”), (“tecnologias digitais”) e (“curso de Pedagogia”), retornaram apenas 12 dissertações. Como o interesse nessa pesquisa são as teses, esses trabalhos não foram separados para a composição da Bibliografia Anotada. É importante salientar a relevância da combinação de descritores para a ampliação do escopo das pesquisas correlatas ao objetivo do EC, uma vez que essa combinação pode trazer melhores resultados para o pesquisador (Vasconcelos, 2022).

O quadro 2 apresenta, em forma de resumo, os resultados das pesquisas selecionadas para compor a primeira etapa do EC – a Bibliografia Anotada, demonstrando o quantitativo de teses que foram encontradas e selecionadas durante as buscas.

Quadro 2 – Bibliografia Anotada: resumo das buscas na BDTD

DESCRITORES	Nº DE TÍTULOS ENCONTRADOS	Nº DE TESES SELECIONADAS	CAMPOS PESQUISADOS
práticas pedagógicas	27.582	0	Todos os campos
“práticas pedagógicas”	11.114	0	Todos os campos
práticas pedagógicas e tecnologias digitais	730	0	Resumo em português
“práticas pedagógicas” e “tecnologias digitais”	252	42	Resumo em português

DESCRITORES	Nº DE TÍTULOS ENCONTRADOS	Nº DE TESES SELECIONADAS	CAMPOS PESQUISADOS
práticas pedagógicas e tecnologias digitais e ensino superior	177	0	Resumo em português
“práticas pedagógicas” e “tecnologias digitais” e “ensino superior”	28	8	Resumo em português
práticas pedagógicas e tecnologias digitais e educação superior	166	0	Resumo em português
“práticas pedagógicas” e “tecnologias digitais” e “educação superior”	9	5	Resumo em português
práticas pedagógicas e tecnologias digitais e curso de Pedagogia	262	58	Resumo em português
“práticas pedagógicas” e “tecnologias digitais” e “curso de Pedagogia”	12	0	Resumo em português
TOTAL	40.332	113	

Fonte: autoria própria (2023).

Foi necessário dedicação até chegar a um número razoável de teses, representado pelo número 113 (terceira coluna). Porém, ao olhar para o total de trabalhos apresentados na segunda coluna do quadro (40.332), inicialmente causa um espanto a quantidade, no entanto, observando atentamente todo o processo de filtro que foi feito a partir do segundo descritor, “práticas pedagógicas”, dá para perceber que dele em diante, os resultados advêm da primeira busca com o descritor práticas pedagógicas (sem aspas), tornando o valor 40.332 irreal, mas fundamental para que todos os filtros pensados fossem aplicados e chegasse a um número final reduzido, tornando o processo de análise possível.

A partir de todo o processo de busca realizado, fica nítida a contribuição da cultura digital para o fazer científico nos dias atuais, pois, nesse contexto, há muitas possibilidades para o pesquisador chegar aos dados de que precisa sem a necessidade de passar meses se

debruçando sobre uma quantidade quase infinita de material impresso ou digital. A partir das habilidades de uso das tecnologias digitais, um processo aparentemente complexo se torna “mais fácil” e menos desgastante, e foi o que ocorreu comigo: minhas buscas nas duas bases sinalizadas duraram dois meses²⁸, e poderia ter durado muito menos caso eu já tivesse o domínio a respeito do uso de bases de dados. Ou seja, eu fiz e refiz o processo várias vezes até aprender, auxiliado pela própria tecnologia digital, através de formação e tutoriais. Decerto, sem o conhecimento acerca de pesquisas em bases de dados, eu dificilmente conseguiria analisar tantos textos, fazer tantos filtros e chegar aos dados palpáveis apresentados para levar adiante minha pesquisa. Portanto, as tecnologias digitais têm contribuído para as pesquisas desde a geração, armazenamento e distribuição das informações, algo que tem transformado a abordagem de pesquisa (Rufino *et al.*, 2023).

Não fossem a internet e as tecnologias digitais, eu jamais chegaria a todas as referências e textos²⁹ para consulta. Para chegar até elas no processo tradicional (visitar bibliotecas e autores), eu precisaria de uma década, no mínimo, e nem conseguiria chegar a algumas. O autor poderia ser de difícil acesso, poderia já ter falecido. E mesmo em época de cultura digital, não daria tempo todos os livros chegarem pelos correios, através da compra pela internet, uma vez que durante a escrita da tese, havia separado algumas referências, mas a maior parte delas ia surgindo durante o processo. Nas disciplinas, nos compartilhamentos em grupos de interesse; por acaso, enquanto pululava de uma página a outra; por indicação; por sugestões da banca durante o exame de qualificação, ou previamente, quando da apresentação do projeto inicial ao grupo de pesquisa ou na disciplina de Seminários e, ainda, após a defesa. Nesses casos, os *e-books*, os artigos, as dissertações e as teses, facilmente encontrados na rede (se o pesquisador tiver certo manejo com pesquisa eletrônica), trazem uma economia de tempo imensurável. Algumas referências que eu precisava com certa urgência, consegui graças à digitalização.

²⁸ Devo ressaltar que dois meses foi o tempo que levei no processo de busca, fazendo e refazendo, na perspectiva de tentativa e erro, até chegar ao acerto. A construção do EC propriamente dita levou cerca de cinco meses para ficar pronta, razão pela qual a seção ficou bastante extensa, inclusive, em alguns momentos, cheguei a pensar que não conseguiria terminar como eu queria – obedecendo à risca a obra específica selecionada para tal.

²⁹ Apesar de ter chegado a tantas obras completas e textos avulsos (e lido quase tudo na íntegra), há um lado negativo na cultura digital que precisa ser evidenciado: lemos bastante, mas aprendemos muito pouco se comparada a quantidade com a compreensão do que foi lido. Como dizia Larrosa (2015, p. 19), “[...] todos já ouvimos que vivemos numa “sociedade de informação”. E já nos demos conta de que esta estranha expressão funciona às vezes como sinônima de “sociedade do conhecimento” ou até mesmo de “sociedade de aprendizagem”. Não deixa de ser curiosa a troca, a intercambialidade entre os termos “informação”, “conhecimento” e “aprendizagem”. Como se o conhecimento se desse sob a forma de informação; e como se aprender não fosse outra coisa que não adquirir e processar informação”. E eu fiquei com essa questão na mente – de fato, são tantos saltos de um texto para outro para atendermos a exigências próprias e de terceiros, num período tão curto, que não temos tempo para apreciar cada obra como se deve, para assimilar de fato seu conteúdo, ficando apenas com uma compreensão superficial dele.

Muitas obras clássicas se encontram digitalizadas na rede, e são disponibilizadas a partir de um cadastro de usuário. Dois exemplos são a plataforma ResearchGate³⁰ e a Scribd³¹.

Sem as tecnologias digitais e a cultura digital, eu não teria acesso “fácil”³² a Bernardete Gatti e Windyz Brazão; nem a duas das autoras do livro EC (não precisei entrar em contato com a terceira); não teria sido surpreendido com um vídeo no WhatsApp, numa manhã de domingo, do renomado Nóvoa, para fechar de forma especial um seminário durante uma das disciplinas do curso, quando o foco era uma de suas obras (recebi 2 dias após o contato por *e-mail*).

O computador e a internet trouxeram mudanças significativas e se tornaram ferramentas indispensáveis tanto para a documentação quanto para a preparação da tese. É preciso conhecer a potencialidade e funcionalidade dessas ferramentas o mais cedo possível, assim como suas limitações e armadilhas (Beaud, 2014, p.13).

Nesse contexto, é notória a importância de, no ensino superior, a formação do professor não valorizar apenas o ensino, mas também a pesquisa, visto que é através dela que o professor “[...] avalia o local pesquisado, bem como métodos para realizar o trabalho. E é a combinação entre teoria e prática que se faz um professor pesquisador reflexivo capaz de investigar a sua prática e criar novas maneiras pedagógicas” (Pinheiro; Passos; Nobre, 2018, p. 105). Infelizmente, o que se percebe é que os professores, na maioria dos casos, terminam o curso superior (formação inicial) sem as competências mínimas para a pesquisa, devido a fragilidades da formação. Esses mesmos professores, quando adentram em cursos de formação continuada, especialmente na Pós-graduação *Stricto Sensu*, precisam aprender para seguir adiante e, dada a necessidade, acabam com muitos esforços, aprendendo a dar passos significativos na pesquisa, e eu me enquadro nessa situação. Mas seria bem melhor entrar no mestrado e no doutorado com uma boa bagagem acerca da pesquisa, para aproveitar melhor o tempo do curso.

Dadas as informações expostas, o caminho percorrido para se chegar à seleção das 113 teses expostas no quadro 2 foi por meio da combinação dos descritores, considerando apenas as pesquisas que discutem, de algum modo, as práticas pedagógicas com tecnologias digitais e suas relações com o curso de Pedagogia para, a partir disso, construir a Bibliografia Anotada. Após essa primeira análise, os 113 estudos do quadro 2 passaram a constituir nosso *corpus* de análise, a partir da primeira etapa do EC – a Bibliografia Anotada.

Na primeira etapa do EC, os documentos encontrados passam por um processo de leitura de seus resumos, dos quais são extraídas algumas informações,

³⁰ Disponível em: <https://www.researchgate.net/>. Acesso em 08 jan. 2024.

³¹ Disponível em: <https://pt.scribd.com/>. Acesso em 08 jan. 2024.

³² Certa feita, meu orientador me perguntou como eu consigo chegar até pesquisadores “inacessíveis” e receber o retorno deles. Respondi: por meio de um bom texto.

como ano de publicação, nome do autor, título da pesquisa e resumo na íntegra. Os documentos encontrados, num primeiro momento, passam por uma *leitura flutuante* de seus resumos, o que permite a realização da primeira etapa do EC, denominado *Bibliografia Anotada*. Essa etapa consiste na organização da referência completa dos resumos das publicações encontradas (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021, grifos das autoras).

Para ilustrar melhor, as informações acerca dos dados que devem constar na Bibliografia Anotada seguem no quadro 3, adaptado de Kohls-Santos e Morosini (2021), a fim ajudar os pesquisadores a organizarem os dados iniciais que, posteriormente, contribuirão para economizar tempo, pois eles poderão voltar a esse quadro para buscar as informações necessárias para as próximas etapas.

Quadro 3 – Bibliografia Anotada

CAMPOS, Fernanda Araújo Coutinho (2017). Convergência na Educação: políticas, tecnologias digitais e relações pedagógicas . Universidade Federal de Minas Gerais.					
Nº	Ano	Autor	Título	Palavras-chave	Resumo
1	2017	CAMPOS, Fernanda Araújo Coutinho	Convergência na Educação: políticas, tecnologias digitais e relações pedagógicas.	Tecnologias da informação e da comunicação; Ensino superior; Convergência; Ensino à distância; Ensino superior Efeito de inovações tecnológicas; Educação; Inovações educacionais; Tecnologia educacional; Ciberespaço	O tema central desta tese é Convergência na Educação: políticas, tecnologias digitais e relações pedagógicas. Tem como objetivo compreender a convergência na educação como uma possibilidade para o ensino superior (...).

Fonte: adaptado de Kohls-Santos e Morosini (2021).

O campo nº refere-se ao rótulo de identificação do trabalho selecionado, e deve manter-se o mesmo ao longo de toda a pesquisa. Os campos seguintes: ano, autor, título, palavras-chave e resumo devem ser alimentados, extraindo-se as informações dos textos que, em geral, constam na primeira página ou nos indexadores da publicação. Dessa maneira, para cada estudo, o pesquisador deve inserir nova linha com os dados da publicação (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021).

De posse do primeiro quadro da Bibliografia Anotada pronto – quadro 2 (113 teses), e com um olhar atento, foram eliminadas de imediato 55 teses, pois, as 42 teses encontradas a partir dos descritores “práticas pedagógicas” e “tecnologias digitais”, as oito teses com os descritores “práticas pedagógicas”, “tecnologias digitais” e “ensino superior” e as cinco teses com os descritores “práticas pedagógicas”, “tecnologias digitais” e “educação superior” já estavam dentro do resultado encontrado na quinta busca avançada, com os três principais descritores juntos: práticas pedagógicas, tecnologias digitais e curso de Pedagogia (sem aspas). Ou seja, feitas todas as combinações de descritores, restaram 58 teses relevantes, isto é, que tinham alguma relação com o objetivo proposto no EC. Dessas 58, cinco estavam repetidas, ficando apenas 53. Essas produções compuseram a Bibliografia Sistematizada e serão exploradas mais adiante.

As buscas no Portal de Periódicos da CAPES, para compor junto às teses a Bibliografia Anotada, também ocorreram em cinco etapas diferentes e complementares, a partir da combinação de descritores. Inicialmente, na primeira busca simples, sem nenhum filtro, com o descritor práticas pedagógicas, o resultado apresentou 24.164 trabalhos, um número elevadíssimo, o que impossibilita o pesquisador de qualquer tentativa de análise. Logo, ainda nessa busca simples, o descritor práticas pedagógicas foi colocado entre aspas (“práticas pedagógicas”), retornando 11.448 textos, um número ainda muito alto, que careceu de outros filtros.

Na segunda busca (avançada), com os descritores práticas pedagógicas e tecnologias digitais, em qualquer campo, e filtrado em artigos nos últimos cinco anos, retornaram 779 estudos. Refinando esses dois descritores com aspas “práticas pedagógicas” e “tecnologias digitais”, o resultado trouxe 352 textos, um número ainda alto. Por isso, como qualquer campo é muito abrangente, foi feito outro refinamento, trocando qualquer campo pelo título, retornando 21 pesquisas, sendo todas selecionadas, por se aproximarem dos interesses do estudo. Fazendo mais um refinamento, dessa vez trocando título por assunto, retornaram 23 trabalhos, os quais também foram selecionados por se aproximarem do foco da investigação. Assim, nessa etapa, foram selecionados 44.

Na terceira busca (avançada), foram utilizados os descritores práticas pedagógicas, tecnologias digitais e ensino superior, em qualquer campo, artigos e últimos cinco anos, retornando 151 estudos. Refinando esses descritores com aspas “práticas pedagógicas”, “tecnologias digitais” e “ensino superior”, retornaram 54 textos. Fazendo mais um refinamento com esses três descritores e trocando qualquer campo por título, retornaram quatro trabalhos, os quais foram selecionados por se aproximarem dos interesses da pesquisa.

Na quarta busca (avançada), foram utilizados os descritores práticas pedagógicas, tecnologias digitais e educação superior, em qualquer campo, e artigos publicados nos últimos cinco anos, retornando 136 textos. Ao refiná-los com aspas “práticas pedagógicas”, “tecnologias digitais” e “educação superior”, retornaram 15 textos, os quais foram selecionados nessa quarta busca, uma vez que dialogavam com o objetivo da investigação.

Na quinta busca (avançada), foram utilizados os descritores práticas pedagógicas, tecnologias digitais e curso de Pedagogia, em qualquer campo, artigos também dos últimos cinco anos, retornando 38 trabalhos. Após refinamento com aspas “práticas pedagógicas”, “tecnologias digitais” e “curso de Pedagogia”, retornaram oito textos, sendo todos selecionados nessa busca por se alinharem à proposta dessa pesquisa.

A última tentativa investigativa foi feita com os descritores “práticas pedagógicas”, “tecnologias digitais” e “curso de Pedagogia”. A fim de ser surpreendido com algum trabalho, mudei qualquer campo por título e, na sequência, com os mesmos descritores, mudei qualquer campo por assunto. Em nenhuma dessas tentativas finais retornaram textos.

O quadro 4, a seguir, apresenta um resumo detalhado do processo de combinação de descritores, realizado no Portal de Periódicos da CAPES – segundo repositório escolhido para essa investigação –, para se chegar aos artigos que, junto com os trabalhos selecionados no quadro 2 (as teses), serviram para a composição da primeira etapa do EC – a Bibliografia Anotada.

Quadro 4 – Bibliografia Anotada: resumo das buscas no Portal de Periódicos da CAPES

DESCRITORES	Nº DE TÍTULOS ENCONTRADOS	Nº DE ARTIGOS SELECIONADOS	CAMPOS PESQUISADOS
práticas pedagógicas	24.164	0	Sem filtro
“práticas pedagógicas”	11.448	0	Sem filtro
práticas pedagógicas e tecnologias digitais	79	0	Qualquer campo
“práticas pedagógicas” e “tecnologias digitais”	352	0	Qualquer campo
“práticas pedagógicas” e “tecnologias digitais”	21	21	Título
“práticas pedagógicas” e “tecnologias digitais”	23	23	Assunto

DESCRITORES	Nº DE TÍTULOS ENCONTRADOS	Nº DE ARTIGOS SELECIONADOS	CAMPOS PESQUISADOS
práticas pedagógicas, tecnologias digitais e ensino superior	151	0	Qualquer campo
“práticas pedagógicas”, “tecnologias digitais” e “ensino superior”	54	0	Qualquer campo
“práticas pedagógicas”, “tecnologias digitais” e “ensino superior”	4	4	Título
práticas pedagógicas, tecnologias digitais e educação superior	136	0	Qualquer campo
“práticas pedagógicas”, “tecnologias digitais” e “educação superior”	15	15	Qualquer campo
práticas pedagógicas, tecnologias digitais e curso de Pedagogia	38	0	Qualquer campo
“práticas pedagógicas”, “tecnologias digitais” e “curso de Pedagogia”	8	8	Qualquer campo
“práticas pedagógicas”, “tecnologias digitais” e “curso de Pedagogia”	0	0	Título
“práticas pedagógicas”, “tecnologias digitais” e “curso de Pedagogia”	0	0	Assunto
TOTAL	37.189	71	

Fonte: autoria própria (2023).

A partir desses dados, ressalta-se que o total de 37.189 trabalhos registrados na segunda coluna é irreal, pois todos os outros resultados advêm dele. De todo modo, o processo de filtros realizado foi fundamental para se chegar aos 71 artigos (terceira coluna), para compor junto às 53 teses selecionadas no quadro 2, a Bibliografia Anotada. Finalizada a primeira etapa do EC, a Bibliografia Anotada, partimos para a segunda, a Bibliografia Sistematizada, a qual

[...] consiste na relação dos trabalhos de teses/dissertações ou artigos a partir dos seguintes itens: número do trabalho, ano de defesa ou publicação, autor (es), título, nível, objetivos, metodologia e resultados. Nessa etapa, já se inicia a seleção mais direcionada e específica para o objetivo da construção do conhecimento e outros indicadores de acordo com o objeto de estudo do pesquisador (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021, p. 67).

Essa etapa é mais direcionada, examinando com maior atenção as informações presentes nos resumos das pesquisas selecionadas na primeira etapa e verificando sua relação ou não com o objetivo do EC. Nesse caso, o pesquisador já vai descartar alguns trabalhos por falta de alinhamento aos objetivos do estudo.

Para compor a Bibliografia Sistematizada deve ser realizada, o que nominamos de leitura flutuante dos trabalhos que compõem a Bibliografia Anotada. Para tal, é realizada a leitura dos resumos para verificar a adequação da publicação ao objetivo do estado do conhecimento proposto. Caso alguns trabalhos constantes na Bibliografia Anotada, após a leitura flutuante do resumo, não estejam alinhados ao objetivo proposto no estudo, este trabalho não deve ser inserido na tabela da Bibliografia Sistematizada (Kohls-Santos; Morosini, 2021, p. 134).

Nesse sentido, atentando-se para os cuidados supracitados, o pesquisador perceberá que todos os seus esforços são necessários para facilitar os passos seguintes, tendo em vista que, a partir da leitura dos resumos, alguns trabalhos vão ser descartados por desalinhamento ao objetivo proposto, diminuindo o trabalho na etapa seguinte.

A realização de revisão bibliográfica, a partir do EC, devido a todo um processo de sistematização, requer do pesquisador muito cuidado e, acima de tudo, paciência para selecionar, organizar, analisar e gerar dados que de fato interessam. Assim, a Bibliografia Sistematizada vai ajudá-lo a filtrar esses dados, contribuindo para agilizar a análise dos dados que permanecerem. A seguir, apresento o quadro 5, produzido por Kohls-Santos e Morosini (2021), para orientar os pesquisadores a resumirem os dados para a montagem da etapa seguinte.

Quadro 5 – Bibliografia Sistematizada

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	NÍVEL	OBJETIVO	METODOLOGIA	RESULTADO
1	2016	Batista, N. M. L., & Prestes, E. M. d. T.	Trajatórias de sucesso escolar ...	Mestrado	Conhecer e analisar os processos que favorecem ingresso e permanência de estudante oriundos de	Pesquisa quantitativa e qualitativa. Aplicação de 60 questionários. Entrevistas	Necessidade de ampliar iniciação científica e assistência estudantil para

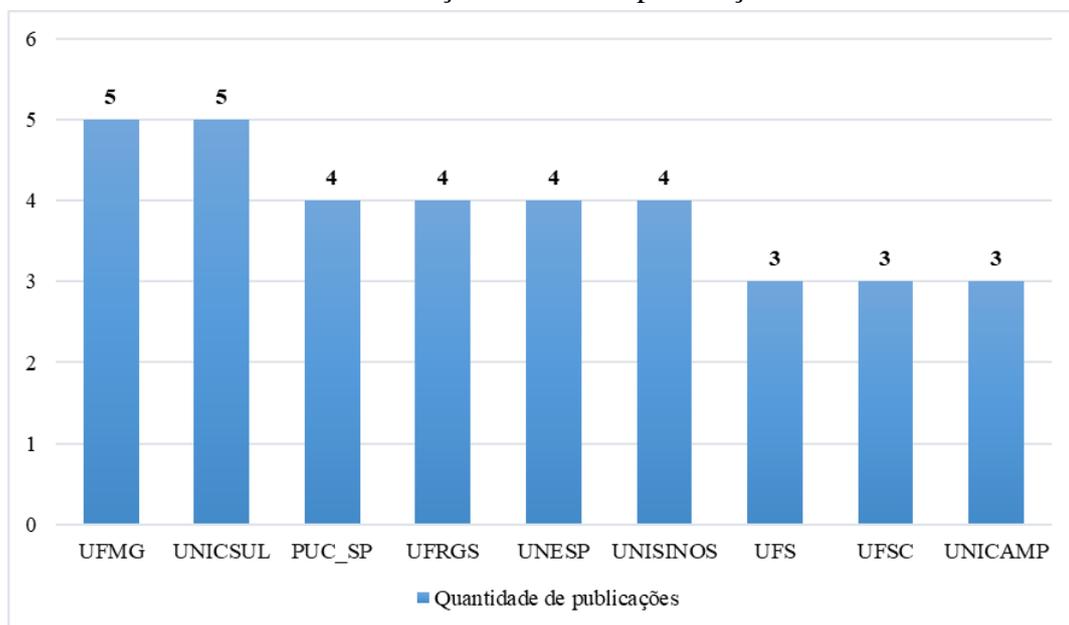
					escolas públicas.	semiestruturadas com 6 estudantes.	os estudantes de baixa renda.
--	--	--	--	--	-------------------	------------------------------------	-------------------------------

Fonte: Kohls-Santos e Morosini (2021).

O objetivo da Bibliografia Sistematizada, a partir dos dados expostos no quadro 5, é confirmar, após a leitura de todos os resumos das teses e artigos selecionados na Bibliografia Anotada, se esses trabalhos vão realmente contribuir para o objetivo proposto no EC. Nesse momento, faz-se uma seleção criteriosa, descartando-se aqueles que tangenciaram o objetivo.

De posse das 53 teses e dos 71 artigos selecionados, chegou a hora de fazer uma avaliação qualitativa desses textos, a fim de confirmar quais permaneceriam ou não, e se ajudariam a compor a próxima etapa do EC – a Bibliografia Categorizada, fazendo uso dos conhecimentos de agrupamentos explicitados por Bardin (2021), que tem como propósito reunir, após uma leitura atenta, todos os trabalhos selecionados em eixos temáticos específicos, o que facilitará posteriormente as demais fases da pesquisa. Esse momento é importante porque dá ao pesquisador uma visão geral do campo, possibilitando-lhe ver o que já se pesquisou na área e o que ainda carece de investigação. Além disso, pode ser uma lente para o pesquisador saber se está no caminho certo. Diante desses dados, o gráfico 1 traz um panorama das instituições com maior destaque na publicação de teses relacionadas ao tema, no marco temporal determinado.

Gráfico 1 – Instituições com mais publicações sobre a temática



Fonte: autoria própria (2023).

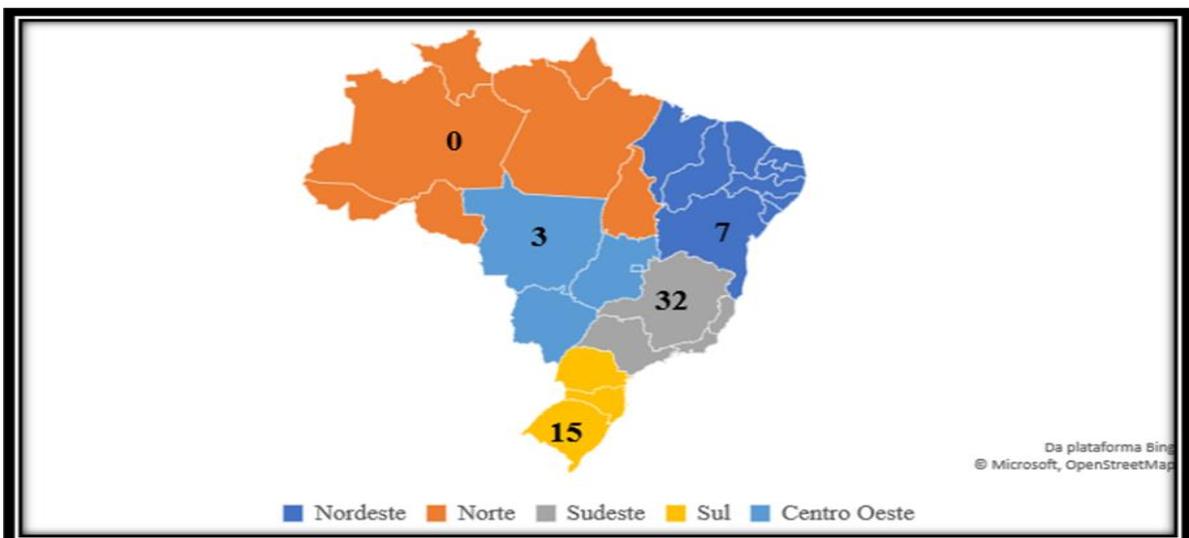
Percebo uma variedade de instituições produzindo e publicando sobre o assunto amplo, envolvendo práticas pedagógicas com tecnologias digitais, com aproximação ao curso de Pedagogia, sendo essas nove as que mais se destacaram em razão da quantidade. A Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e a Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL) foram as instituições que mais produziram teses sobre a temática em questão.

Um dado relevante para esta pesquisa é o destaque da UFS entre as instituições com foco no interesse desta investigação, pois mostra os esforços de seus pesquisadores, de trabalharem com um assunto tão pertinente em tempos de cultura digital, “[...] esta nova forma de vida coletiva, desenvolvida a partir da expansão dos usos das redes de computadores” (Camargo; Daros, 2021, pp. 7-8).

Das três pesquisas que emergiram dos dados, duas advêm do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) e um do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente (PRODEMA). O primeiro desses trabalhos, intitulado Trilhando caminhos da formação profissional sobre as tecnologias digitais de informação e comunicação no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe, de Alana Danielly Vasconcelos, dialoga com o objetivo dessa pesquisa e, portanto, fez parte do *corpus* de análise. Quanto aos outros dois, após breve análise, foram descartados por se distanciarem do objetivo proposto no EC.

No tocante à ocorrência dessas produções nas diferentes regiões do Brasil, os estudos encontram-se bem divididos territorialmente, com predominância das Regiões Sudeste e Sul, respectivamente, e com a ausência de publicações na Região Norte, como se pode visualizar na figura 4.

Figura 4 – Localização das teses por região geográfica



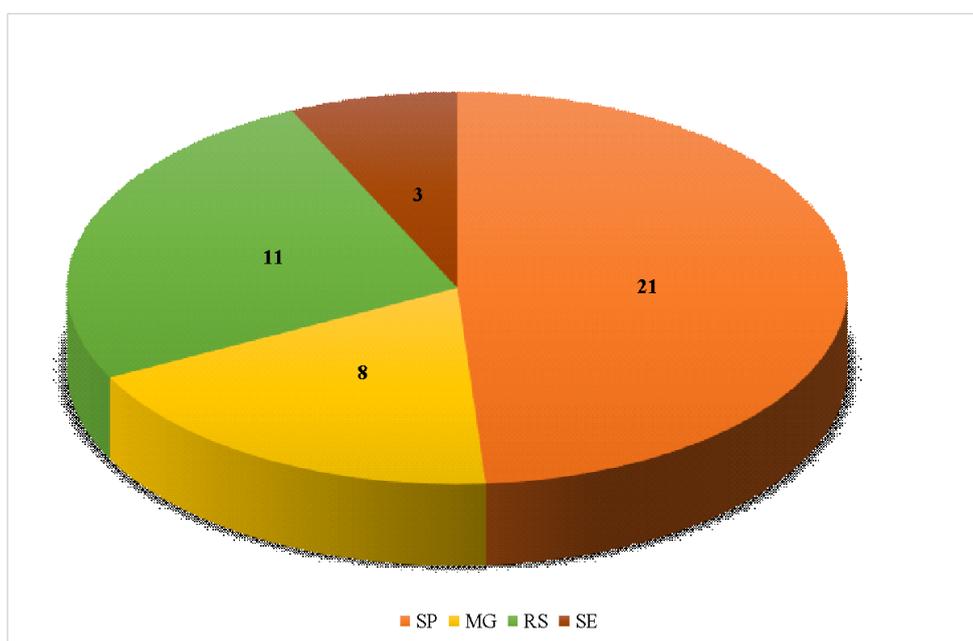
Fonte: autoria própria (2023).

É possível notar o distanciamento de uma região para outra no que tange à quantidade de publicações, pois, enquanto a Região Sudeste apresenta 32 publicações; a Sul, 15; a Nordeste, sete; e a Centro-Oeste, três. Ou seja, a grande maioria das publicações se encontram nas Regiões Sudeste e Sul, 47 ao todo. A Região Norte não apresentou nenhuma publicação.

Das sete publicações da Região Nordeste, três são da UFS, o que denota a capacidade dessa instituição de se destacar em pesquisas diversas. Nessa lógica, fica nítida a predominância das publicações de teses na Região Sudeste. Mas isso não acontece por acaso, pois, de acordo com Almeida *et al.* (2021, p. 46), “[...] a maioria das universidades brasileiras com programas de Pós-graduação consolidados [...] estão localizadas na região Sudeste do país, o que pode contribuir para explicar a concentração de trabalhos nessa região”. De fato, corroborando as autoras, ao retornar ao gráfico 1, fica evidente as instituições a que elas se referem, a exemplo da UFMG, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Universidade Estadual de São Paulo (UNESP).

Em relação às produções por estados da federação, é possível visualizar no gráfico 2 os estados que mais se destacam em publicações e que se aproximam da temática investigada nessa pesquisa. Esses dados são relevantes, dentre alguns fatores, porque evidenciam ao pesquisador, possibilidades de ele ampliar suas leituras acerca do seu objeto, sem contar que ele pode estreitar laços com outros pesquisadores, principalmente no momento atual, no qual as tecnologias digitais redimensionam as questões espaços-tempos.

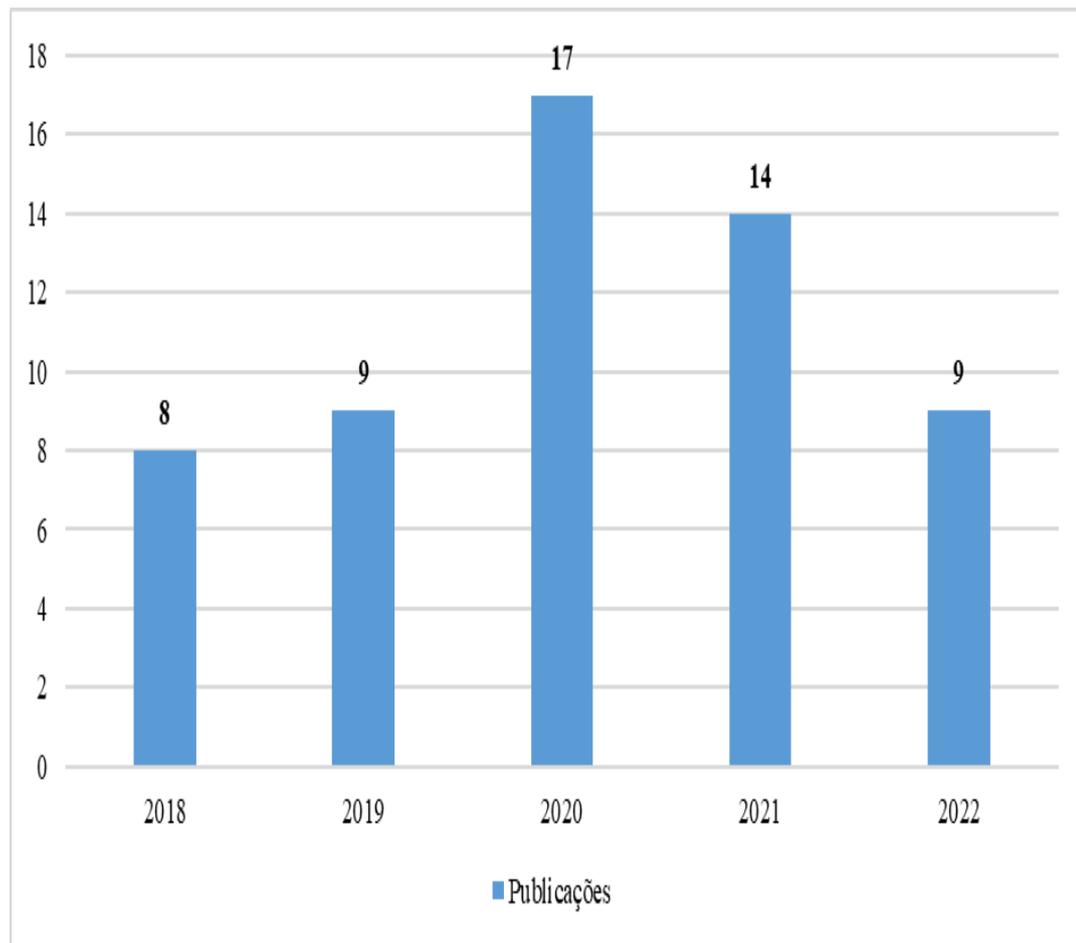
Gráfico 2 – Localização das teses por estados do Brasil



Fonte: autoria própria (2023).

O estado de São Paulo é o que apresenta mais publicações de teses sobre a temática, 21 ao todo, seguido do Rio Grande do Sul, com 11, Minas Gerais, com oito, e Sergipe, com três, dados que vão ao encontro do que sinalizaram Almeida *et al.* (2021) anteriormente, ou seja, que a produção científica dos estados com mais programas de Pós-graduação tende a ser mais evidenciada do que em outras regiões não tradicionais na Pós-graduação, a exemplo da Região Norte que, na figura 4, não apresentou nenhuma publicação.

Gráfico 3 – Ano de publicação das teses



Fonte: autoria própria (2023).

No tocante ao período das publicações, 2020 foi, nos últimos cinco anos, o período no qual mais se publicou sobre o tema (17 teses) e, algo que chama a atenção nesse dado é que, olhando para o gráfico, percebo que, em 2020, o número de teses acerca da temática relativa às práticas pedagógicas com tecnologias digitais praticamente dobrou, uma vez que os números apresentados em 2018 (oito) e 2019 (nove) não eram expressivos se comparado aos dois anos subsequentes.

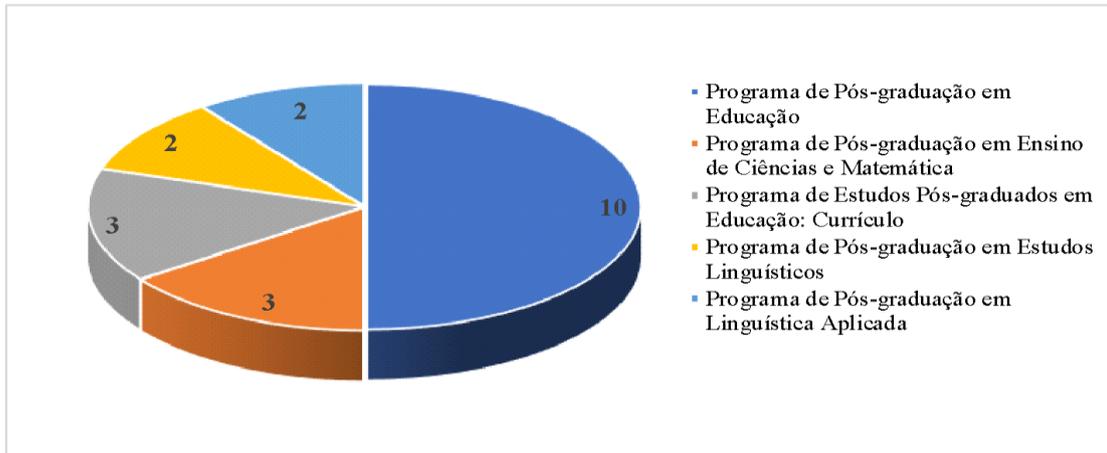
O destaque do ano de 2020 provavelmente se relaciona à pandemia da Covid-19, período no qual houve uma maior busca por cursos que ajudassem a inserir as tecnologias digitais nas práticas pedagógicas, fato que dimensionou mais discussões e pesquisas na área. Por ter sido um ano marcado pelo ensino remoto – em algumas instituições totalmente *online*, em outras, de forma híbrida –, as tecnologias digitais foram os recursos didático-pedagógicos mais usados pelos professores em suas práticas para levar o ensino adiante. Desse modo, aumentou-se também o interesse dos pesquisadores em escrever sobre o uso das tecnologias digitais nesse período, como foi o caso de Almeida (2020) que, em sua pesquisa intitulada *Práticas pedagógicas mediadas por tecnologias digitais em período de pandemia*, destacou a relevância de tecnologias digitais como o *Google Classroom* e o *Google Meet*, e as metodologias ativas de aprendizagem (MMA) para um processo de ensino e aprendizagem mais eficiente e adequado aos tempos atuais.

Na era digital, não há porque o professor ficar resistente em relação ao uso das tecnologias disponíveis. Não que ele dependa disso para trabalhar, mas é importante que também não diabolize os recursos digitais disponíveis, pois, fazendo isso, ele pode estar tirando do aluno a oportunidade de conviver com práticas pedagógicas que acompanhem o seu tempo. Na cultura digital, os estudantes têm expectativas em relação ao ensino, à aprendizagem, ao desenvolvimento e à formação, distintos das gerações anteriores, o que requer habilidades, competências didáticas e metodológicas dos seus professores que, infelizmente, não foram e nem estão preparados (Bacich; Moran, 2018).

Destacou-se também a pesquisa de Souza (2020), intitulada *Educação em tempos de pandemia: desafios e possibilidades*, que apresentou alguns desafios e possibilidades da educação em tempos de pandemia e suscitou diálogos e reflexões sobre assuntos relevantes a esse contexto, como o ensino remoto, a educação a distância, a educação *online* e as potencialidades do uso das tecnologias digitais em rede para a formação de pessoas críticas e criativas.

A partir do gráfico 3, também é possível perceber uma queda gradual no número de pesquisas relacionadas ao tema em discussão, pois, a partir de 2021, registrou 14 publicações, e 2022, nove publicações. Esse dado indica que 2020, por ter sido o auge da pandemia, despertou maior interesse entre os pesquisadores, mas, à medida que uma determinada problemática deixa de ser novidade, há uma tendência de, aos poucos, as pessoas diminuírem o interesse e passem a investir em outros temas. É interessante também ter um panorama acerca dos programas de Pós-graduação que mais têm se interessando por pesquisar a temática dessa investigação, destacando-se os programas listados no gráfico 4:

Gráfico 4 – Programas de Pós-graduação com mais teses publicadas

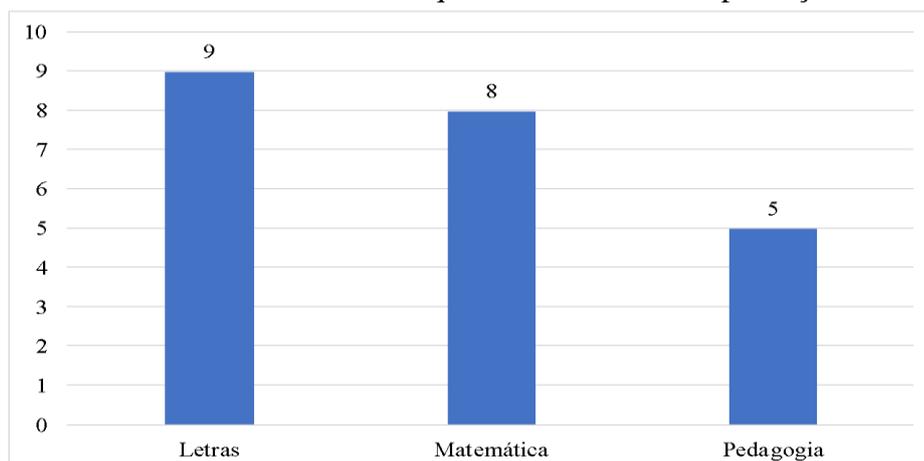


Fonte: autoria própria (2023).

O Programa de Pós-graduação em Educação apresenta 10 pesquisas, seguido do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática (três); Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Currículo (três); Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (duas); e Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (duas). Assim, noto a predominância das pesquisas nos Programas de Pós-graduação em Educação, com 10 produções, apresentando um número significativo também na área de Letras, com quatro trabalhos.

No tocante à ocorrência dessas pesquisas, nas diferentes áreas do conhecimento, apareceram textos em Biologia, Química, Saúde, Música, Robótica, Agrotécnica, Espanhol, Física, Enfermagem, Astronomia, Engenharia e Mecatrônica. No entanto, ao olhar para o gráfico 5, dá para visualizar as áreas de maior destaque quanto à temática investigada.

Gráfico 5 – Licenciaturas que se destacaram nas produções

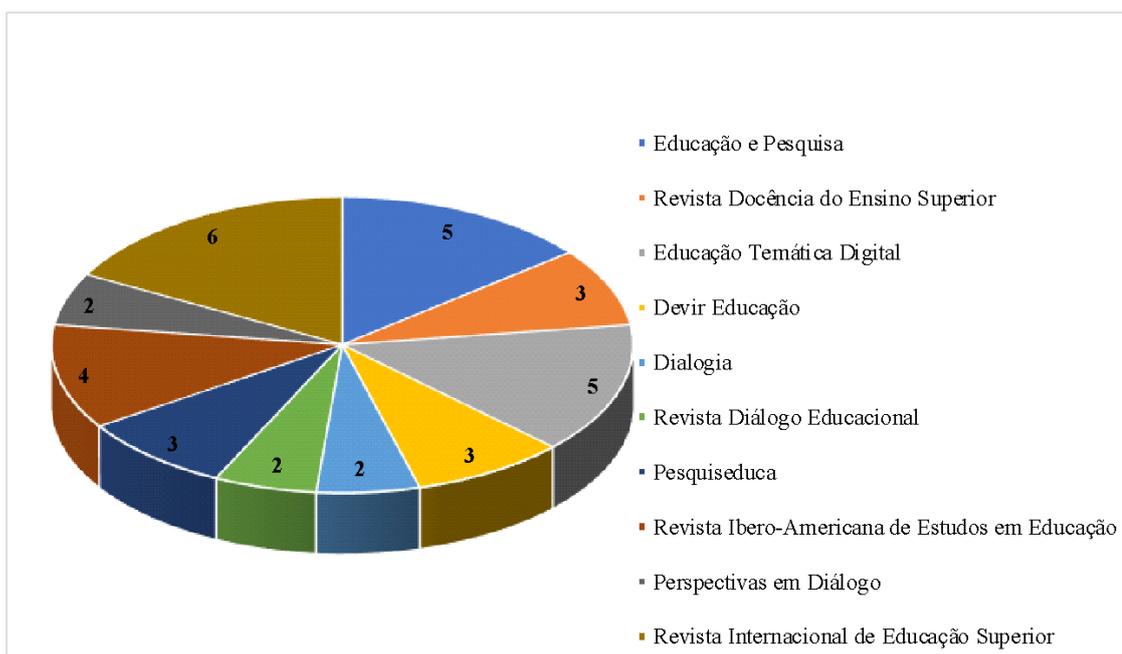


Fonte: autoria própria (2023).

Destaco entre as licenciaturas com mais produções Letras (nove), Matemática (oito) e Pedagogia (cinco), o que denota o interesse das diferentes áreas e pesquisadores pelo tema das práticas pedagógicas associadas ao uso de tecnologias digitais. Ao olhar para o curso de Pedagogia, especificamente, com cinco teses, percebo a importância do processo de filtragens das pesquisas por adequação à temática. Nesse caso, esses cinco trabalhos já vão direto para o quadro da Bibliografia Categorizada, a ser explicitada mais adiante, por serem textos direcionados para a área de interesse da pesquisa – o curso de Pedagogia.

Vale ressaltar que os estudos vinculados às demais áreas que se destacaram na etapa da Bibliografia Sistematizada – conforme apresentado no gráfico 5 (Letras e Matemática) –, embora não tenham sido selecionados para compor a Bibliografia Categorizada, são relevantes porque demonstram ao pesquisador possibilidades até então não consideradas, de modo que ele possa prosseguir sua pesquisa a partir de caminhos indicados por essas áreas. Nessa direção, segundo Haddad (2002), o EC possibilita organizar/ordenar, em um marco temporal específico, a produção de uma dada área do conhecimento, conhecer o que as produções acadêmicas de diferentes lugares trazem como resultados de suas pesquisas e, a partir delas, observar as temáticas, as abordagens dominantes e emergentes e as lacunas existentes, iluminando o campo e possibilitando ao pesquisador enxergar outros caminhos. No gráfico 6, apresento um estudo qualitativo dos artigos oriundos do Portal de Periódicos da CAPES, como fiz anteriormente com as teses.

Gráfico 6 – Periódicos com mais produções que se aproximam do objeto de pesquisa



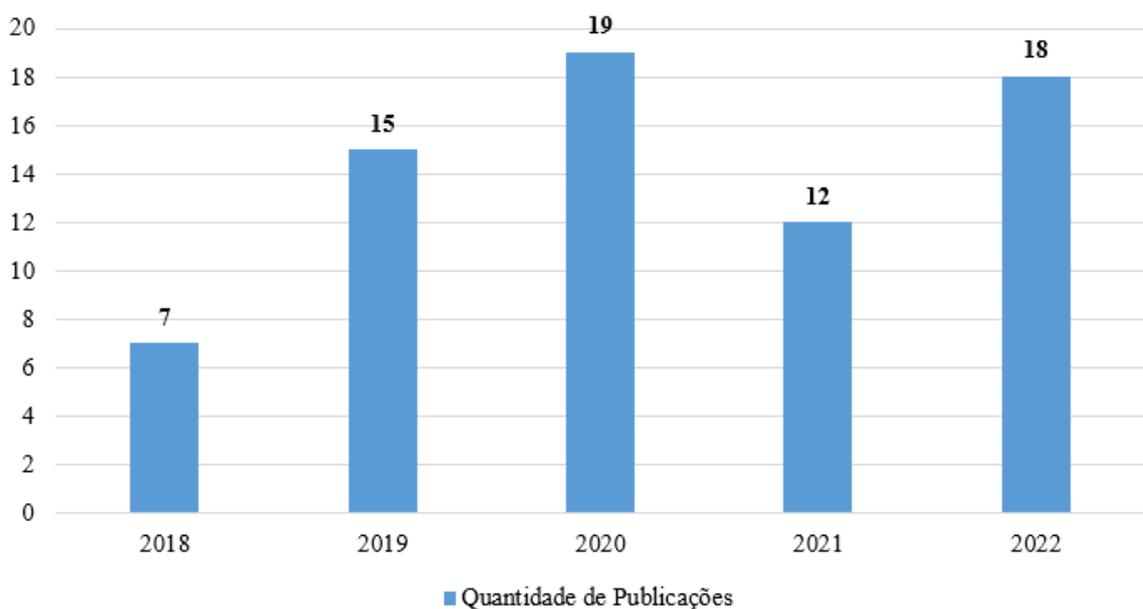
Fonte: autoria própria (2023).

A Revista Internacional de Educação Superior foi a que mais se destacou nas produções sobre o tema, com seis artigos, seguida da Educação e Pesquisa (cinco), Educação Temática Digital (cinco), Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação (quatro), Revista Docência do Ensino Superior (três), Devir Educação (três) Pesquiseduca (três), Dialogia (duas), Revista Diálogo Educacional (duas) e Perspectivas em Diálogo (duas).

Cabe salientar que, tal qual ocorreu com as teses em relação ao espaço geográfico das produções, os artigos seguem caminhos semelhantes, tendo em vista que, desses periódicos que publicaram textos sobre a temática, apenas um concentra-se na Região Centro-Oeste, enquanto os demais estão localizados nas regiões Sudeste e Sul, o que prova a concentração dos programas de pós-graduação e dos periódicos nessas regiões.

Ao olhar para essas revistas, percebo que todas elas têm em comum o fato de terem seu foco e escopo voltados à área da educação, algo de grande relevância para essa pesquisa, que também versa sobre uma temática centrada nas questões da educação. Ademais, ao verificar o nível de credibilidade dessas revistas na Plataforma Sucupira, ratifico a relevância de todas elas, uma vez que, conforme a última avaliação da CAPES no quadriênio 2017-2020, elas estão bem qualificadas. O gráfico 7 aponta para os anos de maiores ocorrências de publicações de artigos com foco no tema em análise.

Gráfico 7 – Quantidade de publicações por ano



Fonte: autoria própria (2023).

O ano de 2020 também se destacou como período em que houve maior publicação de artigos em periódicos que dialogam com o tema desse estudo, 19 ao todo, o que ratifica a

A nuvem de palavras apresenta um panorama do vocabulário típico das pesquisas que versam sobre práticas pedagógicas e tecnologias digitais, permeando palavras como formação, formação de professores, formação docente, formação inicial, formação continuada, tecnologias digitais, TDIC, TIC, letramento digital, cultura digital, inovação, ensino e aprendizagem, práticas pedagógicas, entre outras. Um dado relevante que fica explícito, tanto nas teses quanto nos artigos, é que as palavras-chave mais recorrentes são essas que se encontram em tamanho maior na nuvem de palavras: formação de professores, tecnologias digitais, práticas pedagógicas, TDIC, inovação, TIC e tecnologia educacional. Vale destacar que as palavras-chave com tamanho maior aparecem em destaque, devido ao nível de ocorrência nas produções, ou seja, elas foram mencionadas por vários participantes.

No tocante ao enfoque metodológico de parte desses estudos, destaca-se a predominância da abordagem qualitativa, em detrimento da quantitativa, o uso de questionários e entrevistas e, de modo mais tímido, a adoção do grupo focal e da análise do Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Quanto à técnica de análise de dados, parte significativa desses trabalhos adota a Análise de Conteúdo de Bardin. Essas informações vêm ao encontro do que se propõe nessa investigação, e mostram que o caminho traçado encontra respaldo nas pesquisas da área, uma vez que a abordagem qualitativa, a análise do PPC, a aplicação de questionário, a realização da entrevista e a Análise de Conteúdo fazem parte do delineamento metodológico proposto na introdução desta pesquisa, o que revela sua aderência.

Já olhando atentamente para os pontos diferentes, chamou-me a atenção o fato de algumas pesquisas adotarem, na análise de dados, alguns programas que fazem uso da tecnologia digital, a exemplo do Atlas.ti, Iramuteq e NVivo; o número alto de participantes, com destaque para uma pesquisa com 499 pessoas respondendo a um questionário; a preferência pelo questionário *online*; o foco na educação básica; e a decisão de envolver numa mesma pesquisa diversos participantes (professores, diretores, coordenadores, supervisores, alunos).

Após essa análise qualitativa e, com a leitura dos resumos que compuseram a Bibliografia Sistematizada, das 52 teses selecionadas, por aproximação com o objetivo do EC, apenas sete realmente dialogam diretamente com os interesses aqui propostos e, dos 71 artigos, apenas 13 possuíam aderência. Portanto, feita essa análise mais criteriosa, restaram 20 produções na Bibliografia Sistematizada, sendo 13 artigos e sete teses, que podem ser visualizados no quadro 6. Esses mesmos artigos servirão para a composição da Bibliografia Categorizada, na página 71.

Quadro 6 – Bibliografia Sistematizada: teses e artigos alinhados ao EC

Nº	ANO	TÍTULO	AUTOR/A/ES/AS	TIPO DA PESQUISA	INSTITUIÇÃO
1	2023	O impacto das tecnologias digitais na formação inicial de professores sobre as suas práticas pedagógicas	SILVA, Gleice Assunção da; RAMOS, Daniela Karine	Artigo	IFSC/UFSC
2	2023	Análise de práticas pedagógicas com tecnologias digitais: um olhar sobre a experiência do curso de especialização EduTec	VELOSO, Braian; SESTITO, Camila Dias de Oliveira; MILL, Daniel	Artigo	UFLA/USP/UFS Car
3	2022	A integração das tecnologias digitais à prática pedagógica do professor de matemática	ABREU, Sandra Menezes de Carvalho	Tese	UNICAMP
4	2021	Cultura digital, capital cultural e capital tecnológico: uma análise das práticas pedagógicas no ensino superior	RIEDNER, Daiani Damm Tonetto; PISCHETOLA, Magda	Artigo	UFMS/IT University of Copenhagen - ITU
5	2021	Saberes emergentes do período pandêmico no curso de pedagogia: percepções discentes sobre o uso de tecnologias de informação e comunicação na educação	MEINHARDT, Moana; VAZ, Douglas; JUNG, Hildegard Susana	Artigo	Universidade La Salle
6	2021	A inovação das práticas pedagógicas com uso de tecnologias digitais no ensino superior: um estudo no âmbito da formação inicial de professores	RIEDNER, Daiani Damm Tonetto; PISCHETOLA, Magda	Artigo	UFMS/PUC RJ
7	2021	O <i>design thinking</i> e as tecnologias digitais na formação inicial de professores: em busca de uma licenciatura ativa	LASAKOSWITSCK, Ronaldo	Tese	UNINOVE

Nº	ANO	TÍTULO	AUTOR/A/ES/AS	TIPO DA PESQUISA	INSTITUIÇÃO
8	2021	Alfabetização e letramento digital na formação docente para os anos iniciais do ensino fundamental	LANDIN, Rita de Cassia de Souza	Tese	UFSCar
9	2021	Tecnologias digitais emergentes na educação superior: contribuições e implicações aos percursos formativos dialógicos e auto(trans)formativos	BONORINO, Liliane Silveira	Tese	UFSM
10	2020	Trilhando caminhos da formação profissional sobre as tecnologias digitais de informação e comunicação no curso de pedagogia da Universidade Federal de Sergipe	VASCONCELOS, Alana Danielly	Tese	UFS
11	2020	Concepções críticas sobre tecnologias digitais de informação e comunicação e processos de ensinar e aprender: contribuições possíveis para as práticas pedagógicas	SANTOS, Sonia Regina Mendes dos; FERREIRA, Diego; MANESCHY, Patricia	Artigo	Universidade Estácio de Sá/Université de Lille/IFRJ
12	2020	Integração das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação em Práticas Pedagógicas Inovadoras no Ensino Superior	VIDAL, Odaléa Feitosa; MERCADO, Luis Paulo Leopoldo	Artigo	UPE/UFAL
13	2020	Práticas pedagógicas mediadas por tecnologias digitais em período de pandemia	ALMEIDA, Maria Claudice Rocha	Artigo	Faculdade Dom Pedro II de Sergipe
14	2019	Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas	MODELSKI, Daiane; GIRAFFA, Lucia; CASARTELLI, Alam de Oliveira	Artigo	PUCRS

Nº	ANO	TÍTULO	AUTOR/A/ES/AS	TIPO DA PESQUISA	INSTITUIÇÃO
15	2019	Tecnologias digitais na formação inicial de professores: percepções dos estudantes sobre a inovação pedagógica	RIEDNER, Daiani Damm Tonetto	Artigo	UFMS
16	2018	Digital <i>Storytelling</i> : uma experiência de pesquisa-formação na cibercultura	MADDALENA, Tania Lucía	Tese	UERJ
17	2018	Práticas pedagógicas inovadoras na formação docente: ciborguização do currículo do curso de pedagogia	SALES, Shirlei Rezende; LEAL, Rafaela Esteves Godinho	Artigo	UFMG
18	2018	Formação docente, práticas pedagógicas e tecnologias digitais: reflexões ainda necessárias	MODELSKI, Daiane; AZEREDO, Isabel; GIRAFFA, Lucia	Artigo	Centro Universitário Metodista/PUCRS
19	2018	Autoria Docente na Web: produção e compartilhamento de registros reflexivos sobre práticas pedagógicas com tecnologias digitais	BASSANI, Patrícia Brandalise Scherer; ELTZ, Patrícia	Artigo	Universidade FEEVALE
20	2018	Pedagogical Practices and Digital Technologies in Higher Education: initial teacher training and innovation at Federal University of Mato Grosso do Sul (UFMS)	RIEDNER, Daiani Damm Tonetto	Tese	UFMS

Fonte: autoria própria (2023).

Esses trabalhos permaneceram após todo o processo analítico realizado na etapa da Bibliografia Sistematizada. Como parte das informações nele constantes já foram analisadas anteriormente, vale destacar os dados da sexta coluna, ainda não explorados, e que se mostram relevantes no contexto acadêmico – a colaboração entre instituições e pesquisadores, como é o

caso de Modelski, Azeredo e Giraffa (2018) – Centro Metodista e Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS); Santos, Ferreira e Maneschy (2020) – Universidade Estácio de Sá, Université de Lille e Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ); Riedner e Pischetola (2021) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO); Veloso, Sestito e Mill (2023) – Universidade Federal de Lavras (UFLA), Universidade de São Paulo (USP) e Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); Silva e Ramos (2023) – Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) e Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Ao tratar do intercâmbio entre pesquisadores, devo sinalizar o quanto a colaboração foi importante para esta tese, uma vez que a banca examinadora trouxe contribuições significativas para a melhoria do texto. Olhares distintos me fizeram enxergar passagens da escrita que careciam ser melhor organizados, relacionados, justificados ou referenciados. Além disso, as sugestões de diálogos com autores os quais eu não havia citado foram determinantes para elevar o texto a outro patamar.

Segundo Almeida *et al.* (2021, p. 39), “[...] isso é um sinalizador interessante, pois mostra trabalho em rede em temas semelhantes, configurando integração de pesquisadores dentro de várias áreas do conhecimento”. As autoras ainda ressaltam que a ação conjunta de pesquisadores favorece aproximações e compartilhamentos teóricos que acabam, em muitos casos, fortalecendo as perspectivas pedagógicas desses investigadores (Almeida *et al.*, 2021).

Um dado relevante nesse quadro está disposto na quarta coluna do quadro 6. Dos 31 pesquisadores interessados em se debruçar sobre práticas pedagógicas com tecnologias digitais e suas relações com o curso de Pedagogia (há autores em mais de uma produção), há apenas sete homens, o que denota um interesse maior das pesquisadoras pelo tema. Um dado curioso que dialoga e pode ser um justificador desse dado anterior é que, ao fazer uma busca no Lattes desses pesquisadores, a fim de saber a procedência de suas formações iniciais, descobri que, dos 31 pesquisadores, 25 são graduados em Pedagogia, o que explica o interesse deles em investigar as práticas pedagógicas com tecnologias digitais justamente nesse curso.

Finalizada essa etapa, inicia-se a terceira etapa do EC, a Bibliografia Categorizada, que “[...] diz respeito a uma análise mais aprofundada do conteúdo das publicações e seleção, do que podemos chamar de unidades de sentido. Ou seja, palavras-chave ou temáticas representativas de um conjunto de publicações” (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021, p. 69).

Durante essa etapa, o pesquisador deve fazer uso das informações organizadas no quadro da etapa anterior – a Bibliografia Sistematizada, analisar os resumos o objetivo, a

metodologia e os resultados das pesquisas selecionadas (Kohls-Santos; Morosini, 2021). Ademais, “[...] o pesquisador deverá agrupar as publicações selecionadas em blocos [...] por aproximações temáticas. Esses conjuntos são denominados de categorias, as quais podem ser criadas a partir da literatura ou a partir apenas dos trabalhos encontrados” (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021, p. 69), o que equivale às categorias a priori. Para ilustrar a terceira etapa do EC, apresento o quadro 7, produzido por Kohls-Santos e Morosini (2021), para orientar os pesquisadores no prosseguimento do trabalho.

Quadro 7 – Bibliografia Categorizada

CATEGORIA 3 – PERMANÊNCIA + CONTEXTOS EMERGENTES (COTAS, RESERVA DE VAGAS)							
Nº	Ano	Autor	Título	Nível	Objetivos	Metodologia	Resultados
1	2016	Batista, N. M. L., & Prestes, E. M. d. T.	Trajetórias de sucesso escolar...	Mestrado	Conhecer e analisar os processos que favorecem o ingresso e permanência de estudante de escolas públicas.	Pesquisa quantitativa e qualitativa. Aplicação de questionários. Entrevistas semiestruturadas com 6 estudantes.	Necessidade de ampliar iniciação e assistência estudantil p/ estudantes de baixa renda.

Fonte: Kohls-Santos e Morosini (2021).

Como pode ser visualizado no quadro 7, a ideia é que todos os textos sejam agrupados por categorias temáticas e, segundo orientações de Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021, p. 69), “a tabela da Bibliografia Categorizada pode conter uma coluna com o nome de cada categoria ou, ainda, pode criar uma tabela para cada categoria [...]. Criar tabelas diferentes para cada categoria facilita o trabalho [...]”. Entretanto, optei por adaptar a tabela que as autoras apresentam em sua obra para um quadro, para facilitar uma melhor organização das informações. No quadro 8, a seguir, podemos ver a distribuição das produções por categorias temáticas, tendo como base a Análise de Conteúdo de Bardin (2021), bem como as orientações de Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), já sinalizadas em passagens desse texto.

Quadro 8 – Categorias temáticas das produções após sistematização

CATEGORIA	NÚMERO DE TRABALHOS
1. Usos, integrações e apropriações das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas na formação inicial e continuada docente	07
2. Experiências pedagógicas com tecnologias digitais no curso de Pedagogia	03
3. Potencialidades das tecnologias digitais para práticas pedagógicas inovadoras	08
4. (Im)Possibilidades de uso das tecnologias digitais quando se tornar professor	01
5. Estudo sobre concepção crítica da tecnologia	01
TOTAL	20

Fonte: autoria própria (2023).

A partir das informações dispostas no quadro 8, apresento uma análise dos trabalhos por categorias temáticas (quadro 9 em diante), a se iniciar pela categoria *Usos, integrações e apropriações das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas na formação inicial e continuada docente*.

2.1 Usos, integrações e apropriações das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas na formação inicial e continuada docente

A compreensão de usos, integrações e apropriações das tecnologias digitais nas práticas e na formação docente defendida neste trabalho alinha-se ao que propõe Moran (2012), segundo o qual, após implantar as tecnologias na escola, os professores passam por três etapas para se apropriarem delas: na primeira, as tecnologias começam a ser utilizadas para facilitar a rotina da instituição (melhorar a gestão administrativa; agilizar o processo de matrículas, boletos, notas, folha de pagamento, etc. Algum tempo depois, passam a ajudar o professor em suas aulas, a partir de imagens, vídeos, na avaliação e na pesquisa. Também abre espaço para os alunos, que encontram ferramentas de apoio à aprendizagem, a exemplo de programas de texto, navegação na internet e comunicação.

Na segunda, com o avanço das tecnologias e o domínio técnico-pedagógico, novas atividades são criadas na escola, tornando as aulas interessantes, com o desenvolvimento de

projetos na internet e nos laboratórios de informática, e com o trabalho coletivo realizado na rede por alunos e professores. Na terceira, as tecnologias são usadas com vistas a modificar a escola, a partir da flexibilização curricular, da gestão de aprendizagem e do trabalho com projetos de pesquisa (Moran, 2012).

Dialogando com Moran (2012), as apropriações de tecnologias podem possibilitar, de um lado, a inclusão e a participação do professor no trabalho docente e, do outro, podem apresentar barreiras e desafios que, de diferentes modos, estão interligados a sua história de vida pessoal e profissional (Moro, 2021), isto é, se o professor não conviveu durante a sua formação com tecnologias digitais, nem também durante sua entrada no magistério, esse processo de apropriação tende a ser bem complexo, ou nem acontecer, o que vai acabar excluindo-o de possibilidades de inovação de suas práticas a partir desses artefatos. Nessa linha de raciocínio, é preciso estar aberto às demandas que surgem como possibilidade de melhoria das práticas pedagógicas, e as tecnologias, em diferentes tempos, têm a capacidade de modificar práticas, basta que o docente saiba olhá-las com atenção para extrair o que elas podem oferecer à educação.

O quadro 9, a seguir, apresenta os estudos relativos à categoria Usos, integrações e apropriações das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas na formação inicial e continuada docente, composta por sete trabalhos, sendo duas teses e cinco artigos.

Quadro 9 – Estudos sobre usos, integrações e apropriações das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas na formação inicial e continuada docente

Nº	TÍTULO	AUTOR (A)/ES/AS	TIPO DE TRABALHO	INSTITUIÇÃO/REVISTA	ANO
1	Análise de práticas pedagógicas com tecnologias digitais: um olhar sobre a experiência do curso de especialização EduTec	VELOSO, Braian; SESTITO, Camila Dias de Oliveira; MILL, Daniel	Artigo	EccoS	2023
2	O impacto das tecnologias digitais na formação inicial de professores sobre as suas práticas pedagógicas	SILVA, Gleice Assunção da; RAMOS, Daniela Karine	Artigo	Revista Eletrônica de Educação	2023
3	A integração das tecnologias digitais à prática pedagógica	ABREU, Sandra Menezes de Carvalho	Tese	UNICAMP	2022

Nº	TÍTULO	AUTOR (A)/ES/AS	TIPO DE TRABALHO	INSTITUIÇÃO/REVISTA	ANO
4	Alfabetização e letramento digital na formação docente para os anos iniciais do ensino fundamental	LANDIN, Rita de Cassia de Souza	Tese	UFSCar	2021
5	Integração das tecnologias digitais da informação e comunicação em práticas pedagógicas inovadoras no ensino superior	VIDAL, Odaléa Feitosa; MERCADO, Luís Paulo Leopoldo	Artigo	Revista Diálogo Educacional	2020
6	Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas	MODELSKI, Daiane; GIRAFFA, Lucia M. M; CASARTELLI, Alam de Oliveira	Artigo	Educ. Pesqui.	2019
7	Autoria docente na web: produção e compartilhamento de registros reflexivos sobre práticas pedagógicas com tecnologias digitais	BASSANI, Patrícia Brandalise Scherer; BASSANI, Patrícia Brandalise Scherer; ELTZ, Patrícia	Artigo	Revista Observatório	2018

Fonte: autoria própria (2023).

O primeiro trabalho, o artigo de Veloso, Sestito e Mill (2023), intitulado “Análise de práticas pedagógicas com tecnologias digitais: um olhar sobre a experiência do curso de especialização EduTec”, teve como objetivo compartilhar as experiências do componente curricular oferecido no curso, denominado de “Práticas pedagógicas com tecnologias digitais”, com destaque para os desafios da flexibilidade pedagógica e o embate envolvendo políticas públicas.

Esse compartilhar experiências é importante, segundo Dewey (2010), porque a experiência tem a ver com a ampliação da vida, que não se encerra nos sentimentos e sensações particulares, ou seja, de quem compartilha, mas uma troca ativa, uma vez que aquele que está exposto a receber do outro, de uma forma ou de outra vai esboçar algum tipo de reação, de interação, tornando um momento significativo e potencializador de outros conhecimentos.

Assim, o compartilhamento de experiências por diferentes professores de um mesmo curso, aliado a um objeto comum – as práticas pedagógicas com tecnologias digitais –, possibilitam momentos de aprendizagem coletiva imensuráveis.

Nesse caso, a experiência acaba sendo “[...] o resultado do contato do ser com o meio por intermédio dos sentidos que gera uma ação, sendo a mesma de caráter fundamental para a formação do ser crítico e consciente de seu contexto” (Macedo; Lira, 2022, p. 9). Sem contar que a experiência é “[...] aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e, ao nos passar, nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto a sua própria transformação” (Larrosa, 2015, p. 28). Portanto, quando o sujeito é tocado por algo ao qual está exposto, é natural que reaja de alguma forma, geralmente tentando colocar em prática aquilo que lhe chamou a atenção e que enxergou como potencializador de aprendizagem. Desse modo, o saber da experiência se adquire “[...] no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece” (Larrosa, 2002, p. 27).

A metodologia adotada foi a pesquisa quali-quantitativa (usando estatística), com a aplicação de um formulário para 499 estudantes do curso EduTec, indicando ao final um conjunto de tecnologias digitais e sugestões de práticas pedagógicas que podem ser aplicadas no âmbito educacional. Quanto aos resultados, a pesquisa sinalizou os desafios da flexibilidade pedagógica, especialmente nos cursos a distância, em virtude das adversidades trazidas pelas políticas públicas educacionais atuais.

O segundo trabalho, o artigo de Silva e Ramos (2023), intitulado “O impacto das tecnologias digitais na formação inicial de professores sobre as suas práticas pedagógicas”, teve como objetivo analisar as pesquisas desenvolvidas em âmbito nacional e internacional acerca do impacto da integração das tecnologias digitais na formação inicial de professores sobre suas práticas pedagógicas. Como metodologia, foi realizada uma Revisão Sistemática da Literatura, visando levantar experiências dos últimos 10 anos que estivessem de acordo com o objetivo supracitado. Após o levantamento, os trabalhos foram agrupados em três categorias: revisões de literatura e de programas educacionais no campo da formação inicial de professores para o uso das tecnologias digitais; experiências e práticas no campo da formação inicial de professores para o uso das tecnologias digitais; formação inicial de professores com ênfase em competências digitais (Silva; Ramos, 2023).

Findado o processo de análise dos resultados da investigação, as autoras apontam que “[...] a falta de diretrizes tecnológicas que orientem o planejamento curricular e os conteúdos mínimos que devem ser pensados em sentido transdisciplinar nas licenciaturas, pode ser [...]

um dos obstáculos para a aquisição de competências digitais na formação docente” (Silva; Ramos, 2023, p. 22).

De fato, há docentes que, quando fazem uso de recursos tecnológicos, geralmente o fazem por conta própria, às vezes testando para ver se dá certo, pois não há uma orientação curricular para tal, nem programas institucionais de formação docente para o uso desses recursos. Como o professor naturalmente está aberto a outras possibilidades, e sente, em alguns casos, a necessidade de acompanhar a evolução social, de forma autônoma ele vai buscando aprender aquilo que ainda não sabe, num processo contínuo, levando em conta o seu momento e as necessidades do processo de ensino e aprendizagem.

Dadas as condições particulares, já que cada professor tem uma história de vida e um contexto de formação diferentes, nem todo professor consegue dar conta disso. Usar as tecnologias digitais é um desafio enorme a ser superado, tendo em vista que muitos docentes, devido às precárias condições próprias ou institucionais, têm dificuldades já na questão do acesso, primeiro passo para o uso dessas tecnologias. Tendo acesso, eles ainda terão que aprender a usar, a integrar e, por fim, a se apropriar, ou seja, um processo lento que demanda tempo, vontade, formação e infraestrutura.

Desse modo, “[...] em um cenário cada vez mais tecnológico [...] os próprios usuários da rede promovem mudanças e transformações à medida que usam e se apropriam das interfaces e dispositivos digitais, produzindo e experienciando novas formas de uso [...]” (Santos; Silva; Carvalho, 2022, p. 4). Decerto que esse processo de uso, para levar à apropriação e a mudanças, requer tempo, mas, assim que se familiarizam, os usuários logo passam a transformar (mesmo que a passos lentos) suas realidades, saindo da posição de apenas usuário para também compartilhador e produtor de conteúdo.

A respeito da importância do tempo como categoria relevante para a apropriação e integração das tecnologias digitais no ensino, uma pesquisa de Garcia (2009), intitulada “Um estudo sobre a inovação como estratégia de formação contínua de professores de ciências”, trouxe dados que necessitam de ampla reflexão. A pesquisa evidenciou que

[...] professores de ciências, mesmo após seis anos vivendo um projeto de inovação em parceria com especialistas da Universidade de São Paulo e sendo treinados na utilização dos computadores e da internet, não integraram essas práticas pedagógicas em seus repertórios de ensino. [...]. Isso porque os professores aprenderam a usar as tecnologias, no entanto não mudaram suas concepções em relação o [sic] ensino e aprendizagem (Garcia, 2010, p. 32).

O domínio pedagógico das tecnologias pelos professores no contexto escolar é complexo e demorado. É comum os professores darem início ao uso das tecnologias digitais

nas aulas buscando melhorar o desempenho de padrões existentes de ensino. Um tempo depois, quando vão adquirindo confiança, animam-se e empreendem esforços para tentar algumas mudanças pontuais, mas só após alguns anos é que eles, com o apoio das instituições das quais fazem parte, conseguem propor algumas inovações e mudanças mais evidentes em comparação ao que vinha sendo feito. Nessa visão, apenas o acesso à tecnologia não é sinônimo de domínio pedagógico, pois existe um tempo grande entre conhecer, utilizar e modificar as práticas (Moran, 2012).

Fica nítido, portanto, com base em Garcia (2010) e Moran (2012), que inovar em educação não ocorre na mudança de atitude do professor, num dado final de semana, a partir de um *insight*, de numa visão que teve enquanto sonhava. É preciso tempo – para ter contato, estudar, manusear, experimentar, colocar em prática na aula, avaliar, reutilizar, modificar a prática, inserir os alunos, rever as estratégias de ensino, de participação dos alunos, de avaliar, enfim, demanda muito tempo, razão pela qual não se deve ter pretensões de resultados imediatistas quando se propõe a usar tecnologias no processo de ensino e aprendizagem.

Outro ponto sinalizado pelas autoras diz respeito à “[...] necessidade de articular práticas de ensino com a integração de recursos digitais objetivando promover experiências significativas e em consonância com os contextos reais de trabalho dos futuros professores” (Silva; Ramos, 2023, p. 22). Mas integrar leva tempo e traz grandes dificuldades ao professor, as quais são caracterizadas, dentre alguns fatores, pela falta de tempo; pelo reduzido conhecimento tecnológico; pela decisão individual, quando deveria ser coletiva/institucional; pela falta de iniciativa de aprender (alguns); pela pouca confiança na utilização; pela resistência à mudança; pelas orientações e objetivos pouco claros nos programas de formação e pelos métodos de avaliação (Rodrigues, 2018).

A integração de tecnologias ao processo de ensino e aprendizagem promove experiências diferentes entre os sujeitos. Isso porque a experiência é algo individual, acontecendo de modo diferente com as pessoas, de modo que “[...] duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular [...] impossível de ser repetida” (Larrosa, 2002, p. 27). Assim, em se tratando dos licenciandos em Pedagogia, suas percepções seriam bem distintas das do professor, devido à peculiaridade de suas experiências e condições de estudantes. Eles poderiam trazer elementos valiosos acerca dos usos das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas, a exemplo da dinâmica da sala de aula, as relações professor-alunos-tecnologias.

Ao tentar integrar uma tecnologia numa dada prática pedagógica, cada pessoa vai ter uma maneira peculiar de fazê-lo; vai ter objetivos distintos, sem contar o modo como vai fazer uso do recurso e a condução do processo. Outrossim, a experiência mediada pelas tecnologias não trará resultados por si só, “[...] é necessário que a mesma seja educativa, isto é, minimamente compreensível; que favoreça a relação tecnologia-conhecimento-humano, para que consiga (re)agir com consciência e responsabilidade em função disso” (Moro, 2020, p. 200). Logo, no contexto delineado, cada professor deve, a partir da exposição às tecnologias digitais como subsídios para a melhoria das práticas pedagógicas, tentar tirar o melhor proveito possível e integrá-las aos poucos ao seu trabalho docente, compreendendo o processo e respeitando o seu tempo de aprendizagem em relação às tecnologias.

O terceiro trabalho, a tese de Abreu (2022), intitulada “A integração das tecnologias digitais à prática pedagógica do professor de matemática”, objetivou compreender e descrever como os professores utilizam e integram as tecnologias digitais no ensino da Matemática, analisando a prática pedagógica desses professores ao utilizarem as tecnologias digitais.

Os procedimentos metodológicos adotados por Abreu (2022) pautaram-se em questionários e entrevistas elaborados e aplicados aos professores de Matemática que ministravam aulas nos anos finais do ensino fundamental e médio da educação básica em escolas públicas e particulares. A identificação dos professores que utilizavam as tecnologias digitais em sua prática docente favoreceu a seleção dos entrevistados para a continuidade do trabalho de pesquisa, sendo selecionados cinco para observação direta da sua prática na sala de aula. A análise e discussão dos dados produzidos na entrevista e na observação da prática do professor orientou-se por duas categorias: a Categoria 1, referente aos fatores que influenciam a prática pedagógica do professor com a inserção das tecnologias digitais em sala de aula, e a Categoria 2, referente à atuação do professor quanto ao uso das tecnologias digitais no ambiente.

Quanto aos resultados, os dados indicaram que a incorporação dos conhecimentos tecnológicos às práticas pedagógicas se fez presente em diferentes momentos da atuação dos docentes, porém, a integração consciente do processo carece de amadurecimento, reflexão e aprofundamento teórico, para que, de fato, modifique o ensino e a aprendizagem. A pesquisa confirmou a relevância da integração dos conhecimentos matemático, pedagógico e tecnológico pelo professor ao utilizar as tecnologias em sua prática docente, e deixou claro que o planejamento docente é essencial para se conseguir essa integração consciente, tornando efetivo o uso das tecnologias digitais no seu trabalho docente (Abreu, 2022). Nesse caminho, conforme Souza (1987, p. 17), “[...] através de uma organização prévia das atividades em sala de aula,

facilita-se a obtenção dos resultados esperados pelo professor. O professor comprometido com sua tarefa de ensinar [...] reconhece que o planejamento organiza e dá unidade à ação [...].”

O quarto trabalho, a tese de Landin (2021), intitulada “Alfabetização e letramento digital na formação docente para os anos iniciais do ensino fundamental”, teve por objetivo analisar como a alfabetização e o letramento digital docente foram incorporados nos cursos de formação inicial de professores para os anos iniciais do ensino fundamental, especificamente dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, a partir da Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia de 2006 (DCN), e da Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015.

Metodologicamente, foram analisados os Projetos Pedagógicos de Curso de quinze IES do Brasil com nota cinco no ENADE/2017, tomando como base as ementas dos componentes curriculares que abordam as tecnologias digitais, com o fito de conhecer a natureza dessas disciplinas e saber como elas abordam os saberes alfabetização e letramento digital docente que subsidiam os anos de formação inicial (Landin, 2021).

Observo, no contexto da pesquisa de Landin (2021), uma escolha que pode ser problemática ou até mesmo discriminatória, uma vez que foca em cursos com nota cinco no ENADE, como se isso fosse suficiente para atestar a qualidade de um curso. Quando se trata de qualidade na educação, vários fatores contribuem para esta “(não)qualidade”. Desse modo, a pesquisa impossibilita que apareça, por exemplo, experiências significativas de cursos com notas inferiores à usada como padrão.

Acerca dos resultados, foram encontradas trinta e quatro componentes curriculares que propõem o estudo das tecnologias digitais, sendo essas disciplinas obrigatórias na grade curricular de mais de 70% das instituições. Sobre os conceitos relativos às tecnologias, destacou-se o de tecnologia de informação e comunicação. Além disso, foi perceptível a proposta de formação na perspectiva da alfabetização e do letramento digital docente. Como ponto negativo, destacou a ausência de integração curricular entre os saberes disciplinares sobre as tecnologias digitais e os saberes relativos aos conhecimentos pedagógicos voltados aos anos iniciais do ensino fundamental (Landin, 2021).

O quinto trabalho, o artigo de Vidal e Mercado (2020), intitulado “Integração das tecnologias digitais da informação e comunicação em práticas pedagógicas inovadoras no ensino superior”, teve como objetivo identificar as práticas pedagógicas inovadoras no ensino superior com tecnologias digitais da informação e comunicação.

A metodologia adotada ocorreu por meio de entrevistas narrativas com 10 docentes de instituições públicas e privadas, situadas em diferentes estados brasileiros. Esses sujeitos

integram o estudo subsidiado pelo saber da formação, experiências disciplinares e curriculares, por meio da história oral, temática narrada por eles. Foram analisadas as seguintes categorias: concepção de mundo ou cultura digital; encontro com as TDIC; aprendizagem com TDIC; concepções de inovação pedagógica e tecnológica; inovação pedagógica com TDIC.

Quanto aos resultados, foram apontados o reconhecimento do estudante como protagonista da aprendizagem; a autoavaliação docente, por meio de reflexão e reconstrução da prática; necessidade de novas maneiras de ensinar e aprender para concretizar a inovação; necessidade de mudança no currículo e intencionalidade no uso das TDIC nas práticas pedagógicas (Vidal; Mercado, 2020).

O sexto trabalho, o artigo de Modelski, Giraffa e Casartelli (2019), intitulado “Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas”, objetivou apresentar os resultados de uma pesquisa envolvendo a formação docente em tempos de cibercultura e sua inter-relação com conhecimentos, habilidades e atitudes para atuação de professores no cenário educacional influenciado pelo uso de tecnologias digitais.

A metodologia adotada pautou-se em pesquisa qualitativa, a partir de um estudo de caso, cujos dados foram gerados por meio de entrevistas semiestruturadas em uma universidade do sul do Brasil, com sujeitos que ministram disciplinas com abordagem semipresencial. Para o tratamento dos dados foi utilizada a Análise Textual Discursiva. Feitas as análises, os resultados apontaram que

[...] os docentes que desenvolveram a competência fluência digital vêm modificando suas práticas pedagógicas, utilizando TDs, porque criaram alternativas de uso a partir de suas experiências e das de seus pares. Percebe-se que o avanço ocorre em nível didático e a instrumentalização para o uso de tecnologias deixa de ser o foco principal nas discussões de formação docente para se concentrar na criação e/ou adaptação de práticas apoiadas em TDs (Modelski; Giraffa; Casartelli, 2019, p. 14).

Por esse ângulo, fica nítido que, nesse contexto de uso das tecnologias digitais, a partilha de experiências entre os professores tem sido um sinalizador para que práticas com o uso delas sejam compartilhadas, e que os docentes consigam sair do nível instrumental de uso desses recursos para um nível mais qualificado, isto é, no qual as tecnologias não sejam apenas suporte, mas um meio para a condução de uma dada prática pedagógica. A esse respeito, é preciso ressaltar que

[...] a experiência é algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que luta pela expressão, e que às vezes, algumas vezes, quando cai nas mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então, somente então, se

converte em canto. E esse canto atravessa o tempo e o espaço. E ressoa em outras experiências e em outros tremores e em outros cantos (Larrosa, 2015, p. 10).

Uma dada prática, por mais interessante que pareça ser, não consegue tocar a todos, consegue despertar o desejo de também fazer, e isso é natural. O ser humano só é tocado por aquilo que realmente faz sentido para ele, para o seu horizonte de expectativas em um dado assunto ou contexto. Desse modo, uma experiência pode ecoar em novas experiências (por adesão gratuita); pode passar despercebida, ou não fazer nenhum sentido para quem a presenciou. Assim, uma experiência aparentemente simples e sem possibilidades para uns, pode ser extraordinária para outros, transformando seu incipiente conhecimento e, até quem sabe, revolucionando sua vida (Moro, 2020).

O sétimo trabalho, o artigo de Bassani e Eltz (2018), intitulado “Autoria docente na *web*: produção e compartilhamento de registros reflexivos sobre práticas pedagógicas com tecnologias digitais”, teve como objetivo apresentar as possibilidades de uso de diferentes ferramentas de autoria na *web* como espaços para a documentação e o compartilhamento desses registros, bem como a partilha de experiências entre professores.

Diante de tantas demandas que os professores têm diariamente, é bem provável que eles não tenham tempo para acessar esses espaços na *web* com registros de práticas mediadas por tecnologias digitais. E mesmo que alguns encontrem tempo na agenda corrida, essas navegações rápidas não possibilitam experiências significativas a serem levadas para sua prática.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar; olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Larrosa, 2015, p. 25).

Ou seja, vivenciar experiência sobre algo, não basta estar exposto, é preciso senti-la, discuti-la, pensá-la, refleti-la, vivê-la. E fazer isso leva tempo, não pode ser na base do automatismo, da reprodução do que o outro fez, mas num processo lento, que vai iluminando os caminhos sobre como e quando fazer. Por isso, “[...] é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”. É incapaz de experiência aquele que nada lhe passa, a quem nada lhe acontece [...]” (Larrosa, 2015, p. 26). É preciso se expor, estar aberto às experiências, e com vontade de tirar proveito delas, mesmo que demore

tempo. Cada indivíduo, naturalmente, vai se encontrando e descobrindo a hora certa de fazer certo.

A metodologia adotada se deu a partir de pesquisa qualitativa, por meio da análise de dados produzidos no contexto de um curso de formação de professores a distância, que contou com 27 professores de escolas públicas de um município de Palmas, em Tocantins. Esses professores participaram de 10 tarefas em ambiente virtual, a partir da articulação de diferentes interfaces como Blog, AVA Sapo Campus, Prezi, *Padlet* e You Tube (Bassani; Eltz, 2018). O curso focou em três perspectivas para a formação docente: vivência de diferentes práticas que podem ser realizadas no contexto educativo; autoria e compartilhamento dos registros reflexivos sobre práticas pedagógicas; discussão coletiva em rede.

Quanto aos resultados, as autoras sinalizam que “[...] a *web* é um espaço relevante e possível para o registro de práticas, possibilitando a articulação de texto, imagem, som e *links*. Entretanto, a vivência de discussão em rede entre os professores ainda precisa ser exercitada” (Bassani; Eltz, 2018, p. 435-436). Assim, em qualquer contexto educacional, o envolvimento entre os pares é fundamental para um fortalecimento da profissão e, com as possibilidades e os desafios oferecidos pela cultura digital, os professores precisam valorizar o trabalho em rede.

2.2 Experiências pedagógicas com tecnologias digitais no curso de Pedagogia

A compreensão de experiência pedagógica com tecnologias digitais aqui defendida se alinha ao que defendem Modelski, Giraffa e Casartelli (2019), isto é, aquela desenvolvida pelos próprios professores a partir do que é aprendido com seus pares nas partilhas que acontecem no universo escolar. De fato, aprender com os pares é algo necessário, uma vez que eles comungam de interesses comuns, a exemplo da melhoria da aprendizagem dos alunos. Além disso, vendo um colega fazendo e explicando o passo a passo do uso de uma dada tecnologia, associada a um determinado conteúdo, é mais palpável para um professor do que ele simplesmente fazer um curso online (não que este não seja bom), mas a proximidade com os colegas de profissão faz com que a aprendizagem sobre o uso das tecnologias faça mais sentido.

Nesse contexto, experiência não é sinônimo de experimento, uma vez que este é genérico, enquanto aquela é singular; enquanto o experimento adota a ideia de homogeneidade, a experiência adota a de diferença, heterogeneidade e pluralidade. Assim sendo, a experiência diz respeito a uma heterologia, enquanto o experimento é visto como homologia; a experiência é, na verdade, uma dialogia que funciona heterologicamente; enquanto o experimento é repetível, a experiência é irrepitível, ela sempre surgirá como a primeira vez; enquanto o

experimento é previsível, a experiência é marcada pela incerteza. Ademais, uma vez que não pode antecipar resultados, a experiência não é o caminho rumo a um objetivo pré-determinado, é uma abertura para o desconhecido, para aquilo que não se pode antecipar, “pré-ver” ou “pré-dizer” (Larrosa, 2015), razão pela qual o professor precisa estar sempre aberto a outras possibilidades. O quadro 10 apresenta os estudos relativos à categoria Experiências pedagógicas com tecnologias digitais no curso de Pedagogia, composta três trabalhos, sendo uma tese e dois artigos.

Quadro 10 – Estudos sobre experiências pedagógicas com tecnologias digitais no curso de Pedagogia

Nº	TÍTULO	AUTOR (A)/ES/AS	TIPO DE TRABALHO	INSTITUIÇÃO/REVISTA	ANO
1	Saberes emergentes do período pandêmico no curso de Pedagogia: percepções discentes sobre o uso de tecnologias de informação e comunicação na educação	MEINHARDT, Moana; VAZ, Douglas; JUNG, Hildegard Susana	Artigo	Devir Educação	2021
2	Práticas pedagógicas mediadas por tecnologias digitais em período de pandemia	ALMEIDA, Maria Claudice Rocha	Artigo	Revista Docência do Ensino Superior	2020
3	Trilhando caminhos da formação profissional sobre as tecnologias digitais de informação e comunicação no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe	VASCONCELOS, Alana Danielly	Tese	UFS	2020

Fonte: autoria própria (2023).

O primeiro trabalho, o artigo de Meinhardt, Vaz e Jung (2021), intitulado “Saberes emergentes do período pandêmico no curso de Pedagogia: percepções discentes sobre o uso de tecnologias de informação e comunicação na educação”, teve como objetivo analisar os

aspectos da formação docente que, na concepção dos estudantes de um curso de Pedagogia presencial de uma universidade comunitária da região metropolitana de Porto Alegre, RS, foram potencializados a partir da união entre educação e tecnologias, durante a pandemia de Covid-19.

A metodologia adotada foi a pesquisa qualitativa, com foco no estudo de caso, levantando-se os dados a partir do envio de questionário online aos acadêmicos do referido curso, com questões objetivas e discursivas referentes ao uso de tecnologias digitais durante as aulas remotas. Quanto aos resultados, a pesquisa demonstrou que o uso das tecnologias digitais no referido curso, em diferentes disciplinas, aproximou alunos e professores e favoreceu a continuidade dos estudos. Ademais, os professores se expuseram ao uso de recursos tecnológicos antes não utilizados e foram atribuídos outros sentidos a velhos recursos. Além dos saberes disciplinares, foram construídos por professores e alunos saberes relativos à didática com uso de tecnologias digitais que podem ser utilizados em momentos virtuais ou não.

No tocante aos saberes relativos à didática, sinalizados pelas autoras, cabe enfatizar que eles dizem respeito às questões concretas da docência, isto é, ao ensino em ato, em seus diferentes modos, alinhando teoria e prática; à compreensão do ensino como prática social concreta, complexa e laboriosa; à docência intimamente relacionada com os conceitos de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar (Zanon; Althaus, 2009), conceito adotado nesta investigação.

Por fim, o contexto da pesquisa em análise acabou contribuindo para a potencialização de alguns saberes necessários à prática docente, como as diversas possibilidades de uso das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem aliadas à capacidade de inovar as práticas pedagógicas (Meinhardt; Vaz; Jung, 2021).

Portanto, mesmo que o uso por si só das tecnologias digitais não garanta inovação das práticas pedagógicas dos professores, a capacidade docente de fazer uso dessas tecnologias pode ser um caminho fecundo para que eles possam encontrar maneiras de usar tais tecnologias para dinamizar o processo de ensino e aprendizagem, favorecendo, assim, uma maior aproximação com os alunos da era digital. Nessa linha de raciocínio, segundo Garcia (2010, p. 37), “[...] a mudança não está [...] vinculada à inovação. Muitas inovações acabam não alterando [...] as concepções dos professores [...]. Numa inovação a mudança, visando melhorias, pode ser considerada uma oportunidade, uma possibilidade, ou uma necessidade”. Ou seja, “fazer das tecnologias inovadoras e educativas está a depender da mudança de mentalidade e disposição de ver o que está ruim para melhorar” (Sena; Romão, 2023, p. 1).

O segundo trabalho, o artigo de Almeida (2020), intitulado “Práticas pedagógicas mediadas por tecnologias digitais em período de pandemia”, teve como objetivo relatar experiências pedagógicas remotas desenvolvidas no componente curricular “Educação em Espaços não Escolares”, do curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade Dom Pedro II de Sergipe.

Partindo do entendimento de Larrosa (2015, p. 68), de que “[...] a experiência é atenção, escuta, abertura, disponibilidade, sensibilidade, exposição”, estar aberto a essas experiências, mesmo em um contexto de aulas remotas, é um caminho bastante fecundo para que os professores, a partir dos fazeres dos seus pares, possam dinamizar suas práticas. No caso dessa investigação, esse trabalho é importante porque ele traz aos professores de Pedagogia, perspectivas de uso das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas que perpassam a questão remota, inclusive, algumas delas, podem ser usadas em contexto presencial.

A metodologia adotada focou em práticas de ensino no *Google Classroom* e no *Google Meet*, inspiradas no desenvolvimento de operações mentais, baseadas na dialética e nas metodologias ativas da aprendizagem. Quanto aos resultados, a autora destaca as significativas aprendizagens da professora e dos estudantes, que tiveram que se adequar a uma nova realidade; os estudantes, apesar de problemas relativos à internet, não tiveram prejuízos cognitivos e desempenharam um papel ativo e dinâmico frente aos desafios impostos; as reflexões da professora sobre como utilizar as tecnologias digitais em práticas futuras (Almeida, 2020).

A terceira pesquisa analisada, a tese de Vasconcelos (2020), intitulada “Trilhando caminhos da formação profissional sobre as tecnologias digitais de informação e comunicação no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe”, teve como objetivo compreender a construção dos saberes profissionais sobre as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe.

A metodologia adotada foi a pesquisa qualitativa, descritiva, exploratória e explicativa, a partir da aplicação de questionário junto aos discentes e egressos do curso de Pedagogia da UFS, entrevista e observação estruturada com os docentes do curso e entrevista com a coordenadora do curso. Quanto à análise dos dados, foi adotada a técnica de Análise de Conteúdo de Bardin.

Como resultados, Vasconcelos (2020) aponta a necessidade de aprofundamento e compreensão dos participantes da pesquisa, quanto às TDIC, já que, em alguns casos, a tecnologia digital é vista apenas como uma “ferramenta”; a necessidade de se estabelecer uma base mais sólida em relação ao processo de alfabetização e letramento na educação básica, para que o aluno chegue ao ensino superior munido do letramento e consiga também alcançar o

letramento digital; necessidade de incentivo e promoção de cursos integrados ao uso das TDIC, devido à necessidade do uso de recursos digitais na educação em todos os níveis educacionais (Vasconcelos, 2020). A seguir, a subseção 2.3 traz a categoria Tecnologias digitais nas práticas pedagógicas inovadoras: potencialidades e desafios.

2.3 Tecnologias digitais nas práticas pedagógicas inovadoras: potencialidades e desafios

Refletir sobre o uso das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas não significa que o simples uso destas garantem inovação, uma vez que esta ocorrerá pela maneira como as tecnologias são usadas. Ou seja, o potencial de inovação não se encontra no recurso, mas na metodologia adotada pelo docente para tornar o processo diferente.

A compreensão de potencialidades das tecnologias digitais nas práticas inovadoras se alinha ao que defendem Santos e Lucena (2019). Para elas, as tecnologias digitais só potencializam as práticas de ensino quando estabelecem diálogos e interconexões que modificam a maneira de ensinar, contribuindo para a construção de outras identidades docentes e de resultados mais consistentes no processo educativo. Ou seja, não se trata do uso desregrado das referidas tecnologias, mas de um uso consciente que, pelo modo como é feito, dá o tom da inovação/mudança. Nessa perspectiva, conforme Garcia (2010, p. 38), “uma inovação é uma tentativa deliberada de melhorar um sistema, uma escola, uma aula, etc. É a criação de algo [...] para [...] dar respostas para um problema, ou simplesmente viver a experiência do novo”.

É importante também o professor se atentar para ouvir os alunos e seus interesses, afinal, será que o uso das tecnologias durante as aulas chama a atenção de todos os alunos? Será que eles sentem que aprendem melhor quando o professor tenta fazer uso? Será que eles desejam mesmo uma aula “diferente”, com o apoio de aparatos digitais? O quadro 11 apresenta os estudos relativos à categoria Tecnologias digitais nas práticas pedagógicas inovadoras: potencialidades e desafios, composta por oito trabalhos, sendo três teses e cinco artigos.

Quadro 11 – Estudos sobre as Tecnologias Digitais nas Práticas Pedagógicas Inovadoras: potencialidades e desafios

Nº	TÍTULO	AUTOR (A)/ES/AS	TIPO DE TRABALHO	INSTITUIÇÃO/REVISTA	ANO
1	A inovação das práticas pedagógicas com o uso de tecnologias digitais no ensino	RIEDNER, Daiani Damm Tonetto;	Artigo	Educação Temática Digital	2021

	superior: um estudo no âmbito da formação inicial de professores	PISCHETOLA, Magda			
Nº	TÍTULO	AUTOR (A)/ES/AS	TIPO DE TRABALHO	INSTITUIÇÃO/REVISTA	ANO
2	Cultura digital, capital cultural e capital tecnológico: uma análise das práticas pedagógicas	RIEDNER, Daiani; PISCHETOLA, Magda	Artigo	EccoS	2021
3	Tecnologias digitais emergentes na educação superior: contribuições e implicações aos percursos formativos dialógicos e auto(trans)formativos	BONORINO, Liliane Silveira	Tese	UFMS	2021
4	Tecnologias digitais na formação inicial de professores: percepções dos estudantes sobre a inovação pedagógica	RIEDNER, Daiani Damm Tonetto	Artigo	Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade	2019
5	Práticas pedagógicas inovadoras na formação docente: ciborguização do currículo do curso de Pedagogia	SALES, Shirlei Rezende; LEAL, Rafaela Esteves Godinho	Artigo	Revista Internacional de Educação Superior	2018
6	Formação docente, práticas pedagógicas e tecnologias digitais: reflexões ainda necessárias	MODELSKI, Daiane; AZEREDO; Isabel; GIRAFFA, Lucia	Artigo	Pesquiseduca	2018
7	Pedagogical practices and digital Technologies in higher education: initial teacher	RIEDNER, Daiani Damm Tonetto	Tese	UFMS	2018

	training and innovation at Federal University of Mato Grosso do Sul (UFMS)				
Nº	TÍTULO	AUTOR (A)/ES/AS	TIPO DE TRABALHO	INSTITUIÇÃO/REVISTA	ANO
8	Digital Storytelling: uma experiência de pesquisa-formação na cibercultura	MADDALENA, Tania Lucía	Tese	UERJ	2018

Fonte: autoria própria (2023).

O artigo de Riedner e Pischetola (2021), intitulado “A inovação das práticas pedagógicas com o uso de tecnologias digitais no ensino superior: um estudo no âmbito da formação inicial de professores”, teve como objetivo discutir o conceito de inovação nas práticas pedagógicas, apresentando as percepções de professores e de estudantes sobre práticas inovadoras com uso de tecnologias digitais, identificar tais práticas, suas características e contextos dentro do cenário institucional.

A metodologia adotada nesta pesquisa seguiu o seguinte fluxo: revisão de bibliografia, análise dos projetos de curso, aplicação e análise de questionários e entrevistas. A base empírica do estudo aqui apresentado foi construída por meio dos dados de 220 respondentes de um questionário *online* e de 45 entrevistas semiestruturadas aplicadas para estudantes e professores dos cursos de licenciatura de uma Instituição Pública de Ensino Superior. Em relação aos resultados, os dados indicam que

[...] as análises indicam que a inovação das práticas pedagógicas com tecnologias digitais está atrelada a três elementos: contexto institucional favorável, currículo dos cursos e, principalmente, formação continuada dos professores. Conclui-se que a inovação parece corresponder, então, a uma mudança cultural que envolve apropriação de conceitos e práticas relacionadas ao uso pedagógico dessas tecnologias (Riedner; Pischetola, 2021, p. 64).

Vale ressaltar que o contexto dos alunos nem sempre é favorável à referida inovação, pois muitos não têm condições mínimas de acesso aos recursos tecnológicos para estudar, pesquisar e aprender. A pandemia de Covid-19 escancarou as dificuldades pelas quais passaram milhares de alunos para continuar estudando durante o período de quarentena, logo, antes de pensar na estrutura escolar, é preciso também ter foco na formação do professor e,

principalmente, possibilitar, a partir de diferentes meios, que os alunos usufruam desse direito sinalizado pela ONU – o direito ao acesso à internet, para acompanhar as mudanças que ocorrem no seu contexto histórico-social –, pois, “inserir o aluno na sua própria realidade faz com que ele se veja participando da sociedade e tornando-se assim um cidadão, sendo capaz de aproveitar as inovações tecnológicas que fazem parte do seu cotidiano na era informacional” (Vasconcelos, 2017, p. 68). Ademais, “o mundo físico e o virtual não se opõem, mas se complementam, integram [...]. Ter acesso contínuo ao digital é um [...] direito de cidadania plena. Os não conectados perdem uma dimensão cidadã fundamental para sua inserção no mundo [...]” (Moran, 2012, p. 9).

De fato, para que a inovação aconteça no contexto escolar, alguns esforços conjuntos precisam ser feitos, pois não depende da boa vontade do professor apenas. É preciso que a escola esteja aberta à inovação e ofereça ao professor a infraestrutura necessária para tal (Vasconcelos, 2017). É necessário, portanto, que no âmbito educacional, se tenha consciência de que

[...] a inovação depende de tempo livre para o professor refletir e experimentar. No entanto, os professores [...] com altas cargas de atuação semanal dispõem de pouco tempo para se envolverem nas mudanças. Muitos professores ou estão na escola ministrando aulas, ou estão em outra instituição de ensino também ministrando aulas. Ou seja, eles possuem grandes cargas de trabalho semanal e não dispõem de tempo livre para pensar em inovar ou participar de projetos inovadores. Vale lembrar também que a escola não fornece esse tempo para o professor. A questão da rotatividade, que não favorece a criação de vínculos com as escolas, também afeta as inovações. As jornadas de trabalho de muitos professores estão, em geral, distribuídas em várias escolas, obrigando os professores a ter deslocamentos maiores e, com isso, sobrecarregando os mesmos (Garcia, 2010, p. 50).

Resolvido o problema relativo à implantação de tecnologias (infraestrutura das escolas), existem três etapas para o professor se apropriar pedagogicamente dessas tecnologias: primeira – tecnologias para fazer o mesmo da melhor forma, com outro olhar; segunda – tecnologias visando a mudanças parciais, isto é, alguns aspectos; terceira – tecnologias para mudanças inovadoras, ou seja, para fazer algo ainda não feito, não algo inédito, mas algo bastante específico (Moran, 2012).

À luz do exposto, é necessária uma mudança no currículo escolar que dê conta da inovação sem, no entanto, exigir do professor para além da sua capacidade, algo a ser feito no Projeto Político Pedagógico (PPP), dando à instituição novas perspectivas para acompanhar o processo evolutivo que atravessa a sociedade. Por fim, a escola também carece cuidar para que seus professores recebam formação adequada para levar adiante um currículo diferente, mais

aberto e flexível, com diferentes métodos de ensino para atender à necessidade de cada estudante, portanto, inovador.

O artigo de Riedner e Pischetola (2021), intitulado “Cultura digital, capital cultural e capital tecnológico: uma análise das práticas pedagógicas”, teve como objetivo analisar e discutir a construção teórica do conceito de capital tecnológico, fundamentado no conceito de capital cultural, com base em uma pesquisa sobre o uso de tecnologias digitais nas práticas pedagógicas de cursos de formação inicial de professores.

A metodologia adotada contemplou revisão de bibliografia, análise dos projetos de curso, questionários e entrevistas. A base empírica do estudo foi construída por meio dos dados de 220 respondentes de um questionário *online* e de 45 entrevistas semiestruturadas desenvolvidas com estudantes e professores dos cursos de licenciatura de uma instituição pública de ensino superior. Com base nos dados dos questionários, foram constituídos os índices de uso social e pedagógico de tecnologias digitais que, por sua vez, resultaram no índice de capital tecnológico dos professores (Riedner; Pischetola, 2021).

Quanto aos resultados, a pesquisa revelou que o capital tecnológico do professor pode contribuir para a inovação das práticas pedagógicas; o professor que sabe fazer uso da tecnologia nas práticas pedagógicas é visto de forma diferente tanto pelos alunos quanto pelos colegas professores e criam naqueles expectativas de práticas diferenciadas com uso de tecnologias; o nível de capital tecnológico docente possibilita ao professor desenvolver práticas com potencial de inovação e que podem oportunizar aos alunos experiências de aprendizagem com tecnologias digitais que eles podem levar como exemplo para sua futura prática docente (Riedner; Pischetola, 2021).

A ideia presente é que determinadas práticas pedagógicas de professores com o uso de tecnologias podem influenciar outros professores a também fazerem uso, embora não se deva seguir exemplos que não agregam, apenas os que, de alguma forma, tocam, evidenciam caminhos, pois, “[...] ninguém deve aceitar dogmaticamente a experiência de outro e de que ninguém possa impor autoritariamente a própria experiência ao outro” (Larrosa, 2015, p. 41).

Esse conceito de capital tecnológico tem inspiração no conceito de capital cultural, de Bourdieu, e pode existir sob três estados complementares: incorporado, objetivado e institucionalizado. Nesse sentido, “o capital incorporado se refere à cultura legítima internalizada pelo indivíduo, ou seja, as habilidades linguísticas, postura corporal, crenças, conhecimentos, preferências, hábitos e comportamentos relacionados à cultura dominante” (Riedner; Pischetola, 2021, p. 5). Sendo assim, o capital incorporado

[...] está ligado ao corpo e pressupõe sua incorporação. A acumulação de capital cultural exige uma incorporação que, enquanto pressupõe um trabalho de inculcação e de assimilação, custa tempo que deve ser investido pessoalmente pelo investidor. [...]. Sendo pessoal, o trabalho de aquisição é um trabalho do “sujeito” sobre si mesmo [...]. Esse capital “pessoal” não pode ser transmitido instantaneamente (diferentemente do dinheiro, do título de propriedade ou mesmo do título de nobreza) por doação ou transmissão hereditária, por compra ou troca [...]” (Bourdieu, 2007, p. 74-75).

Nesse contexto, trata-se de um capital adquirido no seio familiar, nas instituições sociais, a exemplo da escola, intransferível e invendável, o qual deverá permanecer com o sujeito até o final de sua existência, ou não, já que por razões diversas, ele pode perder parte desse capital, como no caso de ele ser acometido por uma doença e perder as suas faculdades mentais. O capital objetivado é reconhecido

[...] sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc. [...] escritos, pinturas, monumentos, etc., é transmissível em sua materialidade [...]. Assim, os bens culturais podem ser objetos de uma apropriação material, que pressupõe o capital econômico, e de uma apropriação simbólica, que pressupõe o capital cultural (Bourdieu, 2007, p. 74-76).

Nesse caso, como sugere Bourdieu (2007), diferentemente do capital incorporado, que é intransferível, este pode ser em parte – a parte material, relacionada ao poder econômico para adquiri-la de quem a possui, entretanto, a apropriação simbólica jamais poderá ser transferida. Ou seja, um sujeito até pode comprar uma famosa obra de arte de um colecionador, de um *expert* em arte, mas ele nunca será capaz de ter o capital cultural acerca dessa obra, uma vez que, na compra, essa parte não vem junto, cabendo a ele empreender seus próprios esforços para compreender o sentido e o valor da obra.

O capital institucionalizado tem ligação direta com instituições formativas, que diplomam os sujeitos e lhes garante capital cultural para que seja utilizado socialmente como atestados de certa formação cultural (Bourdieu, 2007). Nessa ótica, o número de diplomas/certificados que uma pessoa possui fala muito do valor do seu capital cultural, embora, em diferentes contextos, isso não funcione como uma regra, uma vez que muitos certificados podem não dizer muita coisa (o conhecimento do seu possuidor pode dizer muito pouco), bem como poucos certificados não necessariamente significam pouco (seus detentores podem demonstrar conhecimentos que os extrapolam), surpreendendo a muitos. É com base nesse conceito de capital cultural que Riedner e Pischetola (2021), em sua pesquisa, trazem o conceito de capital tecnológico, segundo as quais há uma escassa literatura acerca desse termo em relação ao conceito bourdieusiano. Para elas,

[...] com as devidas proporções conceituais, o capital tecnológico não representa somente a posse dos artefatos tecnológicos, como um estado objetivado, mas vai além do nível material, indicando todo arcabouço de experiências e conhecimento das diversas tecnologias que são adquiridas de forma prática (com os usos e como prática social) durante o tempo de socialização (Riedner; Pischetola, 2021, p. 5).

De modo complementar, Riedner e Pischetola (2021) ainda trazem esse conceito a partir de um estudo de Freitas (2004), que utiliza o conceito de “capital tecnológico-informacional” visando elucidar como os sujeitos estabelecem relações com as tecnologias. Segundo a autora, para compreender esse conceito, é preciso levar em conta os aspectos sociais, culturais, educacionais e econômicos envolvidos. Ela ainda aponta que o conjunto de disposições do capital tecnológico-informacional possui três elementos básicos: (1) conhecimento técnico específico para o uso de tecnologias digitais; (2) aparato material para colocar em prática tal conhecimento; (3) condições sociais, educacionais e culturais que permitam a aquisição desse saber para o uso das tecnologias (Freitas, 2004). Nesse contexto, percebe-se que a junção desses elementos tem relação com os estados do capital cultural estabelecidos por Bourdieu (2007): capital incorporado, capital objetivado e capital institucionalizado,

Com base no exposto, são muitos os pontos a serem levados em consideração para a análise do capital tecnológico de um indivíduo, entretanto, deve-se ponderar que não necessariamente um mesmo sujeito precisa apresentar os mesmos indicadores para demonstrar o seu capital. Portanto, de acordo com Freitas (2004, p. 118), “[...] quanto mais esse capital estiver presente como parte integrante do *habitus* de cada indivíduo, mais chances ele terá de obtenção de conhecimento e reconhecimento”.

A tese de Bonorino (2021), intitulada “Tecnologias digitais emergentes na educação superior: contribuições e implicações aos percursos formativos dialógicos e auto(trans)formativos”, teve como objetivo compreender como as tecnologias digitais podem contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) – Campus Itaqui/RS, considerando a emergência das tecnologias.

A metodologia foi orientada pelos círculos dialógicos investigativo-auto(trans)formativos e dos círculos dialógicos virtuais. Foram realizadas interlocuções presenciais e, por meio das tecnologias, uma possibilidade de fazer a intervenção da pesquisa em espaços mais dinâmicos e flexíveis. Desenvolveu-se um espaço educativo denominado “Praticom: práticas pedagógicas dialógico-problematizadoras integradas às tecnologias”, que foi oportunizado aos professores da UNIPAMPA de modo presencial e virtual na plataforma *Moodle* UNIPAMPA. Realizaram-se pesquisa *online* e pesquisa-auto(trans)formação.

Quanto aos resultados, foram sinalizados que as políticas públicas podem impactar na educação, por meio da garantia da oferta da infraestrutura tecnológica e de recursos. Entretanto, para que elas, de fato, tragam mudanças substantivas à educação, é preciso que, nos processos de elaboração, os professores participem ativamente, sugerindo, apontando, discordando, enfim, tenham vez e voz, pois, em muitos contextos de elaboração de tais políticas, eles não participam efetivamente, a exemplo do processo de construção da BNCC (Branco *et al.*, 2018) e, quando participam, atuam mais como ouvintes, como é o caso da elaboração do PPP de muitas instituições – uma política pública de extrema importância para a escola e que, em determinados contextos, é elaborada por técnicos, ficando os professores numa situação de “participação simbólica”, isto é, exercendo influência mínima nas decisões e nas operações, como por exemplo, participar de uma ou duas reuniões apenas para justificar que tiveram participação. Mas isso não acontece por acaso, mas porque há objetivos regulatórios por trás de determinadas políticas e, quanto menos o professor “se meter”, melhor, razão pela qual muitas políticas públicas podem enfrentar resistência e rejeição. Nesse contexto,

[...] as mudanças, em geral, na Educação solicitam [...] papel dos professores diferente do paradigma do modelo tradicional, que se relaciona, sobretudo à transmissão do conhecimento. Porém, as políticas para a formação dos professores não ofereceram condições necessárias para que isso aconteça. Assim, a maioria das mudanças propostas pelas reformas educacionais não transformaram o papel do professor e nem das salas de aula (Garcia, 2010, p. 28).

Urge, portanto, mudanças de pensamento e postura em relação à elaboração e implementação das políticas educacionais, não apenas dos que estão à frente da organização dessas políticas, que devem abrir espaço real para a participação ativa dos professores, mas também destes, que devem se mostrar mais, reivindicando espaço de fala e de ação; somente assim podemos sonhar com uma educação pública feita também com as mãos dos professores.

O artigo de Riedner (2019), intitulado “Tecnologias digitais na formação inicial de professores: percepções dos estudantes sobre a inovação pedagógica”, teve como objetivo apresentar e discutir as práticas pedagógicas, bem como as percepções dos estudantes sobre o conceito de inovação. A metodologia adotada foi construída por meio de um questionário *online* aplicado para 161 estudantes de diversos cursos de licenciatura e de entrevistas realizadas com 20 estudantes de seis cursos de Pedagogia, ambos aplicados a uma mesma instituição pública de ensino superior no Brasil. Quanto aos resultados,

[...] as análises indicam que as possibilidades de inovação dependem, principalmente, de mudanças metodológicas em todos os espaços de

aprendizagem. No entanto, a criação de uma cultura de inovação no âmbito da formação inicial de professores requer uma mobilização institucional que envolva a melhoria da infraestrutura física e tecnológica disponibilizada para os cursos e a criação de uma política institucional de formação inicial e continuada de professores incorporando a mobilização para práticas colaborativas e reestruturação dos currículos (Riedner, 2019, p. 28).

Portanto, Riedner (2019) sinaliza que inovação implica mudança de postura docente e de prática pedagógica. A inovação ocorre quando algo que costumeiramente era feito de um jeito, passa a ser feito de outro modo. E geralmente, o uso de tecnologias digitais nas práticas deve ter exatamente esse olhar, proporcionando diferentes perspectivas de aprendizagem. Mas, como ela mesma enfatiza, para que isso ocorra, é preciso que essa cultura de inovação perpassa a formação inicial de professores, para que, quando estes estiverem nas salas de aula, possam colocar em prática o que aprenderam. Para isso, os docentes precisarão da contribuição institucional, com infraestrutura propícia para fazer as melhorias necessárias nas práticas pedagógicas. Além disso, também necessitarão do apoio da direção e da coordenação pedagógicas, fundamental para se efetivar um trabalho que se sustente ao longo do tempo. Nesse contexto,

[...] numa perspectiva de uso, integração e apropriação das tecnologias e mídias digitais na educação, é necessário que o professor esteja aberto a mudanças em sua prática. No entanto, somente isso não é o suficiente. Outros aspectos da constituição da dinâmica escolar fazem-se presentes: a organização do tempo, espaço, currículo, entre outros. Ainda, os outros “atores” envolvidos no processo também precisam ser considerados: pedagogos, diretores, profissionais administrativos, pais e estudantes. Desse modo, a comunidade escolar como um todo precisa estar engajada na implantação das mudanças necessárias, buscando dar apoio e recursos institucionais necessários a esse [...] cenário (Raimundo, 2017, p. 67).

Em face do exposto, os usos, as integrações e as apropriações das tecnologias digitais na educação só acontecerá nas instituições se seus atores estiverem alinhados e visando a um objetivo comum. Assim “a inovação objetiva melhorias nos sistemas, possui certo grau de originalidade e é intencional. Sendo motivada por valores, ela não é vivida ou sentida por todos igualmente. Ou seja, ela tem múltiplos sentidos, não sendo experienciada da mesma forma” (Garcia, 2010, p. 39). Isso sinaliza que há uma expectativa diferente por quem pensou, por exemplo, o uso de uma determinada tecnologia para favorecer a inovação, que poderia ser o coordenador pedagógico de uma escola; outra por aqueles que ousarão colocá-la em prática, no caso do professor; e uma ainda mais distinta por aqueles que viverão a experiência dessa tentativa de inovação – os alunos.

O artigo de Sales e Leal (2018), intitulado “Práticas pedagógicas inovadoras na formação docente: ciborguização do currículo do curso de Pedagogia”, teve como objetivo ciborguizar a formação docente. A metodologia adotada contou com a aplicação de questionário no *Google forms* a 150 alunos do componente curricular *Teorias do Currículo*, do curso de Pedagogia. Esse questionário foi publicado no *blog* da professora, na aba de cada turma, para que os alunos pudessem responder. Muitas das respostas do questionário incluíam a realização de resumos e anotações de aula. Além disso, eram sugeridas aos estudantes duas práticas ao longo do semestre. Uma delas era uma síntese dos textos de leitura obrigatória e sua publicação no grupo da turma do *Facebook*, antes de cada aula. A outra pedia que os alunos compartilhassem, no mesmo grupo, as notas realizadas durante cada aula.

Após realizar as devidas análises sobre a temática em questão, as autoras apontam que “a ciborguização curricular tende a favorecer os processos de aprendizagem das/os futuras/os docentes, motivando-as/os e aumentando o envolvimento delas/es com sua própria formação, além de prepará-las/los para inserir as tecnologias digitais no contexto da Educação Básica” (Sales; Leal, 2018, p. 06).

O artigo de Modelski, Azeredo e Giraffa (2018), intitulado “Formação docente, práticas pedagógicas e tecnologias digitais: reflexões ainda necessárias”, teve como objetivo apresentar reflexões ainda necessárias com relação à formação docente, práticas pedagógicas e uso de tecnologias digitais (TD). A metodologia adotada contou com uma pesquisa bibliográfica do tipo revisão da literatura, dialogando com textos de autores que discutem a temática relativa ao uso de tecnologias digitais nas práticas pedagógicas e na formação docente.

Em relação aos resultados, as autoras apontam que, quanto mais familiaridade o professor tem com as tecnologias digitais, maiores são as possibilidades de ele selecionar os recursos mais adequados para suas aulas. Além disso, elas destacam que outros fatores devem ser considerados, a exemplo do contexto dos sujeitos, da disponibilidade de recursos, dos objetivos da aprendizagem e da necessidade de o professor ultrapassar a instrumentalização (Modelski; Azeredo; Giraffa, 2018).

A tese de Riedner (2018), intitulada “*Pedagogical practices and digital Technologies in higher education: initial teacher training and innovation at Federal University of Mato Grosso do Sul (UFMS)*”, teve como objetivo identificar e analisar as características das práticas pedagógicas com tecnologias digitais, sob a ótica dos projetos institucionais e das percepções dos professores e alunos desses cursos, com vistas a identificar o nível de capital tecnológico dos professores e a relação desse capital com as práticas pedagógicas consideradas inovadoras dentro do contexto institucional.

A metodologia adotada contou com uma pesquisa bibliográfica, passando pela análise de projetos de curso, aplicação de questionário para os coordenadores e para os professores e alunos, finalizando nas entrevistas com professores e alunos. Foi privilegiado no estudo a integração de diferentes procedimentos analíticos com o objetivo de obter um conhecimento descritivo, relacional e compreensivo. Quanto aos resultados,

[...] a pesquisa indica que, embora existam, na maioria dos projetos pedagógicos, disciplinas que abordem o uso das tecnologias digitais e que os professores usem vários recursos digitais em suas práticas pedagógicas, o nível de incorporação ainda não permite que esse uso ultrapasse o instrumental. As poucas experiências inovadoras encontradas demonstram que o capital tecnológico dos professores é um fator preponderante para as mudanças nas práticas pedagógicas, mas essas experiências isoladas ainda não têm um potencial de difusão e adesão do grupo, pois não há na instituição um clima favorável à inovação, talvez por não existir um projeto institucional de fomento ao uso de tecnologias digitais na prática pedagógica ou uma política institucional de formação de professores, que estabeleça metas para a melhoria na formação dos professores (Riedner, 2018, p. 7).

A partir de Riedner (2018), inovar é mais do que fazer uso de um recurso tecnológico. Para além disso, diz respeito à mudança na maneira de fazer, ou seja, de conduzir uma determinada prática pedagógica, a partir do uso de uma dada tecnologia. Requer também mudanças na forma de conduzir a aula; objetivos bem definidos, e uma sistemática de avaliação diferente, pois não basta mudar a metodologia, fazer uso de diferentes recursos e avaliar do mesmo jeito de sempre.

Nesse caminho, para que a mudança educacional surta efeito e traga resultados visíveis, é necessário que a aprendizagem, quanto ao uso da internet em sala de aula, não seja algo apenas instrumental, pois isso não é suficiente. É necessário que os professores construam, paulatinamente, o sentido da mudança, a partir da modificação de suas concepções de ensino e de aprendizagem (Garcia, 2010).

Em uma instituição com diversos cursos, professores com formações distintas e diferentes níveis de capital tecnológico, o trabalho de poucos (os que têm maior familiaridade com as tecnologias digitais como recursos pedagógicos) não é suficiente para modificar as práticas da instituição como um todo, razão pela qual a autora aponta para a necessidade de uma política institucional de formação, envolvendo todos os profissionais, de modo que a inovação possa acontecer e as tecnologias garantam, de fato, um lugar de destaque nas práticas. Assim, “[...] a inovação depende da cultura da escola, mas depende também da organização do trabalho escolar. Depende também da jornada de trabalho do professor, seus horários, as estruturas didático-pedagógicas, o salário” (Garcia, 2010, p. 49). Tem-se percebido uma

precarização do trabalho docente, levando o professor a encontrar ainda mais dificuldade de ensinar de modo diferente daquele como ele aprendeu. Essa precarização pode ocorrer de diferentes maneiras, como a informalidade, a terceirização e a uberização³³ (Campos; Francisco, 2024).

[...] os sistemas de ensino, as escolas e o trabalho docente [...] passaram por uma reestruturação, fruto das reformas educacionais implantadas a partir da década de 90, de caráter neoliberal. Tal reestruturação, sem considerar a necessidade das devidas adequações, principalmente aumento na remuneração dos professores e melhores condições de trabalho, tem significado intensificação do trabalho docente e maior responsabilização dos professores, o que leva à precarização do trabalho (Oliveira; Ribeiro, 2022, p. 29).

As tentativas de reformas para atender aos interesses neoliberais acabam exigindo cada vez mais do professor, tanto da sua prática em sala de aula, como de formação continuada para dar conta das demandas existentes. No entanto, há professores que apontam como entraves a falta de estímulo e valorização profissional, já que estudam, qualificam-se, mas não veem retorno financeiro capaz de trazer-lhes melhores condições de vida e de trabalho. O professor é humano, tem necessidades diversas, e sem a valorização dos seus esforços em prol de uma melhor educação, ele não consegue fazer além das suas capacidades. Ele necessita de estímulo, de estar motivado para fazer o seu trabalho da melhor forma possível, mas a escola tem que oferecer condições dignas para o exercício de sua função.

A tese de Maddalena (2018), intitulada “*Digital Storytelling: uma experiência de pesquisa-formação na cibercultura*”, teve como objetivo compreender como a contação de histórias digitais pode potencializar as narrativas de si dos professores em formação. A metodologia adotada baseou-se na perspectiva epistemológica da multirreferencialidade, com as pesquisas com os cotidianos, tendo como método e opção política a pesquisa-formação na cibercultura, prática de pesquisa que promove uma imersão e ação de co-autoria no campo, formando e se formando no intercâmbio com os praticantes culturais.

O campo do estudo foi a turma do componente curricular Tecnologias e Educação do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, entre 2015 e 2017, na qual foram trabalhados diversos gêneros híbridos da Digital Storytelling: Visual Storytelling no Instagram, Digital Storytelling em formato de vídeo, *Blog* como memorial hipertextual de formação, entendidos como dispositivos da pesquisa-formação. Quanto aos resultados,

³³ O conceito de uberização do trabalho pode ser definido como um modelo de trabalho que, na teoria, coloca-se como mais flexível, no qual o profissional presta serviços conforme a demanda. Ele próprio faz o seu horário e pode trabalhar até 12 horas por dia, sem nenhuma regalia. Esse modelo é defendido por algumas empresas, especialmente as de tecnologia (Bortolon, 2023).

conforme Maddalena (2018), o entrelaçamento entre memória, experiência e ficção no contexto da criação de narrativas digitais apresenta três noções que a autora considera como resultados da pesquisa: as hiperescritas de si na formação de professores; a potência da experiência formativa narrada em rede e as micro-ficções de formação para (re)pensar a educação.

A partir do que Maddalena (2018) apresenta como resultados da investigação, fica nítido o quanto a cibercultura permite ao professor experimentar outros percursos e desafiar-se a cada dia. Contar histórias no modo tradicional já requer do docente habilidades específicas e, trazendo para o digital, habilidades outras são requeridas, fazendo com que o docente experimente algo diferente e se coloque na posição de quem está para aprender e para fazer diferente, dentro dos limites, das possibilidades e das necessidades impostas pelos contextos de formação e atuação. A seguir, apresento a categoria (Im)possibilidades de uso das tecnologias digitais, a partir das recordações discentes.

2.4 (Im)possibilidades de uso das tecnologias digitais a partir das recordações discentes

A compreensão sobre (Im)possibilidades de uso das tecnologias digitais a partir das recordações discentes, defendida nesta pesquisa, tem a ver com a capacidade dos acadêmicos de observar e refletir criticamente o uso das tecnologias digitais pelos professores durante as aulas, e levarem como exemplo para suas futuras práticas. Essa compreensão tem respaldo em Riedner e Pischetola (2021), quando afirmam que, quando o professor desenvolve práticas com potencial de inovação e oportunizam experiências de aprendizagem aos seus alunos com as tecnologias digitais, estes podem ter o professor como exemplo e passar a caminhar numa linha pedagógica semelhante quando se tornarem professores. Adicionalmente encontra referência em Bernardino e Zotes (2020, p. 3), os quais conceituam práticas significativas aquelas que dão “[...] atenção individual ao aluno; consciência e práticas de rede; parcerias; avaliação; atividades complementares; formação do corpo docente; valorização da leitura; foco na aprendizagem; perfil do professor; e planejamento”. O quadro 12 apresenta um estudo relativo à categoria *(Im)possibilidades de uso das tecnologias digitais a partir das recordações discentes*, composta por apenas 01 tese.

Quadro 12 – Estudo sobre (Im)possibilidades de uso das tecnologias digitais a partir das recordações discentes

TÍTULO	AUTOR (A)/ES/AS	TIPO DE TRABALHO	INSTITUIÇÃO/REVISTA	ANO
--------	-----------------	------------------	---------------------	-----

O <i>design thinking</i> e as tecnologias digitais na formação inicial de professores: em busca de uma licenciatura ativa	LASAKOSWITSCK, Ronaldo	Tese	Universidade Nove de Julho	2021
---	------------------------	------	----------------------------	------

Fonte: autoria própria (2023).

A tese de Lasakoswitsck (2021), intitulada “O *design thinking* e as tecnologias digitais na formação inicial de professores: em busca de uma licenciatura ativa”, teve como objetivo analisar se a metodologia *Design Thinking* (DT), que é considerada uma metodologia ativa de aprendizagem, com o uso das TDIC, colaborou para a ampliação da autonomia e da práxis (o saber-fazer) de discentes do curso de licenciatura durante o processo de formação inicial.

A metodologia adotada contou com a abordagem qualitativa, apoiada em uma pesquisa investigativa de estudo de caso. Os dados foram gerados por meio de questionários, via *Google forms*, para os discentes e para os professores de cursos de licenciatura (Pedagogia e Ciências Biológicas), em escala *likert*, que revelaram o perfil e as preferências dos participantes. Quanto à análise dos dados, ocorreu por meio do programa livre de estatística e da análise de *corpus* textual Iramuteq, por meio da análise de similitude, comparados e sustentados pelos referenciais teóricos e especialistas que discutem sobre a formação de professores, o uso de tecnologias digitais, MAA e DT. Quanto aos resultados, foi sinalizado que,

[...] há um caminho promissor de uma licenciatura ativa na formação inicial de professores. Verificou-se que o DT apoiado em TDIC colaborou com essas mudanças. Os comparativos dialógicos trouxeram à luz as percepções de alteridade nas categorias de autonomia (Dewey) e da práxis (Freire); percepções que levariam os discentes a considerarem a utilização do aprendizado nas suas práticas futuras, indo ao encontro de uma licenciatura ativa (Lasakoswitsck, 2021, p. 7).

Cabe ressaltar que professores e licenciandos em Pedagogia vivem em condições e contextos diversos, não sendo simples modificar as formas de ensinar e aprender de um dia para outro. Esses sujeitos fazem parte de uma trama histórico-social e política (Vasconcelos, 2001; Freire, 2013) que os impede, em algumas situações, de ousar, arriscar, tentar fazer diferente em contextos adversos.

A rotina do professor é permeada por problemas dos mais variados: são mal vistos pelo estado e pela população; convivem num ambiente escolar que necessita de mudanças urgentes, tanto estruturais quanto atitudinais; luta para lidar com os problemas do cotidiano escolar; necessidade de maior interação entre os professores, em busca de melhorias na prática

pedagógica; desvalorização da profissão pelo Estado; falta de dignidade profissional (formação que deixa a desejar, baixos salários e falta de estrutura para a realização de um trabalho pedagógico digno) (Vasconcellos, 2001). Portanto, não dá para esperar milagres do professor enquanto a ele não for oferecida uma formação autêntica para que possa desempenhar seu papel da melhor maneira.

Em face do exposto, investir em uma licenciatura ativa na formação de professores é fundamental para se ter docentes com diferentes habilidades, capazes de estimular a autonomia de seus alunos, isto é, dando-lhes liberdade e oportunidade para que possam tomar iniciativa, criar e serem ativos no processo da própria aprendizagem. Logo, a metodologia de aprendizagem ativa DT pode ser um sinalizador para que os cursos de licenciatura coloquem no mercado profissionais com diferentes habilidades, entre elas, as digitais.

Analisando o contexto da formação inicial de professores, no Brasil, é perceptível, na configuração dos cursos, que não há uma abertura para que os licenciandos sejam protagonistas, isto é, construam o seu próprio percurso formativo, pois, pela forma como os cursos geralmente são desenhados, os papéis de professor e aluno no currículo estão bem definidos, cada qual com suas atribuições, quando deveriam ser abertos e flexíveis, ambos fazendo papel de ensinante e aprendente, construindo uma licenciatura de forma colaborativa, afinal, ninguém educa ninguém nem a si mesmo. Como seres sociais, a educação dos homens ocorre mediatizada pelo mundo, ou seja, uns ajudando os outros, cada um contribuindo de diferentes modos (Freire, 1987).

No âmbito da formação inicial, é muito comum licenciandos já exercerem a docência, em virtude de, em regiões carentes, não ser exigida a formação superior para atuação na educação infantil e ensino fundamental, anos iniciais. Logo, o professor, que já está atuando e que cursa licenciatura, tem muito a contribuir com sua experiência de sala de aula, pois já vive o contexto do processo de ensino e aprendizagem, já dialoga com pares, já enfrenta os percalços da profissão. Dessa maneira, uma licenciatura ativa, como a proposta defendida pela tese em questão, é algo possível, desde que haja uma reestruturação nos currículos dos cursos de formação inicial, que dê espaço para o licenciando ousar, fazer junto com os professores, trazer novidades, desenhar outras propostas de aulas que não apenas aquelas nas quais o aluno fica o tempo todo sentado, ou seja, aulas com tecnologias atuais capazes de trazer alguma inovação, mas sem nenhuma espécie de apego ou endeusamento.

A metodologia ativa DT, proposta no trabalho de Lasakoswitsck (2021), a partir de seus resultados, indica ser possível, na formação inicial, a partir de práticas com tecnologias digitais ou não, o professor dar testemunho aos futuros professores, de modo a serem vistos como

exemplos de professores que não se acomodaram no tempo, mas que acompanharam as mudanças que foram acontecendo na sociedade ao longo da sua profissão, e que não podiam passar despercebidas. Nessa lógica, “os professores devem ensinar utilizando o seu testemunho explícito, os processos de construção e aplicação do conhecimento de forma disciplinada, crítica e criativa” (Pérez Gómez, 2015, p. 146).

Em consonância com o exposto, o testemunho do professor está na sua prática, no seu modo de fazer e estimular o aluno a também querer fazer, pois, a coerência entre sua fala e sua ação é essencial para a evolução pedagógica. Nesse prisma, quando um professor alia diferentes competências em suas aulas (intelectual, emocional e ética), de alguma forma ele chama a atenção dos alunos e contribui de algum modo para sua formação ou, simplesmente, no jeito de ver as coisas, uma vez que eles, por mais que às vezes aparentem estar desligados, estão muito atentos ao que o professor faz, não apenas ao que fala, pois a pessoa fala mais do que suas palavras, e a união de uma fala competente com uma pessoa coerente tem poder didático (Moran; Masetto; Behrens, 2013).

Portanto, a busca pela autonomia do educando, defendida por Freire (1996) e sinalizada na tese de Lasakowsitck (2021), precisa ser pensada desde a formação inicial, nos cursos de licenciatura. Nesse caso, a reestruturação dos currículos das licenciaturas para a formação inicial de professores é o caminho a ser seguido. Na sequência, apresento o único trabalho selecionado para a categoria *Concepções críticas de tecnologias*.

2.5 Concepções críticas de tecnologias

A compreensão de concepções críticas de tecnologias defendida neste trabalho tem relação com a defendida por Feenberg (2003), que pressupõe a superação do determinismo tecnológico, que preconiza neutralidade e essencialidade da tecnologia. Ou seja, a tecnologia, por si só, não é capaz de promover mudanças na forma de ensinar e aprender, mas a maneira como o indivíduo faz uso dela para alcançar os objetivos planejados. O quadro 13 apresenta um estudo relativo à categoria *Concepções críticas de tecnologias*, composta apenas por um artigo.

Quadro 13 – Estudo sobre concepções críticas de tecnologias

TÍTULO	AUTOR (A)/ES/AS	TIPO DE TRABALHO	INSTITUIÇÃO/REVISTA	ANO
Concepções críticas sobre tecnologias	SANTOS, Sonia Regina Mendes dos;	Artigo	Interfaces da Educação	2020

digitais de informação e comunicação e processos de ensinar e aprender: contribuições possíveis para as práticas pedagógicas	FERREIRA, Diego; MANESCHY, Patricia			
--	-------------------------------------	--	--	--

Fonte: autoria própria (2023).

O artigo de Santos, Ferreira e Maneschy (2020), intitulado “Concepções críticas sobre tecnologias digitais de informação e comunicação e processos de ensinar e aprender: contribuições possíveis para as práticas pedagógicas”, teve como objetivo levantar um debate epistemológico em torno da tecnologia, de seu uso, de críticas a ela e de alternativas emergentes e analisar sua aplicação na educação e seus efeitos sobre a aprendizagem. Na metodologia adotada, um dos caminhos foi fazer uma revisão da literatura acerca de trabalhos correlatos à temática em discussão. Quanto aos resultados, Santos, Ferreira e Maneschy (2020) entendem a tecnologia

[...] como fenômeno forte e presente na sociedade brasileira e mundial as TDIC devem ser tomadas de maneira crítica, para que, em primeiro lugar, seja (re)estruturada e regulada uma plataforma para a manifestação da sociedade, sobretudo daqueles que não têm voz reguladora; em segundo lugar, para que as TDIC sejam usadas como ferramentas educacionais que contribuam para o movimento de participação, do diálogo, do debate, da construção coletiva do conhecimento e dos caminhos para a aprendizagem. Enfim, para que contribuam para práticas pedagógicas inclusivas (Santos; Ferreira, Maneschy, 2020, p. 754-755).

Ter uma visão crítica da tecnologia, conforme sinalizam os autores, é não se deixar iludir pelas possibilidades e pelo alcance da tecnologia, mas compreender o que está por trás dela, como as tentativas de regular comportamentos, de desinformar, de deixar o sujeito preguiçoso, etc. Enfim, é saber que a tecnologia faz parte da sociedade, deve ser valorizada e aproveitada, mas com os devidos cuidados, pois a construção do conhecimento perpassa primeiramente pela capacidade humana.

Nessa categoria, surgiu um trabalho, algo que causa certo espanto, pois era esperado que aparecessem mais trabalhos focando na preocupação crítica com as tecnologias, afinal, esse tem sido um ponto nos debates que envolvem tecnologia e educação. Mas por que será que isso acontece? Será que não estamos conseguindo desenvolver uma concepção crítica sobre as tecnologias? Nossa formação nos dá condições de formar uma concepção crítica acerca das tecnologias? A esse respeito, é necessário observar com atenção o que sinaliza Freire (1996, p.

16), quando diz que “as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo”.

Após a análise das publicações que compuseram este EC, parti para a última etapa da metodologia – a Bibliografia Propositiva. A partir dessa etapa, foi possível qualificar as proposições da investigação e olhar para o que estava explícito no *corpus* analítico, em busca de apontar outras possibilidades. A Bibliografia Propositiva

[...] é a etapa na qual avançamos ou buscamos ir além do conhecimento estabelecido sobre a temática pesquisada. Nesta etapa, após a análise mais a fundo de cada uma das publicações, o pesquisador deve ter condições de fazer inferências propositivas em relação às publicações analisadas. Para tal, utiliza-se as informações das tabelas da Bibliografia Categorizada para compor o que chamamos de Bibliografia Propositiva. Na Bibliografia Propositiva, buscamos os resultados das pesquisas e as possíveis propostas presentes nas publicações. A partir destas, o autor ou autora do EC elabora suas proposições acerca da temática. As proposições podem ser organizadas ou escritas a partir e após a escrita de cada uma das publicações, ao final de cada categoria ou, ainda, ao final da escrita do texto do Estado do Conhecimento. Essas proposições podem ser: Indicadores, Ações pontuais, Políticas, etc. (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021, p. 72).

Logo, ter uma visão crítica em relação ao papel da tecnologia no contexto educacional perpassa a mera adoção de diferentes recursos tecnológicos, sendo necessário um cuidado com a contextualização, mediação e intencionalidade pedagógica, afinal, apenas adotar a tecnologia não dá conta de modificar o processo de ensino e aprendizagem, nem tampouco traz resultados diferentes do que já se tem sem ela.

O quadro 14, que exemplifica esta última etapa do EC, é composta por cinco colunas com os seguintes dados: número, categoria, resultados e proposições do estudo. Geralmente, essas informações são encontradas nos resultados e nas considerações finais. Quanto às proposições emergentes, são propostas pelo pesquisador, autor do EC, por meio da análise realizada (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021). Para ilustrar a quarta etapa do EC, apresento o quadro 14, produzida por Kohls-Santos e Morosini (2021), para orientar os pesquisadores no prosseguimento do trabalho.

Quadro 14 – Bibliografia propositiva

Nº	CATEGORIA	RESULTADOS	PROPOSIÇÕES DO ESTUDO	PROPOSIÇÕES EMERGENTES
1	Permanência	Ficou evidente a necessidade de constituição de outra agenda para	Indicativos para a construção de uma política de permanência dos estudantes de	Criação de uma política institucional de permanência que leve em consideração a

	+ Programas institucionais	as universidades comunitárias, redimensionando as ações institucionais do sistema ACAFE.	graduação das IES comunitárias catarinenses, filiadas à ACAFE.	internacionalização para além da mobilidade acadêmica.
--	----------------------------	--	--	--

Fonte: adaptado de Kohls-Santos e Morosini (2021).

A partir dos dados dispostos no quadro 14, é possível visualizar as proposições evidenciadas pelo estudo em questão, que servirão de norte para os pesquisadores empreenderem esforços em pesquisas ainda não empreendidas e, ao mesmo tempo, não demandarem tempo pesquisando algo que já é ou foi objeto de investigação.

[...] são as informações selecionadas para explicar e explicitar as pesquisas e de onde sairão os textos que estarão presentes na fundamentação e explanação das inferências no texto final do Estado do Conhecimento. Esse conteúdo, na composição do texto final, pode ser utilizado como “citação direta”, quando você utiliza o conteúdo original para expor o trabalho ou como “citação indireta” quando se utiliza da reescrita para apresentar o resultado da análise. Em ambos os casos é importante apresentar a “Conversa com os teóricos”, pois essa conversa “entre aspas” é que irá sustentar suas inferências e análises (Kohls-Santos; Morosini, 2021, p. 138-139).

Portanto, a Bibliografia Propositiva vai além do que está posto e leva o pesquisador à reflexão a partir dos resultados nas pesquisas, mostrando-lhe caminhos para avançar o conhecimento corrente. Por isso, essa etapa, pela inovação na forma de levantar os dados, diferencia a pesquisa do tipo EC de outros tipos de revisão bibliográficas (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021).

Realizadas as análises das proposições dos estudos que compuseram este EC, apresento, no quadro 15, um resumo dos principais indicadores apontados por categorias:

Quadro 15 – Resumo dos principais indicadores das pesquisas

CATEGORIA	INDICADORES
1. Integração das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas, na formação inicial e continuada docente	<p>* Necessidade de infraestrutura tecnológica para o professor poder usar as tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas; flexibilidade docente com aulas híbridas; formação inicial e continuada docente para uso pedagógico das tecnologias digitais (Abreu, 2022);</p> <p>* Responsabilidade das instituições formadoras na fundamentação teórica de seus graduandos para que estes usem as tecnologias digitais alinhadas aos objetivos da aula; laboratório de informática para facilitar a integração das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas; reformulação</p>

	<p>dos projetos institucionais para valorizar o uso das tecnologias digitais no ensino (Landin, 2021);</p> <ul style="list-style-type: none"> * Diretrizes tecnológicas com vistas à orientação para um planejamento curricular e os conteúdos mínimos pensados, sob uma ótica transdisciplinar nas diversas licenciaturas, podem ser um dos obstáculos a serem vencidos para se adquirir competências digitais no processo de formação; necessidade de articular práticas de ensino a partir de recursos digitais para promover experiências significativas nos contextos de trabalho dos futuros professores; valorização das experiências prévias de professores com o uso de tecnologias digitais para a formação desses professores (Silva; Ramos, 2023); * Reconhecimento pelo professor do protagonismo do aluno (Vidal; Mercado, 2020); * Conversação e discussão em rede com vistas à construção de autoria por parte do docente (Bassani; Eltz, 2018); * Organização da formação docente em função dos questionamentos de diferentes atores educacionais; não se tornar reféns seguidores de tendências tecnológicas para demonstrar atualidade (Modelski; Azeredo; Casartelli, 2019); * Formação continuada docente associada ao contexto da cultura digital, de modo que os docentes usem os avanços tecnológicos como aliados da sua prática (Veloso; Sestito; Mill, 2020).
<p>2. Experiências pedagógicas com tecnologias digitais no curso de Pedagogia</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Criação urgente de uma política de segurança em relação ao uso de internet nas instituições para evitar que seus usuários sejam alvo de crime cibernético; necessidade de aprofundamento e compreensão das TDIC por parte dos participantes da pesquisa; ampliação dos debates científicos sobre TDIC no contexto da formação dos discentes do curso de Pedagogia; necessidade de se estabelecer uma base mais sólida na alfabetização e no letramento dos estudantes do ensino básico, para que eles não cheguem ao ensino superior com as deficiências que têm hoje; necessidade de encontros de formação sobre o uso das TDIC na educação (Vasconcelos, 2020); * Necessidade de incentivo e formação com o uso integrado das tecnologias digitais de informação e comunicação (Almeida, 2020); * Sugestão de diferentes saberes alinhados à educação contemporânea (Meinhardt; Vaz; Jung, 2021).
<p>3. Potencialidades das tecnologias digitais para práticas pedagógicas inovadoras</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Possibilidade de contribuição para a reflexão crítica dos estudantes acerca dos conteúdos abordados, mesmo no contexto da educação a distância (Bonorino, 2021);

	<p>* A <i>Digital Storytelling</i> apresenta possibilidades interessantes na educação, seja no trabalho docente ou nas práticas formativas (Maddalena, 2018);</p> <p>* Repensar os currículos e as práticas de formação docente, alinhando-os a um projeto de formação institucional ligado às necessidades formativas no contexto universitário (Riedner, 2018);</p> <p>* Necessidades de intervenção nos currículos da formação de professores; oferta de programas de formação profissional em serviço; criação de espaços experimentais de formação que contribuam para a partilha de experiências e reflexão sobre as práticas pedagógicas de modo a superar a instrumentalização; necessidade de incorporar as TDIC na formação inicial e continuada nas diferentes modalidades de ensino, sendo as plataformas virtuais alternativas viáveis para tal (Modelski; Azeredo; Giraffa, 2018);</p> <p>* Mobilização institucional acerca da melhoria da infraestrutura física e tecnológica disponibilizada, para a criação de uma cultura de inovação no âmbito da formação inicial e continuada de professores, a partir da incorporação de práticas colaborativas e reestruturação dos currículos (Riedner, 2019);</p> <p>* A motivação e o envolvimento dos futuros docentes com sua formação, pode ser favorecida pela ciborguização curricular que, além disso, pode prepará-los para inserir as tecnologias digitais na educação básica; necessidade de compreensão mais consistente acerca da incorporação das tecnologias digitais nos cursos de formação docente, devendo este desafio ser enfrentado pelas instituições encarregadas dessa formação, a partir de projetos institucionais e coletivos (Sales; Leal, 2018);</p> <p>* Quanto maior o nível de capital tecnológico o professor tiver, maior será a sua capacidade competitiva no contexto das práticas inovadoras, oportunizando aos alunos experiências de aprendizagem com tecnologias digitais, que poderão servir de exemplo para a sua futura prática docente (Riedner; Pischetola, 2021);</p> <p>* A inovação das práticas pedagógicas com tecnologias digitais está relacionada ao contexto institucional favorável, ao currículo dos cursos e à formação continuada de professores (Riedner; Pischetola, 2021).</p>
<p>4. Possibilidades de uso das tecnologias digitais quando se tornar professor</p>	<p>* O uso de metodologias ativas de aprendizagem no curso de licenciatura precisa ser estimulado, uma vez que “[...] tanto nas literaturas especializadas quanto nas pesquisas documentais há pouca sinalização de que os cursos superiores abrem espaços para as disciplinas teóricas sobre MMA, tampouco TDIC” (Lasakoswitsck, 2021, p. 196).</p>

5. Estudo sobre concepção crítica da tecnologia	* “A superação dos determinismos tecnológicos, bem como das visões instrumentalista e substancialista relativas às tecnologias digitais se colocam como imperiosos na propulsão de práticas didático-pedagógicas inovadoras e dos ideários democráticos e humanistas” (Santos; Ferreira; Maneschy, 2020).
---	---

Fonte: autoria própria (2023).

Os indicadores trazidos nas pesquisas que compuseram o EC, nos mostram os caminhos que estão sendo apontados. Assim, ao olhar para esses indicadores, destacam-se: a indicação da necessidade de infraestrutura tecnológica por parte das instituições escolares dos diversos níveis para colocar em prática projetos de educação a partir da integração das tecnologias digitais; a urgência das instituições educacionais na reformulação de seus projetos institucionais e currículos, para que estes abram espaço e valorizem a inserção das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas e na formação de professores; a articulação das práticas pedagógicas a partir de recursos digitais; e formação inicial e continuada docente com integração das TDIC.

Finalizado o EC, apresento no quadro 16 os objetivos dos 20 trabalhos que o compuseram para, em comparação com o objetivo da presente tese e, mediante toda a revisão bibliográfica realizada a partir dessa metodologia, ratificar a relevância desta investigação.

Quadro 16 – Objetivos dos textos que compuseram o EC

Nº	TÍTULO	OBJETIVO	TIPO DE PUBLICAÇÃO
1	O impacto das tecnologias digitais na formação inicial de professores sobre as suas práticas pedagógicas	Analisar as pesquisas desenvolvidas em âmbito nacional e internacional acerca do impacto da integração das tecnologias digitais na formação inicial de professores sobre suas práticas pedagógicas.	Artigo
2	Análise de práticas pedagógicas com tecnologias digitais: um olhar sobre a experiência do curso de especialização EduTec	Compartilhar as experiências do componente curricular oferecido no curso, denominado de “Práticas pedagógicas com tecnologias digitais”, destacando os desafios da flexibilidade pedagógica e o embate envolvendo políticas públicas.	Artigo

Nº	TÍTULO	OBJETIVO	TIPO DE PUBLICAÇÃO
3	A integração das tecnologias digitais à prática pedagógica do professor de matemática	Compreender e descrever como os professores utilizam e integram as tecnologias digitais no ensino da Matemática, analisando a prática pedagógica desses professores ao utilizarem as tecnologias digitais.	Tese
4	Cultura digital, capital cultural e capital tecnológico: uma análise das práticas pedagógicas no ensino superior	Analisar e discutir a construção teórica do conceito de capital tecnológico, fundamentado no conceito de capital cultural, com base em uma pesquisa sobre o uso de tecnologias digitais nas práticas pedagógicas de cursos de formação inicial de professores.	Artigo
5	Saberes emergentes do período pandêmico no curso de pedagogia: percepções discentes sobre o uso de tecnologias de informação e comunicação na educação	Analisar os aspectos da formação docente que, na concepção dos estudantes de um curso de Pedagogia presencial de uma universidade comunitária da região metropolitana de Porto Alegre, RS, foram potencializados a partir da união entre educação e tecnologias, durante a pandemia de Covid-19.	Artigo
6	A inovação das práticas pedagógicas com uso de tecnologias digitais no ensino superior: um estudo no âmbito da formação inicial de professores	Discutir o conceito de inovação nas práticas pedagógicas, apresentando as percepções de professores e de estudantes sobre práticas inovadoras com uso de tecnologias digitais, identificar tais práticas, suas características e contextos dentro do cenário institucional.	Artigo
7	O <i>design thinking</i> e as tecnologias digitais na formação inicial de professores: em busca de uma licenciatura ativa	Analisar se a metodologia <i>Design Thinking</i> , que é considerada uma metodologia ativa de aprendizagem, com o uso das TDIC colaborou para a ampliação da autonomia e a práxis (o saber-fazer) de discentes do curso de licenciatura durante o processo de formação inicial.	Tese
8	Alfabetização e letramento digital na formação docente para os anos iniciais do ensino fundamental	Analisar como a alfabetização e o letramento digital docente foi incorporado nos cursos de formação inicial de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental, especificamente dos cursos de	Tese

		Licenciatura em Pedagogia, a partir das Resoluções CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia de 2006, a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015.	
Nº	TÍTULO	OBJETIVO	TIPO DE PUBLICAÇÃO
9	Tecnologias digitais emergentes na educação superior: contribuições e implicações aos percursos formativos dialógicos e auto(trans)formativos	Compreender como as tecnologias digitais podem contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) – Campus Itaqui/RS, considerando a emergência das tecnologias.	Tese
10	Trilhando caminhos da formação profissional sobre as tecnologias digitais de informação e comunicação no curso de pedagogia da Universidade Federal de Sergipe	Compreender a construção dos saberes profissionais sobre as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe.	Tese
11	Concepções críticas sobre tecnologias digitais de informação e comunicação e processos de ensinar e aprender: contribuições possíveis para as práticas pedagógicas	Levantar um debate epistemológico em torno da tecnologia, de seu uso, de críticas a ela e de alternativas emergentes e analisar sua aplicação na educação e seus efeitos sobre a aprendizagem.	Artigo
12	Integração das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação em Práticas Pedagógicas Inovadoras no Ensino Superior	Identificar as práticas pedagógicas inovadoras no ensino superior com tecnologias digitais da informação e comunicação.	Tese
13	Práticas pedagógicas mediadas por tecnologias digitais em período de pandemia	Relatar experiências pedagógicas remotas desenvolvidas na disciplina “Educação em Espaços não Escolares”, do curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade Dom Pedro II de Sergipe.	Artigo
14	Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas	Apresentar os resultados de uma pesquisa envolvendo a formação docente em tempos de cibercultura e sua inter-relação com	Artigo

		conhecimentos, habilidades e atitudes para atuação de professores no cenário educacional influenciado pelo uso de Tecnologias Digitais.	
Nº	TÍTULO	OBJETIVO	TIPO DE PUBLICAÇÃO
15	Tecnologias digitais na formação inicial de professores: percepções dos estudantes sobre a inovação pedagógica	Apresentar e discutir as práticas pedagógicas, bem como as percepções dos estudantes sobre o conceito de inovação.	Artigo
16	<i>Digital Storytelling</i> : uma experiência de pesquisa-formação na cibercultura	Compreender como a contação de histórias digitais pode potencializar as narrativas de si dos professores em formação.	Tese
17	Práticas pedagógicas inovadoras na formação docente: ciborguização do currículo do curso de pedagogia	Ciborguizar a formação docente.	Artigo
18	Formação docente, práticas pedagógicas e tecnologias digitais: reflexões ainda necessárias	Apresentar algumas reflexões ainda necessárias com relação à formação docente, práticas pedagógicas e uso de TDs.	Artigo
19	Autoria Docente na <i>Web</i> : produção e compartilhamento de registros reflexivos sobre práticas pedagógicas com tecnologias digitais	Apresentar as possibilidades de uso de diferentes ferramentas de autoria na <i>web</i> como espaços para a documentação e o compartilhamento desses registros, bem como a troca de experiências entre professores.	Artigo
20	Pedagogical Practices and Digital Technologies in Higher Education: initial teacher training and innovation at Federal University of Mato Grosso do Sul (UFMS)	Identificar e analisar as características das práticas pedagógicas com o uso de tecnologias digitais, sob o ponto de vista dos projetos institucionais e das percepções dos professores e alunos desses cursos, com vistas a identificar o nível de capital tecnológico dos professores e a relação desse capital com as práticas pedagógicas consideradas inovadoras dentro do contexto institucional.	Tese

Fonte: autoria própria (2023).

O objetivo da presente tese é compreender como as práticas pedagógicas dos professores do curso de Pedagogia da FANEB, mediadas por tecnologias digitais, podem contribuir para a formação de pedagogos críticos em relação ao uso dessas tecnologias em sua futura profissão. Assim, ao olhar para os dados advindos do EC, na ordem dos trabalhos do quadro 16, trago algumas considerações a seguir.

O primeiro artigo visa analisar as pesquisas desenvolvidas em âmbito nacional e internacional acerca do impacto da integração das tecnologias digitais na formação inicial de professores sobre suas práticas pedagógicas (Silva; Ramos, 2023). Nessa pesquisa, Silva e Ramos (2023) apontam práticas, desafios, indicações e recomendações para o campo de estudo, sinalizando a necessidade de reflexão a respeito de um currículo de formação pautado em competências digitais, visando à inserção das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas dos professores, enfatizando que as experiências prévias que indicam os níveis de competências digitais devem ser valorizadas e trabalhadas durante a formação docente, de modo a qualificar sua transposição, desvinculando-a do entretenimento para um contexto formal de educação com intencionalidade e objetivos claros. Elas indicam ainda que a formação inicial de professores encontra entraves para o uso das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas, e que seus egressos percebem um baixo nível de conhecimento tecnológico, sentindo-se inseguros para seu uso (Silva; Ramos, 2023). Com base nesse cenário, claramente esta pesquisa vem ao encontro da presente tese.

O segundo artigo visa compartilhar as experiências do componente curricular oferecido no curso, denominado de “Práticas pedagógicas com tecnologias digitais”, destacando os desafios da flexibilidade pedagógica e o embate envolvendo políticas públicas (Velo; Sestito; Mill, 2023). Nessa pesquisa, foram compartilhadas diversas práticas com cunho pedagógico, a exemplo de: mão na massa, audiovisual, realidade virtual/realidade aumentada, jogos e games, nuvem, criação de história em quadrinhos, atividades com redes sociais, atividades com *sites* com exercícios e atividades de revisão e gestão do ensino e da aprendizagem. Um aspecto que distancia essa pesquisa da minha é o fato de ela estar voltada para um curso de formação continuada, mas há uma grande aproximação porque ela traz justamente o que busco na minha pesquisa, isto é, indicativo de tecnologias que possam ser usadas com finalidades pedagógicas na educação, especialmente na formação inicial em Pedagogia.

A primeira tese visa compreender e descrever como os professores utilizam e integram as tecnologias digitais no ensino da Matemática, analisando a prática pedagógica desses professores ao utilizarem as tecnologias digitais (Abreu, 2022). Esse estudo tem uma

aproximação com a presente tese, por querer saber como os professores utilizam as tecnologias digitais, mas se distancia em virtude do curso.

O terceiro artigo objetiva analisar e discutir a construção teórica do conceito de capital tecnológico, fundamentado no conceito de capital cultural, com base em uma pesquisa sobre o uso de tecnologias digitais nas práticas pedagógicas de cursos de formação inicial de professores (Riedner; Pischetola, 2021). Certamente esse trabalho possui um diálogo intrínseco com o presente estudo, uma vez que, a partir do que defendem as autoras, o capital tecnológico, isto é, todo o conhecimento adquirido acerca das tecnologias, faz parte do capital cultural de cada sujeito, logo, munido desse capital, ele pode repassar isso adiante a partir de seu trabalho.

A lógica subjacente ao termo capital tecnológico nas práticas pedagógicas reside na analogia com o capital econômico e cultural, sugerindo que o domínio de tecnologias digitais e o acesso a elas conferem vantagens e poder no campo educacional. Essa perspectiva “veste uma roupagem” de modernidade e progresso que naturaliza as desigualdades já existentes.

Como em todo contexto de aprendizagem, o exemplo acaba inspirando outras pessoas. Assim, no âmbito da formação inicial, quanto mais o professor fizer uso do seu capital tecnológico, maior será a motivação dos acadêmicos para explorar, experimentar (sentido lato) e inserir as tecnologias digitais em suas futuras práticas, a partir das lembranças das aulas de seus professores, entretanto, os contextos nos quais eles irão atuar serão determinantes para essa inserção. Portanto, a experiência é a relação do indivíduo “[...] com o mundo, com a linguagem, com o pensamento, com os outros, com nós mesmos, com o que se diz e o que se pensa, com o que dizemos e o que pensamos, com o que somos e o que fazemos [...]” (Larrosa, 2015, p. 74). Desse modo, quanto mais ele estiver nessa teia de relações, maior será a sua experiência, o que poderá resultar em mudanças na sua forma de trabalhar.

O quarto artigo visa analisar os aspectos da formação docente que, na concepção dos estudantes de um curso de Pedagogia presencial de uma universidade comunitária da região metropolitana de Porto Alegre, RS, foram potencializados a partir da união entre educação e tecnologias, durante a pandemia de Covid-19 (Meinhardt; Vaz; Jung, 2021). No caso desse estudo, já se percebe uma relação com a presente tese, tendo em vista que se trata do curso de Pedagogia e de aspectos da formação a partir das tecnologias digitais. Assim, quanto mais houver empreendimento de esforços na formação inicial em Pedagogia, maior é a possibilidade de esses pedagogos, ao adentrarem na docência, colocarem o que aprenderam em prática, a partir de suas lembranças formativas. Segundo Pimenta e Severo (2021, p. 336), “[...] o(a) pedagogo(a) é um(a) profissional que, sob o uso dos recursos teóricos, metodológicos e técnicos da Pedagogia, exerce [...] as ações de concepção, pesquisa, planejamento, execução e avaliação

de processos educativos escolares e não escolares”. Por isso, é um profissional que, em qualquer contexto, como o tecnológico, pode fazer diferença na educação do indivíduo.

O quinto artigo propõe discutir o conceito de inovação nas práticas pedagógicas, apresentando as percepções de professores e de estudantes sobre práticas inovadoras com uso de tecnologias digitais, identificar tais práticas, suas características e contextos dentro do cenário institucional (Riedner; Pischetola, 2021). Novamente, destaca-se a importância de se inovar as práticas pedagógicas, inclusive com o uso de tecnologias digitais, razão pela qual esse trabalho se aproxima desta tese.

A segunda tese objetiva analisar se a metodologia *Design Thinking*, que é considerada uma metodologia ativa de aprendizagem, com o uso das TDIC, colaborou para a ampliação da autonomia e a práxis (o saber-fazer) de discentes do curso de licenciatura durante o processo de formação inicial (Lasakowsitck, 2021). Essa metodologia vem da área do *Design* e tem sido incorporada na educação com foco na resolução de problemas. Trata-se, nessa perspectiva, de “[...] uma metodologia ativa que auxilia no processo de construção do conhecimento, em que o estudante se torna ativo e o professor atua como mediador no processo de ensino e aprendizagem” (Silva-Neto; Leite, 2023, p. 1). Nessa metodologia, destaca-se a criatividade, a empatia, o engajamento, o protagonismo e o trabalho coletivo.

Ao observar com atenção essa metodologia ativa de aprendizagem, incorporada da área do *Design*, chama a atenção o fato de que ela já pertencia à educação, uma vez que estão apenas usando um termo diferente, em outro idioma, para ressaltar aquilo que se defendeu e se defende em educação: a necessidade do aluno autônomo e protagonista da própria aprendizagem. Em vista do exposto, fica nítido que este trabalho se distancia da presente tese.

A terceira tese visa analisar como a alfabetização e o letramento digital docente foi incorporado nos cursos de formação inicial de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental, especificamente dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, a partir da Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, das DCN para o Curso de Graduação em Pedagogia de 2006, e da Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 (Landin, 2021). Pela descrição do objetivo do trabalho, percebo uma relação direta com minha tese, uma vez que foca no letramento digital do docente na formação inicial em Pedagogia. O letramento digital é a capacidade que o sujeito tem de fazer uso consciente e crítico das tecnologias digitais. Ou seja, é bem mais do que habilidades técnicas para usar os aparatos digitais, tem a ver principalmente, com a capacidade do sujeito fazer uso com segurança das variadas fontes, a confiabilidade dos dados, a navegação nos hipertextos e a consciência de que as tecnologias analógicas também representam valor na sociedade (Bawden, 2008; Boa Sorte, 2017). Isso porque essas tecnologias são alimentadas e

têm evoluído também por meio das tecnologias digitais, a exemplo do livro físico, adaptado para a versão digital. Diante disso,

[...] no contexto pós-moderno, no qual o poder está atrelado ao acesso à informação, é importante entendermos de que forma as tecnologias digitais de comunicação e informação podem efetivamente contribuir para uma participação popular mais ativa e, portanto, politicamente mais democrática, e também para a preservação de identidades culturais particulares, considerando que o espaço cultural é o espaço das diferenças (Braga, 2015, p. 20).

Nesse contexto, o letramento digital é algo que se espera ser trabalhado nos cursos de formação inicial, a exemplo do de Pedagogia, pois, finalizando o curso com uma gama significativa de habilidades relativas ao letramento digital, há a tendência de os professores inserirem, em suas práticas pedagógicas enquanto professores, parte desse conhecimento relativo ao digital.

A quarta tese objetiva compreender como as tecnologias digitais podem contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) – Campus Itaqui/RS, considerando a emergência das tecnologias (Bonorino, 2021). Do mesmo modo que a pesquisa de Vidal e Mercado (2020), esta também trabalha no contexto macro do ensino superior, algo que se distancia desta tese, que tem pretensões mais comedidas.

A quinta tese se propõe a compreender a construção dos saberes profissionais sobre as TDIC no curso de Pedagogia da UFS Sergipe (Vasconcelos, 2020). Ao que se pode notar, há uma aproximação notória entre essa pesquisa e minha tese, pois ambas têm como foco o curso de Pedagogia, entretanto, enquanto a pesquisadora tenta compreender como os acadêmicos de Pedagogia constroem seus saberes sobre as TDIC, meu estudo visa saber como os professores fazem uso das tecnologias digitais em suas aulas na graduação e as possibilidades de os futuros pedagogos seguirem seu exemplo.

O sexto artigo tem como objetivo levantar um debate epistemológico em torno da tecnologia, de seu uso, de críticas a ela e de alternativas emergentes, além de analisar sua aplicação na educação e seus efeitos sobre a aprendizagem (Santos; Ferreira; Maneschy, 2020). O foco adotado nesta investigação é bastante relevante e tem uma aproximação significativa com esta tese, pois, em seu objetivo geral, também há uma preocupação com o uso crítico da tecnologia digital. Além disso, no próprio EC, quadro 10, foi identificada uma categoria voltada para esse debate crítico acerca da tecnologia, intitulada “Concepções críticas de tecnologias”.

O sétimo artigo se propõe a identificar as práticas pedagógicas inovadoras no ensino superior com TDIC (Vidal; Mercado, 2020). Apesar de o trabalho em questão tratar das práticas

pedagógicas com tecnologias digitais, algo inerente à minha tese, como já foi sinalizado, minha pesquisa não abarca todo o ensino superior, inclusive, cursos de diferentes regiões do país.

O oitavo artigo visa relatar experiências pedagógicas remotas desenvolvidas na disciplina “Educação em Espaços não Escolares”, do curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade Dom Pedro II de Sergipe (Almeida, 2020). Decerto que a pesquisa tem como foco a pandemia de Covid-19, quando foi necessário o uso de tecnologias digitais para a condução dos trabalhos pedagógicos. De todo modo, as experiências de uso de algumas plataformas digitais trazem indícios de quais práticas podem ser realizadas via tecnologias digitais, o que aproxima este trabalho da presente tese.

O nono artigo objetiva apresentar os resultados de uma pesquisa envolvendo a formação docente em tempos de cibercultura e sua inter-relação com conhecimentos, habilidades e atitudes para atuação de professores no cenário educacional influenciado pelo uso de Tecnologias Digitais (Modelski; Giraffa; Casartelli, 2019). Os participantes do estudo, apesar de demonstrarem um certo nível de familiaridade quanto ao uso de tecnologias digitais, evidenciaram restrições na sua formação no tocante a aspectos didático-metodológicos. Desse modo, os resultados apontaram indicadores para que professores reflitam a respeito da organização de espaços de formação estrategicamente pensados para que o corpo docente experimente, teste, discuta e troque experiências acerca das possibilidades didáticas para compor suas práticas com uso de tecnologias digitais (Modelski; Giraffa; Casartelli, 2019). Frente ao exposto, há aproximações desse trabalho com a presente tese quando se trata das tecnologias digitais, no entanto, o distanciamento se dá porque o foco da minha pesquisa são as práticas pedagógicas.

O décimo artigo visa apresentar e discutir as práticas pedagógicas, bem como as percepções dos estudantes sobre o conceito de inovação (Riedner, 2019). Tratar da inovação no contexto das práticas pedagógicas é algo primordial, principalmente para desmistificar a ideia de que inovação está atrelada ao uso de tecnologias digitais. Decerto que existem maneiras de inovar determinada prática a partir de aparatos tecnológicos, entretanto, não é o uso por si só de tais aparatos que caracteriza a novidade, mas a potencialidade deles para o que foi pensado acontecer. Nesse ínterim, uma educação, para ganhar *status* de inovadora, precisa mostrar que, do modo como está sendo feita, é o mais propício, em determinado contexto, para a aprendizagem do aluno. Logo, deve ser resultado, também, de uma formação inicial transformadora e inovadora na licenciatura (Ganzela, 2018).

Nessa vertente, para ser considerada inovadora, a educação precisa se apoiar em alguns eixos: “[...] o conhecimento integrador e inovador; o desenvolvimento da autoestima e do

autoconhecimento (valorização de todos); a formação de alunos empreendedores (criativos, com iniciativa) e a construção de alunos-cidadãos (com valores individuais e sociais)” (Moran; Masetto; Behrens, 2013, p. 13).

A sexta tese focou em compreender como a contação de histórias digitais pode potencializar as narrativas de si dos professores em formação (Maddalena, 2018), a partir da disciplina Tecnologia e Educação, do curso de Pedagogia da UERJ. Essa pesquisa aponta um caminho excelente para a formação de professores pedagogos, uma vez que, no contexto da Educação Infantil, que requer um trabalho voltado ao lúdico, fazer uso das tecnologias digitais para a contação de histórias é fundamental para a ampliação das possibilidades didáticas. Na pandemia de Covid-19, por exemplo, essa metodologia foi muito aplicada. As professoras mostraram que, mesmo com a adversidade, era possível realizar um trabalho adequado ao contexto em voga. Foram muitas as experiências, nesse período, de *blogs* de contação de histórias e produção de vídeos temáticos enviados nos grupos de WhatsApp (aos responsáveis pelas crianças) ou compartilhados no Instagram.

No contexto da minha tese, uma das participantes relatou, durante a entrevista, que produziu junto às alunas do curso de Pedagogia um *blog* de contação de histórias para a disciplina Literatura Infantojuvenil, um trabalho colaborativo que demonstrou o potencial das acadêmicas³⁴. Nesse caso, já se percebe um indício de que, a partir do que essas acadêmicas viram ou produziram ao longo da formação inicial, essas experiências podem enriquecer suas futuras práticas. Esse indicativo de prática pedagógica vem ao encontro do desta tese.

O décimo primeiro artigo teve como propósito ciborguizar a formação docente (Sales; Leal, 2018). Nele, as autoras abordam as estratégias pedagógicas inovadoras na formação docente em Pedagogia a partir da ciborguização, partindo da disciplina Teorias do Currículo. Conforme as pesquisadoras, a ciborguização curricular tende a favorecer a aprendizagem dos futuros docentes, motivando e aumentando seu envolvimento com sua própria formação, além de prepará-los para inserir as tecnologias digitais no contexto da educação básica, tendo, portanto, uma grande aproximação com esta tese, tanto pelo foco no curso de Pedagogia, quanto pela ideia de que as práticas ciborguizadas nas diferentes disciplinas do currículo, aumentam as possibilidades de o professor, ao se formar, colocar em prática o que aprendeu, tendo, portanto, grande aproximação com esta tese.

O décimo segundo artigo visou apresentar algumas reflexões ainda necessárias com relação à formação docente, ações pedagógicas e uso de TD (Modelski; Azeredo; Giraffa,

³⁴ Trago detalhes desse contexto durante as análises das entrevistas.

2018). Ao que percebo, a partir do objetivo das autoras é que, há muito já se discute sobre essa temática, entretanto, essas discussões ainda são necessárias no contexto atual, porque os cursos de formação de professores, especialmente os de formação inicial, não têm dado conta de inserir as tecnologias digitais nas atividades pedagógicas de modo adequado, para que os futuros professores, ao adentrarem nas salas de aula, saibam fazer uso dessas tecnologias a partir do que aprenderam durante a graduação, ou seja, a partir de suas memórias formativas, embora só isso não seja suficiente, tendo em vista que, ao longo dos anos, os cursos de Pedagogia passam por mudanças, o que exigirá dos professores olhares outros para suas práticas pedagógicas. Dado esse contexto, este trabalho se aproxima da minha pesquisa.

O décimo terceiro artigo teve como objetivo apresentar as possibilidades de uso de diferentes ferramentas de autoria na *web* como espaços para a documentação e o compartilhamento desses registros, bem como a troca de experiências entre professores (Bassani; Eltz, 2018). Como está explicitado neste objetivo, a ideia da autora é usar a *web* para que professores de diferentes níveis e cursos possam armazenar e compartilhar documentos autorais produzidos a partir das tecnologias digitais, de modo que haja troca de experiências na rede a partir desta iniciativa. Logo, olhando para o objetivo que propus para minha tese, há aproximação entre as pesquisas.

A sétima tese teve como foco as práticas pedagógicas com tecnologias digitais nos cursos de licenciatura da UFMS, objetivando identificar e analisar as características das práticas pedagógicas com o uso de tecnologias digitais, a partir dos projetos institucionais e das percepções dos professores e alunos desses cursos, visando a identificar o nível de capital tecnológico dos professores e a relação desse capital com as práticas pedagógicas consideradas inovadoras dentro do contexto institucional (Riedner, 2018).

Ao analisar esse trabalho, consigo enxergar duas aproximações com minha pesquisa: (1) ele também foca nas práticas pedagógicas com tecnologias digitais; (2) a referida pesquisadora tem como ponto forte de sua pesquisa a questão da inovação das práticas pedagógicas a partir das tecnologias digitais, algo do meu interesse, porém, parto do princípio de que a inovação pode acontecer com ou sem o uso de aparatos tecnológicos. Entretanto, dois pontos acabam distanciando as duas investigações: primeiro, Riedner (2018) pesquisa de forma macro as práticas pedagógicas com tecnologias digitais em todos os cursos de licenciatura da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), enquanto eu coloco minhas lentes em um curso de licenciatura específico, justamente porque tenho um objetivo que foca especialmente nos pedagogos, por uma razão já explicitada nesse trabalho. Terceiro, Riedner

(2018) inseriu em sua investigação os alunos, enquanto eu optei por trabalhar apenas com os professores, por razão também já apresentada.

Vale frisar que, mesmo as pesquisas distantes do objetivo da presente tese, em algum momento da escrita serviram de referência, uma vez que elas trouxeram dados pertinentes, aproveitados na discussão teórica e na análise dos dados. Portanto, após todo o delineamento analítico, a partir da metodologia do EC, não foi encontrado no Brasil, especialmente na BDTD, dentro do marco temporal 2018-2022, com os descritores práticas pedagógicas, tecnologias digitais e curso de Pedagogia, com filtro no resumo em português, nenhuma tese que verse especificamente sobre as práticas pedagógicas com tecnologias digitais no curso de Pedagogia, razão pela qual essa investigação se torna relevante e apresenta aspecto de originalidade, sendo uma possibilidade de fazer avançar o conhecimento da área. De todo modo, como esta pesquisa adota uma postura crítica, devo ressaltar que os trabalhos que discutem sobre TIC e TDIC também fazem parte das pesquisas que optam pelo uso do termo tecnologias digitais, o que me impossibilita de adotar a ideia de ineditismo. Na próxima seção, apresento a epistemologia das práticas pedagógicas e um panorama dos avanços conceituais sobre o tema, além de abordar a prática pedagógica como gestão dos aprendizados e gestão da classe.

3 EPISTEMOLOGIA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

No contexto educacional, o termo práticas pedagógicas³⁵ é tão usual, conhecido e utilizado, que já virou lugar-comum³⁶. A todo momento, os agentes da educação fazem uso dessa expressão para se referir a diferentes momentos do trabalho docente, sem nenhuma espécie de sistematização. Mas será que, quando usam esse termo, eles têm noção acerca do que sejam de fato práticas pedagógicas? Eles já pararam, em algum momento de suas vidas ou profissão, para refletir acerca do conceito de práticas pedagógicas? Há alguma relevância em compreender esse termo a partir de conceitos? Mesmo se percebendo a ausência de um conceito sistematicamente definido, esses agentes têm um conceito implícito do que sejam práticas pedagógicas, a partir de suas vivências, experiências práticas e determinado arcabouço teórico?

Esses questionamentos e esse olhar epistemológico são relevantes nesta investigação porque, pelo que se percebe, não há um consenso entre os educadores acerca do conceito que melhor explica práticas pedagógicas, e isso não é uma crítica a eles, afinal, devido à polissemia do termo e à falta de um conceito comum entre os pesquisadores, é normal que isso aconteça. Da parte dos pesquisadores, mesmo não havendo um consenso, alguns se aproximam, a exemplo de Caldeira e Zaidan (2010) e Franco (2020).

Nesse ponto de vista, levando-se em consideração que práticas pedagógicas é uma das palavras-chave desta pesquisa, é de suma importância que alguns esforços sejam empreendidos no campo científico, a fim de compreender as indagações e colocações propostas, algo a que essa tese também se propõe. Desse modo,

[...] desde o ano de 2002, com a reestruturação das licenciaturas decretadas pelo governo federal, a terminologia “prática pedagógica” causou uma grande e salutar polêmica entre os educadores da formação de professores. Viram-se obrigados a dominar tal conceito para delimitar as atividades que seriam validadas nos [...] currículos de formação de docentes (Machado, 2005, p. 127).

Diante do exposto, há quase duas décadas, pesquisadores, especialmente os dedicados à formação de professores, vêm discutindo a urgência de se compreender o conceito de práticas pedagógicas, afinal, em se tratando desse contexto específico, há de fato uma necessidade de se trabalhar com terminologias, para que os docentes possam conhecer sua profissão e saibam

³⁵ Embora nesta seção o termo prática pedagógica apareça no singular, a partir de alguns autores, nesta tese assumo sua grafia no plural, partindo do entendimento de que são inúmeras práticas que atravessam os professores, em virtude de sua evolução profissional, as quais ele vai ressignificando nos diferentes contextos, conforme suas necessidades.

³⁶ Expressão banal, sem originalidade; clichê.

como colocar cada termo em prática na formação de professores. Assim, esses futuros docentes poderão atribuir sentidos ao ensino e se sentir mais confiantes ao atuarem em sala de aula.

Nessa perspectiva, os estudos sobre a formação de professores têm demonstrado preocupação em relação à formação de um profissional reflexivo (Freire, 1996; Viana, 2018; Nóvoa, 2019; Nascimento; Santos; Guedes, 2021), que vai de encontro à concepção de professor como técnico, reproduzidor de conhecimentos e informações selecionadas por instâncias superiores, advinda do paradigma da racionalidade técnica. Nessa ótica,

[...] a teoria do professor reflexivo tem a intenção de formar no professor o pesquisador permanente das práticas educativas, e tem se justificado no espaço acadêmico como uma inovação por fazer a “crítica” ao intelectualismo acadêmico e ao tecnicismo, bem como por assumir a pesquisa da prática educativa como o principal referencial para a produção do conhecimento e desenvolvimento profissional (Viana, 2018, p. 15).

Nos estudos atuais sobre a formação docente (Franco, 2020; Nóvoa, 2022), tem-se dado grande valor ao potencial formador e transformador da reflexão e à participação dos docentes na seleção e sistematização dos conteúdos que serão base para o seu trabalho docente. Nesse processo, também tem-se deixado de lado o paradigma da racionalidade técnica, que impõe ao docente o que e o como fazer, para acompanhar o paradigma da racionalidade prática, que lhe possibilita aprender a fazer a partir da observação *in loco*, dos processos intuitivos e criativos, dos conhecimentos que surgem durante o ato de ensinar, e dos que se transformam a partir das incertezas e dos erros (Franco, 2020). Desse modo, é necessário pensar a formação a partir de um conhecimento não restrito às fronteiras da profissão, com visibilidade e reconhecimento público, de modo que os docentes tenham uma participação ativa nos debates e decisões públicas sobre educação (Nóvoa, 2022). Assim sendo,

[...] os cursos de formação de professores precisam explicitar com clareza qual a prática pedagógica é adotada em seus cursos, e seus professores e estudantes precisam ter clareza de que tal prática ensina a ser professor. Precisamos perceber que a prática que oportunizamos e/ou a que nos permitimos participar é parâmetro para as projeções do ser professor em construção. Refiro-me à construção inicial de nossos estudantes e à nossa construção continuada, bem como dos estudantes já iniciados. É muito importante que se repita o óbvio: nossos alunos dos cursos de licenciatura veem em seus professores e nas experiências com estes as condições de sustentação para projetos de vida profissional, pessoal, acadêmica, cidadã. Tenho afirmado que todos os participantes que compõem uma turma fazem parte do processo de ensino-aprendizagem do vir a ser professor (Machado, 2005, pp. 128-129).

Machado (2005) apresenta pontos cruciais que não se deve perder de vista quando o assunto é práticas pedagógicas e sua importância para a formação de professores, cabendo um

olhar atento para os currículos das licenciaturas desse país e para a maneira como os professores têm sido formados. A partir de sua concepção, são as práticas realizadas no curso de formação inicial que darão o tom de como o sujeito poderá ser como profissional, a partir dos exemplos que teve durante a formação.

Nesse sentido, “[...] o conhecimento sobre as práticas pedagógicas é um elemento basilar da formação inicial e continuada dos docentes [...] e, ao mesmo tempo, civilizatória, de contribuir para a formação de cidadãos em uma perspectiva humanista e democrática” (Almeida *et al.*, 2021, p. 13). Ou seja, o professor, a partir de sua formação, carece desse conhecimento, pois, a partir dele, suas ações poderão ocorrer de modo sistematizado, contextualizado e focado em um objetivo definido no seu planejamento, o que pode lhe dar segurança no seu trabalho docente e, ao mesmo tempo, possibilitar ao aluno uma formação de qualidade. Além disso, essa preocupação é importante para que os objetivos sejam atingidos (Souza, 1987). Nesse contexto, as dificuldades em definir práticas pedagógicas são notórias, tanto é que poucos se dedicaram a isso. As alegações são as de que a prática não deve ser teorizada, mas praticada (Machado, 2005).

Por outro lado, mesmo diante das dificuldades, outros se dispuseram a levar adiante essa empreitada, elaborando não definições, mas conceitos (serão explorados mais adiante), a exemplo de Souza (2004), Caldeira e Zaidan (2010), Vieira e Zaidan (2013), Gauthier, Bissonnette e Richard (2014), Rosa (2017), Franco (2015; 2017; 2020), Gatti (2020) e Almeida *et al.* (2021). Nessa linha de raciocínio, “chamamos de ‘definição’ a sentença declarativa sobre um objeto de conhecimento que é ‘fechada’, isto é, não necessita de outros elementos além dos pertencentes à definição para sua compreensão” (Moretto, 2010, p. 109). Por isso, definir me impediria de conhecer as experiências dos participantes da minha pesquisa. Desse modo, adoto nesta tese a opção por compreender as práticas pedagógicas a partir de conceitos, “[...] uma representação mais ou menos ampla, com relativo grau de precisão, sobre determinado objeto do conhecimento” (Moretto, 2010, p. 109), com abertura para a pluralidade, já que as práticas dos professores são plurais, assim como são seus saberes (Tardif, 2002).

Os professores adeptos da abordagem comportamentalista compreendem as práticas pedagógicas como algo que pode ser observável, possibilitando como resultado uma atividade concreta, a partir de registros e comprovação. Já os adeptos da abordagem cognitivista a compreendem como uma atividade capaz de desenvolver o raciocínio do educando, possibilitando que ele consiga resolver problemas. Os adeptos da abordagem humanista têm nas relações humanas o cerne do processo de ensino e aprendizagem (Moreira, 2004).

Diante dessas considerações as abordagens mencionadas devem, de forma conjunta, permear as práticas pedagógicas, para que consigam dar conta dos fazeres e saberes docentes no âmbito escolar, pois, a partir de um olhar ampliado e interdisciplinar, é possível compreender melhor o que caracterizam as práticas pedagógicas e como extrair o melhor de cada uma dessas abordagens.

Há ainda, dúvidas se as práticas pedagógicas estão restritas à figura do professor ou também à do aluno, pois, tendo em vista que as atividades desenvolvidas pelo aluno em sala de aula e fora dela contribuem para a ocorrência da aprendizagem discente, é fundamental que nas práticas pedagógicas também estejam incluídas as atividades por ele desenvolvidas, pois, conforme Machado (2005), a atividade sem a participação do aluno é considerada um equívoco pedagógico. Diante disso,

[...] as práticas pedagógicas se configuram na mediação com o outro, ou com os outros, e é esse outro que oferece às práticas seu espaço de possibilidade. Portanto, as práticas podem funcionar como espaço de resistência e também de reverberação de múltiplas dominações. Trata-se de um espaço eivado de contradições. As práticas pedagógicas revelam o outro da relação educativa. O outro pode/deve, muitas vezes, resistir e não entrar no jogo proposto pela prática pedagógica (Franco, 2015, p. 603).

De fato, por mais que as práticas pedagógicas sejam colocadas em ação pelo professor, elas não fazem sentido algum sem o outro (o aluno). Pelo contrário, quando planejadas, têm este como foco, seu cerne. Ou seja, vão na direção do estudante, no que ele pode aprender a partir de determinadas práticas que o docente empreende, ora fazendo o básico (práticas tradicionais), ora práticas com diferentes recursos e metodologias. Elas comportam dimensões a priori, a exemplo do planejamento, e a posteriori, a avaliação, entretanto, para se efetivarem, dependem do contexto e da experiência docente.

No entanto, como sinaliza Franco (2015), as práticas também implicam resistência, pois às vezes os alunos não estão abertos a elas e se recusam a participar, mesmo que o professor insista. E geralmente é nesses momentos de recusa que as práticas são transformadas, exigindo do docente uma solução para o problema, para a falta de participação dos alunos na aula, modificando, sobremaneira, o que foi previamente planejado, colocando em prática o seu poder de improvisação, pois “as incertezas do cotidiano, as flutuações de humor dos alunos [...] a escassez de recursos para desenvolver o trabalho em sala de aula podem levar a situações em que a improvisação se torna inevitável e até mesmo bem-vinda” (Resende, 2017, p. 122).

Não estou defendendo, nesse caso, a improvisação, pois o professor necessita atuar a partir de planejamento, no entanto, todo docente, movido pelas necessidades que as práticas

pedagógicas impõem, devem exercitar também seu lado improvisador para sair de situações atípicas e conduzir o processo de ensino e aprendizagem com sabedoria, afinal, ele não lida com alunos ideias, como esperamos, por isso, parece que não há planejamento capaz de abarcar a diversidade, os níveis cognitivos e os estilos de aprendizagem, logo, as práticas pedagógicas estarão sempre em construção.

Há também outras implicações, como bem sinaliza Franco (2015) – as práticas podem ser espaço de múltiplas dominações ou alienações, sendo conduzidas de modo a não permitir o protagonismo e a autonomia do educando, ou seja, impedir que ele assuma o controle de sua própria aprendizagem e aprenda a partir da sua própria ação, motivação e iniciativa. Dessarte, certas práticas são impostas e conduzem o processo de ensino e aprendizagem para outro(s) caminho(s), em alguns casos, comprometendo a formação dos estudantes. Nesse sentido, é necessário enfatizar que “[...] as práticas dos professores não se modificam a partir de imposições, mas exige um preparo especial no qual os mesmos sintam-se participantes comprometidos” (Furlanetto, 2003, p. 11). A esse respeito, o docente pode construir em sua sala de aula, práticas pedagógicas que coloquem o aluno no centro do processo, para que ele possa participar ativamente, questionando, discutindo, discordando, propondo, enfim, demonstrando aquilo que se espera dele – autonomia e protagonismo, condição *sine qua non* para sua libertação (Freire, 1996).

O conceito de autonomia que assumo nesta pesquisa está vinculado aos pressupostos de Freire (1996), isto é, um processo dialógico no qual o indivíduo constrói-se enquanto sujeito através do seu desenvolvimento crítico, ativo e criativo; a partir da liberdade para a tomada de decisões, algo que pode torná-lo cada vez mais responsável e ético em relação aos outros e a si mesmo. Assim, ser autônomo enquanto aluno é ter espaço e oportunidade para opinar, discordar, duvidar, interagir, questionar e construir. É agir por iniciativa própria sem temer o erro, afinal, errar é parte do processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, no aporte teórico da investigação como um todo, o conceito de autonomia pode ir por caminhos diferentes do defendido por Freire (1996).

Nessa lógica, a partir de um olhar crítico, é necessário que as práticas pedagógicas, oportunizem espaço para a flexibilização e também para o não pensado, possibilitando aos alunos transgredirem o que foi pensado e contribuírem para a sua construção/reconstrução/desconstrução. As práticas pedagógicas sistematizadas pelos docentes não podem amordaçar os alunos, nem conduzi-los por um caminho linear, pelo contrário, elas devem valorizar a voz do aprendente e mostrar que há vários caminhos para se chegar a um

mesmo destino, a depender das escolhas de cada um, destacando-se a pesquisa como um meio através do qual os discentes podem melhorar sua aprendizagem.

Assim, a pesquisa é vista como elemento essencial para práticas pedagógicas capazes de superar a alienação e a relação de subalternidade cultural, política e social. Elas podem ser compreendidas, por um lado, como característica da formação e da prática do professor e, por outro, como elemento de motivação para a atitude investigativa entre os educandos (Souza, 2004).

Essas reflexões são importantes para a compreensão da problemática em questão, pois, “incorporar a reflexão [...] à prática é muito mais que adicionar um [...] componente à prática instrumental. É uma nova forma de conceber [...] o processo de aprender e de compreender a realidade [...]. É uma postura política, epistemológica e existencial” (Franco, 2020, p. 05). Política, no sentido de tomada de decisão, pois as práticas não são neutras, elas só existem num dado contexto sociocultural; epistemológica, porque toda prática exige reflexão visando à correção de falhas e à sua melhoria; existencial, porque demanda pertencimento e inclusão não apenas às instituições educativas, mas também à sociedade. Nessa perspectiva, “[...] se os professores querem ser reconhecidos como um verdadeiro corpo de profissionais do ensino, devem aceitar fazer julgamentos críticos e esclarecidos sobre sua própria prática pedagógica, e inclusive sobre a dos seus pares” (Tardif, 2002, p. 147).

O professor vive se auto avaliando, refletindo sobre o que fez e o que poderia ter feito. Ao fazer isso, ele demonstra maturidade profissional, pois ninguém é perfeito todos os dias, e ele pode se colocar na condição de quem também erra. Refletir sobre a própria prática é uma qualidade inerente ao docente. Afinal, “ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática” (Freire, 1991, p. 58). Logo, despir-se das certezas é um ato professoral, algo que deveria ser exercitado por aqueles que decidiram aderir à docência, pois as práticas pedagógicas são marcadas pela dúvida, pelas incertezas, uma vez que isso é inerente à sua natureza aberta e híbrida. Ademais, de acordo com Leite (2022, p. 51), “comunicação fluente, sólidos conhecimentos relacionados à disciplina que leciona, boa didática e uso de estratégias de ensino eficazes são considerados essenciais para um [...] professor”.

Segundo Vercelli (2017), o professor deve gostar do que faz e gostar do seu público, pois ser pedagogo exige alguns atributos docentes: tolerância, paciência, engajamento e estudo. Por isso, o aspirante a pedagogo de profissão deve estar atento e realizar as leituras dos textos acadêmicos indicados pelos professores do curso, especialmente os clássicos da literatura, além

de jornais e revistas voltados à educação. Para incentivar as crianças a lerem, o professor precisa dar exemplo, pois uma das motivações para os alunos criarem gosto pelos livros é eles saberem que seu professor também gosta de ler. Portanto, Pedagogia é um curso ideal para quem tem afinidade com estudo e com leitura, uma vez que exige atualização sobre os diferentes métodos de ensino, teorias de aprendizagem e políticas públicas educacionais.

Entretanto, nem todos que decidem fazer Pedagogia o fazem por opção, por uma decisão pensada, por ter afinidade com crianças, por gostar desse universo educativo. No Brasil, esse curso tem sido alvo de críticas de estudiosos e professores da área, que têm apontado problemas na formação dos pedagogos, a exemplo da falta de credibilidade, ausência de formação acerca dos conhecimentos científicos necessários à atuação e falta de leitura sobre as teorias que embasam a educação. Há ainda o desinteresse dos acadêmicos por conta dos baixos salários que têm sido oferecidos e a desvalorização profissional. Outro agravante é a entrada de muitos no curso por conta da grande oferta de vagas e da baixa concorrência. Em suma, o curso de Pedagogia não tem apresentado, em muitos casos, qualidade na formação de seus professores (Vercelli, 2017).

Essa situação descrita é bastante preocupante, pois, uma vez “formados” nessas condições, há uma tendência de que esses professores vão para as salas de aula sem o mínimo de motivação, sem o arcabouço mínimo necessário para exercer a docência, principalmente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, período mais importante da formação dos sujeitos, por se tratar da alfabetização. Uma base bem feita é fundamental para o bom prosseguimento dos estudos, razão pela qual o estado precisa rever as políticas públicas de formação de professores para que esse contexto delineado não permaneça por muito tempo. Na subseção a seguir, apresento alguns conceitos acerca das práticas pedagógicas.

3.1 Panorama dos avanços conceituais de práticas pedagógicas

No início dessa seção, enfatizei que pensar as práticas pedagógicas a partir da epistemologia do conceito é algo desafiador, uma vez que não se percebe, na literatura, uma corrente teórica com um conceito comum, a ponto de servir de referência para as pesquisas sobre a temática. Nesse contexto, minha ideia é apresentar, com base em determinados autores, explicações relevantes, a fim de estabelecer relações e críticas fundamentais. A esse respeito, as práticas pedagógicas têm sentido polissêmico e, em geral, os estudos educacionais que tratam da profissão docente e seu labor, de algum modo, abordam essa noção, embora poucos pesquisadores ousaram fechar um conceito (Almeida *et al.*, 2021, p. 16).

A reflexão acima vem ratificar o que já foi mencionado nesse trabalho – a dificuldade de um alinhamento conceitual acerca de práticas pedagógicas, pois, por mais que haja algumas explicações, nenhuma predomina como aquela que deve ser seguida, como a mais elaborada e compreensível, algo que acaba tirando dos pesquisadores mais jovens a obrigação de chegar a esse conceito que “alguns procuram”. Desse modo, a condição de dinamicidade das práticas pedagógicas não permite fechamento, uma vez que os conteúdos, as metodologias e outros elementos são matéria do passado, do presente e, possivelmente, do futuro, razão pela qual a natureza das práticas pedagógicas é de incompletude e movimento. Assim, após um mergulho na literatura (com certas dificuldades), encontrei algumas explicações que podem ajudar o professor a compreender o que são práticas pedagógicas e como ele pode usar esse conhecimento para melhorar suas práticas, atuando a partir de um encaminhamento teórico, aliado à sua experiência prática.

Conforme Barbosa e Oliveira (2018), as práticas pedagógicas estão relacionadas não apenas à atuação do professor, mas também à relação professor-aluno-tecnologias, importantes no processo de ensino e aprendizagem. Elas dizem respeito à relação daquele que ensina (o professor) com aquele que aprende (o aluno), embora ambos fossam ensinar e aprender. E geralmente têm como *locus* principal, a escola, embora não estejam restritas a ela. Em consonância com Barbosa e Oliveira (2018), Almeida (2014) destaca que as práticas pedagógicas têm a ver com um processo de interação em sala de aula, mas relacionam-se com o mundo lá fora. Portanto, a partir do entendimento supracitado, em consonância com Machado (2005), já citado, as práticas do professor, para serem consideradas pedagógicas, não podem dispensar a participação do aluno. Nessa visão,

[...] incentivar essa participação resulta em motivação e interesse do aluno pela matéria, bem como dinamização nas relações entre aluno e professor facilitando a comunicação entre ambos. O aluno começa a ver no professor um aliado para sua formação, e não um obstáculo, e sente-se igualmente responsável por aprender. Ele passa a se considerar o sujeito do processo (Masetto, 2012, p. 28).

E os documentos legais da educação, especificamente os que fazem referência ao curso de Pedagogia, como estes concebem as práticas pedagógicas? Por incrível que pareça, ao olhar com atenção os principais documentos que regem a educação nacional, percebo o quanto as práticas pedagógicas são negligenciadas. Para se ter uma ideia, a lei maior do país – a LDB, omite o termo práticas pedagógicas. Na verdade, ela traz a expressão proposta pedagógica nos artigos 12 e 13, não com o mesmo sentido de práticas, mas, ao que se pode depreender, com o sentido de Projeto Pedagógico, PPP ou Currículo que sustenta a escola (Brasil, 1996).

Assim, a LDB não dá conta de fundamentar o trabalho docente nem as práticas pedagógicas, uma vez que estas sequer são mencionadas na referida lei e, mesmo apresentando o termo proposta pedagógica, não ameniza a omissão, uma vez que este tem um significado bastante diferente do daquelas. Na verdade, o uso desse termo simplifica os processos educativos mediados pelos professores pedagogos, carecendo de uma reformulação na lei para tratar do assunto como se deve. Dessa maneira, proposta pedagógica

[...] é o documento que deve contemplar as práticas desenvolvidas na instituição, levando em consideração as normas e referências norteadoras que se encontram nos documentos oficiais. Inclui aspectos que dizem respeito à organização, ao funcionamento e às articulações que viabilizam a prática pedagógica numa instituição educativa (UNIVESP, 2018).

Em consonância com esse conceito, Kramer (1997) entende proposta pedagógica como currículo. Para ela, uma proposta pedagógica ou um currículo reúnem bases teóricas e práticas além dos aspectos de natureza técnica necessárias para sua concretização. De forma complementar, uma proposta pedagógica é um caminho, e é construída no caminhar dos atores que dela fazem parte.

Uma proposta pedagógica expressa sempre os valores que a constituem, e precisa estar intimamente ligada à realidade a que se dirige, explicitando seus objetivos de pensar criticamente esta realidade, enfrentando seus mais agudos problemas. Uma proposta pedagógica precisa ser construída com a participação efetiva de todos os sujeitos – crianças e adultos, alunos, professores e profissionais não-docentes, famílias e população em geral –, levando em conta suas necessidades, especificidades, realidade (Kramer, 1997, p. 21).

Diante disso, as práticas pedagógicas devem ser pensadas e efetivadas no contexto da proposta pedagógica no qual se inserem. Elas não são transformadas com base em propostas bem redigidas. Para que a transformação aconteça, é necessário que haja na instituição, condições concretas de trabalho para os professores, bem como valorização e trabalho coletivo, tendo em vista que toda proposta pedagógica é resultado de um projeto político e cultural (Kramer, 1997).

Quanto às DCN para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura, o termo práticas pedagógicas aparece apenas duas vezes, porém, distanciando-se do foco aqui discutido – o conceito. Na primeira ocorrência, o documento sugere que o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos sobre a organização do trabalho educativo e das práticas pedagógicas. Na segunda, ao mencionar a forma como será efetivada a integralização dos estudos do graduando em Pedagogia, são apontados seminários,

disciplinas e atividades de natureza teórica que podem proporcionar fundamentos para as práticas pedagógicas (Brasil, 2006).

Ao voltar minhas lentes para as DCN da Educação Básica, percebo que este documento também não dá às práticas pedagógicas a devida atenção, uma vez que, nas poucas ocorrências, o termo não aparece numa perspectiva do conceito, apenas com sinalizações dos cuidados que o professor deve ter com elas, a exemplo de valorizar a reflexão, a avaliação e a interdisciplinaridade nas práticas pedagógicas, e a necessidade de a comunidade educacional discutir tais práticas e buscar soluções conjuntas para os problemas que surgem (Brasil, 2013). No Plano Nacional de Educação 2014-2024, o termo práticas pedagógicas também é pouco mencionado e, nas poucas ocorrências, ele é citado com foco na interdisciplinaridade e na inovação (Brasil, 2014).

Acerca das DCN para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, há apenas uma ocorrência da expressão práticas pedagógicas, especialmente no capítulo II que, ao tratar da formação dos profissionais do magistério para a educação básica, aponta para a necessidade de o egresso, quando estiver atuando, fazer “[...] uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos(das) professores(as) e estudantes” (Brasil, 2014, p. 6).

Em relação à BNCC, as práticas pedagógicas também não são conceitualizadas. Nas poucas ocorrências, elas estão associadas a saberes da Educação Física que orientam as práticas pedagógicas; centralidade do corpo das crianças nas práticas pedagógicas; compromisso com os alunos com deficiência e necessidade de práticas pedagógicas inclusivas; necessidade de se considerar nas práticas pedagógicas as diferenças de ritmos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças (Brasil, 2017).

Frente a essas análises, fica evidente a pouca atenção dada às práticas pedagógicas nos documentos legais da educação nacional, tendo em vista que, em todos eles (cinco), não há nenhuma tentativa de conceituar o termo, de modo que aqueles que o leem, verbalizam e ouvem, compreendam. Para a formação de pedagogos, seria relevante que estes documentos elucidassem o que são práticas pedagógicas, afinal, elas são o cerne do trabalho docente, logo, não podem ser citadas de qualquer jeito, como se se tratasse de um lugar comum.

As práticas pedagógicas dizem respeito ao [...] “espaço-tempo em que o/a professor/a e os/as estudantes têm a possibilidade de desenvolver ações criadoras; na valorização do pensamento divergente, a partir do estímulo à elaboração de respostas que superem as

expectativas, o convencional (Braga, 2012, p. 42). Ou seja, tem a ver com as ações desenvolvidas por professores, geralmente na sala de aula, para oportunizar a construção do conhecimento estudantil, pois, uma vez valorizados os diferentes modos de pensamento dos educandos, estes terão a possibilidade de elaborar as respostas que deles se espera para a resolução dos problemas propostos, atuando como protagonistas do próprio processo de aprendizagem, não sendo induzidos pelo professor, como defende Franco (2015). Entretanto, dada a necessidade de formação de um aluno ativo, as práticas pedagógicas também podem possibilitar que os alunos levantem problemas, a serem pensados junto ao professor.

Para Souza (2004), as práticas pedagógicas têm a ver com às atividades desenvolvidas no cotidiano escolar – aquelas realizadas no dia a dia, embora, em alguns casos, o professor, a depender da necessidade, planeje-as para acontecer fora da escola, como as conhecidas aulas-passeio, estudo do meio, aulas externas, aulas extracurriculares, aulas de campo ou outras denominações.

A esse respeito é válido mencionar as contribuições ambientais das práticas pedagógicas para a sociedade, uma vez que, ao demonstrar preocupação com o meio ambiente, implementando junto com os alunos ações práticas que objetivam sua preservação, a escola toma uma atitude importante, que ajudará na formação de cidadãos conscientes e responsáveis em relação ao meio em que vivem. Isso pode ser perceptível nas práticas de reciclagem, de plantio de árvores, de criação de hortas e de projetos de sustentabilidade.

Não se pode esquecer também das contribuições sociais, pois, uma vez que os alunos são ensinados a se preocuparem com o meio ambiente, eles também estão aprendendo sobre a vida em sociedade, a qual depende do esforço de todos. É preciso engajamento na sociedade para que os princípios de igualdade e justiça social sejam colocados em prática, por isso, quanto mais práticas voltadas a essas questões no espaço escolar, maior é a tendência de a escola formar cidadãos mais conscientes e críticos em relação aos seus deveres sociais.

Na compreensão de Freire (1996), essas atividades devem ser planejadas visando à transformação do estudante, mas podem também ser atividades bancárias, focando no depósito de conteúdo como característica principal, uma vez que, em qualquer contexto educacional, ainda se percebe traços da educação bancária, sinal de que mudar a abordagem educacional leva tempo. Mas isso não ocorre por acaso, é fruto da herança colonial, que dita como é a educação e determina os papéis de professor e de aluno. “É a colonialidade que define quais conhecimentos devem ser considerados [...] e os lugares que os diferentes e hierarquizados corpos devem ocupar” (Oliveira; Gonçalves, 2023, p. 344). Logo,

[...] a prática educacional imbuída da referida concepção bancária se constitui como ação domesticadora, não estimula a curiosidade, a criatividade e a necessária criticidade ante a realidade imposta; pelo contrário, ela promove a ingenuidade, a memorização, a disciplinaridade e a adaptação passiva ao escrito e ao mundo expresso pelo código escrito (Silva; Therrien, 2020, p. 37529).

Nessa ótica, fica evidente que os conhecimentos e as práticas pedagógicas são construções históricas e culturais, razão pela qual elas só podem ser compreendidas dentro do contexto no qual foram forjadas. Nesse contexto, Braga (2012) defende que um dos caminhos para superar a prática da transferência de conhecimentos é a partir da relação dialógica das práticas pedagógicas, ou seja, da interação professor e aluno, na qual ambos tanto ensinam como aprendem. Assim,

[...] o professor, ao construir sua prática pedagógica, está em contínuo processo de diálogo com o que faz, porque faz, e como deve fazer. É quase que intuitivo esse movimento de olhar, avaliar, refazer. Construir e desconstruir; começar [...]; acompanhar e buscar [...] meios e possibilidades. Essa dinâmica é o que faz da prática, uma prática pedagógica (Franco, 2017, p. 974).

Noto, a partir de Franco (2017), o professor reflexivo em ação como aquele que, para além do diálogo com seus alunos, em prol da construção das práticas pedagógicas cotidianas, também consegue dialogar consigo mesmo, através de um processo de autoavaliação do próprio trabalho, fazendo, refazendo, descartando, questionando, experimentando novamente, enfim, um processo de ação-reflexão-ação (Freire, 1996) necessário a qualquer sujeito que vise a práticas pedagógicas de qualidade, e que será tão mais produtivo quando realizado junto a outros professores, num movimento de diálogo e partilha sobre situações vividas na sala de aula (Almeida *et al.*, 2021). Percebo, desse modo, a “concepção do professor como profissional reflexivo e da reflexão-na-ação como estratégia que fundamenta a epistemologia da prática, tanto do ponto de vista da pesquisa didática, quanto dos cenários da profissão” (Nascimento; Santos; Guedes, 2021, p. 1809).

Esse processo pode ser associado ao que que Albuquerque, Morais e Ferreira (2008) chamam de fabricação do cotidiano escolar pelos professores. Além disso, esses autores concebem as práticas pedagógicas como sendo a definição dos conteúdos de ensino e também as diferentes maneiras de organização do trabalho pedagógico, a exemplo da organização dos alunos na sala de aula, do emprego do tempo e da sistemática de avaliação. Mas as práticas pedagógicas vão além disso, trata-se de

[...] um processo individual, particular e, ao mesmo instante, coletivo. A reflexão dos conhecimentos e das experiências docentes permite uma compreensão de si mesmo, da equipe escolar, assim como dos contextos (macro e micro) em que atuam. Melhor dizendo, a prática pedagógica pode ser entendida como um processo de conhecimentos, sentidos, ações e significados implicados num contexto de ser e estar em contínuo desenvolvimento de formação pessoal e profissional, diante de relações educacionais, sociais, econômicas e políticas realizadas dentro e fora da escola (Rosa, 2017, p. 56).

De fato, pensar as práticas pedagógicas implica pensar em diferentes processos e atores, afinal, o professor convive diariamente, no ambiente escolar, com diferentes sujeitos que podem contribuir direta ou indiretamente com o seu trabalho. Ou seja, embora o professor e o aluno sejam os principais atores do processo educativo, outros sujeitos permeiam esse cenário, a exemplo dos diversos funcionários da escola, dos pais e da comunidade escolar.

No aspecto individual, as práticas pedagógicas do docente podem levá-lo a refletir sobre o que (não)está dando certo e por que; sobre a necessidade de mudanças metodológicas para atingir alunos que apresentam mais dificuldades; sobre um melhor uso do tempo durante a realização das atividades; sobre a necessidade de uma maior aproximação de discentes que necessitam de um olhar diferenciado; sobre a relevância de realizar leituras e pesquisas para fundamentar suas práticas. No aspecto coletivo, as práticas pedagógicas devem ser pensadas junto a outros atores, a exemplo do coordenador, do diretor, do supervisor, dos colegas de trabalho, de agentes externos, como a secretaria de educação, afinal, em diferentes momentos eles são fundamentais para que determinadas práticas aconteçam e deem conta do objetivo proposto. Nessa ótica, falar em práticas pedagógicas é associar com um ato social em contexto, uma vez que o professor não está sozinho e as práticas são atos culturais “realizados em um coletivo, portanto, associadas a alguma teorização, elaborada ou não, e embebidas de sentido” (Gatti, 2020, p. 17).

Ampliando o conceito, segundo Caldeira e Zaidan (2010), práticas pedagógicas são práticas sociais que ocorrem no contexto escolar, em diferentes espaços e tempos, no cotidiano dos professores e alunos envolvidos, sendo a sala de aula seu principal *locus*. Elas acontecem a partir de um processo de interação entre educador e educandos, e é a partir dessa interação que eles constroem conhecimentos. Essas práticas são compostas por elementos particulares e gerais. Os particulares dizem respeito aos professores, e têm a ver com sua experiência, corporeidade, formação, condições de trabalho, escolhas profissionais, aos demais agentes da escola, como os estudantes, ao PPP e à comunidade escolar. Os gerais têm a ver com sua

constituição histórica, o momento sócio-econômico-político em que se situam e as políticas públicas educacionais.

À luz desse pensamento, as práticas pedagógicas são consideradas práticas sociais porque envolvem pessoas, sociabilidade, interação, partilha, acordos, divergências e imposições, podendo ocorrer em diferentes espaços para além da sala de aula. Elas podem ocorrer no pátio da escola, na quadra, no teatro, nos arredores da escola, embaixo de uma árvore, enfim, podem explorar todos os espaços físicos que compõem a instituição escolar. Mas há também práticas que extrapolam a escola, a exemplo da aula passeio, da atividade de campo, da visita a museus, bibliotecas, teatros e feiras.

As práticas pedagógicas, conforme Caldeira e Zaidan (2010), são mediadas pela interação professor e aluno, mas no contexto atual, elas também são mediadas pelas tecnologias digitais, tendo em vista que nossas experiências são informativas, ou seja, mediadas por plataformas digitais, aplicativos e jogos. A relação docente e discente é de grande valia para que a aprendizagem aconteça, sendo assim, esse processo interativo contribui para o alcance de resultados mais significativos.

Quem melhor do que o professor para ser o intermédio entre o aluno e o conhecimento? Nessa visão, pensar em práticas pedagógicas é atentar para a importância da relação educador e educando (um aspecto fundamental do processo educativo) e para o quanto essa relação, quando bem estabelecida, pode contribuir para a formação do educando (Pena, 2021). Assim sendo, por meio das práticas pedagógicas, o docente consegue fazer o estudante entender a importância de aprender os conteúdos propostos no currículo, passando a dedicar-se com afinco a sua própria aprendizagem.

Cada um desses sujeitos tem seu jeito próprio de se envolver, de se colocar no processo, de se relacionar. Possuem formação distinta, atuam em condições diferentes e fazem escolhas singulares. Enfim, as práticas pedagógicas são plurais e não genéricas, porque envolvem diversos fatores que se complementam. Nos aspectos gerais, está o currículo oculto, ao qual a escola deve estar atenta, assim como o currículo em ação, que precisa ser modificado constantemente para atender às demandas dos seus atores; o PPP da escola, que carece ser revisitado diariamente para atender às necessidades da comunidade escolar; o próprio espaço escolar, que dificulta a realização de determinadas práticas, levando o professor a mudar o rumo, além da comunidade onde a escola está inserida e suas condições, afinal, ao pensar nas práticas pedagógicas, o professor carece pensar no aluno, sua realidade, e o que pode ou não fazer. É preciso que fique claro que as práticas pedagógicas podem trazer grande contribuição cultural à vida dos estudantes, à medida em que valorizam e preservam os costumes e as

tradições dos diferentes grupos sociais que permeiam a comunidade na qual os estudantes vivem.

Diante disso, as práticas pedagógicas não expressam apenas

[...] o *saber docente* como também é fonte de desenvolvimento da *teoria pedagógica*, pois, ao exercer a docência, de acordo com suas experiências e aprendizagens, o docente enfrenta desafios cotidianos – pequenos e grandes – que o mobilizam a construir e reconstruir [...] saberes num processo contínuo de fazer e refazer. Como ocorre em um determinado contexto, pressupõe *limites e possibilidades*. Nesse sentido, a *prática pedagógica* se apresenta em constante *estado de tensão* (Caldeira; Zaidan, 2010, p. 03, grifos das autoras).

De fato, ao colocar em prática suas ações diárias, o professor contribui para a melhoria da pedagogia, ou seja, do ato de educar, pois, movido por erros e acertos, e por tentativas de sucesso, ele vai se conhecendo, tendo noção dos seus limites e de suas potencialidades; vai reconstruindo seus saberes e fazeres num processo contínuo que o vai formando enquanto profissional, a partir da própria prática. Desse modo, as práticas pedagógicas estão em estado de tensão, como sinalizam as autoras, porque não são estanques em si mesmas, pelo contrário, estão em movimento, sendo constantemente corrigidas, melhoradas, lapidadas e reaplicadas, visando sempre propiciar ao educando momentos significativos de aprendizagem. À vista disso, as práticas pedagógicas são

[...] práticas concretas, situadas e realizadas no cotidiano educacional, não são abstratas, e há conhecimento acumulado sobre elas, sua efetividade, porque podem ser reconhecidas por observações, estudos e reflexões, e seus aspectos fundantes podem ser teorizados e socializados. O reconhecimento de que as ações pedagógicas escolares têm seus fundamentos filosófico-científicos é um caminho em construção, importante para a profissão docente e seu valor social (Almeida *et al.*, 2021, p. 16).

Diante do exposto, é na concretude do trabalho docente que as práticas pedagógicas se materializam, mas elas não brotam do acaso, da simples vontade do docente. Elas são fruto de toda a bagagem teórica que ele adquiriu ao longo da sua formação inicial, e também da formação continuada, somando-se a sua experiência prática, aos seus anos de magistério, às suas tentativas de acerto e erro.

Práticas eficazes podem ser reconhecidas não porque são diferentes, mas porque o que as torna diferente é como elas são realizadas; é a sensibilidade com que o educador engendra. Logo, tais práticas podem ser fundamentadas (pensadas antes de sua elaboração ou não), e também podem ser socializadas. Por isso, no contexto educacional, é de grande relevância a socialização, entre os professores, de práticas que agregam, que ajudam outros profissionais, principalmente os menos experientes, que estão nos primeiros anos de docência, ainda

engatinhando nesse universo tão complexo que é o processo de ensino e aprendizagem, visto que “[...] os primeiros anos [...] são os mais decisivos na vida profissional docente, pois marcam [...] a nossa relação com os alunos, com os colegas e com a profissão. É o tempo mais importante na nossa constituição como professores, na construção da [...] identidade [...]” (Nóvoa, 2022, p.92).

Conforme Tardif (2002), a prática docente deve estar embasada num processo contínuo de reflexão sobre a realidade do educando. Nessa visão, por meio de práticas eficazes, o professor tem a possibilidade de entender melhor a realidade dos alunos, de modo a adequar os conteúdos às reais necessidades deles, sendo tais práticas compreendidas como “estratégias de adaptação concreta em que as práticas se desenvolvem, adequando a demanda da sociedade e dos(as) estudantes – coerência, atualizações e progressividade a ação educativa (Santos; Barbosa, 2024, p. 5).

Nessa ótica, falar das práticas pedagógicas é reportar ao saber-fazer do docente, de suas competências e habilidades mobilizadas diariamente na sala de aula, isto é, saberes profissionais cheios de pluralidade (Tardif, 2002). Além desses saberes, destaca-se também a sensibilidade que, aprendida no campo da formação acadêmica, orienta seu fazer em sala de aula. Assim, falar em práticas pedagógicas é dar existência ao ofício docente, uma verdadeira arte que, com base nos esforços diários do professor, pode transformar vidas (Arroyo, 2013). Nesse sentido,

[...] o ofício do professor implica no manejo de técnicas, mas não só isso. Trata-se de um misto de habilidades que não podem ser engessadas nesse quesito. Diversas questões instigam o trabalho cotidiano do professor exigindo reflexão, análise de situações e tomada de posição. As técnicas, sejam elas de que tipo for, serão sempre meios para o professor articular conhecimentos gerais e disciplinares com vistas à aprendizagem de seus alunos. Falamos, portanto, de um trabalho de mediação em que o professor, mais do que um técnico, representa um tradutor e um difusor do conhecimento. Nesse processo de mediação, se revelam as nuances de seu ofício em que ele, a partir das análises dos fundamentos sociais e culturais do currículo, encaminha a sua ação no contexto da sala de aula, fazendo a interpretação e a crítica, produzindo e organizando conhecimentos, identificando e escolhendo técnicas e métodos pedagógicos para a socialização das experiências de aprendizagem de seu grupo de ensino (Cruz, 2007, p. 197).

A partir do exposto, o ofício do professor é bastante amplo e complexo, extrapolando a questão técnica. Para além dela, é preciso organização, atitudes, reflexões, estudos, formação, preparação, análise crítica, socialização de experiências, tomadas de posições, escolhas e, principalmente, mediação, porque não adianta colocar tanta coisa em prática se a mediação entre o aluno e o conhecimento não for feita adequadamente, como sinalizam Caldeira e Zaidan

(2010). Assim sendo, “cada vez fica mais claro que professoras e professores [...] com histórias pessoais forjadas nas relações que estabelecem com o outro, a cultura, a natureza e consigo mesmos – fazem escolhas, criam-se e recriam-se [...]” (Furlanetto, 2003, p. 14) e, nesse processo, transformam suas práticas. Posso afirmar que sou um exemplo disso, pois fui me constituindo mediante as experiências que fui tendo ao longo da minha existência, ora como aluno, ora como professor, ora como pesquisador. Ao longo da minha trajetória, precisei fazer escolhas; aprendi com os outros e comigo mesmo, a partir dos meus erros, e também dos meus acertos. Elaborei minhas práticas a partir do olhar cuidadoso para o trabalho do(s) outro(s) (professores mais experientes), com mais bagagem professoral. Mas também aprendi a imprimir meu próprio ritmo, fazer minhas próprias escolhas e criar.

Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas fazem parte da didática do professor, mas vão além dela. Visam estimular o aprendizado do educando, por meio de estratégias que tornem mais fácil a compreensão de um determinado conteúdo ou tarefa. Elas não são estáticas, definitivas, pelo contrário, estão em constante movimento, passando por reflexões e reformulações sempre que o professor percebe a necessidade de ajuste para atender ao objetivo proposto e, assim, garante, por consequência, sua qualidade, afinal, conforme Morosini (2006, p. 447), é uma “prática intencional de ensino e de aprendizagem, não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender”. Frente ao exposto, práticas pedagógicas

[...] são práticas que se organizam intencionalmente para atender determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por uma dada comunidade social. Nesse sentido, elas enfrentam, em sua construção, um dilema essencial: sua representatividade e seu valor advêm de pactos sociais, de negociações e deliberações com um coletivo. Isto é, as práticas pedagógicas se organizam e se desenvolvem por adesão, por negociação, ou ainda, por imposição (Franco, 2020, p. 04).

É notório que as práticas pedagógicas devem estar amparadas por uma intencionalidade, isto é, um objetivo, aquilo que o professor deseja alcançar com seus alunos, para atingir o seu propósito – fazê-los avançar em relação ao que está sendo trabalhado/ensinado, além de dar conta dos objetivos institucionais (a escola) e sociais (a família e a comunidade), que depositam na escola, na figura do professor, a expectativa de que seus sujeitos adquiram nesse espaço o conhecimento necessário para sua autonomia e independência, para que possam fazer uso nos diversos contextos sociais, e sobressair-se nas mais distintas situações. Porém, como bem sinaliza a autora, para que as práticas pedagógicas consigam se efetivar e cumprir seu papel, é preciso que alguns pactos sejam estabelecidos com os envolvidos, sob o risco de desandarem, não serem concretizadas, e não atingirem as finalidades desejadas.

Um exemplo da ausência de um pacto estabelecido entre a escola, os alunos e os pais é a avaliação escolar. Uma instituição que costumava avaliar os alunos por anos de uma dada maneira e, repentinamente, passa a adotar outro método sem a adesão dos outros interessados, está adotando práticas que se impõem, sem negociações e sem adesões. Apesar disso, ainda estão no rol das práticas pedagógicas, mesmo sem a explicitude de suas intencionalidades. Essas práticas, mesmo impostas, produzirão mudanças nas ações do professor, nas respostas dos alunos e na compreensão dos pais. Produzirão alterações também no ambiente da sala de aula, no sentido de aprendizagem e das próprias avaliações. Frente a essas mudanças, os docentes reagirão e tentarão modificar a situação, ou criarão estratégias para conviver com ela, algo que pode não surtir efeito. Essa situação insatisfatória é capaz de produzir efeitos indesejados pela escola. Vale destacar que, mesmo o professor aparentando apatia, a princípio, trata-se de uma reação natural dele, mas pode estar criando modos e meios de fazer diferente. Apesar de haver tensões entre o imposto que se institui e o que se vive no dia a dia da escola, das contradições e do desânimo, há também esperanças (Franco, 2020).

Diante disso, faz-se necessário que, no processo educativo, alunos estejam dispostos a aprender, assim como professores precisam estar, constantemente, dispostos a ensinar, num processo colaborativo no qual ambos, a partir das práticas pedagógicas, constroem juntos os conhecimentos. Mas outros fatores precisam também estar relacionados, como uma escola com condições estruturais adequadas, com um currículo que tenha explícita a preocupação com a formação dos seus alunos e sua concepção de educação, e uma família que, mesmo com pouca escolarização, compreenda a sua responsabilidade para com a educação dos filhos. Em vista disso, a “[...] prática pedagógica é entendida como uma ação coletiva institucional e intencional, dentro de um fenômeno social mais amplo que é a educação, portanto, permeada por uma teoria da educação, pela interação entre os sujeitos e o conhecimento” (Silva, 2009. p. 74). Nessa linha de raciocínio, a prática do professor na escola é considerada pedagógica,

[...] quando esta se insere na intencionalidade prevista para sua ação. Assim, enfatizo que um professor que sabe qual é o sentido de sua aula frente à formação do aluno, que sabe como sua aula integra e expande a formação desse aluno, que tem a consciência do significado de sua ação, tem uma atuação pedagógica diferenciada: ele dialoga com a necessidade do aluno, insiste na aprendizagem do aluno, acompanha o interesse do aluno, faz questão de produzir aquele aprendizado, acredita que esse aprendizado será importante para o aluno (Franco, 2020, p. 04).

Trata-se, no contexto supracitado, de um profissional que sabe onde quer chegar com cada prática e o que fazer para alcançar o seu propósito. Ele não trabalha aleatoriamente, pelo contrário, cada passo que dá em sala está posto no seu planejamento, tem uma razão de ser, é

necessário para a tessitura do todo. É alguém que sabe do poder do seu ofício, o de transformar vidas, ajudando a tirar um aluno da escuridão e fazendo-o enxergar a partir de diferentes lentes.

Diante disso, quando o professor usa filmes em suas práticas pedagógicas, ele não pode escolher qualquer um e colocar os alunos para assistir. A escolha deve estar relacionada diretamente aos objetivos do seu plano de aula, isto é, a sua intencionalidade. Além disso, os alunos podem receber uma breve explicação acerca dos objetivos em relação ao uso do filme. O professor deve apontar alguns trechos/recortes compatíveis com as ideias que ele vai trabalhar sobre um assunto do currículo escolar. Assim, o filme, em geral, carece ser explorado adequadamente pelo docente e, uma vez encontradas as relações com o conteúdo do seu interesse/e dos alunos, apontar com clareza e sistematização. Ademais, ele precisa analisar junto aos estudantes, as conexões que estes encontraram, incluindo-as na continuidade do planejamento. Caso esses cuidados não sejam tomados, a exibição será apenas entretenimento, pretexto e preenchimento do tempo da aula, constituindo, também, uma prática pedagógica, no entanto, sem a qualidade necessária à formação humana (Machado, 2005). Ampliando essa discussão,

[...] investiguei durante 11 anos em uma escola pública, observando as salas de aula e a prática docente. Realizei muitas pesquisas-ações, buscando compreender o sentido que o professor atribuía à sua prática. Posso afirmar que o professor que está imbuído de sua responsabilidade social, que se vincula ao objeto do seu trabalho, que se compromete, que se implica coletivamente ao projeto pedagógico da escola, que acredita que seu trabalho significa algo na vida dos alunos, tem uma prática docente pedagogicamente fundamentada. Ele insiste, busca, dialoga, mesmo que não tenha muitas condições institucionais para tal. Dei um nome para isso: o professor encontra-se em constante *vigilância crítica*. É um professor quase que atormentado por essa vigilância. Esse professor não consegue simplesmente “dar a lição” e nem mais pensar nisso. Ele está lá, testando e refletindo, insistindo especialmente. Ele tem uma dimensão a atingir, uma proposta, uma crença sobre o que ensina. Pois bem, essa é uma prática docente que elabora o sentido de prática pedagógica. É uma prática que se exerce com finalidade, com planejamento, com acompanhamento, com vigilância crítica, com responsabilidade social (Franco, 2020, p. 05, grifo da autora).

Franco (2020) traz sua vasta experiência como pesquisadora, especialmente das práticas, para ratificar o conceito de práticas pedagógicas, por sinal, um conceito marcado por elasticidade semântica e abarcado por aspectos particulares a aspectos gerais e subjetivos, como já sinalizaram Caldeira e Zaidan (2010) neste texto. Desse modo, as práticas docentes, para ganharem *status* de pedagógicas, devem estar associadas aos pontos demarcados por Franco (2020), por isso, o professor deve realizar suas ações com objetivos, sendo responsável por aquele que está na condição de aprendente, oferecendo, na medida das suas condições e da

escola, o que está a seu alcance. Para além de buscar atingir suas metas pessoais, o professor também sabe da sua responsabilidade e contribuição para os resultados da instituição como um todo, ajudando também com suas ideias para o bem coletivo.

Dentre tantos aspectos imbuídos nas práticas pedagógicas, assinalados por Franco (2020), chama a atenção, particularmente, o olhar atento do professor em relação ao valor do seu trabalho para seus alunos. Assim sendo, ao planejar sua aula, ele o faz com todo o cuidado, imaginando as diferentes maneiras que suas ações podem contribuir com a educação do discente e transformar sua vida. É por isso que o professor deve ser um vigilante constante de suas próprias ações, questionando-se, avaliando-se e revendo pontos que mereciam de mais cuidado para atingir o que foi pensado. Um docente que, de fato, desempenha práticas pedagógicas e sabe como a condução de sua aula pode significar para seu aluno, para a sua formação intelectual, pessoal e humana. É alguém que insiste na aprendizagem e transformação do educando, e o faz de diferentes maneiras, porque sabe que suas atitudes poderão fazer muitas diferenças para ele. Assim,

[...] tenho me preocupado quando vejo professores fechando os olhos para a sua prática, evitando refletir, negando-se ao diálogo. Tenho observado que são formas de resistir ao impacto de orientações externas, excessivamente prescritivas, que buscam impor formas de fazer, invadindo o saber fazer próprio do docente (Franco, 2020, p. 376).

De fato, é muito comum percebermos professores relutantes a pensar a própria prática como se quisessem dar uma resposta às tentativas de invasão do seu espaço por agentes externos, quando o caminho deveria ser exatamente o contrário. Mesmo não concordando com prescrições externas, eles deveriam pensar num meio termo para que seu aluno não seja prejudicado. Seu olhar e seu modo de atuação, nesse cenário, deveriam ser de vigília, de cuidado, de novas práticas, respeitando-se as hierarquias que perpassam todo o processo educativo sem, no entanto, perder de vista suas próprias intencionalidades. Diante dessa reflexão, “[...] observa-se que “o saber fazer” na formação do professor e práticas pedagógicas é um processo muito maior, muito mais intenso e complexo. A reflexão deve fazer parte do processo de ensinar, de aprender, de formar-se e [...] de se desenvolver profissionalmente” (Bianchini, 2012, p. 131).

Os professores devem estar cansados de tantas exigências, cobranças e imposições. Mais do que isso, podem encontrar-se totalmente desmotivados em virtude das péssimas condições de trabalho às quais são submetidos e à desvalorização profissional, que os impede de exercer sua função com dignidade. Ouso dizer que eles não estão tentando resistir às orientações

externas, pois nem sequer têm tempo para isso, apenas não estão mesmo conseguindo fazer além do que já fazem, do que aprenderam a fazer.

Em outros contextos, “[...] temos visto escolas mortas, sem alma, atividades sem sentido e sem criatividade” (Franco, 2020, p, 373). Ou seja, são as escolas que parecem estar desalinhas, com professores trabalhando sem diálogo entre si, sem reflexão sobre seu próprio labor e sobre a importância dele para a formação do educando. São escolas com a identidade quase apagada, que não agem em virtude de seu PPP, que não demonstram as intencionalidades que tanto se precisa para levar a cabo um projeto educativo de qualidade para os estudantes.

Talvez a resposta para esse quadro tão negativo esteja atrelada à formação, ou à ausência dela. Será que os professores dessas escolas passaram por uma formação inicial ou continuada que deu ênfase à importância da reflexão acerca das próprias práticas? Será que existem no contexto formativo desses professores propostas autênticas de formação e valorização profissional?

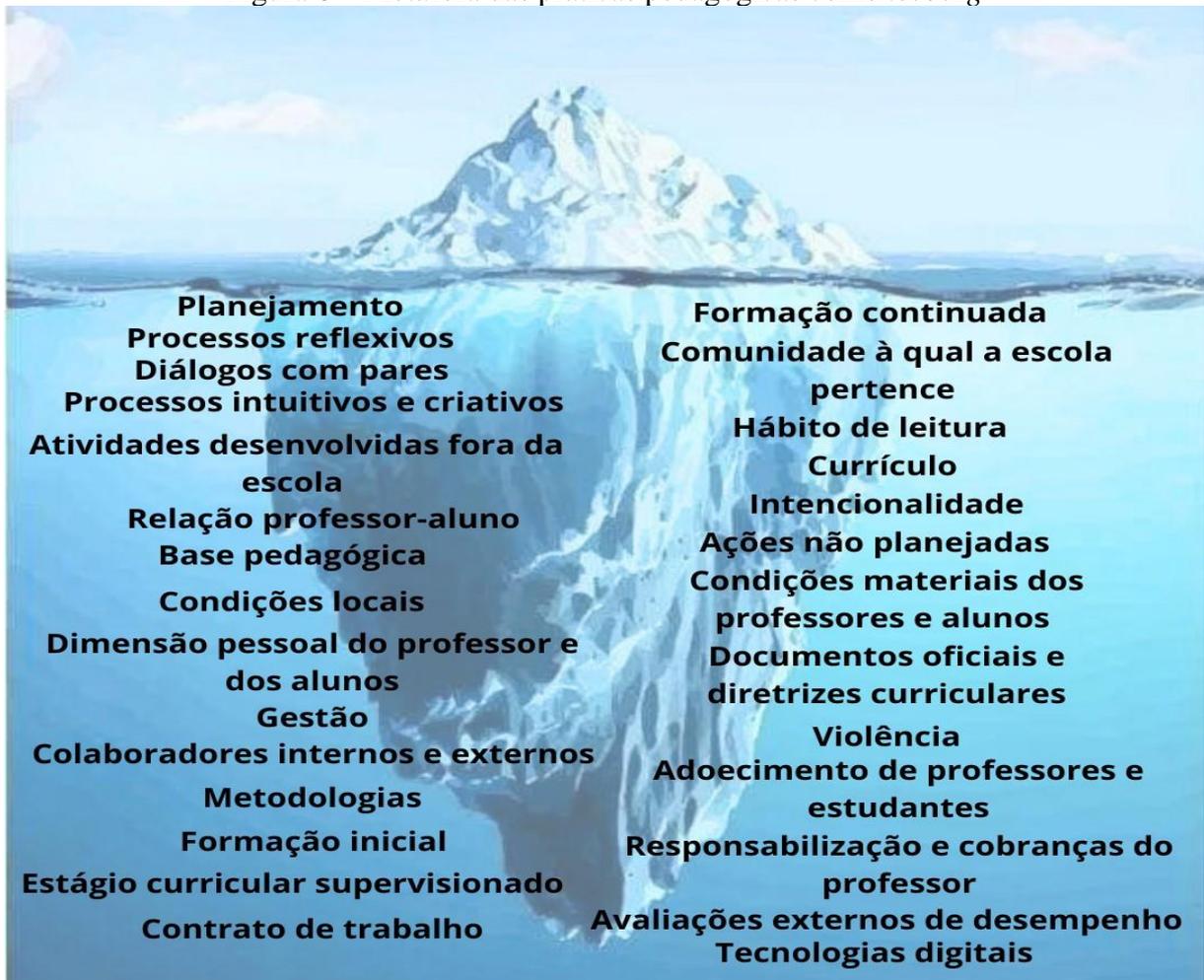
Diante desse cenário, a formação inicial, a entrada do professor na profissão e a formação continuada precisam ser valorizadas e reconhecidas se a intenção é ter escolas preparadas para fazer aquilo para o qual foram destinadas – construir conhecimentos de forma coletiva, dialogada, plural. Para isso, é necessário empreender esforços em três frentes: (1) valorização do desenvolvimento profissional docente, pensando a formação inicial em relação com a indução profissional e com a formação continuada, ou seja, ligar as diversas fases de formação com a vida profissional docente; (2) buscar inspiração em outras profissões universitárias, a exemplo da Medicina, na qual os médicos mais experientes acompanham de perto os iniciantes, dando-lhes subsídios para exercer sua profissão com consciência; (3) definir a especificidade da formação profissional docente, isto é, o que se deve aprender durante a formação para exercer bem a profissão (Nóvoa, 2022).

Nessa linha de raciocínio, o que fundamenta as práticas é o que dá sentido a elas, e o professor, movido pelos seus saberes experienciais, carece dar vida a práticas fundamentadas, seja na sua experiência, na de seus pares, no aporte teórico que o acompanha e nas leituras constantes que faz. Práticas com sequências didáticas que permitam modificações caso haja necessidade, e que sejam avaliadas ao seu final, para dar prosseguimento ao processo de ensino e aprendizagem. Para isso, é preciso investimento em políticas públicas de formação e valorização docente, nas quais esteja pautada claramente a necessidade de o professor refletir sobre as próprias práticas e como fazer isso. É preciso um PPP institucional fundamentado em políticas públicas e orientações curriculares que lhes deem sustentação. Nessa visão, as práticas pedagógicas carecem ter um fim em si mesmas, pois

[...] a prática docente avulsa, sem ligação com o todo, perde o sentido. É essa uma das razões que enalteço a presença da esfera pedagógica nas escolas, concretizada mesmo sob forma de uma equipe de pedagogos que tem, por finalidade, organizar espaços e possibilidades de conexão, de articulação, de sentido entre a prática docente e a prática pedagógica (Franco, 2020, p. 372).

Na compreensão de Franco (2020), para se tornar pedagógica, é preciso que haja as características que a prática avulsa não comporta, quais sejam: a ligação, o contexto, a subjetividade, a reflexão, o diálogo e a partilha. Além disso, ela também não comporta a articulação com os documentos oficiais, o que envolve uma sucessão de planejamentos desde o Ministério da Educação (MEC), a BNCC, passando pelas secretarias estaduais e municipais até o PPP de cada escola, o Plano de Ensino e o Plano de Aula docente. Em suma, diante dos conceitos e reflexões apresentados, construí a figura 6, que representa uma metáfora das práticas pedagógicas como *iceberg*, para evidenciar quão ampla é sua compreensão no âmbito escolar.

Figura 6 – Metáfora das práticas pedagógicas como *iceberg*



Fonte: autoria própria, inspirado em Koch (2012).

Um *iceberg* é um bloco de gelo que flutua sobre a superfície dos oceanos. Ele é formado por duas partes: uma visível, menor, sobre as águas, e outra submersa, maior, carecendo de um mergulho para percebê-la. À vista disso, fazendo uma analogia, a ação pedagógica é apenas a ponta do *iceberg*, representada pela parte explícita, o que seria, no contexto escolar, a atuação do professor em sala de aula; sua ação cotidiana frente aos alunos no ato de ensinar; as aulas expositivas na lousa; as aulas explicativas fazendo uso de recursos diversos; o contato com seus alunos; as dinâmicas realizadas; os momentos de debates; as aulas fora da sala de aula (pátio, biblioteca, laboratório, arredores da escola, fora da escola); os tempos de avaliação; os momentos de descontração; o roteiro didático de apresentação da aula. Ou seja, é a parte que se percebe, porque está explícita, pode ser notada. Entretanto,

[...] a atividade prática docente não se circunscreve no visível da prática pedagógica em sala de aula. A prática, não se realiza, apenas, nos procedimentos didático-pedagógicos utilizados pelo professor. A prática docente é um trabalho docente que se organiza em vários tempos e espaços. Tempo e espaço de pensar a aula; tempo e espaço de pré-organizá-la; tempo e espaço de propô-la e negociar com as circunstâncias; tempo e espaço formal da aula; tempo e espaço de avaliá-la; tempo e espaço de revê-la; tempo e espaço de reestruturá-la; tempo e espaço de pensar [...] (Pimenta; Almeida, 2011, p. 163-164).

Ou seja, para que essa parte visível da ação docente se concretize e faça sentido, é necessário que outros caminhos sejam percorridos, pois eles sustentam essas práticas, dão sentido a elas e são invisibilizados; poucos a enxergam, a exemplo dos próprios professores que exercitam práticas intencionais. Nesse caso, a maior parte do que compõe as práticas pedagógicas está implícita ou, como mostra o *iceberg*, submersa, carecendo de olhares atentos para ser notada. Assim, para realizar práticas pedagógicas intencionais, um dos pré-requisitos é um planejamento consciente, pois é através dele que toda prática é delineada. Todo o passo a passo do que se pensou, o que, o como e o quando fazer estão organizados, assim, o planejamento é de suma importância para práticas com propósitos (Costa; Rodrigues, 2020). Outro pré-requisito é a preparação docente, algo que é adquirido no dia a dia, a partir de sua experiência, formação continuada em serviço e fora da escola, e vontade de fazer diferente.

Os processos reflexivos também são *sine qua non* para que determinadas práticas possam ser colocadas em ação, afinal, o professor que entende a importância do seu ofício reflete acerca dele constantemente, analisando algumas questões, empreendendo esforços para melhorar as práticas que, de algum modo, não se concretizaram. É o profissional preocupado com sua autoavaliação, porque entende a importância desse ato para o sucesso da aprendizagem dos alunos, razão pela qual todo professor deve pautar-se na “[...] reflexão-na-ação como

estratégia que fundamenta a epistemologia da prática” (Nascimento; Santos; Guedes, 2021, p. 1809).

Os diálogos com pares compõem também as práticas pedagógicas, afinal, os professores dialogam sobre o trabalho, sobre a profissão, compartilham experiências e, desses momentos de partilha, é comum ideias de uns serem levadas para as práticas pedagógicas de outros, uns aprendendo com os exemplos exitosos dos outros e, nesse processo, todos se beneficiam, inclusive os alunos, que têm a oportunidade de ter contato com novas práticas a partir do intercâmbio entre professores. Nesse contexto, segundo Vasconcellos (2001) e Cunha e Alves (2019), a partilha de experiências, no próprio ambiente de trabalho, permite o diálogo entre os docentes e estimula a divulgação de boas práticas, sendo algo necessário, porém, não suficiente diante da diversidade de contextos.

As práticas pedagógicas também estão relacionadas aos processos intuitivos e criativos do professor (Pillotto, 2007), pois, em determinados momentos, mesmo estando organizada no plano de aula e na mente, no momento de colocá-lo em ação, o professor, pela sua sensibilidade profissional, é atravessado por esses processos, que sinalizam para uma mudança de rumo. Isso pode ocorrer quando o professor substitui um exemplo que já estava pensado, por outro que, na sua compreensão será melhor absorvido e trará melhores resultados no final da prática. Diante disso,

[...] por mais organizada e planejada, o inesperado pode ocorrer e alterar a trajetória prevista, por isso, nem sempre os objetivos são alcançados da forma como foram idealizados. Além disso, não há garantias concretas de que a aula que o professor considera boa e produtiva, seja assim percebida na mesma dimensão pelos estudantes. Isso porque se trata de uma prática relacional, são seres humanos em atividade, com aspirações, valores, desejos e intencionalidades que nem sempre são convergentes. Portanto, o diálogo é essencial nesse processo (Melo, 2018, p. 156-157).

Quanto às atividades desenvolvidas fora da escola, mesmo não sendo expostas, também estão associadas às práticas pedagógicas do professor, uma vez que a mediação/orientação das atividades extraclasse advém do seu planejamento, que teve um início na sala de aula, razão pela qual as práticas pedagógicas não estão circunscritas apenas ao espaço escolar.

A relação professor e aluno é outro aspecto de valor nas práticas pedagógicas, pois um aluno com boa relação com o professor, que se sente à vontade com ele e não tem medo de dirigir-lhe a palavra para dar uma opinião ou sanar dúvidas, tem possibilidades de compreender suas explicações e avançar no seu processo de ensino e aprendizagem; tem liberdade e autonomia (Freire, 1996). Quando essa relação é mediada pelas tecnologias digitais, a interação

entre eles pode ganhar outros contornos, uma vez que o aluno percebe que o professor não está alheio às mudanças que permeiam seu contexto. Além disso, “[...] um clima de confiança em sala de aula, em que os alunos têm oportunidades para compartilhar seus pontos de vista sem receio de errar, é essencial para promover interações saudáveis de aluno para aluno” (LePage; Darling Hammond; Akar, 2019, p. 289).

Nessa ótica, quando existe uma relação harmônica entre os atores do processo educativo, as práticas pedagógicas acontecem dentro do que foi planejado, pois os alunos estão dispostos a participar, a colaborar e a contribuir. Pelo contrário, quando não há uma relação agradável, naturalmente há um distanciamento entre professor e aluno, prejudicando esse processo, levando o aluno a perder o interesse pela aula, algo que compromete sua aprendizagem.

A base pedagógica do docente também é algo que está no bojo das práticas pedagógicas, uma vez que todo docente, ao levar a cabo suas práticas, o faz natural ou, implicitamente, mediante os conhecimentos pedagógicos que adquiriu não apenas durante a sua formação inicial, mas também a todos os momentos de formação em serviço, o que inclui o contato com outras pessoas e com leituras diversas.

As condições locais e de infraestrutura da escola também impactam as práticas pedagógicas do professor, pois ele não realiza determinada ação porque a instituição não dispõe dos recursos necessários, nem de espaço adequado, tendo que adaptar algumas práticas. Dessa maneira, trabalhar numa escola com infraestrutura adequada pode ser um facilitador da aprendizagem dos alunos (Vasconcelos, 2017; Garcia; Rios-Neto; Miranda-Ribeiro, 2021).

A dimensão pessoal do professor e dos alunos é outro elemento que permeia as práticas pedagógicas, tendo em vista que a individualidade de cada sujeito (experiências pessoais, histórias de vida, emoções e motivações) colabora no processo de ensino e aprendizagem, pois, a forma peculiar de cada um se comportar no processo educativo contribui para uma interação plural no ambiente educacional.

A gestão é de grande valia para a compreensão das práticas pedagógicas, uma vez que, para colocar em ação determinadas práticas, o professor precisa sentir que a gestão compreende o seu trabalho e acredita nas metodologias utilizadas para atingir determinado objetivo. Desse modo, é preciso uma aproximação entre docente e gestão no cenário das práticas pedagógicas, para que o trabalho do professor seja não apenas uma invenção sua, mas da escola.

Os colaboradores internos e externos também têm contribuição significativa para as práticas pedagógicas. Os internos (equipe pedagógica da escola) trabalham diretamente para que o processo de ensino e aprendizagem aconteça de forma positiva, sendo composta pelos

docentes, coordenador e equipe diretiva). Os externos (família, comunidade, outros profissionais), também trazem contribuições valiosas para o processo, a partir de suas participações e intervenções no cenário educativo.

As metodologias desenvolvidas pelos docentes no exercício de suas funções garantem seu espaço no sentido elástico das práticas pedagógicas, afinal, é através delas que o professor consegue tirar do papel uma ideia e dar vida a ela. Por isso, quanto melhor elaboradas forem as metodologias, maiores as chances de as práticas pedagógicas atingirem o propósito pensado pelo professor.

A formação inicial é outro elemento de suma importância na compreensão conceitual de práticas pedagógicas, pois é durante essa formação que o docente começa a ouvir e ler sobre elas, inclusive, em alguns cursos de formação de professores, é comum se estudar uma disciplina intitulada Prática Pedagógica ou Pesquisa e Prática Pedagógica. A título de exemplo, no meu curso de licenciatura em Letras Português/Inglês, faz parte da grade curricular as disciplinas Pesquisa e Prática Pedagógica de I a IV.

O Estágio Curricular Supervisionado é outro momento da formação acadêmica que contribui para o sentido plural das práticas pedagógicas, afinal, é nessa fase da formação que o estudante tem contato com diferentes práticas pedagógicas, aprendendo com os professores mais experientes, inicialmente, pela observação e, posteriormente, pelas trocas com esses docentes.

Os contratos de trabalho, em alguns casos, exercem certo impacto negativo sobre as práticas pedagógicas, uma vez que os profissionais contratados, em muitos casos, têm que conviver com situações adversas (carga-horária pesada, excesso de atividades, salários abaixo da média e prazos determinados para o fim do vínculo), tendo seus contratos precarizados, algo que, de diferentes formas pode atrapalhar no seu desempenho, acarretando em problemas nos resultados de suas práticas. Isso não quer dizer que um profissional nessas condições terá práticas pedagógicas sem qualidade, porque não é isso que vai definir o trabalho docente, inclusive, muitos docentes efetivos podem colocar em ação práticas que deixam a desejar. Mas essas questões sinalizadas contribuem sobremaneira para que o profissional faça um trabalho abaixo das suas próprias expectativas, não porque ele não quer; não porque ele é negligente, simplesmente porque ele não consegue. Não dá tempo para fazer além do que está ao seu alcance.

A formação continuada pode contribuir para a melhoria das práticas pedagógicas, principalmente quando é feita com base na reflexão coletiva (Nóvoa, 2001). Essa formação é essencial para as mudanças que o professor empreende em suas práticas pedagógicas e, embora

ela não esteja visível para os outros, ele sabe qual a contribuição dos momentos formativos para as ações em sala de aula.

A comunidade à qual a escola pertence exerce certas influências sobre as práticas pedagógicas, tendo em vista que, no contexto hodierno, é de grande valia valorizar a comunidade, afinal, é dela que vem os alunos, com suas histórias de vida; suas famílias, repletas de culturas que podem somar às atividades da escola. Ademais, trazer a comunidade para dentro da escola e explorar seus diferentes espaços é fortalecer as relações escola-família-comunidade, fator fundamental para a construção de práticas pedagógicas significativas.

O hábito de leitura do professor é outro elemento implícito de suas práticas pedagógicas, pois o aprendizado que ele desenvolve por meio dos livros, dos *sites* por onde navega, das bases de dados onde pesquisa, dos periódicos que consulta, são usados, em muitas situações, para melhorar/modificar suas práticas, trazendo um ar de inovação para elas. A partir da leitura, o indivíduo descobre diversos modos de enxergar as coisas, logo, diferentes maneiras de implementar as práticas pedagógicas. Não se trata de leitura específica. O professor que tem hábito de leitura, seja um livro de entretenimento ou didático, tem possibilidades de obter conhecimentos que ele pode aplicar ou adaptar em suas práticas pedagógicas.

É por meio do currículo formal que o professor elabora suas práticas pedagógicas, partindo de conteúdos sistematizados, necessários à formação do educando. No entanto, paralelo a esse, existe o currículo oculto, relativo às experiências vividas pelos estudantes, mas que não se encontram documentadas no currículo oficial.

Como já foi sinalizado em passagens desta pesquisa, as práticas pedagógicas devem ter intencionalidade (Franco, 2020), ou seja, um propósito previamente definido, a partir de um planejamento bem delineado, com estratégias, metodologia, recursos, sequência didática, avaliação, enfim, um caminho desenhado para se chegar a um fim. Mas isso não é visto na ação do professor, porque esta é pontual, ocorre num dado momento específico, mas, para ela se concretizar, houve todo um processo prévio, que demandou muito mais tempo do docente do que o momento da ação propriamente dita.

As ações não planejadas são outro ponto que acompanham as práticas pedagógicas. É muito comum, durante uma determinada atividade, algo sair do controle do professor, como por exemplo, a energia que falta durante uma aula em que ele estava apresentando um vídeo por meio do *datashow*. Nesse momento, ele necessita pensar em como contornar aquela situação e prosseguir sua aula. E se ele tem um aluno PcD? Deverá pensar em alguma possibilidade para contemplá-lo, de modo que ele também acompanhe a aula.

Uma possibilidade seria enviar o vídeo no grupo da turma (supõe-se que a turma já tenha um grupo), para que todos pudessem assistir e, na sequência, o professor conduzir uma espécie de debate. Mas os alunos poderiam não dispor de conexão com a internet, nem a escola. Assim, o professor precisaria pensar em outra possibilidade para continuar sua aula. Esse é um exemplo de uma ação não planejada que permeia a prática pedagógica e que contribui para que o professor aprenda a se sobressair em situações adversas e saiba improvisar em momentos inesperados. Conforme Resende (2017), em determinadas circunstâncias, a improvisação se torna inevitável e até mesmo bem-vinda.

As condições materiais dos docentes e discentes também implicam nas práticas pedagógicas. Professores que não dispõem de condições materiais básicas para elaborar práticas mais interessantes tendem a adotar uma abordagem mais mecânica, focando em aulas expositivas ao invés de dialogadas, pois não têm os recursos necessários para inovar suas práticas. Todo professor, pela necessidade de sua profissão, precisa dispor de um computador com impressora em casa para realizar suas pesquisas, para melhorar sua formação, para descobrir novidades que podem melhorar suas práticas. Mas quantos têm esse privilégio? Parece insensato trazer um exemplo como esse, mas é a pura verdade, basta analisar as condições dos professores da educação básica nas regiões mais pobres do Brasil. Um computador, nos dias de hoje, parece ser algo simples de se conseguir, mas ganhando tão pouco, como é o caso de milhares de professores neste país, outras prioridades estão no topo de suas necessidades básicas. Assim, valorizar os professores é condição fundamental para que eles tenham as condições mínimas necessárias para exercer a docência.

Do mesmo modo é o aluno. Em tempos de cultura digital, todo estudante, pelo menos a partir do ensino fundamental (anos finais), deveria dispor de um *notebook* ou *smartphone* para fazer suas pesquisas, realizar seus trabalhos, aprofundar seus estudos e contribuir mais autonomamente com a própria aprendizagem, a partir da mediação docente. Com esse dispositivo, o professor poderia elaborar práticas pedagógicas diferentes, mais colaborativas e interativas, adequando-se às necessidades atuais. Mas quantos alunos podem comprar um *notebook* neste país? Talvez, muitos, mas milhares não chegam nem perto das condições mínimas para ter esse aparelho, porque seus pais precisam de muito menos para sobreviver. Logo, a escola “[...] deve oferecer as condições materiais, físicas, pedagógicas e humanas para criar um ambiente propício à aprendizagem” (Gadotti, 2013, p. 11).

Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas exercem um impacto muito grande na formação do sujeito, assim como na economia do país, pois, quanto mais a escola formar mão de obra qualificada, melhor será para o desenvolvimento do país. Isso significa que, quanto

mais eficazes forem as práticas pedagógicas, maior é a tendência de a educação ser de qualidade, o que ajudará a sociedade à medida que esta receber sujeitos produtivos, capazes de ajudar a reduzir a pobreza e a contribuir com o desenvolvimento e crescimento do país.

Os documentos oficiais e as diretrizes curriculares não podem ficar distantes do contexto das práticas pedagógicas, afinal, muitos deles orientam (ou deveriam orientar) tais práticas. Desse modo, analisar com atenção o que propõem os documentos oficiais e as diretrizes curriculares acerca desse assunto facilita o professor a planejar práticas condizentes com o que se espera para a educação do país, razão pela qual tais documentos devem ser do conhecimento dos professores e fazer parte da proposta pedagógica das instituições de ensino.

A violência também afeta a qualidade das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, pois, é difícil conseguir êxito em práticas realizadas em contextos marcados pela violência. Alunos que vivenciam problemas relativos à violência na escola ou no contexto onde vivem, tendem a ter um desempenho aquém do esperado, o qual é prejudicado, dentre alguns fatores, pela dificuldade de concentração nas atividades propostas.

O adoecimento de professores e estudantes pode comprometer também a qualidade das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, pois, pessoas doentes tendem a ficar com a autoestima baixa, sem motivação e interesse pelo que está sendo proposto. No caso dos professores, isso pode afetar sua criatividade, levando a cabo práticas repetitivas, sem foco na inovação e qualidade. Em relação aos alunos, pode dificultar sua atenção, o que pode prejudicar a sua aprendizagem. Esse contexto pode tornar o ambiente escolar um espaço não atrativo e negativo.

A responsabilização e cobrança do professor, bem como as avaliações externas de desempenho também têm contribuído para o insucesso de muitas práticas pedagógicas, tendo em vista que os professores, em algumas situações, são cobrados pelo resultado dos alunos, especialmente nas provas externas, que avaliam o desempenho das unidades escolares. Assim, toda vez que uma escola fica abaixo do índice esperado nessas avaliações, toda a culpa recai sobre os professores, de modo que muitos se sentem pressionados a modificar suas práticas em virtude desse contexto, indo para caminhos diferentes que, geralmente, fogem do propósito das práticas pedagógicas consideradas as mais adequadas para eles.

As tecnologias digitais, sem dúvidas, trazem contribuições significativas para as práticas pedagógicas pois elas podem ajudar o professor tanto na inovação dessas práticas, a partir dos diferentes recursos disponíveis, como podem ajudar na modificação das metodologias, aproximando o professor da realidade dos alunos e oportunizando, inclusive, personalizar o ensino para alunos em condições específicas.

Portanto, noto que as práticas pedagógicas extrapolam a simples ação do professor, o ato de ministrar aulas, as ações pontuais. Elas englobam diversos aspectos que merecem ser analisados com toda a cautela. Assim, usar a metáfora das práticas pedagógicas como *iceberg* foi a maneira mais apropriada que encontrei para mostrar o quanto elas são marcadas pela pluralidade e pela subjetividade, e o quanto ainda precisam ser estudadas do ponto de vista conceitual. A seguir, explicito as práticas pedagógicas como gestão da aprendizagem e também como gestão da classe.

3.2 As práticas pedagógicas como gestão da aprendizagem e gestão da classe

Como já sinalizado em passagens deste estudo, as práticas pedagógicas são concebidas no plural por abarcarem diversos aspectos do trabalho docente, desde os explícitos – aqueles claramente perceptíveis –, aos implícitos – os que só podem ser enxergados por pessoas atentas e que leem, para além da materialidade, isto é, o que está nas entrelinhas das ações do professor, a exemplo do planejamento, a formação continuada, os processos reflexivos, a comunidade à qual a escola pertence, o diálogo com os pares, os processos intuitivos e criativos, o hábito de leitura, o currículo, as atividades desenvolvidas fora da escola, as intencionalidades, a relação professor-aluno, as ações não planejadas, a base pedagógica, as condições locais, as condições materiais de professores e alunos, entre outros.

Assim, além dos conceitos já discutidos, as práticas pedagógicas têm a ver com a atuação do professor com seus alunos, e estão ligadas à gestão da aprendizagem e à gestão da classe. A primeira relaciona-se com as “[...] estratégias que os professores mobilizam para fazer os alunos aprenderem conteúdos (saberes, habilidades, regras)” (Gauthier; Bissonnette; Richard, 2014, p. 23). Ademais, também diz respeito a outros elementos que contribuem para o aprendizado dos alunos, a exemplo de um clima pautado na dialogicidade, pois

[...] o ensino voltado para a aprendizagem significativa não pode ser monológico, deve ser dialógico [...] esse diálogo deve começar nas primeiras aulas, se não na primeira, pois não tem sentido começar a dar aulas, em qualquer matéria, sem saber, minimamente, qual o conhecimento prévio dos alunos, sem saber onde estão os alunos. Ao longo do processo a dialogicidade é importante porque os alunos estão aprendendo, mas no início é preciso saber o que já aprenderam e o possível papel, em novas aprendizagens, do que já foi aprendido (Moreira, 2021, p. 31).

A partir da compreensão de Moreira (2021), para que o aluno aprenda significativamente, alguns esforços devem ser empreendidos durante o processo, como a mudança de postura do professor, saindo do centro do processo de ensino e aprendizagem para

permitir que o aluno se mostre; substituindo aulas mecânicas por aquelas que permitam ao aluno pensar e estabelecer relações entre o que está estudando com seus conhecimentos prévios. E ele agirá de forma ativa se o clima da sala de aula for favorável; se o professor organizar suas aulas no sentido de permitir o protagonismo; se houver diálogo constante durante o processo; se o aluno vir sentido no que está estudando. Nessa lógica, “ensinar é um desafio, mas perceber que os alunos estão aprendendo significativamente é compensador e até emocionante. Perceber que estão apenas decorando conteúdos mecanicamente é uma frustração, uma perda de tempo” (Moreira, 2021, p. 34). Nesse sentido,

[...] a mente do aluno não é uma caixa vazia; ela já está cheia de todo tipo de ideias, preconceitos, opiniões *a priori* e interpretações. O professor deve determinar os conhecimentos e habilidades prévios para o aprendizado de um [...] conteúdo, mas também tomar consciência daquilo que o aluno traz para o processo de aprendizado, que pode ajudar ou prejudicar sua compreensão (Gauthier; Bissonnette; Richard, 2014, p. 128).

A atenção do professor é fundamental para a evolução do aluno no processo de ensino e aprendizagem, o que denota o quão importante é um professor que tira proveito do potencial que o aluno já carrega consigo para facilitar o aprendizado de outros conteúdos, tornando o processo mais tranquilo, contribuindo para que os resultados apareçam.

Em relação às práticas pedagógicas como gestão da classe, tem a ver com a organização da convivência em sala de aula, com a relação que se estabelece no cotidiano, “[...] aos comportamentos que o professor deseja que os alunos adotem em sua aula e que facilitam o aprendizado e a convivência” (Gauthier; Bissonnette; Richard, 2014, p. 128). Nessa perspectiva, “[...] a gestão da classe exige a capacidade de implantar um sistema de regras sociais normativas e de fazer com que sejam respeitadas, graças a um trabalho complexo de interações com os alunos que prossegue durante todo o ano letivo” (Tardif, 2002, p. 264). Os professores, em suas rotinas, desempenham essas duas ações, complementares entre si e fundamentais para o trabalho em sala de aula. Em vista disso, a gestão da aprendizagem e da classe

[...] demandam etapas que têm início com a elaboração do planejamento que, durante o processo, se constitui em documento vivo que orienta, adequa e se modifica, quando necessário, visando a promover os aprendizados dos alunos. Permite, inclusive, a avaliação das práticas docentes e o replanejamento da intervenção em situações futuras (Almeida *et al.*, 2021, p. 66).

Assim, o planejamento faz toda a diferença no contexto das práticas pedagógicas, pois, como sinalizou Franco (2020), uma prática avulsa não tem sentido devido a sua falta de

contextualização. É a partir dele que o docente encontra diferentes caminhos para seguir em frente com suas práticas, corrigindo-as, melhorando-as, modificando-as, sempre na tentativa do acerto. É por meio dele que as práticas futuras ganham corpo e se tornam mais efetivas. Ou seja, “[...] o planejamento direciona o sistema educacional e o trabalho no âmbito escolar; apresenta forte influência da ação pedagógica dos investigados e deve ser compreendido como uma ação inerente à instituição de ensino e ao trabalho do professor” (Costa; Rodrigues, 2020, p. 01).

Portanto, as práticas pedagógicas são plurais porque há uma infinidade de aspectos ligados a ela. Além do planejamento, de todo o tempo de sala de aula com os alunos, fazendo diversas coisas, o professor ainda leva para casa provas para corrigir, o material didático para a preparação da aula seguinte, as angústias e sonhos, sem sequer ter tempo de separar o que é de casa e da escola, porque ser professor é isso – é estar intrinsecamente ligado à sala de aula e à escola como um todo (Arroyo, 2013). Enfim, ser docente é estar aberto a fazer além daquilo para o qual foi formado. A figura 7 ilustra alguns pontos que explicitam a gestão da aprendizagem e a gestão da classe, tendo o planejamento como o elo entre elas.

Figura 7 – Gestão dos aprendizados e gestão da classe



Fonte: Almeida *et al.* (2021).

Para Almeida *et al.* (2021), o planejamento e a condução da gestão da aprendizagem exigem do professor um esforço no sentido de mobilizar práticas que favoreçam a apropriação dos conteúdos pelos educandos, cujo foco deve ser promover a relação do aluno com o objeto do conhecimento de modo intencional. E não importa quanto tempo de docência o professor tenha, pois “mesmo os professores já formados há algum tempo, e com prática, devem planejar pois, sem uma reflexão prévia, ninguém sabe exatamente o que fazer, uma vez que, cada situação nova se apresenta com novos elementos” (Souza, 1987, p. 17).

No contexto das práticas pedagógicas compreendidas como a gestão da aprendizagem, na figura 7 há pontos significativos que valem a pena serem discutidos. Para Almeida *et al.* (2021), a construção de sentidos e motivação no ambiente escolar é de grande valia no contexto das práticas pedagógicas, afinal, o aluno necessita ver sentido naquilo que faz na escola, e precisa também ser motivado para realizar as tarefas que lhe são atribuídas. Diante disso, consoante Resende (2017, p. 122), “[...] transformar os conteúdos escolares de maneira a torná-los atraentes aos alunos, levando em conta suas motivações, interesses, habilidades e peculiaridades certamente não é uma tarefa fácil, mas necessária”. Logo, um professor experiente tem condições de exercitar práticas nesses moldes, e são esses professores que fazem diferença na vida dos alunos. A valorização do arcabouço que o aluno possui e de suas contribuições para o bom andamento das aulas é outro ponto importante no contexto da gestão dos aprendizados, uma vez que,

[...] a interação cognitiva entre conhecimentos [...] prévios é a característica chave da aprendizagem significativa. Nesta interação, o [...] conhecimento deve relacionar-se de maneira não arbitrária [...] não com qualquer conhecimento prévio, mas com algum que seja especificamente relevante para dar-lhe significado. Deve também relacionar-se de maneira substantiva [...] não ao pé da letra, com aquilo que o aprendiz já sabe (Moreira, 2021, p. 26).

Nessa lógica, é necessário que o professor oportunize que os conhecimentos prévios do aluno permeiem suas práticas, tendo em vista que o processo de ensino e aprendizagem é construído pelo ensinante (o docente) e pelo aprendente (o discente), mas ambos podem colocar-se na posição inversa. É a partir da mobilização desses conhecimentos que o estudante pode fazer relações diversas com os conteúdos já aprendidos com os que pode aprender. Nessa ótica, conforme Feijó e Delizoicov (2016), no cotidiano escolar, muitos docentes compreendem o que é conhecimento prévio e sua importância para o andamento do processo de ensino e aprendizagem, no entanto, o modo como eles fazem uso desse conhecimento deixa a desejar, uma vez que não trabalham na perspectiva da problematização, lançando problemas e perguntas

desafiadoras, com contradições, e estimulando os discentes a buscarem outros conhecimentos, como o científico.

Na visão de Gauthier, Bissonnette e Richard (2014), valorizar os conhecimentos prévios dos educandos é relevante porque oportuniza ao docente escolher, dentre esses conhecimentos, os mais apropriados para o desenvolvimento de outros aprendizados. Além disso, o docente poderá usar estratégias capazes de reativar na memória dos alunos o que eles aprenderam anteriormente. Ele ainda poderá “constatar a adequação e a acessibilidade do conhecimento aprendido pelo aluno (Gauthier; Bissonnette; Richard, 2014, p. 128).

No tocante ao estímulo ao pensamento criativo e crítico, a partir de práticas pedagógicas criativas, o professor pode elaborar atividades que inspirem os estudantes a pensar criativamente e criticamente, e isso pode ser percebido nas apresentações dos trabalhos dos alunos, quando muitos fazem algo que lembra determinada prática do docente, ou quando surpreendem o professor com algo inesperado.

Segundo Almeida e Alencar (2010, p. 325), “criatividade é um fenômeno complexo e plurifacetado, que se manifesta em diferentes níveis e nos mais diversos campos da atividade humana”, carecendo, dessa maneira, ser estimulada nos alunos pelo professor. Nessa perspectiva, “[...] deve-se fazer uma análise do currículo, a fim de verificar se este privilegia os processos criativos ou apenas a memorização e, também, investir na formação dos professores para que possam desenvolver a sua criatividade e estimular o desenvolvimento [...] discente” (Otaviano; Alencar; Fukuda, 2012, p. 62). Assim, “[...] a formação inicial de professores se configura como um ambiente fértil para se estimular as habilidades cognitivas e atitudinais ligadas à criatividade (Silva, 2022, p. 33).

Em relação à problematização, elaboração e consolidação dos conceitos, o professor também precisa ter esse olhar ao elaborar suas práticas pedagógicas, pois é importante problematizar os conteúdos, elaborar conceitos e consolidá-los para fazer os alunos refletirem, estabelecerem relações e, conseqüentemente, construir aprendizagens sólidas, pois, conforme Ciríaco (2016, p. 187), “[...] um processo de escolarização mecanizado do ensino, baseado em cópia, reprodução de regras e procedimentos matemáticos que pouco valorizam a investigação, problematização e comunicação nas aulas” não contribui para o processo formativo do educando.

A atenção aos ritmos de aprendizagem e às necessidades dos alunos também é parte das práticas pedagógicas relativas à gestão da aprendizagem e, como sabemos, é necessário o professor compreender que cada aluno tem seu ritmo de aprendizagem e trabalhar na perspectiva de não fazer comparações a esse respeito, a fim de não desmotivar aqueles com

ritmo lento. Dada a diversidade dos estudantes, o professor não pode adequar os ritmos dos alunos ou ao imposto pela escola, tendo a obrigatoriedade, por exemplo, de passar o programa da unidade em uma dada quantidade de aulas. Uma alternativa é ampliar o tempo para os alunos lentos (Pinho; Souza, 2015).

Não se pode discutir sobre a gestão da aprendizagem como prática pedagógica sem mencionar a avaliação, afinal, a escola não seria a mesma se ela não existisse. Por isso, é válido refletir um pouco sobre as práticas avaliativas, uma etapa do planejamento escolar, aquela que mostrará ao docente quais conhecimentos foram construídos pelos alunos e quais ainda necessitam de mais ênfase na unidade seguinte, podendo permear todas as etapas do planejamento. Para além da avaliação como uma das etapas do planejamento, ela é uma necessidade constante no processo de ensino e aprendizagem e ocorre cotidianamente, não necessitando de um momento pontual para ser realizada. A esse respeito, de acordo com Silva, Sousa e Sousa (2022, p. 65), “[...] é primordial que essa avaliação seja feita com a finalidade de aprimorar as metodologias, planejamentos, diagnosticar falhas que ocorrem durante o processo e incluir mais os alunos nas tomadas de decisões futuras”.

Sobre as práticas pedagógicas entendidas como a gestão da classe, o professor deve valorizar a promoção de um clima de aula pautado em relações de confiança e respeito, de modo a possibilitar que o aluno se sinta à vontade para aprender, e que o professor se sinta motivado a fazer o seu melhor. A partir de uma boa interação entre professor e aluno, esse clima pode ser algo frequente na sala de aula. Nessa direção,

[...] a interação diz respeito à conduta da aula propriamente dita, às formas de manejo a que o professor recorre para promover diferentes tipos de socialização, bem como a um clima favorável às relações de confiança e respeito. Destaca-se, ainda, o cuidado em estimular o crescimento emocional e social da turma e em criar, conjuntamente com os alunos, normas de convivência. Também inclui a comunicação de regras e os procedimentos a serem desenvolvidos e requisitados durante o trabalho escolar (Almeida *et al.*, 2021).

Nessa compreensão, práticas pedagógicas que levam esses aspectos em consideração têm grande possibilidade de formar alunos críticos, reflexivos, autônomos e gestores de suas práticas e formação para a convivência humana nos diferentes contextos sociais para além da escola, pois não há uma preocupação apenas com a construção de conhecimentos, mas com todo o contexto da sala de aula, com toda a condução das práticas pedagógicas, desde a organização do espaço até todo o desenrolar das atividades planejadas. Assim sendo,

[...] a gestão da sala de aula não é simplesmente o processo de organizar as mesas, recompensar o bom comportamento e escolher as consequências para a má conduta. A gestão da sala de aula abrange muitas ações integradas à prática docente, por exemplo, desenvolver relações, estruturar comunidades de sala de aula respeitadas nas quais os alunos possam trabalhar de forma produtiva, organizar trabalho produtivo em torno de um currículo significativo, ensinar o desenvolvimento moral e a cidadania, tomar decisões sobre o tempo e outros aspectos do planejamento do ensino, motivar com sucesso as crianças a aprender e encorajar o envolvimento dos pais. Os objetivos da gestão da sala de aula incluem desempenho acadêmico, desenvolvimento social e emocional, construção e colaboração do caráter. [...]. A gestão hábil da sala de aula possibilita a ocorrência de um bom trabalho intelectual (LePage; Darling Hammond; Akar, 2019, p. 280).

Face ao exposto, a gestão da sala de aula é uma responsabilidade do professor. Ele deve estar atento, pois são muitas demandas para dar conta na sala de aula e, ao mesmo tempo, dar prosseguimento ao processo de ensino e aprendizagem. De todo modo, com uma boa formação, uma preparação adequada e uma preocupação com uma formação continuada para estar se aperfeiçoando constantemente, o professor consegue dar conta, afinal, a gestão da sala de aula está intrinsecamente ligada às práticas pedagógicas, portanto, sem uma boa gestão, não há condições de boas práticas se efetivarem, pois as práticas pedagógicas são processos contínuos de escolhas e tomadas de decisão em contexto de ensino e aprendizagem, fundamentados em diferentes condições internas e externas. Além disso, existe a necessidade de autogestão da própria aprendizagem por parte dos estudantes, os quais precisam aprender para, posteriormente, ensinar.

A organização do espaço da classe e a relação professor e aluno também são fundamentais para o sucesso das práticas pedagógicas, pois esse cuidado possibilita um clima respeitoso em sala de aula e contribui para que os alunos se sintam à vontade na escola, principalmente quando a interação professor e aluno e aluno-aluno é harmônica. Assim sendo, “a atitude dos alunos muda quando, dentro de alguns parâmetros delineados pelo professor, podem sugerir atividades, formas de realização e de apresentação. Se o importante é que o aluno aprenda, quanto mais eu me aproximar dele para ajudá-lo a aprender, melhor” (Moran, 2012, p. 119).

Por fim, a criação de uma rede comunicativa na sala de aula e fora dela também tem seu valor no contexto das práticas pedagógicas, pois é importante que os alunos, entre eles mesmos e com o professor, estabeleçam parcerias, ajudas mútuas e colaborações que façam da sala de aula, além de um ambiente de estudo, um espaço de relações. Segundo Resende (2017), quando o professor se preocupa em criar um clima de colaboração e respeito em sala de aula,

estimulando os alunos a ajudarem uns aos outros, o clima em sala é respeitoso e, conseqüentemente, as práticas pedagógicas fluem melhor.

Reitero a necessidade de o professor se construir nas relações com seus alunos, mostrando para eles que, numa sociedade tão complexa e diversa, relacionar-se bem com pares e com outros sujeitos é essencial para a construção de uma sociedade mais harmônica, ou seja, na qual o respeito, o diálogo e a solidariedade ao próximo ditam o tom das relações.

Em suma, ao longo tanto das discussões relativas ao EC quanto daquelas voltadas às práticas pedagógicas, a categoria experiência se destacou, entretanto, “[...] não se pode pedagogizar, nem didatizar, nem programar, nem reduzir a experiência; que a experiência não pode fundamentar nenhuma técnica, nenhuma prática, [...] que a experiência [...] pertence aos próprios fundamentos da vida” (Larrosa, 2015, p. 13). Mas ela pode inspirar, levar à reflexão e, conseqüentemente, à mudança.

Portanto, no contexto das práticas pedagógicas discutidas em toda essa seção, a experiência é um elemento que deve ser observado com atenção e levado em consideração no trabalho docente, pois, ela é capaz de possibilitar ao professor refazer caminhos, mudar metodologias e repensar objetivos em prol de uma aprendizagem de qualidade para seus alunos.

E qual a minha concepção³⁷ de práticas pedagógicas enquanto pesquisador diante de todo esse panorama demonstrado ao longo dessa discussão? Entendo que não posso, nesse nível acadêmico, colocar-me na posição confortável de apresentar um texto permeado apenas por citações de diversos autores, e que preciso me colocar na discussão, afinal, pesquisei, li, reli, selecionei, aprendi acerca do assunto, bem como o ressignifiquei. Pois bem, penso que, enquanto trazia as compreensões dos teóricos sobre o assunto e fazia algumas interpretações, de alguma forma eu já sinalizava para o que significavam as práticas pedagógicas para mim, levando em consideração os referenciais teóricos. Quando elaborei a metáfora das práticas pedagógicas como *iceberg* inspirado em Koch (2012) e fiz toda a interpretação da figura 6, também trouxe minhas concepções e compreensões acerca da expressão.

Entretanto, para tentar ampliar o raciocínio e ser mais direto, entendo as práticas pedagógicas como as ações que o professor desempenha cotidianamente em sala de aula e também fora dela, pois elas não se restringem ao espaço escolar. Essas ações dizem respeito ao

³⁷ Fui provocado no texto de qualificação, sobre as “confusões” entre práticas pedagógicas, aulas, atividades, metodologias e recursos. E confesso que realmente a escrita contribuiu para tal, pois muitas vezes, por falta de assertividade nas palavras, o leitor é levado a diferentes interpretações. Em virtude disso, achei por bem tentar esclarecer essa questão trazendo a minha concepção de práticas pedagógicas.

que é feito pelo docente para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem: aulas, orientações, atividades diversas, trabalho individual e/ou coletivo, pesquisa, diálogo com os alunos, momentos de reflexão coletiva, gincanas, projetos, avaliação, regras de convivência social, gestão da aprendizagem, gestão da sala de aula, enfim, o que o professor realiza em prol do ensino e da aprendizagem.

É óbvio que, para levar adiante uma prática pedagógica, o professor explicitará em seu planejamento, a partir do pensado para a realização daquela prática o que se pretende alcançar (objetivo), oportunizando momentos de atividades orais, escritas, pesquisas e trabalhos para reforçar os conhecimentos dos alunos em relação aos conteúdos abordados (metodologia); ele usará instrumentos para que as ações pensadas aconteçam dentro do planejado (recursos); haverá ainda momentos em que ele sentirá a necessidade de observar o desempenho dos alunos a partir de um dado instrumento, a fim de analisar o progresso deles e também o seu enquanto mediador do processo de ensino e aprendizagem (avaliação).

Logo, defendo essas questões como práticas pedagógicas, aliado a todos os conceitos apresentados nesta seção, uma vez que, de diferentes modos, eles se atravessam para evidenciar a pluralidade do termo, reiterando que, para que essa parte visível do trabalho docente aconteça, é necessário outros elementos que compõem a maior parte do *iceberg* (planejamento, reflexão, diálogo com os pares, processos intuitivos e criativos, relação professor e aluno, base pedagógica, condições locais, formação continuada, hábito de leitura, currículo, intencionalidades, comunidade na qual a escola está situada, condições materiais de professores e alunos, etc.). Esses elementos estão implícitos nas práticas pedagógicas (parte submersa do *iceberg*), e são fundamentais para que aconteçam. Na próxima seção, apresento uma contextualização do uso das tecnologias na educação, trazendo uma breve discussão sobre o papel das tecnologias digitais na educação e nas práticas pedagógicas.

4 TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

Nesta seção, não tenho pretensão de apresentar um panorama histórico dos avanços das tecnologias na sociedade, nem uma espécie de linha do tempo, pois não é o foco da tese. A minha intenção é apenas trazer uma breve discussão acerca do assunto para situar o papel das tecnologias digitais na educação e, especificamente, nas práticas pedagógicas.

As tecnologias, antes de qualquer classificação, são inerentes à condição humana, uma vez que o homem, em qualquer época, empreendeu esforços para facilitar suas atividades diárias, tendo que criar meios para atingir um dado objetivo e satisfazer suas necessidades. Ou seja, a tecnologia acompanha a evolução do ser humano e está sujeita a ele, e isso denota que, para a sua existência, é preciso uma mente pensante, inquiridora, criativa e persistente, capaz de superar as adversidades que se impõem.

A quais tecnologias faço referência? A todas aquelas que, de alguma forma, tornam o cotidiano mais fácil, acessível e inclusivo; que permitem aos sujeitos possibilidades antes não pensadas; que oportunizam o redimensionamento das questões relativas a tempo e espaço; ou seja, artefatos dos mais diversos, técnicas e métodos específicos para a execução de uma determinada atividade em benefício do humano, embora, muitas vezes, sejamos explorados, através dos nossos dados.

A tecnologia é um produto da ciência que envolve “[...] um conjunto de instrumentos, métodos e técnicas cujo objetivo é a resolução de problemas” (Wunsch; Júnior, 2018, p. 19), entretanto, “[...] possui um valor relativo: ela somente terá importância se for adequada para facilitar o alcance dos objetivos, e se for eficiente para tanto. As técnicas não se justificam por si mesmas, mas pelos objetivos que se pretende alcançar [...]” (Francisconi (2018, p. 106). Nesse caso, o valor relativo da tecnologia está no fato de que ela, sozinha, não consegue modificar nada na sociedade, mas seu uso pela mão do homem, sim. É por isso que Castells (1999, p. 25) afirma que “[...] a tecnologia é a sociedade, e a sociedade não pode ser entendida ou representada sem suas ferramentas tecnológicas”. De modo complementar, Lemos (2008, p. 112) aponta que “[...] a tecnologia é, e sempre foi, inerente ao social. Utilizada no seu sentido mais amplo, ela é constitutiva do homem e de toda vida em sociedade”. Isso significa que é a sociedade quem dá forma e sentido à tecnologia, de acordo com suas necessidades cotidianas, razão pela qual não se pode divinizar-la, pois agir assim seria “[...] uma forma altamente negativa e perigosa de pensar errado” (Freire, 1996, p. 33).

Durante toda a sua existência, as tecnologias acompanham o homem, e vão, a partir de suas ações, ditando o ritmo da sociedade, atendendo, inicialmente, às necessidades individuais

e, depois, às da coletividade. No mundo tecnológico, “[...] as tecnologias se ampliam e se modificam a todo instante, ordenando e desordenando as relações pessoais em diferentes ambientes e situações” (Vasconcelos, 2018, p. 17). Tão antigas quanto o homem, “[...] que sempre criou métodos e técnicas para retirar da natureza aquilo que era necessário para o seu sustento [...]” (Vieira; Guedes, 2018, p. 164), as tecnologias passam por diferentes momentos, sendo adaptadas conforme a sociedade vai evoluindo e requerendo técnicas mais especializadas para dar conta das novas demandas. Nesse sentido,

[...] a tecnologia não determina a sociedade. Nem a sociedade escreve o curso da transformação tecnológica, uma vez que muitos fatores, inclusive criatividade e iniciativa empreendedora, intervêm no processo de descoberta científica, inovação tecnológica e aplicações sociais, de forma que o resultado final depende de um complexo padrão interativo (Castells, 1999, p. 25).

Na visão de Castells (1999), para que as tecnologias possam fazer sentido na sociedade, é necessário pessoas dispostas a criá-las ou adaptá-las. Trata-se de um processo interativo em que o homem, a partir da sua engenhosidade, visualiza uma função para uma dada tecnologia e, através de esforços e tentativas, consegue dar sentido a ela, inserindo-a como parte do âmbito social. Assim, “o uso do raciocínio tem garantido ao homem um processo crescente de inovações” (Kenski, 2012, p. 15), de modo que, a cada época, diferentes tecnologias vão sendo (re)criadas para atender às demandas impostas pelo contexto hodierno, pois

[...] a cada era, a sociedade exalta um tipo de tecnologia que impacta o rumo e o rosto das relações humanas. Desde a descoberta do fogo, passando pela descoberta da roda, da escrita, do alfabeto, do ouro [...] cada uma trouxe, em maior ou menor escala, algum tipo de rebuliço na vida em sociedade (Romão, 2018, p. 59).

Isso ocorre porque a sociedade não é estática, pelo contrário, está em constante movimento, como “[...] um rio caudaloso, longo e largo, que nunca se detém em seu curso” (Bagno, 2007, p. 7), inventando e se reinventando; pensando, projetando e realizando. Nessa perspectiva, quanto mais a sociedade se esforça para (re)criar uma dada tecnologia, esta impactará de diferentes maneiras a vida das pessoas, uma vez que as relações não serão as mesmas. Elas acontecerão em virtude das tecnologias do momento, através delas, não porque os sujeitos estão obrigados a fazer uso, mas porque naturalmente, elas se inserem na sociedade e nas pessoas; são parte constitutiva delas, do seu momento sócio-histórico-cultural.

Há, no contexto atual, uma discussão premente no tocante à interface humano-máquina, sobre o que significa essa relação para a comunicação e para a cultura e sobre o que vem a ser a ideia do pós-humano. Acredito que “[...] a expressão tem sido usada para sinalizar as grandes

transformações que as novas tecnologias da comunicação estão trazendo para tudo o que diz respeito à vida humana, tanto no nível psíquico quanto social e antropológico” (Santaella, 2003, p. 31). Nesse caso, apesar da estranheza do termo, a ideia de pós-humano não significa que o homem já era, que perdeu seu espaço para a máquina, pelo contrário, ele continua no centro do processo, pois é ele que cria a máquina, logo, o humano não deve ser visto como inferior à tecnologia, embora, em muitos casos, o homem esteja a serviço da máquina.

Ao longo da existência humana, em diferentes épocas, as tecnologias se apresentaram de modos diversos. Na Era Mercantil (século XVI a XVIII), por exemplo, conhecida como pré-mecânica, a escrita (diferentes alfabetos) era o principal meio de comunicação. As tecnologias que se destacavam nesse período tinham relação com o plantio e a criação de animais. A Era Industrial (1.800 a 1.830), atravessada pela Revolução Industrial, entre 1.820 e 1.840, teve como destaque a invenção da máquina a vapor e favoreceu a mudança de uma economia agrária para uma manufatureira. A produção manual começou a ser substituída por máquinas, aumentando a produção e impulsionando o comércio e a automação. Destacaram-se, nesse período, a máquina de fiar, o tear mecânico e a locomotiva³⁸.

A Era da Informação (século XX), a indústria passa por grande transformação, saindo dos moldes da Revolução Industrial para uma economia baseada principalmente na informação tecnológica, mediada por tecnologias como: computadores, televisão por satélite, internet, jornais e rádio, através das quais a informação passou a chegar às pessoas de modo cada vez mais rápido, chegando, inclusive, a lugares remotos que, em outros tempos, seria impossível chegar. A conectividade passou a ser vista como a palavra da vez, e a moeda de troca passou a ser a informação e os dados, nos seus diferentes suportes. Nesse cenário, informação passa a ser sinônimo de poder³⁹.

A Era Digital (dias atuais) até pode ser confundida com o uso de celulares, *tablets* e *laptops*, mas a sua característica principal está na quantidade de informações disponíveis ao mesmo tempo para muitas pessoas, tendo como tecnologias de destaque: a nuvem, para a salvaguarda de informações, usada por pessoas e empresas; o armazenamento de dados, que pode ser acessado de qualquer lugar sem necessidade de deslocamento e a internet das coisas, a qual auxilia as pessoas em atividades cotidianas⁴⁰.

Nesse contexto, ratifica-se a ideia de que as tecnologias acompanham o avanço da sociedade, levando os cidadãos a seguirem tais mudanças para viverem melhor, ou seja, com

³⁸ Disponível em: <https://e-safer.com.br/evolucao-da-tecnologia-durante-as-decadas/>. Acesso em: 30 jan. 2025.

³⁹ Idem nota 36.

⁴⁰ Idem nota 36.

diferentes possibilidades de realizar necessidades das mais diversas. Hoje, na Era Digital, também conhecida como era da informação, as tecnologias em destaque são as digitais (Franklin, 2018), graças ao desenvolvimento tecnológico pelo qual o mundo tem passado desde o final do século XX e que se faz presente atualmente, no século XXI, transformando a vida das pessoas e suas relações sociais. Essa nova era, na qual nos encontramos, representa uma forma diferente de o sujeito agir e se organizar socialmente [...] (Leite, 2022). Mas isso não ocorre por acaso. O fenômeno da globalização provocou diversas mudanças na sociedade, impondo novas demandas e atingindo diversos setores (Araújo, 2019).

E a educação, como fica nesse cenário caótico no qual as tecnologias digitais têm ditado cada vez mais o rumo das relações sociais? A escola sucumbirá diante da invasão das máquinas? Será o fim da escola e da universidade tal qual conhecemos? Como devem se comportar os professores diante de uma sociedade movida por *clicks*? Desse modo, reitera-se que, mesmo diante de pensamentos pessimistas,

[...] escolas e universidades [...] não desaparecerão no espaço virtual. No caso de escolas de ensino fundamental e de ensino médio, isso não ocorrerá porque são centros de atendimento infantil e/ou repositório de crianças na mesma proporção em que são instituições educacionais. No caso das universidades, porque a qualidade da educação ainda está, e estará por um longo tempo, associada à intensidade da interação pessoal (Castells, 1999, p. 422).

A tecnologia não veio para substituir a sala de aula tradicional, e sim para garantir que outros recursos sejam utilizados com eficácia por meio de uma integração dos aprendizados presencial e *on-line*” (Sunaga; Carvalho, 2015, p. 141), pois, por mais avançada que seja, ela não pode substituir o homem, pois depende dele para existir. Nessa perspectiva,

[...] se é certo que as tecnologias ameaçam as “organizações humanas”, é certo, igualmente, que nenhuma delas ultrapassa o humano, pois que nela o humano do homem encontra guarida. Cabe, todavia, refletir o lugar das tecnologias, sobretudo, na educação de modo que venha a favor da aproximação e comunicação, e, assim, sejam aliadas da elevação da condição humana. É preciso salvar a comunicação, de par com a educação. Salvando esta, aquela manterá seu sentido extraordinário para elevação da condição humana (Romão, 2023. p. 244).

Educação e tecnologia devem se relacionar mutuamente, ambas sendo parte das mudanças na vida das pessoas, embora não se deva forçar a barra para inserir as tecnologias na educação sem um planejamento, sem vislumbrar benefícios, riscos e desafios no processo de ensino e aprendizagem. Inteligente como é, o homem deve encontrar nas tecnologias caminhos para facilitar os processos de ensinar e de aprender; deve descobrir maneiras de como aproximar os sujeitos; deve vê-las como aliadas, nunca como inimigas. Nesse sentido, ao invés de focar

em preocupações como as que colocam educação e tecnologia como dois polos antagônicos, é relevante pensar em como inserir as tecnologias na sala de aula para que sejam bem utilizadas no processo de aprendizagem.

As tecnologias digitais (*smartphones, tablets, smart TV, smartwatch, notebooks, computadores, lousa digital*) têm se propagado de modo exponencial, e suas mudanças têm proporcionado impactos significativos também na educação. Elas adentraram em todos os setores sociais influenciando em mudanças nos “[...] lugares onde as pessoas vivem, a maneira como se conectam com os outros, as relações em uma sociedade, a maneira como trabalhamos e como acessamos as informações” (Leite, 2022, p. 137). Logo, a escola e a universidade precisam estar atentas às necessidades do cidadão deste século e acompanhar as mudanças que o cenário hodierno apresenta.

Nessa lógica, pensar na intersecção tecnologias e educação é vislumbrar um contexto com diferentes possibilidades de maior conexão entre as pessoas (Vasconcelos, 2017), afinal, as tecnologias, especialmente as digitais, que estão em toda parte, potencializam as atividades humanas e mostram caminhos antes não pensados, seja para comunicar-se, conviver, relacionar-se, trabalhar e estudar. Portanto, a educação deve aproveitar das benesses e incertezas tecnológicas para redimensionar suas atividades. Assim, observar as potencialidades das tecnologias digitais para a educação é algo que os professores, no exercício de suas funções, devem fazer, pois não se pode virar as costas para essas tecnologias como se elas fossem inimigas da educação

[...] os objetivos de uma aula devem estar em consonância com os anseios e necessidades dos alunos, entretanto é louvável que o professor utilize tecnologias como suporte em suas aulas que possam maximizar atenção dos educandos e que sejam estimulantes para o aprendizado frente às novas mudanças impostas pela sociedade da informação (Campos; Heinsfeld; Silva, 2018, p. 55).

À luz do exposto, não defendo que o uso das tecnologias digitais trará mudanças imediatas na educação, pois pensar dessa maneira seria bastante simplista e diminuiria sobremaneira a importância do professor e toda a sua experiência na mediação do processo de ensino e aprendizagem, até porque, “[...] não são os recursos que definem a aprendizagem, são as pessoas, o projeto pedagógico, as interações, a gestão” (Moran; Masetto; Behrens, 2013, p. 12). Além disso, “[...] a tecnologia não é panaceia da educação [...] ela não resolve todos os problemas encontrados na área educacional” (Piva Júnior, 2013, p.16), mas contribui bastante para tornar a aprendizagem significativa, devido à variedade de recursos à disposição do professor e dos alunos.

Usar tecnologias digitais na educação significa valorizar o tempo dos alunos para tentar se aproximar deles a partir da linguagem digital, com a qual eles têm contato diário. “É preciso orientá-los para que fiquem atentos às exigências do seu tempo e dos avanços projetados pelas tecnologias” (Romão, 2023, p. 236). Entretanto, “[...] para que uma tecnologia seja considerada educacional é preciso que os agentes de ensino avaliem as suas reais contribuições para a aprendizagem, ou seja, uma reflexão mais ampla sobre a educação como ato político e social” (Araújo, 2019, p. 157). Nessa direção,

[...] o uso da lousa digital para escrever da mesma forma que já fazemos usando lousas comuns não altera em nada a prática pedagógica tradicional. O uso do powerpoint pode tanto ser inovador, quanto se restringir à projeção de resumos que antes eram projetados com o auxílio de transparências e retroprojetores, ou mesmo sínteses que o professor escrevia na lousa ou distribuía em formato impresso para seus alunos. [...]. Na realidade, as mudanças não são determinadas pelas mídias, mas sim pela perspectiva pedagógica adotada e pela exploração efetiva e criativa dos recursos que o meio oferece [...] (Braga, 2013, p. 59).

O que Braga (2013) aponta é que, em muitas situações de uso de tecnologias, percebe-se o antigo travestido de moderno, isto é, a tecnologia como pretexto para a mudança, quando na verdade, a aula continua a mesma do formato tradicional. Conforme Cerutti e Baldo (2020, p. 14), “[...] as tecnologias do ponto de vista dos educadores é [*sic*] uma forte aliada para o processo de ensino, mas a sua utilidade, fica vaga, quando permite que ela apenas sirva como uma forma diferente de trabalhar conteúdos, a exemplo da utilização do PowerPoint”, como citado por Braga (2013). Desse modo,

[...] uma sociedade onde os avanços da tecnologia trazem grandes mudanças e a tecnologia tornou-se uma importante ferramenta pedagógica, não basta introduzir as mídias na educação apenas para acompanhar o desenvolvimento tecnológico ou usá-las como forma de “passar o tempo”. É preciso pensar em sua preparação enquanto ferramental para que os professores tenham segurança tanto em manuseá-las quanto em saber utilizá-las de modo seguro e satisfatório (Cerutti; Nogaro, 2017, p. 1601).

Ou seja, é necessário visualizar perspectivas pedagógicas para o uso das tecnologias à disposição, de modo que tal uso possa trazer alguma mudança para o processo de ensino e aprendizagem e para a ampliação dos horizontes dos estudantes (Leite *et al.*, 2011; Kenski, 2012; Wunsch; Júnior, 2018; Araújo, 2019; Modelski; Giraffa; Casartelli, 2019; Vidal; Mercado, 2020; Leite, 2022), de sorte que os alunos sejam oportunizados a aprender a partir de diferentes possibilidades, principalmente porque, no contexto tecnológico no qual vivem, trazer

tais tecnologias para a sala de aula e mostrar que elas vão além do entretenimento é o pontapé inicial para que os alunos passem a enxergá-las com outros olhos. Nessa lógica,

[...] os professores que fazem uso de tecnologias digitais na prática pedagógica contribuem de forma significativa para a aprendizagem dos alunos. As tecnologias digitais quando utilizadas pelos professores possibilitam que o futuro docente perceba que a utilização de diferentes tecnologias potencializa o processo de aprendizagem, dinamiza e favorece o ensino, a comunicação e interação entre os alunos (Ferreira, 2020, p. 15).

Diante disso, a escola deve repensar sua forma de atuação, reorganizar seu projeto pedagógico, no sentido de valorizar as tecnologias digitais, e estimular seus professores a tirarem o máximo de proveito delas em benefício da aprendizagem dos alunos. Ela precisa andar na direção da evolução e compreender que os alunos do tempo presente têm expectativas de aprendizagem diferentes. Nessa visão,

[...] a escola precisa reaprender a ser uma organização efetivamente significativa, inovadora, empreendedora. Ela é previsível demais, burocrática demais, pouco estimulante para os bons professores e alunos. Não há receitas fáceis nem medidas simples. Mas essa escola está envelhecida em seus métodos, procedimentos, currículos (Moran; Masetto; Behrens, 2013, p. 12).

De fato, a escola precisa mudar urgentemente, pois ela está envelhecida, tanto é que Nóvoa (2022) chama a atenção para o fato de que, pela sua configuração (organização estrutural, lugar do professor e do aluno, formas de ministrar aulas e avaliação), ela permanece como no século XIX, como mostra a figura 8.

Figura 8 – Configuração da escola nos séculos XIX e XXI



Fonte: Google Imagens (2025).

A primeira parte da imagem (preto e branco) representa uma escola do século XIX e a segunda (colorida) representa uma escola do século XXI. Como fica explícito na figura 8, em ambos os séculos, a escola continua com a mesma cara. As filas indianas se apresentam como uma prova do quanto essa instituição social precisa mudar. Por mais que sejam perceptíveis algumas mudanças pontuais, para momentos específicos (quando as carteiras são colocadas em círculo), no geral, é assim que a maioria das escolas se organiza, desde a creche ao ensino superior, o que prova sua incapacidade de se transformar para se adequar ao contexto hodierno. Há também exemplos de escolas abertas em alguns países, a exemplo do Brasil, mas são casos isolados, não abarcando um por cento do número total.

Quanto ao lugar do professor, a imagem também evidencia que ele tem papel de destaque no processo de ensino e aprendizagem, ficando os alunos como coadjuvantes, quando deveriam estar no centro. A esse respeito, mesmo havendo muitas tentativas ao longo dos anos de oportunizar o protagonismo dos alunos, nossas escolas (a maioria), ainda têm o professor em posição superior à do aluno, em todos os sentidos, o que denota uma escola que não evoluiu no seu formato.

Na concepção de Nóvoa (2022), a escola e a universidade precisam passar por uma metamorfose, reinventar-se para atrair os alunos que, a cada dia, têm menos interesse por elas. Segundo Pérez Gómez (2015, p. 29), “[...] escolas se tornarão irrelevantes se insistirem em continuar com práticas obsoletas e ignorarem o tempo dos alunos”. Logo, repensar a escola, desde sua estrutura até a forma de ensinar e de valorizar a participação do aluno são alguns pontos que podem levar à mudança. Assim sendo, “uma escola nova deverá treinar os professores para o domínio técnico do uso de computadores a partir de uma mudança de mentalidade, já implantada no PPP quando de sua revisão e/ou atualização” (Lira, 2016, p. 60). Mas não um treino no sentido tradicional de ensino, mas no de enxergar que essa tecnologia faz parte da nossa existência e que aprender a usá-la na escola, principalmente aproveitando as potencialidades das tecnologias digitais em benefício de uma aula que propicia problematizações, pesquisa e reflexões, de uma educação mais flexível, é não apenas respeitar o aluno no seu momento histórico-social, mas também se colocar como um profissional que compreende a necessidade de se manter atualizado e caminhar na direção da evolução. Por isso,

[...] precisamos de desenhar ou remodelar os edifícios escolares com a mesma ousadia e criatividade com que foram pensados no século XIX. Agora, têm de ser espaços abertos, adaptáveis e flexíveis, com condições para estudo individual e em grupo, com lugares para pesquisa, para uso das tecnologias digitais, para uma relação de trabalho entre alunos e entre alunos e professores. É provável que estes [...] edifícios tenham espaços para uso público e espaços

para uso exclusivo de professores e alunos. Talvez os centros de ciência viva em Portugal ou as naves do conhecimento no Brasil possam ser uma boa inspiração. Mas há milhares de exemplos, em todo o mundo, que vale a pena conhecer (Nóvoa, 2022, p. 44-45).

Para que essa metamorfose da escola aconteça, é preciso mentes abertas, pessoas engajadas e, sobretudo, investimento significativo na educação, pois, a ideia de Nóvoa (2022) é ousada, não dependendo apenas daqueles que estão na linha de frente da educação, mas, também dos que fazem as políticas públicas educacionais; dos investimentos governamentais; da formação dos profissionais da educação para atender a uma mudança tão “drástica”. Isso aponta para um caminho a ser observado/tentado se se deseja de fato transformar a escola.

Uma coisa é certa: não dá mais para permanecer do jeito que está. As aulas nas escolas estão cada vez mais monótonas e sem graça. Os professores têm estado cada vez mais estressados e desmotivados com a “falta de interesse dos alunos” que, por sua vez, não aguentam mais o discurso repetitivo dos professores; os pais não têm contribuído como deveriam com a educação dos filhos, deixando todas as demandas educativas para os professores, que não conseguem dar conta de tamanha demanda (Bardichi; Jordão, 2024).

Ainda há as tecnologias digitais que, quando não usadas com fins educativos ou com objetivos que desviam o planejamento do professor, podem atrapalhar o desenvolvimento intelectual e social dos estudantes. Isso porque o uso de celulares pelos alunos não tem sido pedagógico, levando-os à distração e afastando-os dos principais motivos de estarem na escola (Pereira; Araújo, 2020; UNESCO, 2023).

Muitos alunos simplesmente passam parte significativa do tempo da aula em redes sociais e jogos, sem dar nenhuma atenção ao professor e ao conteúdo. Há ainda aqueles que interrompem a aula para atender e responder chamada dos pais (Zuin; Zuin, 2018), o que tem tornado as aulas um “campo de guerra” entre os professores.

Em busca da atenção, os docentes exigem que os alunos guardem os aparelhos, alegando que o uso constante prejudica seu rendimento escolar. Os alunos, por sua vez, argumentam que a escola seria mais interessante se soubesse integrar melhor as tecnologias em sala de aula, ao invés de tentar proibi-las (Nagumo; Teles, 2016).

Entre diferentes queixas, não há razão para apontar culpados e inocentes, pois a problemática é mais complexa do que se imagina. Estão implícitas, nesse contexto, crenças que precisam ser desmistificadas, pois, antes de querer mudar suas práticas, o professor carece mudar suas crenças em relação ao (não)uso das tecnologias (Sancho; Hernández, 2006). Sob um viés crítico, todos poderiam tomar atitudes diferentes. Mas por que será que não tomam? Talvez porque não saibam, afinal, é um processo complexo, tanto a proibição quanto a liberação

total sem planejamento. Talvez seja esse o entrave para a decisão de (não)uso de celulares em sala de aula. Da parte do professor, talvez a resistência em liberar se deva ao fato de que ele não sabe explorar pedagogicamente o celular (ele não foi formado para tal), o que acaba levando-o a perder o controle da aula e à dispersão dos alunos em redes sociais e *sites* que fogem dos objetivos da aula. Da parte dos alunos, apesar de alguns fazerem questão de subverter as normas, uma parte significativa, quando bem orientada, tende a seguir o professor, usando os celulares em momentos oportunos e com finalidade educacional, o que denota que há possibilidades de diálogo sobre o assunto.

Nesse contexto, é importante “[...] os docentes romperem o preconceito existente com o uso das tecnologias em suas práticas pedagógicas, uma vez que essa resistência para com o uso das tecnologias acontecem [*sic*] devido uma fragilidade formativa [...]” (Pereira; Teixeira; Oliveira, 2021, p. 11), tanto é que, mesmo em escolas equipadas com projetores multimídia e televisores digitais, poucos são utilizados pelos professores, em virtude da resistência desses, e também dos gestores que, por não terem tido uma formação para o uso dessas tecnologias, acabam optando pelo caminho mais fácil – o da proibição (Sunaga; Carvalho, 2015). Ademais, investir em equipamentos tecnológicos para as escolas não é suficiente para que alunos e professores façam uso e extraiam benefícios das práticas mediadas por tecnologias digitais (Sancho; Hernández, 2006).

Assim, cabe aos docentes “[...] implementar metodologias e inovações pedagógicas para aliar as interfaces ao conteúdo e aos objetivos educacionais, sempre com o intuito de direcionar o estudante a refletir, colaborar, participar e criar” (Vidal; Mercado, 2020), afinal, resultados significativos sobre o uso de tecnologias digitais na educação já foram compartilhados por pesquisadores (Modelski; Giraffa; Casartelli, 2019; Silva; Girotti, 2020, Vidal; Mercado, 2020; Riedner; Pischetola, 2021; Veloso; Sestito; Mill, 2023).

Portanto, levar adiante a ideia de proibição, como a adotada por vários estados da federação já há algum tempo e, agora, com a Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025⁴¹, é um atraso para o futuro digital do país, uma vez que essa decisão afetará a nação de várias maneiras. Decerto que os argumentos utilizados para a sanção da lei têm certa consistência, em virtude do aumento da distração dos alunos na escola, o uso descontrolado e desregrado do celular, a exposição a conteúdos impróprios, os prejuízos à sadia interação social e à saúde, a exemplo da ansiedade. Entretanto, proibir não vai resolver os problemas da educação, além de acarretar

⁴¹ Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025 (aprovada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo presidente da República), com a finalidade de proibir o uso de aparelhos eletrônicos portáteis na escola.

prejuízos de diferentes ordens tanto ao desenvolvimento dos estudantes quanto da nação (Mota, 2025).

De acordo com Moro (2021), o uso do celular no contexto educacional potencializa o desenvolvimento de habilidades críticas desde a infância, uma vez que os estudantes passam a refletir sobre sua própria condição na escola, construindo uma compreensão mais profunda do que significa aprender e do seu papel como sujeito da própria aprendizagem. Assim, tolher o aluno de vivenciar uma educação que aproveite as tecnologias do seu tempo é andar na contramão da evolução. É, além disso, deixar de seguir uma educação aberta e flexível, como proposta por Nóvoa (2022), para uma educação controlada e tradicional, que prejudica cada vez mais o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

O que noto, a partir da sanção da referida lei, é uma comemoração por parte de muitas escolas e educadores de toda a educação básica, como se fosse o fim do uso dos celulares nos estabelecimentos escolares, porém, essa discussão ainda está longe de ser esgotada, até porque, na própria lei, a restrição não é total. Foram determinadas algumas proibições, a exemplo do uso durante as aulas, recreio e intervalos entre as aulas, mas liberado na própria sala de aula com fins estritamente didáticos e pedagógicos sob a orientação dos professores (Brasil, 2025).

Nesse caso, cada instituição deve, a partir do seu regimento interno, reunir o Colegiado Escolar, composto por diferentes agentes, inclusive os pais, e planejar qual será o papel dos aparelhos eletrônicos portáteis na educação. E isso precisa ser cuidadosamente discutido, pois caso haja brechas, será difícil sustentar qualquer decisão tomada coletivamente. A própria lei já deixa claro que os alunos podem usar os aparelhos nas seguintes situações: acessibilidade, inclusão, para atender as condições de saúde dos estudantes e para garantir os direitos fundamentais. Nessa seara, como fica o professor? Como ele fará a gestão da aprendizagem e da classe num cenário tão complexo?

Diante do texto da lei, apresento, a seguir, algumas reflexões pertinentes sobre o tema da liberação do uso dos celulares de forma pedagógica sob a orientação dos professores. Nem todo professor é adepto do uso de tecnologias digitais durante as aulas, assim, haverá dias em que os alunos trarão os aparelhos para determinada aula (a pedido do professor), para realizar uma dada atividade. E nas outras aulas que os professores não usam, como será o controle? Uma vez que os alunos estão de posse liberada do celular para uma aula específica, como garantir que eles se contentarão em usar o aparelho apenas naquele momento e para os fins determinados pelo professor? Essa situação pode desencadear estresse entre os próprios professores, pois, uma vez que a maioria opte pela proibição e não abra precedentes para uso

pedagógico, os poucos que tomarem a decisão de usar podem ser acusados pelos colegas como facilitadores do “problema”.

Há também as outras situações: a escola está preparada para saber quais alunos de fato necessitam dos aparelhos para acessibilidade? Quais situações a escola compreenderá como inseridas no contexto da inclusão? Incluir é um termo carregado de significados, podendo englobar diversas situações. E se alunos se aproveitarem desse ponto da lei para serem liberados a usar os aparelhos? A escola consegue analisar cada situação para confirmar se realmente determinado aluno se ampara neste ponto e se o uso que está fazendo do aparelho é para um fim específico diante de sua necessidade? E os cuidados que a escola precisa ter com pais problemáticos, que por qualquer acontecimento já se sentem no direito de processar o professor e a escola? São provocações a serem pensadas. Sem contar que, quando se fala em acessibilidade, a ideia inicial que vem à mente é a de pessoas com deficiência, que carecem de determinada tecnologia para melhorar sua vida. No entanto, não apenas essas pessoas necessitam de tecnologias para acessibilidade. Todos precisam, tendo em vista que elas ajudam o sujeito no sentido de deslocar suas experiências e poder transitar entre diferentes culturas.

Num outro ponto da lei, o uso dos aparelhos é permitido para atender às condições de saúde dos estudantes. Como a escola terá controle dos alunos que alegarem precisar estar de posse dos aparelhos por questões de saúde? E se os professores tiverem problemas no controle desse ponto específico? E se em alguma situação, a privação de uso comprometer a saúde do estudante, inclusive, por meio de advogados, defender que isso contribuiu para a morte de um estudante? E quanto aos direitos fundamentais? Conforme a lei, é permitido aos alunos o uso dos aparelhos eletrônicos portáteis para garantir os referidos direitos, um dos pontos que, ao meu ver, deixa diversas brechas para que alunos e seus responsáveis, ou até mesmo advogados (em defesa de algum aluno-cliente), questionem e ameacem a escola.

Entre esses direitos, destaco o direito à liberdade, à igualdade, à educação e ao lazer. Como a escola lidará com o aluno que, conhecendo a lei, exigir ter respeitado o direito à liberdade? De que forma ela agirá com um aluno que, ao ver um colega usando o celular (amparado pela questão da saúde), cobre o direito à igualdade de uso, mesmo não estando doente? Como responderá a um aluno que cobre o direito à educação, alegando que o uso do celular é importante na sala de aula para pesquisar e tirar dúvidas sobre pontos importantes do conteúdo, independente da orientação do professor? De que modo a escola agirá ao ser cobrada por um aluno que defende o direito ao lazer, argumentando que no recreio, para aproveitar o seu tempo livre, uma das formas de lazer é usar seu aparelho?

A lei, ao invés de trazer encaminhamentos que ajudem a escola a lidar com a situação do uso dos celulares em sala de aula, além de oferecer um texto problemático, que pode ser interpretado de diferentes maneiras, a depender do interesse pessoal, ainda traz mais incumbências aos estabelecimentos de ensino, como se percebe no art. 4º: as redes de ensino e as escolas deverão elaborar estratégias para tratar do tema do sofrimento psíquico e da saúde mental dos estudantes da educação básica, informando-lhes sobre os riscos, os sinais e a prevenção do sofrimento psíquico de crianças e adolescentes, incluídos o uso imoderado dos aparelhos referidos no art. 1º desta Lei e o acesso a conteúdos impróprios; § 1º as redes de ensino e as escolas deverão oferecer treinamentos periódicos para a detecção, a prevenção e a abordagem de sinais sugestivos de sofrimento psíquico e mental e de efeitos danosos do uso imoderado das telas e dos dispositivos eletrônicos portáteis pessoais, inclusive aparelhos celulares; § 2º os estabelecimentos de ensino disponibilizarão espaços de escuta e de acolhimento para receberem estudantes ou funcionários que estejam em sofrimento psíquico e mental decorrentes principalmente do uso imoderado de telas e de nomofobia (Brasil, 2025).

Será mesmo que as redes de ensino e as escolas, com tantos problemas que já enfrentam cotidianamente, na maioria das vezes sem apoio dos órgãos que as amparam, darão conta das demandas prescritas nesta lei? Com que tempo a escola fará essas coisas? Com qual preparação os profissionais farão o acompanhamento e monitoramentos dos estudantes para atender a esses pontos?

Essas questões precisam ser bem pensadas, caso contrário, a escola sairá de um problema – o uso desregrado do celular, para outro tão complexo quanto – vigiar os alunos para saber quem está seguindo ou não as regras e tentar aplicar as sanções cabíveis, sem contar o aumento da responsabilidade estipulada no art. 4º da referida lei. Nesse caso, não parece interessante essa situação de vigiar-punir, pois ela é conservadora, arcaica e retrógrada. As questões-problema que assolam a escola devem ser resolvidas na base do diálogo, pensando sempre no bem comum. Diante disso, a conscientização pode ser a chave para a escola lidar com o problema. É óbvio que o apoio da família será necessário para o alcance desse propósito, pois, orientados em casa sobre os cuidados com o uso desregrado do celular e sobre obedecer a decisão da escola de limitar o uso dos celulares, por exemplo, é provável que, a longo prazo, a escola enxergue mudança de comportamento dos alunos acerca do assunto em voga, e que os celulares e demais aparelhos eletrônicos portáteis usados pelos alunos não sejam vistos como os vilões da aprendizagem, mas como possibilidades de ampliação da mesma.

Nessa direção, é estranho escolas e professores comemorem a sanção desta lei, aceitando passivamente uma “solução simples” para um problema tão complexo, até porque, se

observarmos com atenção o contexto em voga, podemos notar que a omissão do termo práticas pedagógicas na LDB não ocorre por acaso, por esquecimento, mas como uma forma de legitimar o poder e controle do estado sobre o tipo de educação que deve ser desenvolvida nas escolas. A partir dessa atitude, percebo que, para a escola, é mais fácil fechar os olhos para os problemas que nunca conseguiu dar conta, como a promoção da inclusão digital dos seus alunos, principalmente dos mais carentes, e explorar o potencial da aprendizagem a partir do uso das tecnologias digitais associadas aos ambientes virtuais de aprendizagem, do que encarar essas questões com coragem e otimismo. Agindo dessa forma, escolas e professores estão tirando dos governos as obrigações de garantir o acesso digital na escola, um direito humano inalienável, segundo a UNESCO (Mota, 2025).

Não posso esquecer de mencionar, a esse respeito, o retrocesso educacional que se impõe a partir da lei em questão, uma vez que ela vai de encontro a uma das leis mais importantes da educação brasileira dos últimos tempos – a BNCC, a qual traz a cultura digital como uma das competências a serem desenvolvidas pelos estudantes ao longo do processo de escolarização. A partir desta competência os estudantes precisam

[...] compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018, p. 9).

Agora, dificilmente os estudantes poderão atingir esta competência se o uso do celular foi proibido em sala de aula, pois em casa e na rua, espaços nos quais eles fazem uso do aparelho, não há um professor atento para trabalhar determinadas questões, a exemplo da criticidade, e a escola é o local mais propício para problematizar essa questão. Os professores, se tiverem uma certa preparação, são as pessoas mais adequadas para falar com os alunos e orientá-los sobre os cuidados relativos ao uso exagerado ou descuidado das tecnologias digitais. E os alunos, quando bem orientados, em grande parte sabe ouvir o professor e seguir suas orientações. Ou seja, a falta de discussão e conscientização na escola pode acabar fazendo com que em casa, os estudantes façam diferentes usos dos aparelhos digitais sem o mínimo de segurança, ficando vulneráveis aos riscos possibilitados pela rede. Nesse diapasão,

[...] um dos grandes desafios que os professores brasileiros enfrentam está na necessidade de saber lidar pedagogicamente com alunos e situações extremas: dos alunos já que possuem conhecimentos avançados e acesso pleno às últimas inovações tecnológicas aos que se encontram em plena exclusão tecnológica; das instituições de ensino equipadas com as mais modernas tecnologias digitais aos espaços educacionais precários e com recursos

mínimos para o exercício da função docente. O desafio maior, no entanto, ainda se encontra na própria formação profissional para enfrentar esses e tantos outros problemas (Kenski, 2012, p. 103).

Ao que se percebe, os problemas quanto às tecnologias digitais na educação perpassam a simples questão do (não)uso do celular pelos estudantes. A distorção entre quem tem acesso a essas tecnologias e quem não tem é notória, bem como a estrutura das instituições escolares se diferencia muito de uma para outra, tirando de muitos alunos o direito de aprender dentro do contexto digital, quando uma parcela significativa da população (os que têm mais condições), tem amplo acesso a elas, de modo que, num mundo competitivo como o nosso, aqueles que não têm o direito a uma educação envolvendo o digital perdem o poder de competitividade com aqueles que têm livre acesso aos aparatos tecnológicos disponíveis no mercado. Nesse sentido, é necessário que o Estado reconheça sua incapacidade de minimizar as desigualdades, sobretudo, na formação de professores, e lidar com elas.

No Brasil, especialmente, o acesso à internet no ambiente doméstico é restrito ou inexistente em muitos lares. Nesse caso, noto a incapacidade da nação de oferecer aos estudantes repositórios públicos com conteúdo digital educacional, como laboratórios virtuais portáteis, ligados à Inteligência Artificial (IA), capazes de promover uma aprendizagem emancipadora e colaborativa (Mota, 2025), pois

[...] só há possibilidade de aprender a fazer uso integrado das tecnologias digitais se estudantes e educadores fizerem uso desses recursos em situações reais de aprendizagem, atuando de forma colaborativa e vivenciando situações em que as TDIC possibilitem um posicionamento crítico e, conseqüentemente, favoreçam uma aprendizagem realmente transformadora (Bacich, 2018, p. 134).

Para isso, eles precisam ter acesso às tecnologias digitais disponíveis, tanto os próprios aparelhos, quanto conectividade, fazendo uso dessas com frequência em suas atividades escolares, seja em casa, sozinho, seja na escola, a partir da mediação do professor. E precisam ter acesso no presente, pois sua formação acontece agora. Não dá para esperar para apresentar as tecnologias digitais aos cidadãos quando eles já estiveram adultos, necessitando desse conhecimento para viver e trabalhar. O tempo deles é o presente, logo, pensando em seu futuro, “a escola precisa assumir o papel de formar cidadãos para a complexidade do mundo e dos desafios que ele propõe. Preparar cidadãos conscientes, para analisar criticamente o excesso de informação e a mudança, a fim de lidar com as inovações e as transformações [...]” (Kenski, 2012, p. 64). Nessa visão,

[...] pensar em termos de perspectivas futuras só faz sentido se temos o nosso presente cuidado. Ou seja, não é possível refletir em termos de habilidades que os estudantes precisarão dominar no futuro, se o aqui e agora da educação desses estudantes não estiver recebendo uma atenção muito bem pensada. O sujeito de amanhã não se concretiza sem que ofereçamos a ele, ao longo de toda a sua formação, condições, passo a passo, para que ele possa se desenvolver (Campos; Heinsfeld; Silva, 2018, p. 36).

Nesse ínterim, noto o quão complexa é essa situação, a qual piora quando o próprio órgão responsável pela educação do país, o MEC corrobora uma lei de proibição de celulares na escola, impedindo que os alunos, especialmente os das camadas mais pobres, usufruam de um direito básico – a oportunidade de uma educação incluindo o digital. Enquanto a educação do Brasil dá um passo para trás, em países como China e Coreia do Sul, por exemplo, percebo o sucesso de iniciativas de uso de tecnologias digitais na educação, em que alunos têm diferentes possibilidades de acesso digital, tanto na escola quanto em casa, com sinal de ótima qualidade (Valente; Almeida, 2022).

Isso ocorre porque a mentalidade é outra, tanto dos responsáveis pela educação, quanto dos pais que apresentam maior escolaridade média. Uma estratégia para minorar os estragos da Lei nº 15.100, a médio prazo, seria a previsão, pelos menos, de que todas as escolas, ao adotarem a proibição, se comprometessem a criar um dia em seu calendário dedicado totalmente a um trabalho de conscientização sobre o uso de dispositivos portáteis em sala de aula, seus benefícios e malefícios. Poderia ser um dia bem planejado por toda a escola, voltado à animação e à interação entre os alunos, mostrando para eles, de forma dinâmica e criativa, o quanto o mau uso dos artefatos digitais tem sido viciante para as pessoas de todas as idades e o quanto cada um pode ser cuidadoso ao fazer uso deles. A ideia não é estimulá-los a não usar, mas a usar da forma apropriada, com propósito educacional. Essa ideia é interessante porque a escola é, sem dúvida, o local mais propício para orientar o aluno, discipliná-lo e ensiná-lo a usar as tecnologias digitais de forma pedagógica (Mota, 2025).

Essa estratégia se coloca como uma alternativa plausível, embora seja muito difícil todas as escolas, por unanimidade, terem a mesma decisão. Desse modo, enquanto umas proibirem totalmente e outras não proibirem, ou o fizerem parcialmente, os alunos que não usam ou menos usam ficarão para trás em relação aos que têm liberdade de acesso, ocasionando outras problemáticas, como exclusão e negação de oportunidades, pois um aluno acostumado ao digital terá mais chances no mercado de trabalho do que aquele que não faz uso constante desse tipo de recurso. No mundo contemporâneo, grande parte dos estabelecimentos comerciais já trabalha de modo informatizado, o que requer dos seus funcionários habilidades digitais. Logo,

uma escola que proíbe o uso de artefatos digitais e, além disso, não os insere em atividades educacionais, está prejudicando a educação dos alunos e tirando-lhes oportunidades.

Na educação contemporânea, os celulares são uma realidade, e devem ser parte indispensável dela, principalmente em países como o Brasil, com problemas históricos de analfabetismo, no qual a escola é a principal possibilidade de inclusão e letramento no mundo digital para grande parte dos alunos. Desse modo, abolir os celulares de forma impensada e sem planejamento, sem nenhuma perspectiva de planos e estímulos explícitos para o uso destes de forma pedagógica, é um tiro analógico no futuro digital da nação (Mota, 2025), além de sinalizar que o autoritarismo e a subestimação das necessidades do outro também são heranças do colonialismo.

Num momento como o atual, no qual as discussões educacionais giram em defesa da formação, já na graduação, de um pedagogo adepto ao uso das tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas, colocar em discussão/ação uma lei como essa é contraproducente para as perspectivas de mudança que se almeja na educação. Não que a mudança esteja atrelada exclusivamente às tecnologias digitais, mas, certamente, elas são parte significativa para as mudanças que se propõe, afinal, se os alunos estão envoltos por elas, com dispositivos na palma da mão, negar sua importância é andar na contramão da evolução; é desfazer-se de todos os estudos recentes que defendem o uso pedagógico dessas tecnologias na educação. Ademais, alguns programas de governo em âmbito estadual, como o da Secretaria Estadual de Educação da Bahia⁴², têm levado tecnologias digitais para as escolas nos últimos tempos, especialmente *tablets*, justamente visando à inclusão digital e à inserção dos estudantes no mundo digital para acompanhar as mudanças sociais. E agora? Como pedir para os alunos não trazerem seus aparelhos para as escolas se antes elas próprias fizeram muitas propagandas acerca da chegada desses dispositivos?

No contexto da presente tese, defendo a ideia de que um pedagogo formado para valorizar as tecnologias digitais nos processos de ensinar e aprender é fundamental para oferecer aos educandos uma educação nos moldes da necessidade de sua geração. No entanto, a lei em questão vem atrapalhar diretamente esse propósito. Logo, os professores que estão sendo formados para valorizar as tecnologias digitais precisam enfrentar essa situação e

⁴² Por meio do “Projeto Conectar para Educar” foram entregues, até 2024, na Bahia, 148.804 *tablets* a estudantes do Ensino Médio de toda a rede, um investimento de R\$ 159,8 mil. Assim, cada aluno do 2º ano do Ensino Médio recebeu um *tablet*, pessoal e exclusivo para fins pedagógicos. Mais informações acerca desse projeto podem ser encontradas em: Disponível em: <https://www.comunicacao.ba.gov.br/2024/03/noticias/estudantes-do-2o-ano-do-ensino-medio-da-rede-estadual-sao-beneficiados-com-mais-de-148-mil-tablets/>. Acesso em: 01 fev. 2025.

defender que essa lei seja extinta ou, pelo menos, reescrita, de modo que o assunto seja tratado com sabedoria.

Em suma, é dever da escola pensar com atenção sobre essa problemática e tomar uma decisão cuidadosa, de modo a não prejudicar ainda mais a formação dos alunos que, como sabemos, já é deficiente. Não é porque foi sancionada uma lei que todas as escolas devem segui-la à risca. Elas têm que analisar os benefícios e malefícios de sua decisão, e pensar exclusivamente no aluno, no que é melhor para a sua formação. Se não houver uma segurança por parte das instituições em relação a sua decisão, para a (não)proibição, uma alternativa seria pedir o apoio de especialistas na área de educação e tecnologias, pois estes poderiam iluminar os caminhos e ajudá-las a tomar uma decisão mais consciente. Para além do apoio de especialistas, a formação de professores para o uso de tecnologias digitais na educação é fundamental, uma discussão que se pode observar na subseção 4.1.

4.1 Importância da formação de professores para o uso de tecnologias digitais na educação

A formação de professores, de modo geral – seja ela inicial ou continuada –, é fundamental para um ensino de qualidade, que garanta aos estudantes o mínimo necessário para que possam viver em sociedade e desfrutar de todos os benefícios que ela oferece. A inicial diz respeito a sua formação na graduação; já a continuada possui um leque de possibilidades: atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado, doutorado, pós-doutorado e formação em serviço, isto é, ações diversas, organizadas pelas escolas com o intuito de oferecer aos professores maior experiência para lidar com o processo de ensino e aprendizagem e suas demandas, bem como iniciativas empreendidas pelos próprios docentes para atender necessidades do seu ofício.

No contexto atual, a formação de professores deve acompanhar as mudanças pelas quais passa a sociedade; por isso, os docentes precisam de uma formação, inicial ou continuada, que os prepare para atuar de forma coerente com essa realidade, visto que “[...] realizar pesquisas e integrar as TDIC em práticas pedagógicas significativas para alunos, cidadãos da Sociedade da Informação, tornou-se condição para uma mudança qualitativa na educação escolar” (Araújo, 2019, p. 49). Como a sociedade atual é notadamente marcada pelo digital, essa formação precisa levar em conta as características do momento, uma vez que os estudantes são deste tempo, sendo considerados nativos digitais ou geração Z, isto é, aquela nascida a partir de 1996 (Piva Júnior, 2013, p. 83), e com grande facilidade em absorver as tecnologias digitais que circulam socialmente (embora nem todos atendam a esse pré-requisito) (Lima; Moura, 2015).

Assim, os professores precisam passar por formações que contemplem o uso de tecnologias digitais, de modo que aprendam a usá-las para dinamizar suas práticas pedagógicas. Essas formações podem ser de curta, média ou longa duração, a depender do propósito pensado. A formação de professores para o uso de tecnologias digitais na educação é um assunto de interesse de muitos pesquisadores (Vasconcelos, 2017; Moro; Takahashi, 2018; Pontes, 2018; Araújo, 2019; Ferreira, 2020; Pereira; Teixeira; Oliveira, 2021; Leite, 2022), por isso, é importante que os professores encarem essa formação como uma oportunidade de melhorar seu trabalho e de oferecer ao aluno um melhor ensino. Diante disso,

[...] a formação do professor na cultura digital deve encaminhar para a construção de competências pedagógicas, de forma que este perceba que seu papel é instigar a busca, a aplicação e a construção de conhecimentos; permitir o levantamento, a confirmação ou a refutação de hipóteses; mediar, acompanhar e intervir nos processos cognitivos; oportunizar o diálogo e a pesquisa como formas de produzir [...] conhecimentos; e viabilizar a colaboração entre os sujeitos ativos da aprendizagem, a remixagem de ideias e a divulgação das criações coletivas (Pontes, 2018, p. 163).

Apesar da condição na qual o docente é colocado – a de mediador da aprendizagem, pode dar a impressão de que é um papel fácil a ser exercido na cultura digital, em virtude de os alunos (na maioria dos casos) serem considerados nativos digitais, mas não é, uma vez que o professor precisará estar atento ao mundo que o cerca e como este se desenvolve para, a partir dessa percepção, analisar como os alunos devem se portar no dia a dia, seja como estudantes, seja como cidadãos que frequentam diferentes espaços, muitos dos quais são alimentados por tecnologias digitais.

Desse modo, uma das funções inerentes ao papel do professor é instigar os alunos a buscarem conhecimentos por conta própria, de forma autônoma, movidos por uma curiosidade particular, por uma motivação pessoal para a ampliação de uma dada informação em favor de sua própria aprendizagem. Isso pode ser feito constantemente, a partir de buscas na internet e em bibliotecas físicas para compreender melhor um dado conteúdo explicado em sala de aula, mas que não atendeu às suas expectativas ou lhes provocou a querer saber um pouco mais. Nesse sentido, o professor pode, sempre que possível, sinalizar para os alunos a importância de ver outras possibilidades de ampliação do conteúdo explorado em sala de aula, sendo a internet um dos meios mais recomendáveis, tanto pela variedade de informações, quanto pela celeridade com que se pode chegar às informações desejadas.

A partir da internet e da biblioteca física, também, os alunos podem ser instigados a levantar informações acerca de assuntos do seu interesse; a confirmar suas dúvidas; a refutar

argumentos de outros, inclusive do professor; a pesquisar para aprender aquilo que tem interesse, independente da orientação do professor; ao diálogo com pessoas de diversos lugares com interesses comuns; a colaborar com seus pares em projetos diversos; a remixar informações e imprimir sua autoria, pois,

[...] com as redes sociais, como a Internet móvel dos telefones celulares e computadores os usuários deixaram de ser consumidores de informações e passaram a produzir seu próprio aprendizado. Os usuários escrevem, fotografam, filma, compõem textos com imagens, áudios e vídeos e compartilham suas produções sem uma prévia orientação. No mundo da informação como é o mundo de hoje o homem deve buscar aprender mais o que de fato é verdadeiro e serve como aprendizado (Romão, 2023, p. 241).

Nessa linha de pensamento, no tempo hodierno, os usuários saem de um lugar passivo (aquele que apenas tem acesso à informação), típico da *Web 1.0* (estática), para um ativo (com possibilidades de compartilhar o que pensa com aqueles que produziram a informação na rede, bem como com outros internautas que compartilham o mesmo espaço virtual, graças à *Web 2.0* que “[...] propiciou um avanço importante na direção da democratização das possibilidades de expressão das vozes locais, criando condições viáveis para a ampliação de capital social, coletivo e mesmo cidadão” (Braga; Vóvio, 2015, p. 52-53). Essa *web* “[...] é marcada pelos *blogs* onde sujeitos relatam pensamentos e experiências pessoais e as conectam com conteúdos similares gerados por outrem” (Pironi, 2022, p. 30). Ou seja, é a *web* que marca o início das interações entre os usuários da rede, embora com certas limitações.

Além da possibilidade de poder postar comentários e compartilhar com os outros alguma informação, com a evolução da internet, surgiu a *Web 3.0*, mais conhecida como *Web* semântica, devido ao fato de utilizar as tecnologias avançadas para fornecer experiências personalizadas aos usuários. Essa nova *web* tem como um dos propósitos organizar as informações disponibilizadas na rede para facilitar as buscas dos usuários e possibilitar a interatividade entre eles. A busca semântica, expressão dada aos buscadores da *Web 3.0*, tem o diferencial de organizar as buscas por assuntos ou categorias, algo não possibilitado pela *Web 2.0*. O celular com conectividade à internet, o famoso *smartphone*, é uma alternativa tecnológica dessa *web*, e tem sido bastante explorado pelos usuários em todos os contextos sociais (Paletta; Mucheroni, 2014).

Há ainda a *Web 4.0*, cujo objetivo é oferecer ainda mais possibilidades ao usuário a partir de tecnologias da IA, mais conhecido como *Web* simbiótica. Nessa nova configuração da *web*, máquina e humano se atravessam, tornando-se praticamente um só. A internet já não é mais uma opção para os usuários, mas uma necessidade, uma aliada nas atividades do dia a dia.

A fechadura inteligente, advogados robôs e outros recursos como a Alexa são alguns exemplos dessa vertente⁴³. Enfim, são várias possibilidades a serem exploradas pelo professor em prol de uma educação para alunos do século XXI.

Não é fácil trabalhar numa perspectiva diferente da que se está acostumado. E quem disse que fazer educação é fácil? São muitos desafios a se enfrentar cotidianamente, e aprender a fazer uso das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem é algo que o professor não pode perder de vista. Sabe-se que muitos professores são resistentes ao aprendizado sobre tecnologias digitais e ao seu uso na escola (Sunaga; Carvalho, 2015; Vidal; Mercado, 2020; Pereira; Teixeira; Oliveira, 2021), porém, dado o contexto hodierno, é fundamental que eles deixem de lado o preconceito com essas tecnologias e aprendam a fazer uso delas com vistas a uma aprendizagem mais aberta e condizente com o tempo do aluno. Não é porque o professor teve sua formação inicial há vinte anos ou mais que ele deve continuar trabalhando nos moldes desse período. Ele precisa ousar, se arriscar, fazer diferente, apesar das dificuldades.

Não é estranho perceber nas escolas, infelizmente, professores que ainda se colocam no centro do processo de ensino e aprendizagem, impossibilitando que os alunos criem autonomia e sejam protagonistas da própria aprendizagem. Professores que não encorajam a participação do aluno; que dão as mesmas aulas de décadas; que não toleram ser interrompidos pelos questionamentos dos alunos e que fazem caras e bocas quando o assunto é o uso de tecnologias digitais na educação; que além de não buscarem a novidade, ainda se sentem no direito de criticar os colegas que se esforçam para fazer a diferença e que tentam, em alguma medida, acompanhar a evolução. Ou seja, são “professauros”, com pensamentos retrógrados, com ideias pessimistas e sem coragem para a mudança.

Não se assume o rótulo de “professouro” apenas porque não se conhece outra situação de aprendizagem ou porque se promove somente uma aprendizagem mecânica ou decorada, mas, sobretudo, pela violenta oposição que fazem contra os incômodos causados por todos quantos buscam crescer e mudar (Antunes, 2007, p. 147).

Ou seja, é até tolerável que o professor, dada a sua realidade, de uma formação restrita, sem muitas possibilidades, com tantas demandas e cobranças, faça somente aquilo que ele acha ser sua obrigação e continue com as mesmas aulas de sempre, afinal, não se sabe como foi o seu processo formativo e em quais condições estudou as bases da formação estudantil. Tenho consciência dos percalços na vida do docente, porém, o que ele não deve fazer é criticar gratuitamente os colegas que entendem a necessidade de mudanças e que tentam acompanhar

⁴³ Disponível em: <https://agenciajaveli.com.br/as-quatro-geracoes-da-internet/>. Acesso em 09 fev. 2025.

as novidades que sugerem melhorias para a educação. Se não dá para fazer nas suas condições, é plausível, pelos menos, evitar desvalorizar quem faz. Diante desse raciocínio,

[...] é mister considerar que, como característica fundamental da cultura digital, ser professor na atualidade exige modos de pensar e agir diferenciados daqueles do início do processo de escolarização e da formação universitária inicial do indivíduo hoje docente. Esses docentes, nós, autores deste trabalho, e tantos outros profissionais, tivemos uma formação inicial mais influenciada por teorias e metodologias do século passado, mas temos que ensinar nossos alunos de modo diferente e procurar aprender, também, com os mesmos, os quais, possivelmente, vão atuar em um futuro cada vez mais mutante, tecnológico e, por conta disso, exigente e incerto (Moro; Takahashi, 2018, p. 11).

É fato que, conforme a formação recebida por cada professor, condizente com o seu tempo, muitas vezes, ou na maioria das vezes, muitos tendem a ensinar do jeito que aprenderam, ou como se habituaram a fazer ao longo das suas vivências. E isso não é demérito, afinal, não se dá aquilo que não se tem; melhor dizendo, não se ensina diferente quando não se aprendeu a ensinar diferente. O que está no bojo da discussão é apenas a consciência por parte dos docentes de que, na era digital, diante da velocidade com que circula a informação, a construção do conhecimento se dá de modo diferente daquele que eles foram ensinados, por isso, é preciso pelos menos tentar compreender como ocorrem as relações nesse contexto tecnológico, e como se dá a construção de conhecimentos, tentando aprender a fazer de outras maneiras.

É perceptível, no universo escolar, professores aprenderem com seus colegas mais experientes, pois, muitas vezes “[...] é através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade [...]” (Tardif, 2002, p. 52). No contexto das tecnologias digitais e suas interfaces com a educação, é comum docentes incorporarem, em suas práticas pedagógicas, recursos que não usavam antes e que nunca conseguiram enxergar como pedagógicos – seja por falta de conhecimento, por puro preconceito ou por acreditarem que as tecnologias não faziam sentido ou pertenciam apenas a um modismo. Entretanto, a partir da observação de colegas fazendo uso, e de conversas para tentar entender a respeito, receberam boas dicas de como usar determinados recursos e passaram a olhar para as tecnologias digitais de modo diferente (Modelski; Giraffa; Casartelli, 2019).

Nessa nova configuração de ser professor, no contexto digital, um dos maiores desafios enfrentados por esse profissional é ensinar o aluno a acessar a informação, analisá-la e transformá-la em conhecimento. Mas “o problema hoje não está na escassez de informação, mas na abundância e na necessidade de desenvolver habilidades de seleção, processamento,

organização e aplicação crítica e criativa de tal informação” (Pérez Gómez, 2015, p. 50), uma vez que “o mundo mudou. A informação hoje é múltipla, mutante, fragmentada, com várias nuances, e coloca o sujeito diante da incompetência em retê-la, com o máximo de profundidade. O conhecimento tornou-se algo fugidio, em meio a tantos dados [...]” (Pimenta; Almeida, 2011, p. 216).

A internet é um mundo infinito de informações, o que acaba, em muitas situações de estudos e pesquisas, deixando o estudante (independentemente da idade) perdido naquele mar informacional, pois “há muita informação e os alunos não sabem o que fazer com elas, nem discriminar o que é relevante e importante do que não vale a pena” (Moran; Masetto; Behrens, 2013, p. 148). Logo, muitos questionamentos são feitos durante uma dada pesquisa: Que página escolher entre tantas? Posso mesclar informações de diferentes páginas para montar minha compreensão/apresentação? Como mesclar? Como selecionar as ideias mais relevantes para o trabalho/atividade/compreensão? O que considero relevante também será para o professor ou para o público, quando eu apresentar? Essa escolha contempla as principais informações sobre o assunto em pauta? Até que ponto essas informações são fidedignas? Como posso ter certeza se essa fonte é confiável?

É certo que são muitas informações, o que dará ao aluno possibilidades das mais diversas, porém, “[...] essa facilidade costuma favorecer a preguiça do aluno, a busca do resultado pronto, fácil, imediato, chegando até a apropriação do texto do outro. Além da facilidade de “copiar e colar”, o aluno costuma ler só algumas frases mais importantes [...]” (Moran, 2012, p. 104).

Os questionamentos feitos anteriormente, assim como outros, são comuns no dia a dia de quem utiliza a internet como fonte de pesquisa, pois ainda há muito a ser aprendido sobre o uso das tecnologias digitais. Como a *Web 3.0* tem a capacidade de organizar as buscas por assunto ou categorias, ela acaba sendo um diferencial, ajudando muitos usuários com pouco traquejo com o digital. É certo que alguns, pela experiência na rede, encontram menos dificuldades de acessar, selecionar e usar as informações, o que pode ser visto como positivo, uma vez que estes podem ajudar a direcionar aqueles com menos habilidades de busca e seleção.

Nessa direção, a escola deve atuar como espaço de formação inclusiva em uma sociedade plural, a partir das potencialidades das tecnologias (Vasconcelos, 2017), cabendo ao professor, nesse universo informacional, orientar os educandos para lidar da melhor forma possível com as informações que estão a sua disposição. Certamente não é fácil fazer isso, até porque, muitas vezes o próprio professor apresenta dificuldades em relação a esse assunto, devido à formação que recebeu. Entretanto, é necessário que ele saia desse lugar de quem não

sabe para o de alguém que está disposto a aprender. Estar aberto a diferentes possibilidades é o caminho para uma educação condizente com esse tempo, já que “o professor que pretende manter-se na profissão deve não só aprender a utilizar a internet, mas, principalmente, saber como utilizá-la de forma eficiente, priorizando a qualidade da informação” (Piva Júnior, 2013, p. 60). A esse respeito,

[...] caminhamos para a sociedade do conhecimento e este é tão complexo, frágil, instável! Nunca tivemos tanta informação disponível e, ao mesmo tempo, nunca foi tão difícil conhecer. O que selecionar? O que vale a pena entre tantas opções? O que é importante e o que é descartável? O que é um modismo passageiro e o que nos faz avançar? O que estudamos hoje será inútil amanhã? O que estou aprendendo profissionalmente poderei aplicar tal como me ensinam? Num mundo que evolui tão rapidamente, o que posso aproveitar do passado? (Moran, 2012, p. 39).

É importante salientar, com base no contexto supracitado que, “o que há no ciberespaço é uma mera circulação de informações, sem necessariamente apontar um conhecimento articulado sobre determinado assunto” (Lemos, 2008, p. 252-253). Ou seja, trata-se de meras informações desarticuladas, que precisam ser organizadas para fazer sentido. E é essa a discussão aqui empreendida – como transformar tantas informações em conhecimentos úteis para a vida acadêmica e pessoal, pois “o estudante tem acesso a muita informação, mas o conhecimento tem que ser construído. [...]. Se o indivíduo que ouve aceita e usa a informação na vida prática, ela vira conhecimento para ele. Conhecimento é a informação em ação prática” (Senna *et al.*, 2018, p. 221). De modo complementar, “quando um estudante utiliza um vídeo como forma de instrução, essa informação pode ser acessada em qualquer momento ou ambiente, porém, só se tornará significativa quando compreendida e interpretada” (Lima; Moura, 2015, p. 94). Dessa maneira,

[...] mesmo que na era atual o acesso a informações e sua atualização seja essencial para a participação nas esferas de poder, o excesso e a diversidade de informações em circulação podem gerar uma saturação cognitiva prejudicial à construção de reflexões mais aprofundadas sobre determinadas questões. Isso indica que cada vez mais é fundamental os indivíduos desenvolverem filtros seletivos e críticos (Braga; Vóvio, 2015, p. 59).

À luz do exposto, não basta ter informações à disposição, é necessário saber fazer bom uso delas, dado que muitas só servem para dispersar, não contribuindo com a construção de conhecimentos. Logo, ter informações é totalmente diferente de ter conhecimento. Quem tem conhecimento, pode-se dizer, possui informações; no entanto, quem tem apenas estas, não pode garantir que tenha aquele, visto que “o conhecimento [...] resulta da interação entre o indivíduo,

a informação que lhe é exterior e o significado que este lhe atribui. É, pois, resultado de um processo [...] que implica o sujeito que o constrói como o principal protagonista desse processo” (Antunes, 2007, p. 6). Diante desse raciocínio,

[...] alunos que não gostam de pesquisar, não aprendem a se expressar coerentemente e que não estão conectados ao mundo virtual não têm a mínima chance profissional e cidadã enquanto esse quadro não mudar. Saber pesquisar, escolher, comparar e produzir novas sínteses, individualmente e em grupo, é fundamental para ter chances na nova sociedade que estamos construindo (Moran, 2012, p. 7-8).

Esse alerta de Moran (2012) me faz retomar a discussão da Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025, que trata da proibição do uso de aparelhos eletrônicos portáteis em toda a educação básica. O aluno já não tem habilidades de pesquisa e, quando a escola proíbe o uso dos referidos aparelhos, impede que o professor o oriente acerca de como buscar as informações necessárias para uma dada necessidade; ou até mesmo de ele se arriscar sozinho, ou com a ajuda de seus pares.

Como já nos alertou Mota (2025), em conformidade com Moran (2012), alunos que são tolhidos de fazer uso das tecnologias digitais na escola deixam de aprender sobre como funciona o mundo e a sociedade no século XXI, com todas as suas demandas, uma vez que, muitos deles, em razão da falta de condições, acabam sendo alvo mais uma vez da exclusão, nesse caso, a digital, o que o impedirá de se manter antenado acerca do que acontece ao seu redor e no mundo e, conseqüentemente, fará com que ele perca oportunidades profissionais com frequência, tendo em vista que o mercado de trabalho, no contexto hodierno, já funciona, em grande parte, nos moldes digitais, o que requer dos seus profissionais habilidades e competências digitais das mais variadas.

Diante disso, uma das maneiras de o professor trabalhar nesse contexto informacional é problematizar as informações que são assimiladas pelos alunos através das mídias digitais, visto que, com as *fake news*, que têm persuadido muitos alunos, estes têm perdido o foco acerca do que, de fato, é importante para a sua formação; por isso, estimular seu senso crítico é fundamental à conscientização, no contexto escolar, a respeito das fontes consultadas, bem como de sua credibilidade (Francklin, 2018).

A esse respeito, “uma das formas de analisar a credibilidade do conteúdo da pesquisa é verificar se ele está dentro de um portal educacional, no *site* de uma universidade ou em qualquer outro espaço já reconhecido e verificar [...] a autoria do artigo ou da reportagem” (Moran, 2012, p. 105). Inicialmente, parece ser uma tarefa difícil, mas, com o tempo e a prática, isso se torna comum, como outras tarefas que costumamos realizar no ciberespaço. Com a

quantidade de informações que temos na rede, e com os problemas relativos a notícias falsas, não podemos confiar cegamente no que nos é oferecido. É preciso consultar a fonte para ter certeza acerca de sua fidedignidade. Nesse patamar,

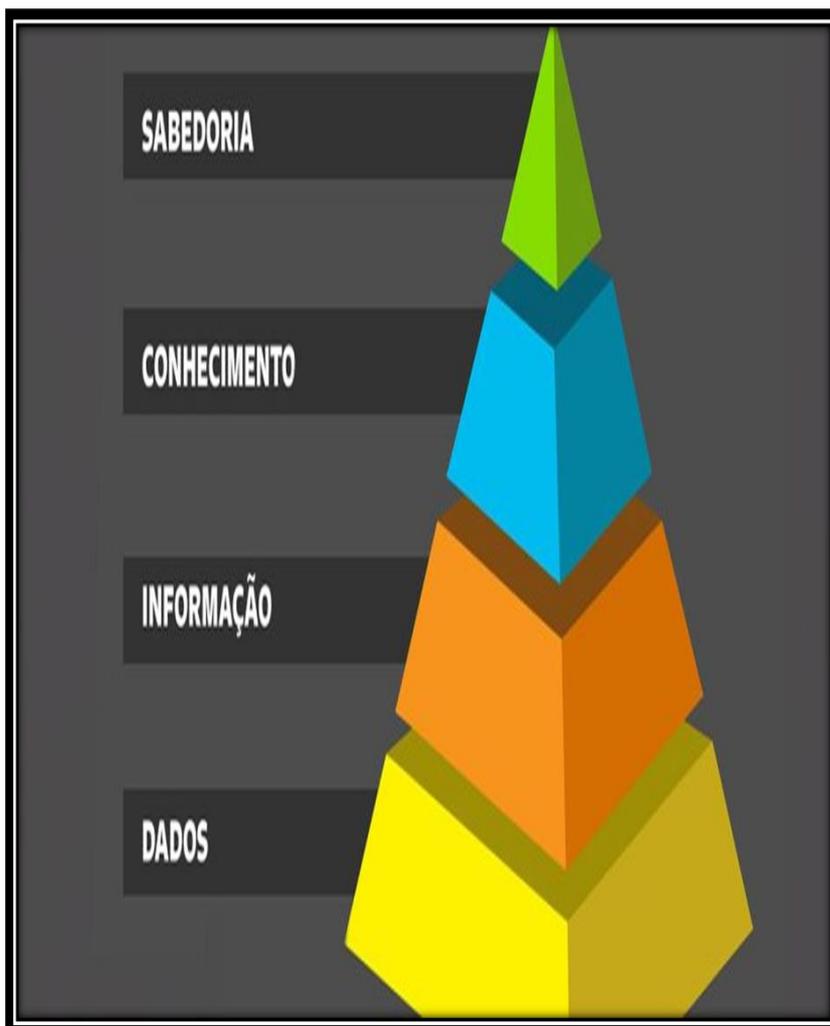
[...] ensinar utilizando as tecnologias traz uma série de desafios cada vez mais complexos. De um lado, temos mais informação, variedade de materiais, canais, aplicativos, recursos. Essa variedade exige capacidade de escolha, avaliação e concentração. As tecnologias digitais, principalmente as redes sociais, podem nos ajudar ou nos atrapalhar. É muito fácil nos distrair, passear pelas telas, pelas imagens, sem que haja tempo para focar o essencial, para ler com atenção, para compreender em profundidade. O maior perigo de todos é navegar muito e concentrar-nos pouco; saber um pouco de tudo e não compreender os fenômenos de verdade. Nunca tivemos tantas facilidades, mas elas podem complicar o processo, tanto em nível institucional como pessoal (Moran; Masetto; Behrens, 2013, p. 57).

De fato, são grandes os desafios enfrentados pelos docentes na sociedade da informação. Se em outras épocas a dificuldade era encontrar informações acerca de um dado assunto, no contexto atual, as informações nos inundam de tal modo que, muitas vezes, o usuário se sente inerte diante de tantas. E isso não deveria ser algo negativo, pois o lógico seria que, quanto mais informações, mais conhecimento.

Mas não é tão simples assim. Uma grande quantidade de informações requer tempo para leitura e análise, algo que, no mundo digital, muitas vezes parece impossível. Escolher e selecionar algo numa infinidade de informações parece ser impalpável. Nesse caso, muitas informações, em certas situações, ao invés de ajudar o usuário, acabam atrapalhando, tornando sua busca um tormento, devido à infinidade delas. Ainda há os elementos de distração durante uma pesquisa na rede: as imagens, os sons, os *links* e os vídeos, que geralmente acabam desfocando o usuário do objetivo que o levou à rede e, quando ele se dá conta, já passou horas desligado do foco inicial, fazendo com que seu tempo tenha sido desperdiçado e não tenha conseguido dar conta do que queria.

Logo, no contexto digital, em consonância com o exposto, chego à conclusão de que “temos muitas informações e pouco conhecimento. As pessoas procuram informações, navegam nos *sites*, *blogs*, portais. O conhecimento não se dá pela quantidade de acesso, mas pelo olhar integrador, pela forma de rever com profundidade as mesmas coisas” (Moran, 2012, p. 50). Diante desse contexto, para compreendermos melhor a dicotomia informação X conhecimento, faz-se necessário conhecermos a Pirâmide do Conhecimento de Russel Lincoln Ackoff (1989), a qual apresenta quatro pilares que se complementam, e pode ser vista na figura 9.

Figura 9 – Pirâmide do conhecimento de Russel Lincoln Ackoff



Fonte: Equipe Verx (2022)⁴⁴.

A Pirâmide do Conhecimento, também conhecida como Pirâmide DICS (Dados, Informação, Conhecimento e Sabedoria), ou em inglês, DIKW (Data, Information, Knowledge and Wisdom), foi criada na década de 1980, pelo americano Russel Ackoff, e diz respeito a uma hierarquia de conceitos utilizados em algumas áreas específicas, como Análise de Dados, Ciências da Informação, Arquivologia e Gestão da Informação. De acordo com Ackoff, dados isolados e dispersos não apresentam significado, uma vez que precisam de interpretação para ganhar valor e, conseqüentemente, transformar-se em informação. Para ele, o conhecimento é o conjunto e a compreensão das informações. No caso da sabedoria, tem a ver com o resultado alcançado a partir da análise de diferentes cenários (Martins, 2020).

⁴⁴ A Equipe Verx é uma empresa de consultoria especializada em TI que traz em sua página detalhes acerca da Pirâmide DICS. Disponível em: <https://www.verx.com.br/entenda-a-piramide-dics/>. Acesso em: 09 fev. 2025.

No âmbito educacional, ao observar a pirâmide de baixo para cima, como é de costume se analisar pirâmides, a primeira parte corresponde aos dados, pois, no universo informacional, a quantidade de dados disponibilizados na rede é infinita, “cuja análise é geradora de dados, em um ciclo virtuosos” (Srnicek, 2016, p. 29, tradução nossa), graças às possibilidades oferecidas pelo hipertexto. O usuário passa de uma página a outra com grande facilidade e, em minutos, ele já se deparou com uma quantidade de dados impalpáveis. Trata-se de elementos brutos, ainda sem coerência, mas, quando relacionados entre si pelos usuários, são capazes de gerar informações.

A segunda parte, também com um tamanho maior, mas um pouco menor que a anterior, corresponde às informações. Ou seja, todos os dados dispersos, quando olhados com um pouco de atenção, vão se constituindo em informações para o leitor. Entretanto, dada a quantidade de informações, ele precisará parar para refletir sobre elas, analisá-las com base no seu horizonte de expectativas e extrair delas aquilo que serve para suas necessidades, ou seja, a aplicação prática do que foi filtrado em meio a tantas informações. Nesse caso, para que as informações se constituam, precisam da camada anterior – os dados. As informações aparecem organizadas em ideias e conceitos, e cabe ao usuário analisá-los para elaborar uma compreensão acerca de um dado assunto.

É nesse momento que surge a terceira parte, o conhecimento, que diz respeito ao contexto no qual a informação é veiculada. A partir dele, podemos levantar hipóteses e obter conclusões em relação às informações que foram organizadas na etapa anterior. Ou seja, quando pesquisamos e buscamos informações específicas a respeito de um dado assunto para resolvermos uma determinada demanda, nos deparamos com um conhecimento específico capaz de dar conta dela. É esse conhecimento, já filtrado, que nos possibilita realizar nossas necessidades com eficácia. Em suma, o conhecimento é a interpretação das informações para a resolução de algo, para atingir um dado objetivo.

Por fim, na quarta parte, a menor, temos a sabedoria, representada pela ponta da pirâmide, denotando o quanto é difícil chegar nesse ponto. Ela diz respeito à capacidade do sujeito de, diante das demandas que o mundo impõe, nos diversos espaços sociais, optar por um conhecimento em detrimento de outros, a partir de uma análise crítica. Em síntese, é o nível mais alto do saber, o qual é formado por diversos conhecimentos com os quais o sujeito se depara. É a capacidade de fazer as escolhas certas para contextos específicos. Ou seja, ele tem vários conhecimentos sobre um dado assunto, porém, a partir de uma análise crítica do contexto, ele sabe das causas e consequências de usar um e não outro. Para reforçar a compreensão acerca da Pirâmide do Conhecimento, apresento a figura 10.

Figura 10 – O poder dos dados



Fonte: Targetdata⁴⁵ (2020).

A partir da figura 10, observo que, apesar de a pesquisa sinalizar os dados como menos importantes do que a informação, eles têm tanto valor quanto ela, uma vez que eles possibilitam ao sujeito uma reorganização das ideias e dos pensamentos para o alcance de determinados objetivos. As informações, por sua vez, surgem dos dados organizados, de sua interpretação pelo usuário. Elas têm significado para ele porque foram selecionadas para atingir um dado propósito, logo, apresentam relevância. O conhecimento, outra etapa importante, é composto pelos dados transformados em informações (após seleção criteriosa) e organizados para serem usados em aplicações práticas, a depender da necessidade do usuário. Por fim, a sabedoria tem a ver com a capacidade crítica do sujeito de fazer escolhas entre diferentes informações para

⁴⁵Empresa de *Datatech* que utiliza Inteligência artificial (IA) e *Machine Learning* (ML) para prover informações para a tomada de decisão nas áreas de Prevenção à fraude e a Lavagem de Dinheiro, Risco & Compliance, Concessão de Crédito, Cobrança e CRM & Vendas. Disponível em: <https://targetdata.com.br/higienizacao-e-enriquecimento-de-dados/piramide-do-conhecimento>. Acesso em: 10 fev. 2025.

resolver uma dada demanda, o que requer olhares atentos e bom nível de leitura e de repertório sociocultural.

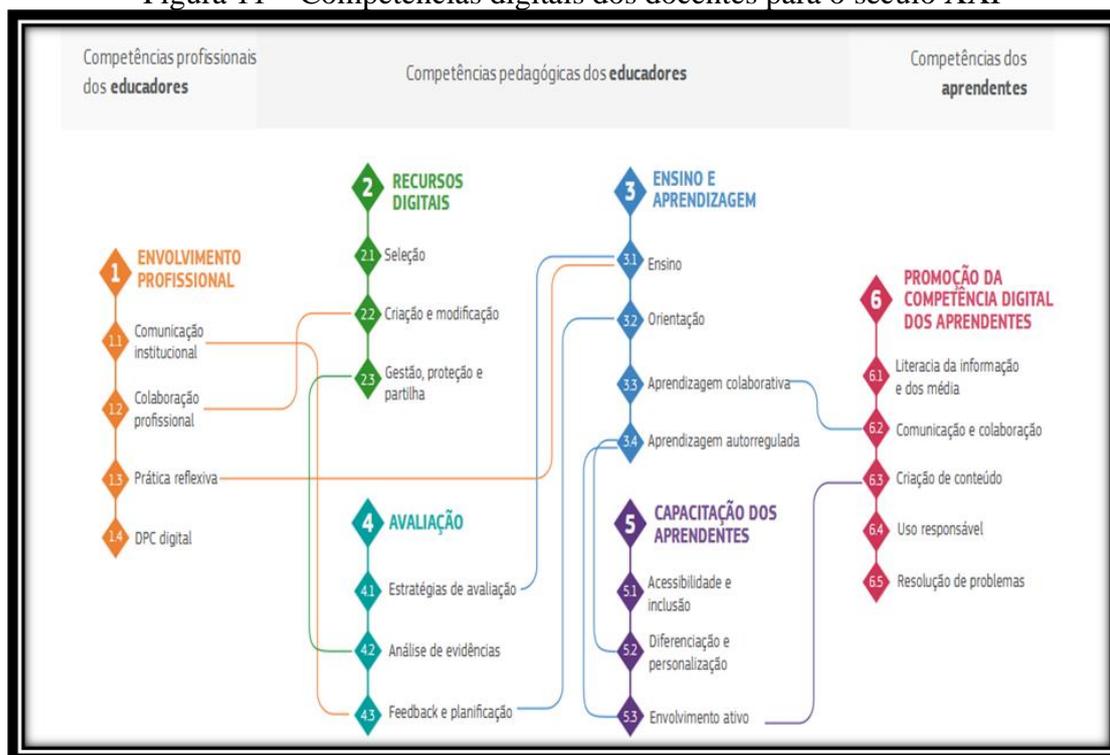
Diante dessa explanação, ratifico a importância de que os professores trabalhem na perspectiva de ajudar os alunos, orientando-os a como se portar no ciberespaço, tendo o cuidado de analisar as informações à sua disposição, para selecionar aquelas que lhes tragam um conhecimento relevante para dar conta das suas necessidades. Isso pode ser feito com os professores orientando os estudantes “[...] para o uso da internet, com estratégias de busca, seleção das informações, sistematização dos dados para análise e construção de conhecimento, tornando-se mais complexa à medida que se amplia a expertise em pesquisa”. Isso deveria permear o currículo dos cursos de Pedagogia (Araújo, 2019, p. 213). É notório que

[...] as exigências da sociedade do conhecimento implicam, por sua vez, que não só os alunos mas também os professores estejam abertos à aprendizagem e à atualização constantes, tendo os docentes a consciência da inviabilidade de poderem ensinar tudo aos alunos. Dessa forma, torna-se imprescindível que professores e alunos busquem auto-organizar-se, sendo capazes de acessar a informação, analisar, refletir e elaborar com autonomia o conhecimento (Schafranski, 2006, p. 92).

Ou seja, apesar de, na maioria dos casos, se dê ênfase à necessidade de o professor orientar os alunos quanto ao acesso e uso da informação, cabe reafirmar que muitos professores ainda precisam se adequar a essa questão, tendo em vista que também apresentam grandes dificuldades quando estão navegando no ciberespaço. Eles carecem adquirir competências digitais para melhorar o seu trabalho docente, caminhando na esteira da evolução, isto é, um “[...] conjunto de habilidades necessárias para utilizar as tecnologias de forma eficiente e crítica [...] indispensáveis para os educadores, no século XXI, caracterizado pela inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no ambiente escolar” (Loures *et al.*, 2024, p. 7973).

A União Europeia, através do *DigCompEdu* (um quadro europeu de competência digital para educadores), reconhece a necessidade de os professores, em todo o mundo, estarem preparados para atuar na sociedade digital, fazendo “[...] do *DigCompEdu* uma referência para a educação, formação e aprendizagem orientada ao desenvolvimento de competências [...]” (Aquino; Aquino; Caetano, 2022, p. 549). Na figura 11, apresento as competências digitais dos professores para atuar no contexto hodierno.

Figura 11 – Competências digitais dos docentes para o século XXI



Fonte: Lucas e Moreira (2018, p. 15).

A figura 11 permite observar a amplitude do quadro europeu de competências esperadas dos docentes frente às demandas do século XXI. Esse referencial, contempla, em sua estrutura macro, competências profissionais, competências pedagógicas e competências dos aprendentes. Cada um desses eixos está dividido em seis áreas principais, evidenciadas por diferentes cores e subdivididas em competências elementares.

Na área 1, representada pela cor laranja, está o envolvimento profissional, cujas competências a serem desenvolvidas pelo professor são: comunicação institucional; colaboração profissional; prática reflexiva; DPC⁴⁶ digital. Ou seja, para que haja, de fato, um envolvimento profissional relativo ao uso de tecnologias digitais na escola, a comunicação entre os partícipes da instituição é fundamental, afinal, para que um projeto traga resultados positivos, todos os que dele fazem parte precisam estar em sintonia, buscando um objetivo comum, razão pela qual a colaboração se faz necessária. Além disso, a prática reflexiva carece ser trabalhada, uma vez que é esse processo de reflexão acerca da ação que vai conduzir o alcance dos objetivos. Essa área “[...] dirige-se ao ambiente profissional [...] ao uso de tecnologias digitais por parte dos educadores em interações profissionais com colegas, aprendentes, encarregados

⁴⁶ Declaração de Prática de Certificação.

de educação e outras partes interessadas para o seu próprio desenvolvimento profissional [...]” (Lucas; Moreira, 2018, p. 9).

Na área 2, cor verde, estão os recursos digitais, com as seguintes competências: seleção; criação e modificação; gestão, proteção e partilha. Essas competências são bastante relevantes e devem ser exercitadas com frequência no contexto digital. Desse modo, essa área “[...] centra-se nas competências necessárias para usar, criar e partilhar recursos digitais para a aprendizagem de forma efetiva e responsável” (Lucas; Moreira, 2018, p. 9).

Na área 3, na cor azul escuro, estão o ensino e aprendizagem, com as competências: ensino; orientação; aprendizagem colaborativa; aprendizagem autorregulada. Por se tratar do processo de ensino e aprendizagem, descobrir como as tecnologias digitais se aplicam ao ensino, para torná-lo mais dinâmico, é algo a ser buscado pelo professor. Para abarcar essa área, exercitar bem a competência orientação é fundamental para o desenvolvimento dos estudantes, pois, uma vez orientados quanto ao uso de determinados recursos tecnológicos, eles conseguem avançar no processo da própria aprendizagem, tornando-se menos dependentes do professor.

Há também a aprendizagem colaborativa, para sinalizar que o aluno não aprende apenas com o professor, mas também com seus pares, num processo de colaboração e partilha no qual todos saem ganhando. Por fim, a competência da aprendizagem autorregulada tem a ver com o protagonismo estudantil. A partir da abertura dada pelo professor, o aluno pode caminhar com as tecnologias fazendo para além daquilo que o professor orientou. O aluno passa a refletir sobre seu processo de aprendizagem, no qual estão inclusas as dificuldades enfrentadas e os desafios superados. Essa área “[...] é dedicada à gestão e orquestração da utilização de tecnologias digitais no ensino e aprendizagem” (Lucas; Moreira, 2018, p. 9).

Na área 4, na cor azul claro, está a avaliação, com as competências: estratégias de avaliação; análise de evidências; *feedback* e planificação. No contexto de uso de tecnologias digitais na educação, uma premissa é que a avaliação não siga os moldes da que é realizada numa educação tradicional. É preciso que o professor avalie a partir da própria maneira como as aulas são conduzidas, observando-se o desempenho do estudante no seu processo de interação com as tecnologias, sem a necessidade de se prender a perguntas e respostas. Essa área “[...] aborda o uso de estratégias digitais para melhorar a avaliação” (Lucas; Moreira, 2018, p. 9).

Na área 5, na cor lilás, está a capacitação dos aprendentes, com as seguintes competências: acessibilidade e inclusão; diferenciação e personalização; envolvimento ativo. Ou seja, para além de aprender a usar as tecnologias digitais para ensinar, o professor precisa capacitar os estudantes para fazerem uso dessas tecnologias para aprender. A competência

acessibilidade e inclusão deve ser olhada com atenção para que os estudantes com alguma deficiência ou dificuldade de aprendizagem consigam, a partir de alguns recursos tecnológicos, participar da aula dentro das suas limitações. O que não pode ocorrer é a negação do seu direito de estudar.

Nesse caso, as tecnologias atuais acabam minimizando, em alguns casos, a exclusão. A competência diferenciação e personalização foi pensada partindo-se do princípio de que cada aluno tem seu ritmo de aprendizagem. Logo, observar as características que diferenciam o aluno (não no sentido de exclusão) é fundamental para que processos de personalização sejam criados visando a atender demandas de estudantes específicos. Por fim, o envolvimento ativo é mais uma competência envolvida na capacitação dos aprendentes, o que faz todo o sentido, pois, não dá para o estudante aprender se ele não se mostrar ativo, se não demonstrar interesse pelo que é ensinado, se não apresentar a curiosidade inerente à condição de aluno. Essa área “[...] concentra-se no potencial das tecnologias digitais para estratégias de ensino e aprendizagem centradas no aprendente” (Lucas; Moreira, 2018, p. 9).

Na área 6, na cor rosa, está a promoção da competência digital dos aprendentes, com as competências: literacia da informação e dos média; comunicação e colaboração; criação de conteúdo; uso responsável; resolução de problemas. Ou seja, há aqui uma expectativa maior em relação aos estudantes. Espera-se que eles, a partir de todo o trabalho docente com as tecnologias digitais, demonstrem segurança no acesso à informação e no uso dela, sabendo navegar em diferentes *sites* sem se expor, além de selecionar as informações de que necessita para usá-las em favor da resolução de suas demandas. A comunicação e colaboração é outra competência a ser desenvolvida pelos estudantes, uma vez que, no mundo digital, ela é importante tanto para o estreitamento de relações, como para a abertura de oportunidades.

A criação de conteúdos é outra competência que o estudante não pode perder de vista, pois, com uma comunicação bem estabelecida com pares e não pares, ele vai aprendendo a criar seu próprio conteúdo na rede e construindo a autonomia que dele se espera, projetando, inclusive, possibilidades profissionais para um futuro próximo. O uso responsável da tecnologia é outra competência que os estudantes precisam exercitar, e está diretamente ligada à competência do professor em fazê-los entender essa questão, através de exemplos práticos na própria rede. Por fim, a última competência dessa área é a resolução de problemas. Fazer uso das tecnologias para resolver os problemas do dia a dia é algo esperado dos estudantes. Essa área “[...] detalha as competências pedagógicas específicas necessárias para promover a competência digital dos aprendentes” (Lucas; Moreira, 2018, p. 9).

Em suma, as competências digitais do professor do século XXI, especificadas no quadro europeu *DigCompEdu*, dentre alguns aspectos, vêm ratificar a ideia de Castells (1999) de que a tecnologia é a sociedade, e esta não pode viver sem aquela, afinal, em cada época, o homem deve fazer uso das tecnologias à disposição para facilitar sua vida. Nesse contexto, percebe-se uma complementaridade entre o *DigCompEdu* e a BNCC, pois, enquanto esta estabelece as diretrizes para a educação básica brasileira, incluindo a competência da cultura digital para os alunos, aquele oferece um referencial detalhado e específico para as competências digitais que os educadores precisam desenvolver para implementar efetivamente essas diretrizes e preparar os alunos para a sociedade digital. Assim, a integração desses dois documentos pode enriquecer a formação do pedagogo e as práticas pedagógicas, promovendo uma educação que considere demandas do século XXI, reservadas às particularidades dos contextos brasileiro e europeu. Logo, exercitar as competências digitais para oportunizar aos alunos uma educação do século XXI, voltadas para as demandas do próprio século, é o que se espera de uma escola em movimento. Na próxima seção, apresento os caminhos metodológicos da pesquisa.

5 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, adotou como procedimentos a pesquisa bibliográfica (revisão da literatura), por meio do EC, a análise documental (PPC de Pedagogia da instituição) e a pesquisa de campo (aplicação de questionário e entrevista), visando compreender as práticas pedagógicas com tecnologias digitais dos professores do curso de Pedagogia da FANEB. A seguir, trago a abordagem da pesquisa (5.1); algumas considerações sobre o comitê de ética (5.2); o *locus* da investigação (5.3); os participantes (5.4); e os instrumentos de geração de dados (5.5).

5.1 Abordagem teórico-metodológica da pesquisa

Como abordagem teórico-metodológica desta investigação, optei pela qualitativa, por permitir ao pesquisador lidar com os dados de forma particular, sem a necessidade de fazê-lo a partir de um roteiro determinado por terceiros. Ou seja, em virtude da subjetividade que lhe é característica, o pesquisador pode olhar para os dados de um modo muito peculiar, levando em conta o seu conhecimento de mundo e suas impressões acerca do objeto.

Esta pesquisa adotou a abordagem qualitativa do tipo exploratória e de natureza interpretativista (Bogdan; Biklen, 1994), por compreender que, devido a sua abertura e flexibilidade, este tipo de investigação permite obter respostas abrangentes em relação ao problema proposto, possibilitando alcançar resultados mais relevantes para o campo.

Mesmo com a opção declarada pela referida abordagem, tenho a consciência, a partir de Demo (2011, p. 105) que, “nenhuma face é apenas qualitativa ou quantitativa, a exemplo do ser humano, que é, claramente, quantidade e qualidade”. Assim, embora esta pesquisa envolva, em alguns momentos, quantidade, a exemplo dos quadros de buscas nas bases de dados, do número de participantes, do tempo gasto com as entrevistas, etc., minhas lentes estão voltadas para as interpretações dos dados gerados junto aos participantes, ficando os números como elementos secundários do processo.

A pesquisa qualitativa é uma abordagem de investigação que trabalha com pressupostos, isto é, com suposições antecipadas de algo. Trata-se de uma lente interpretativa/teórica que busca explorar o significado que os indivíduos ou grupos atribuem a um dado problema social ou humano. Nessa abordagem, os pesquisadores encontram dados em diferentes ambientes, a partir do cultivo da sensibilidade das pessoas que estão imersas no processo investigativo, analisando os dados indutiva e dedutivamente, com o intuito de estabelecer padrões ou temas.

Numa investigação deste tipo, o pesquisador apresenta, no relatório final, as vozes dos participantes, observando as aproximações e distanciamentos entre elas, cuidando de realizar uma reflexão acerca dessas vozes através de uma descrição detalhada, e interpretando o problema à luz da literatura. Ademais, esta abordagem de pesquisa exige bastante tempo do pesquisador, uma vez que envolve muitas etapas, a exemplo da geração e da análise dos dados, que precisam ser realizadas cuidadosamente para uma boa escrita do relatório final, cujas diretrizes costumam ser bastante rígidas (Creswell, 2014). Ou seja, “[...] o grande desafio que atravessa não apenas a atividade de pesquisa, mas a elaboração da tese como um todo: o tempo [...] muitas vezes dividido pelos mestrandos e doutorandos com o trabalho” (Mello, 2020, p. 25) é o que acaba dificultando sua caminhada.

A escolha por essa abordagem justifica-se por estar em consonância com os pressupostos de Bogdan e Biklen (1994), em relação às principais características de uma investigação qualitativa exploratória, a saber: tem como fonte direta para a obtenção dos dados o ambiente natural, sendo o pesquisador o instrumento principal; a investigação qualitativa é descritiva, possibilitando que se faça uma descrição pormenorizada do fenômeno analisado, ou seja, a palavra escrita tem papel de grande relevância; o investigador qualitativo demonstra mais interesse no processo do que no produto; a análise dos dados da pesquisa tende a ser feita pelo pesquisador de modo indutivo, construindo um quadro que vai se desenhando a partir de peças que vão se inter-relacionando; há grande valorização do significado nessa abordagem, portanto, há o interesse em conhecer a forma como os participantes da investigação interpretam suas experiências; exploração da temática por parte do pesquisador em busca de uma melhor compreensão do fenômeno; e valorização da perspectiva dos participantes investigados. Em síntese, “[...] o processo de condução da investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 51).

Já Caetano (2016) aponta as seguintes características: entendimento da complexidade do processo; necessidade de atitude crítica e reflexiva do pesquisador; importância do contexto; escolha rigorosa do método de análise; apresentação minuciosa dos dados, entre outras. Além disso, segundo Gil (1991), essa abordagem permite ao pesquisador flexibilidade no planejamento, abrindo espaço para que ele considere variados aspectos relativos ao fenômeno estudado.

Além disso, essa abordagem valoriza a subjetividade da pesquisa, ou seja, possibilita que um problema possa ser visto sob diferentes olhares, a depender do foco adotado pelo pesquisador (Bogdan; Biklen, 1994) e “[...] aprofunda-se no mundo dos significados das ações

e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (Minayo, 2001, p. 22). Essa escolha se faz essencial porque, ao valorizar os depoimentos dos participantes da investigação, a partir dos instrumentos de geração adotados, o pesquisador consegue ter uma aproximação do fenômeno.

[...] uma abordagem qualitativa é apropriada para o estudo de um problema de pesquisa quando este precisa ser explorado; quando um entendimento complexo e detalhado é necessário; quando o pesquisador deseja escrever em estilo literário e flexível; e quando o pesquisador procura entender o contexto ou os contextos dos participantes (Creswell, 2014, p. 64).

Para levar adiante uma investigação qualitativa, o pesquisador necessita demonstrar talento e, além disso, ser ousado em buscar, nos implícitos dos diálogos, informações não desnudadas pelos participantes, mas que são importantes de serem evidenciadas. De todo modo, a ousadia do pesquisador somente conseguirá produzir interpretações válidas se for construída a partir de bases sólidas do referencial teórico da própria pesquisa, o qual iluminará e sustentará as análises. Logo, pesquisar passa a ser sinônimo de ousar, criar e recriar sentidos, engendrando a trama investigativa entre os dados, o aporte teórico e perspicácia autoral do pesquisador (Costa, 2002). Dito de outro modo, “pesquisa não se improvisa, se planeja. Pesquisa não é resultado do acaso, é consequência do trabalho bem feito” (Serrano, 2011, p. 11).

O processo investigativo não é um processo de mera constatação de um fenômeno, mas um processo de criação, que requer muitos cuidados, empenho e foco. A originalidade de uma pesquisa não está pura e simplesmente na temática, mas no olhar do pesquisador, na forma peculiar que ele encontrou para investigar seu objeto e todo o percurso que ele trilhou para alcançá-lo; na montagem particular do seu quebra-cabeças, geralmente labiríntico. Numa investigação qualitativa, os dados não estão dispersos à espera do pesquisador para estudá-los. Ou seja, para que haja possibilidade de um dado objeto estar apto a ser investigado, é necessário alguém com uma mente inquiridora, curiosa, perspicaz, munida de uma boa preparação teórica e metodológica, capaz de problematizá-lo e constituir-lo em objeto de investigação (Costa, 2002).

Portanto, para os interesses desta investigação, a abordagem qualitativa foi eleita por ser aquela que melhor traduz os objetivos da pesquisa, por dar importância à voz dos participantes e por ser a que possibilita ao pesquisador maior abertura para explorar os dados sob diferentes perspectivas. A seguir, apresento algumas considerações sobre o comitê de ética.

5.2 Comitê de ética: para além das formalidades acadêmicas

Resolvi iniciar esta subseção para me reportar à palavra ÉTICA. Apesar de sua brevidade, ela possui o mesmo peso das seções maiores, pois carrega, em um termo trissílabo, uma carga tão significativa quanto – ou até maior que – muitas palavras polissílabas, tendo em vista que a ética perpassa por todo o texto. Para tal, quero tomar emprestadas, com os devidos cuidados, as palavras de Cortella (2015, p. 15), quando diz que a “ética está ligada à ideia de liberdade. Ética é como eu decido a minha conduta. E a palavra “decido” é marcante, porque sinaliza quais são os critérios e valores que eu uso para me conduzir na vida coletiva”.

De modo complementar, a ética “[...] é o elemento propulsor da autêntica cientificidade. Um trabalho não pautado na ética não merece, não pode e nem deve ser considerado científico” (Gifted, 2015, p. 21), embora, atualmente, na universidade, “[...] a atitude com que nos deparamos, com frequência, é o cinismo, a atitude de indiferença diante dos valores” (Pimenta; Almeida, 2011, p. 240).

Nesse caso, com a devida liberdade que tenho, decidi, nesta investigação, me cercar de todos os cuidados éticos, afinal, estava lidando com seres humanos que, como tal, precisavam ser respeitados, pois, se eu fosse participante de uma pesquisa, eu também gostaria de me sentir protegido. Assim, baseado nas questões éticas que me constituem como ser humano, social e pesquisador, bem como a partir dos conhecimentos construídos através dos documentos disponibilizados pela ANPEd (1) *Ética e pesquisa em Educação: subsídios – volume 1* e *Ética e pesquisa em Educação: subsídios – volume 2*, decidi realizar minha pesquisa munido de todos os cuidados éticos necessários. Isso porque, além de proteger aqueles que me disseram um sim mais de uma vez, que decidiram espontaneamente participar da investigação aderindo ao meu convite, estaria protegendo a mim mesmo, uma vez que conduziria cada etapa com a segurança de quem estava fazendo a coisa certa, sem nenhum medo de, a qualquer momento, ser desmascarado por estar infringindo as normas de conduta ética que se espera de um pesquisador honesto.

Outrossim, existe o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), um colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos (Brasil, 2012). Assim, embora as questões éticas permeiem toda a pesquisa, decidi dar a elas um lugar de destaque criando esta subseção.

Nessa ótica, em um estudo de base qualitativa, é fundamental que as questões éticas sejam previstas e planejadas, uma vez que permeiam as diferentes fases da investigação. Ou seja, elas se manifestam antes do início do processo, quando o pesquisador está em busca, junto

ao CEP, pela aprovação; aparecem no início, nos primeiros contatos do pesquisador com os participantes do estudo, momento em que o pesquisador se dedica à obtenção do consentimento, além de buscar compreender os costumes, a cultura e as regras que regem o contexto da pesquisa; durante a geração dos dados, no tocante ao local, aos participantes, à reunião dos dados; durante a etapa de análise dos dados, quando o pesquisador é fiel ao processo e não toma partido dos participantes, moldando os resultados de um modo particular e respeitando a privacidade dos participantes em relação às informações concedidas; na fase final do relatório de pesquisa, momento em que é necessário ser honesto com os dados e com os participantes que lhe confiaram suas informações (Creswell, 2014).

Em consonância com o autor supracitado, há algum tempo, os cuidados com pesquisas que envolvem seres humanos têm sido redobrados, na tentativa de proteger por todos os meios possíveis aqueles que, de diferentes modos, tornam viável a realização da pesquisa dentro da normalidade (parte empírica). A preocupação que se tem é assegurar que a comunidade científica obtenha resultados satisfatórios que contribuam tanto para a compreensão de diferentes problemáticas sociais – foco das diferentes investigações – como para a ampliação do conhecimento. Por isso, documentos foram criados a fim de zelar pela ética na pesquisa, a exemplo da Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996 (que considerou a situação da exposição do ser humano como participante de pesquisa); a Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 (em substituição à Resolução nº 196/1996, acrescida da Plataforma Brasil como *locus* de submissão dos projetos); e a Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016 (com alguns acréscimos à resolução anterior, a exemplo da adoção do conceito de processo de consentimento).

Essas resoluções vêm se complementando e se ajustando, de modo a tornar os processos de pesquisa envolvendo seres humanos cada vez mais sérios, principalmente porque a produção de conhecimento no Brasil, um país historicamente marcado por processos de colonização, tende a ser, em alguns casos, bastante falha, justamente porque a colonização foi determinante em forjar uma sociedade desprovida de acesso ao conhecimento científico elaborado, contribuindo para uma população com precário conhecimento científico, o que inclui estudiosos e pesquisadores, muitos dos quais não valorizam a ética quando da realização de investigações envolvendo seres humanos como participantes, assujeitando-os aos objetivos de seu projeto de pesquisa sem os cuidados mínimos necessários (Siquelli, 2019).

Cuidados éticos nas pesquisas em Educação certamente sempre foram tomados; contudo, ao não passarem suas pesquisas pelo CEP, acreditando estarem cortando apenas uma instância burocrática em busca de mais

agilidade, os pesquisadores estão abrindo mão igualmente de uma revisão por pares que acumularam, ao longo de centenas de processos analisados, uma visão sobre a ética em pesquisa e sobre a relação entre ética e metodologias que, potencialmente, pode iluminar aspectos até então insuspeitos em seus projetos, de modo a qualificá-los tanto no interesse dos participantes como no dos próprios pesquisadores (Silva, 2021, p. 187-188).

Coadunando com Silva (2021), no âmbito desta investigação (tese de doutorado), o envio do Projeto de Pesquisa ao CEP foi uma decisão tomada em comum acordo entre mim e meu orientador, não apenas por se tratar de uma exigência acadêmica, mas pela consciência de que essa submissão seria necessária para que eu andasse alinhado aos fazeres científicos; pela minha responsabilidade ética em relação àquilo que me propus investigar e levar à sociedade como resultado dos meus esforços e daqueles que comigo contribuíram; e pela oportunidade de ter meu projeto analisado por pessoas gabaritadas, de modo a iluminar meu percurso. Essa perspectiva vai ao encontro do que defende Carvalho (2021) quanto à ética na pesquisa.

Frente a essas preocupações, e movido tanto pelo cumprimento do protocolo esperado pelo CEP da UFS quanto por minhas próprias convicções éticas enquanto pesquisador, foram empreendidos esforços prévios para conseguir a aprovação do projeto e garantir respaldo necessários para a geração de dados empíricos. Entre essas ações, destaca-se a visita à instituição campo da investigação, com o objetivo de solicitar autorização do responsável para a realização do estudo, cujos detalhes estão claramente descritos na Subseção 5.3 *Locus* da Pesquisa.

De posse da autorização da instituição para levar adiante a investigação, o próximo passo foi organizar o projeto e toda a documentação para dar entrada no CEP da UFS, o que durou cerca de um mês. Paralelamente à organização, foram realizadas algumas pesquisas sobre o processo de submissão na Plataforma Brasil, bem como conversas informais com pós-graduandos que já haviam submetido seus projetos, a fim de encurtar o caminho. Nessas conversas, foram observados os principais pontos que fazem com que o projeto volte para ajustes, e os erros mais comuns no processo de submissão. Para submeter com mais confiança, foi necessário mais um empreendimento de esforço – a participação em uma *live* sobre o processo de submissão, realizada por um doutorando (representante discente), a convite da Coordenação do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED/UFS), e à vista de alguns tutorias e *lives* disponíveis na internet acerca do assunto. Esses momentos foram bastante elucidativos, eliminando as poucas dúvidas que existiam quanto ao passo a passo da submissão.

Não posso esquecer outro empreendimento de esforço realizado que certamente contribuiu para as questões éticas e, principalmente, para o processo de validação dos

instrumentos de geração de dados. Entre 2021 e 2022, participei de cursos que me trouxeram informações valiosas, as quais pude usar durante todo esse processo: II Ciclo de Palestras: Tecnologias de Apoio à Pesquisa (Carga horária: 20h), pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia; Pesquisa por questionário: planejamento, organização e aplicação (Carga horária: 20h), pela Universidade de Santiago, Cabo Verde; Análise de Conteúdo (Carga horária: 10h), pela Universidade de Santiago, Cabo Verde.

Assim, com todos os cuidados prévios sinalizados, o projeto foi submetido na Plataforma Brasil no dia 13 de fevereiro de 2023 e aprovado pelo CEP em Pesquisa da UFS no dia 08 de março de 2023, sob o **Parecer Consubstanciado Número 5.930.843**, num prazo recorde de 24 dias, como pode ser observado na figura 12.

Figura 12 – Da submissão à aprovação do projeto de pesquisa ao CEP

LISTA DE APRECIÇÕES DO PROJETO							
Apreciação †	Pesquisador Responsável †	Versão †	Submissão †	Modificação †	Situação †	Exclusiva do Centro Coord. †	Ações
PO	JOSE BATISTA DE SOUZA	1	13/02/2023	08/03/2023	Aprovado	Não	

HISTÓRICO DE TRÂMITES							
Apreciação	Data/Hora	Tipo Trâmite	Versão	Perfil	Origem	Destino	Informações
PO	08/03/2023 08:58:54	Parecer liberado	1	Coordenador	Universidade Federal de Sergipe - UFS	PESQUISADOR	
PO	08/03/2023 08:49:29	Parecer do Colegiado Editado	1	Coordenador	Universidade Federal de Sergipe - UFS	Universidade Federal de Sergipe - UFS	
PO	07/03/2023 14:51:55	Parecer do colegiado emitido	1	Membro do CEP	Universidade Federal de Sergipe - UFS	Universidade Federal de Sergipe - UFS	
PO	07/03/2023 11:56:52	Parecer do relator emitido	1	Membro do CEP	Universidade Federal de Sergipe - UFS	Universidade Federal de Sergipe - UFS	
PO	07/03/2023 09:34:41	Aceitação de Elaboração de Relatoria	1	Membro do CEP	Universidade Federal de Sergipe - UFS	Universidade Federal de Sergipe - UFS	
PO	16/02/2023 08:16:37	Confirmação de Indicação de Relatoria	1	Coordenador	Universidade Federal de Sergipe - UFS	Universidade Federal de Sergipe - UFS	
PO	14/02/2023 09:14:18	Indicação de Relatoria	1	Secretária	Universidade Federal de Sergipe - UFS	Universidade Federal de Sergipe - UFS	
PO	14/02/2023 09:13:58	Aceitação do PP	1	Secretária	Universidade Federal de Sergipe - UFS	Universidade Federal de Sergipe - UFS	
PO	13/02/2023 09:25:44	Submetido para avaliação do CEP	1	Pesquisador Principal	PESQUISADOR	Universidade Federal de Sergipe - UFS	

Fonte: *Print Screen* do autor, feito na Plataforma Brasil, em novembro de 2024.

Face ao exposto, a aprovação do projeto pelo CEP foi fundamental para alinhar minha pesquisa aos fazeres científicos e partir para outra etapa de grande importância para o processo investigativo – a busca pela adesão dos professores para participar, inicialmente, respondendo

o questionário (todos os professores em atividade no curso de Pedagogia) e, posteriormente, concedendo entrevista (os que mais se aproximassem dos objetivos da pesquisa).

Acerca dessa nova etapa, não posso deixar de mencionar algo de grande relevância para os cuidados éticos com a presente pesquisa, principalmente no tocante aos participantes e à instituição *locus* da investigação. Por volta do quarto semestre do doutorado (alguns meses após a submissão do Projeto ao CEP), tomei conhecimento de um material riquíssimo sobre o comitê de ética e sua relevância nas pesquisas em Educação. Esse material circulou no grupo de doutorandos e no grupo de pesquisa do qual faço parte, o FOPTIC. Ao tomar conhecimento dele, baixei imediatamente e, logo em seguida, cuidei de imprimi-lo e encaderná-lo para ler posteriormente, pois sabia da sua utilidade para o meu texto. Trata-se de dois *e-books* organizados pela ANPEd. O primeiro, intitulado **Ética e pesquisa em Educação: subsídios – volume 1** (2019)⁴⁷, composto por 24 artigos (134 páginas), e o segundo, intitulado **Ética e pesquisa em Educação: subsídios – volume 2** (2021)⁴⁸, composto por 25 artigos (283 páginas). Esse material foi produzido por diversos pesquisadores renomados na área da Educação, e trata as questões éticas na Pesquisa em Educação sob diferentes olhares. Todo esse material foi lido integralmente e fichado (após a qualificação), quando eu ainda não tinha ido a campo, ajudando-me a cuidar com zelo da parte ética dessa investigação.

A seguir, detalho como se deu a escolha do *locus* da investigação, a aproximação com o responsável pela instituição, para conseguir o Termo de Autorização e Existência de Infraestrutura, e todos os cuidados éticos empreendidos para zelar pelo nome da mesma e realizar uma pesquisa dentro dos princípios éticos sugeridos pelas pesquisas na área da Educação.

5.3 *Locus* da pesquisa

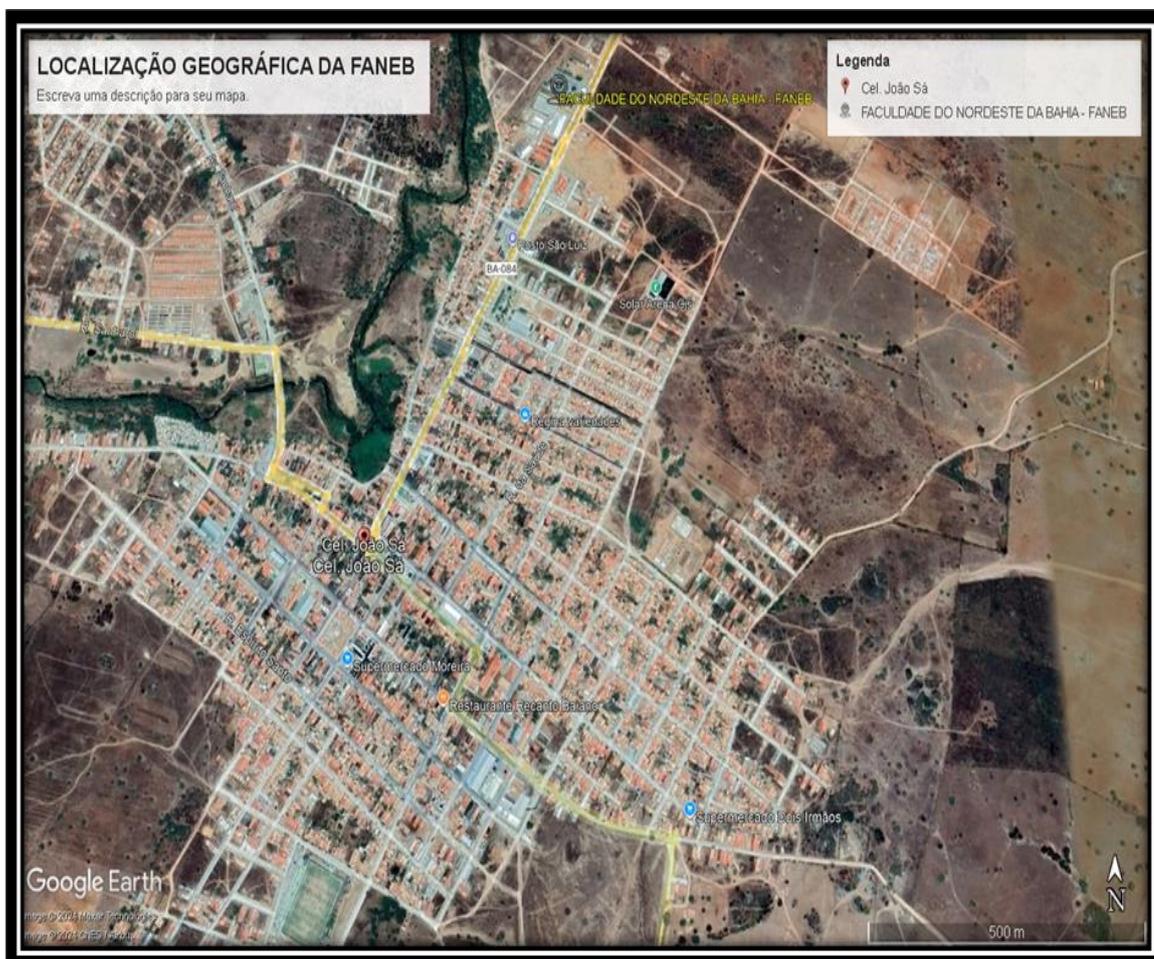
O *locus* da investigação foi a Faculdade do Nordeste da Bahia (FANEb), instituição privada de ensino presencial, situada no Nordeste da Bahia, especificamente no município de Coronel João Sá, a qual oferta cursos de licenciatura (Pedagogia e Educação Física) e Bacharelado (Administração, Direito, Agronomia, Enfermagem, Nutrição, Psicologia e Fisioterapia). A escolha do *locus* é importante numa pesquisa qualitativa por ter, segundo Bogdan e Biklen (1994), o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. [...]. Supõe o contato [...] do pesquisador com o ambiente e a

⁴⁷ Disponível em: <https://anped.org.br/e-books/>. Acesso em 28 jun. 2023.

⁴⁸ Disponível em: <https://anped.org.br/e-books/>. Acesso em 28 jun. 2023.

situação que está sendo investigada”. Na figura 13, é possível visualizar a FANEB no contexto do município de Coronel João Sá, no qual ela se localiza e também onde reside o pesquisador.

Figura 13 – Localização geográfica da Faculdade do Nordeste da Bahia



Fonte: Google Earth (2024).

Em relação à escolha do *locus*, os motivos foram: (1) a instituição oferece o curso de meu interesse, além disso, já tive a oportunidade de atuar como docente nessa instituição por um breve período (momento pandêmico, antes da aprovação no doutorado); (2) é a única instituição de ensino presencial na região que tem o curso de Pedagogia na grade de cursos, o que faz com que muitos alunos que não têm afinidade com o ensino a distância procurem a instituição; (3) tem contribuído para a formação de centenas de pedagogos desde 2015, ajudando a diminuir uma problemática comum na região: a falta de pedagogos licenciados para atuar na educação infantil e no ensino fundamental (anos iniciais), já que professores licenciados em cursos como História, Letras, Geografia, Biologia e Matemática, atuam em postos que deveriam ser ocupados por pedagogos, mas não o são devido à carência desse profissional; (4) devido à distância para a capital baiana ser superior a 400km, e para a capital

sergipana ser superior a 145km⁴⁹, há pessoas, por motivos diversos, a exemplo das condições de trabalho, família e estudo, têm nessa instituição uma possibilidade maior de alcançar a formação superior, aproveitando-se da posição geográfica onde a instituição se localiza, sendo procurada por outros estudantes baianos, das cidades vizinhas, e também das cidades sergipanas próximas.

A opção por pesquisar numa instituição privada foi colocada em pauta durante o componente curricular Seminários de Pesquisa. Foi questionado o porquê de realizar a investigação na FANEb e não na UFS (por ser aluno da instituição) ou UNEb (por essa universidade ser uma das mais conhecidas no estado do pesquisador, a Bahia). No entanto, embora fosse importante pesquisar em uma dessas instituições, minhas motivações giravam em torno da FANEb, devido a sua importância para o contexto no qual ela está inserida, conforme os quatro pontos citados.

Ademais, de acordo com dados do Censo da Educação Superior 2023 existem, atualmente, 316 IES públicas (116 universidades, 9 centros universitários, 150 faculdades e 41 Institutos Federais – IF e Centros Federais de Educação Tecnológica - Cefet), e 2.264 IES privadas (89 universidades, 384 centros universitários e 1.791 faculdades), totalizando 2.580 IES (Brasil, 2024), mais uma das justificativas de escolher realizar a pesquisa em uma instituição privada. Ou seja, 87,8% das IES são privadas, o que demonstra o quanto essas instituições contribuem para a educação do país. Ao que se percebe, as IES particulares têm procurado ir até os alunos, isto é, onde tem demanda, ao passo que as instituições públicas esperam por seus alunos, que podem vir de qualquer lugar, pois, pela estrutura macro, precisam estar localizadas em lugares estratégicos, como grandes centros urbanos, um dado que acaba dificultando para quem mora nas cidades mais distantes.

Diante do exposto, é necessário considerar que há uma proximidade entre mim e o objeto de pesquisa, tendo em vista que já atuei na instituição e no curso objeto da investigação, mesmo por um período remoto, o que pode causar questionamentos quanto à neutralidade científica, principalmente por aqueles que defendem a imparcialidade científica, ou seja, que o pesquisador não deve ter envolvimento ideológico ou emocional com o contexto. Entretanto, há um reconhecimento das pesquisas em educação acerca da não neutralidade do conhecimento, uma vez que este é influenciado pelos valores, intenções e histórias de vida. Assim, as pesquisas

⁴⁹ Tanto a distância da capital sergipana quanto da baiana têm como referência o município de Coronel João Sá, onde está situada a referida faculdade. Essa distância pode ser maior se pensarmos em cada município específico dentre os mencionados. Nessas capitais, há universidades com curso presencial de Pedagogia, entretanto, pela distância geográfica, fica inviável para os estudantes que moram em Coronel João Sá ou nas cidades vizinhas.

qualitativas afirmam a relevância de considerar a subjetividade e a perspectiva do pesquisador, como também as influências sociais e políticas envoltas à pesquisa. Logo, ao adotar uma abordagem qualitativa, busco valorizar a riqueza e a complexidade dos dados, visando compreender as experiências, percepções e significados atribuídos pelos participantes da investigação. Esse olhar me permitiria uma análise contextualizada e holística, de modo que tivesse uma compreensão mais sensível do fenômeno estudado (Rufino *et al.*, 2023). Em face disso,

[...] a condição do que é imparcial, objetivo, em nossa língua, tem sido nomeada como neutralidade. Essa é uma condição extremamente difícil de ser conseguida, considerando que se trata de apresentar e descrever um fenômeno sem tomar posição a favor ou contra o mesmo, sem emitir juízo de valor acerca do respectivo fato que se narra e do qual se fala. Mas, como se poderia conseguir isso se a própria condição de neutralidade (a imparcialidade) já é a tomada de uma posição daquele que fala em relação àquilo de que fala? (Gustsask; Shaefer, 2018, p. 206).

Nesse caso, a única maneira de ser fiel e tentar ser o mais imparcial possível foi saber lidar com a proximidade em relação ao ambiente analisado e esforçar-me para conciliar essa proximidade com o distanciamento necessário para a análise crítica do trabalho empírico, uma vez que “[...] não raramente, somos tomados pela tensão entre a proximidade e o distanciamento no universo pesquisado” (Machado, 2020, p.179). Desse modo, foi preciso seguir todo um delineamento metodológico, com descrição pormenorizada de cada etapa do processo, seguida de justificativa para cada escolha, critério de inclusão e exclusão, de modo a dar sustentáculo a todo o processo de descrição e análise, trazendo ao diálogo o marco teórico utilizado, tanto no EC quanto nas demais referências, para que o processo investigativo estivesse respaldado e, conseqüentemente, seu caráter de cientificidade confirmado. E isso pode ser alcançado a partir de um planejamento sistemático e rigoroso do trabalho, e também de uma preparação rigorosa do pesquisador (Ludke; André, 1986), algo que foi levado em conta nesse processo.

A esse respeito, se o pesquisador, desde o início da investigação assumir certas normas de conduta e alguns cuidados, sendo organizado e disciplinado pelo método, isso não significa que ele vai erradicar por completo a possibilidade de riscos, mas ele reduzirá a intensidade com que podem afetar seus objetivos de pesquisa (Serrano, 2011). Além da disciplina, a vida de um doutorando pode ser tranquila se mais dois elementos forem levados em conta: tempo e determinação [...] (Contijo, 2020). Eu acrescentaria a esses as condições materiais/objetivas (financiamento) e as subjetivas (saúde física e mental, orientação, entre outros). Nessa perspectiva,

[...] a salvaguarda de uma distância espacial, emocional ou temporal entre sujeito e objeto de pesquisa como requisito de cientificidade na pesquisa foi substituída pela exigência da explicitação das circunstâncias materiais e das condições de produção em que foi gerada, encarnadas no pesquisador ou pesquisadora e constitutivas dos lugares institucionais ou sociais aos quais o sujeito investigador se vincula ou em que milita (Vidal; Silva, 2019, p. 44).

Portanto, mesmo que não exista uma neutralidade total numa investigação, nesta, em particular, houve empreendimento de esforços, por minha parte, para que os resultados fossem o mais fidedignos possível, de modo que a comunidade científica, incluindo o comitê de ética, notasse que foram adotadas estratégias metodológicas e éticas e que, além disso, houve zelo do início ao fim para que a pesquisa não seguisse rumos diferentes do esperado por aqueles que fazem pesquisas de forma séria. Ao desafiar a neutralidade científica, Bourdieu (2024) defende que o pesquisador não pode se isentar do seu papel social, justificando que a ciência só pode ser vista como transformadora a partir dos questionamentos acerca das relações de poder que estruturam o mundo.

No tocante ao curso de Pedagogia, a escolha se deu por alguns motivos: (1) afinidade com o curso, por ser minha primeira formação superior; (2) o fato de ter tido minha primeira experiência no Ensino Superior presencial neste curso; (3) o curso de Pedagogia é bastante procurado pelos alunos nos vestibulares; (4) a Pedagogia é o curso que forma os professores para atuar na base e é bem procurado no Brasil. Além disso, “[...] a Pedagogia ocupa-se [...] dos processos educativos, métodos, maneiras de ensinar [...] tem um significado bem mais [...] globalizante. Ela é um campo de conhecimento sobre a problemática educativa [...]” (Libâneo, 2005, p. 29).

Nessa ótica, sendo um curso que tem contribuído para a formação de pedagogos ao longo dos últimos oito anos, emergiu o interesse por compreender como as práticas pedagógicas dos professores do curso de Pedagogia da FANEB, mediadas por tecnologias digitais, podem contribuir para a formação de pedagogos críticos em relação ao uso dessas tecnologias em sua futura profissão, o que se constitui mais uma justificativa para a escolha deste curso.

O primeiro contato com o diretor da instituição para discutir acerca da autorização se deu no dia 13 de outubro de 2022, via WhatsApp, para marcar uma conversa formal, a qual foi agendada para o dia seguinte, mas, por contratempos do mesmo, acabou sendo remarcada para nova data. Em virtude de novos contratempos do referido, outra data foi proposta, sendo concretizada a conversa presencial apenas no dia 26 de outubro.

Assim, na instituição, foi feita a apresentação do projeto ao responsável, explicitando os objetivos da pesquisa e de que forma a instituição poderia contribuir com a investigação em

curso. Além disso, foi explanado como o estudo em questão poderia colaborar com a comunidade científica, especialmente na área da educação, a partir dos resultados. Nessa perspectiva, “[...] é importante abrir um debate sobre os possíveis benefícios da pesquisa à comunidade, de forma que outras questões e demandas locais possam ser consideradas na elaboração dos projetos e no planejamento dos modos de divulgação e retorno à comunidade” (Wunder; Silva, 2019, p. 56).

Ademais, foram assegurados todos os cuidados que zelassem pelo nome da instituição e dos professores participantes, bem como foi garantida a devolutiva dos resultados da pesquisa à comunidade acadêmica, a partir de uma via encadernada da tese, a ser mantida na biblioteca da instituição para consulta por qualquer pessoa interessada. Também foi garantida a posterior divulgação do trabalho em eventos científicos, de modo que outras pessoas de outras instituições pudessem ter acesso ao material.

Nessa ótica, “[...] a devolutiva da pesquisa é parte constitutiva da ética e da transparência com os participantes em pesquisas na área das Ciências da Educação [...] em investigações que envolvem, como campo de pesquisa, escolas e seus sujeitos” (Pletsch; Souza, 2021, p. 42). Fazer uso desse procedimento é importante porque ajuda a fomentar o debate e divulgar a ciência, além de ser uma maneira de prestar contas à sociedade (Alves; Teixeira, 2020). Em outros termos, a devolutiva do estudo é dever do pesquisador, podendo esta ser realizada direta e/ou indiretamente. Em sua forma direta, os resultados podem ser devolvidos àqueles que autorizam a pesquisa, aos participantes que respondem questionários, concedem entrevistas e se colocam à disposição para serem observados. Já de modo indireto, podem ser devolvidos por meio de relatórios, textos, livros ou apresentações em eventos diversos (congressos, simpósios e jornadas) (Kramer; Pena, 2019). Além disso, “[...] teses, dissertações e monografias, por exemplo, são inseridas nos repositórios institucionais e são acessíveis também por mecanismos de busca no Google” (Paiva, 2024, p. 179).

Diante disso, o debate com os colaboradores sobre como se dará a apresentação dos dados gerados é o que, de acordo com a Resolução nº 510/2016, “[...] é a garantia do resguardo das informações dadas em confiança e a proteção contra a sua revelação não autorizada” (Brasil, 2016, p. 44).

Ainda durante a conversa com o diretor da instituição, foi questionado se havia algum problema em o nome da mesma aparecer na pesquisa. Ele respondeu que, com a garantia de resguardo da imagem da instituição, não via nenhum problema, o que me deixou mais confortável, tanto por manter minha ideia inicial, quanto por perceber a confiança do diretor na seriedade da pesquisa.

Esse momento foi bastante proveitoso, culminando com a autorização verbal do diretor, bem como a abertura para eu ir à instituição para a geração de dados junto aos participantes – os professores, após a aprovação pelo CEP. A autorização por escrito para a realização do estudo na FANEB foi dada no dia 28 de outubro de 2022. A esse respeito, “a permissão dos sujeitos para que a pesquisa aconteça em suas instituições desloca a autorização do lugar de hierarquia para um lugar de reciprocidade. O processo de investigação não é imposto, de fora, mas é tecido nas relações” (Kramer; Pena, 2019).

Destarte, demonstrar esses cuidados éticos à instituição possivelmente fez com que o diretor compreendesse se tratar de uma investigação confiável e, conseqüentemente, tomasse a decisão de colaborar através do Termo de Autorização e de Existência de Infraestrutura (anexo F), autorizando o pesquisador a realizar sua investigação na instituição, bem como dando-lhe livre acesso na instituição para tentar a adesão dos participantes – os professores. A seguir, trago dados relativos aos participantes da pesquisa.

5.4 Participantes da pesquisa

No tocante aos participantes da pesquisa, trata-se de professores do Curso de Pedagogia da instituição em questão (12 professores), selecionados entre todos os componentes curriculares do referido curso, mediante as seguintes condições: (1) estar lecionando durante o processo empírico de aplicação do questionário; (2) aceitar colaborar com a pesquisa por adesão voluntária e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), entregue na instituição ou em ambiente diferente, se o professor não se encontrar ou se for da vontade dele. Esses professores foram representados pela letra P (participante), seguido do número 1 a 12, obedecendo à ordem da devolutiva dos questionários respondidos juntamente com o TCLE. Assim, os participantes (1ª etapa – questionário) foram nomeados como P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11 e P12.

A seleção dos participantes é relevante para qualquer investigação porque, de diferentes modos, eles podem fornecer respostas convergentes ou divergentes para a compreensão do problema investigado, favorecendo o trabalho do pesquisador nos momentos das análises. Logo, “a entrada em campo e o início do contato com informantes merecem atenção especial por caracterizar o início de uma relação que pretende ser de confiança” (Leite; Vasconcellos, 2007, p. 174).

O contato com os professores teve início no mês de abril de 2023, com os 8 professores que estavam em atuação, finalizando em julho do mesmo ano (última devolutiva). No entanto,

após ouvir os pareceres da Banca de Qualificação de Doutorado, que aconteceu no dia 31 de outubro de 2023, e de saber que mais 4 professores haviam adentrado no Curso de Pedagogia da FANEB, pensei ser interessante ampliar a amostra, aplicando o questionário também a esses participantes. Nesse caso, esse segundo momento de aplicação do questionário teve início em 08 de novembro de 2023 e término em 04 de dezembro do mesmo ano.

Os 12 professores ativos na instituição em dois momentos distintos da investigação foram convidados a participar do estudo respondendo a um questionário semiestruturado, cada um em data programada. Como um dos cuidados para não atrapalhar os afazeres dos participantes, previamente eles foram contactados sobre a possibilidade de receber o pesquisador na instituição para uma conversa rápida. Nesse sentido, considerar os aspectos éticos relativos ao tempo daqueles que contribuem é de grande valia, afinal, eles não têm todo o tempo disponível, pois possuem suas demandas. Nesse caso, o pesquisador precisa ter o mínimo de organização e adequar-se às disponibilidades dos participantes (Gatti, 2019; Silva, 2021).

Assim, após abordagem prévia via WhatsApp (primeiro contato), de acordo com a disponibilidade de cada docente, 9 questionários foram entregues pessoalmente na FANEB (segundo contato); 2 foram deixados na secretaria da instituição para os professores pegarem (a pedido); e 1 foi entregue pessoalmente na residência de um deles (a pedido). Durante a entrega presencial na instituição, foi explicitado o objetivo geral da pesquisa, a forma de participação no processo investigativo (questionário e posterior entrevista), as possíveis contribuições da investigação para a educação e a sinalização de que o Projeto de Pesquisa Doutoral havia sido aprovado pelo CEP da UFS sem ressalvas, o que garantia a seriedade do estudo e todos os cuidados necessários. Foi apresentado o TCLE e elucidados pontos que poderiam gerar dúvidas ou deixar os participantes com receio de participar. Quanto aos participantes que pegaram o questionário na secretaria, os esclarecimentos foram feitos através de uma mensagem de WhatsApp. Já o que recebeu o questionário em sua residência, teve lá mesmo todos os esclarecimentos.

[...] ainda que pesquisas que exijam o consentimento do participante geralmente não iniciem sem a formalização de um consentimento livre e esclarecido, deve-se prever tempo suficiente para explicar o que está envolvido no estudo, esgotar todas as dúvidas do participante e assegurar que se sente seguro quanto às implicações da sua participação, inclusive que pode declinar da participação a qualquer momento (Coutinho, 2019, p. 63).

Frente ao exposto por Coutinho (2019), vale enfatizar que, no TCLE, entregue aos participantes em (duas vias) junto ao questionário, ficou bastante evidenciado que eles eram

livres para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento, e que sua recusa não lhes acarretaria qualquer tipo de perda ou penalidade, pelo contrário, visando à integridade e segurança dos participantes, a pesquisa previu indenização caso viessem a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação, tendo direito à assistência integral por parte destes, conforme a Resolução nº 466/2012.

Nesse sentido, é preciso que o pesquisador preveja potenciais riscos ao participante (emocionais e cognitivos). Os riscos podem advir, por exemplo, de abalos pessoais com alguma abordagem durante o processo de geração de dados, o que requer atenção e cuidado. Essas preocupações devem permear todo o processo investigativo, desde a geração e organização de informações até a divulgação dos resultados à comunidade científica, sendo necessário garantir a confidencialidade e a integridade do participante (Gatti, 2019; Rufino *et al.*, 2023). Esses cuidados foram tomados a partir da crença de que, quanto mais confiantes os professores estivessem quanto à seriedade da investigação, e quanto mais detalhes eles tivessem acerca do caminho que eu pretendia seguir, maior seria a possibilidade de eles aderirem ao convite.

Nesse patamar, “[...] a aproximação estabelece a empatia com os sujeitos pesquisados, construída como categoria metodológica do encontro e não imposta por outrem” (Kramer; Pena, 2019, p. 74). Ou seja, por mais que houvesse uma empatia dos professores para participar do estudo, o cuidado que demonstrei, a partir de todo o delineamento do processo, enfatizando os cuidados com o anonimato (garantindo a substituição dos nomes por nomes fictícios ou códigos), a confidencialidade e a aprovação do projeto pelo CEP, fez com que eles aderissem à pesquisa sem nenhum receio, tanto é que, dos 12 professores convidados a participar, apenas 1 não aderiu de imediato, demonstrando certo medo em dar um sim, porém, após todas as explicações a partir do TCLE, ele acabou aceitando.

Faz-se mister enfatizar, nesse caso, a importância do contato face a face, como defendido por Richardson (1999), como o mais apropriado para a adesão dos participantes nas pesquisas qualitativas, pois, caso esse participante tivesse sido abordado por *e-mail* com questionário em anexo, ele poderia simplesmente não responder ao *e-mail*, deixando o pesquisador no “vácuo”. Entretanto, no contato cara a cara, o pesquisador, a partir das explicações acerca da relevância da investigação, tem grandes chances de fazer o potencial participante mudar de ideia e aderir à pesquisa.

Nesse contexto, esse processo de busca de adesão dos professores do curso de Pedagogia evidenciou que a pesquisa qualitativa, envolvendo seres humanos, não é neutra, e que é necessário o pesquisador, além de estar disponível para iluminar os principais pontos para os participantes, explicitar isso para eles, como também compreender e valorizar a cultura

daqueles, para que haja uma relação de integridade e compromisso (Pontes, 2018). Em suma, a busca por adesão dos professores ao estudo superou minhas expectativas, pois consegui a participação de 100% (cem por cento) do quadro de professores do Curso de Pedagogia⁵⁰.

Nesse ínterim, o empreendimento de esforços quanto às questões éticas está calcado na valorização da alteridade, no outro da pesquisa – o participante –, de modo que o pesquisador possa enxergá-lo não apenas como uma fonte de dados, mas como alguém que, a partir de suas contribuições, pode colaborar significativamente para a investigação em curso e, sem sua adesão, ela pode estacionar ou nem acontecer. Portanto, “[...] o respeito, a estima, a confiança, o cuidado com o outro são “palavras-chave” da sociedade da comunicação, que também é maquínica, mas essencialmente humana” (Romão, 2023, p. 240).

Nesse sentido, aproximar-se respeitosamente do participante e tratá-lo de forma cuidadosa são qualidades éticas essenciais do pesquisador, responsáveis pelo caráter humano sinalizado por Romão (2023). Contraditoriamente, “[...] impor ou sugerir ideias, criar impasses, constrangimentos, além de não ser ético, compromete a validade da própria investigação” (Gatti, 2019, p. 37). Logo, ser cuidadoso com o outro é fundamental e um dos princípios éticos que devem ser seguidos.

O outro como alteridade implica que o participante da pesquisa seja visto como sujeito, que tenha voz e seja compreendido em suas significações históricas, sociais, culturais e políticas. Que sejam reconhecidos seus saberes, suas experiências de vida e de mundo, e respeitado como sujeito de direitos e cidadão. O outro como alteridade pressupõe que o pesquisador tenha a capacidade de escutar e dialogar com o outro, bem como responsabilizar-se eticamente pelo outro. E ter responsabilidade é assumir a presença do outro (Oliveira, 2021, p. 17).

Ou seja, por mais que não haja uma neutralidade total do pesquisador quando da geração de dados junto ao participante, é fundamental que ele tenha cuidado para que suas convicções e preconceitos não se sobreponham no diálogo com aquele, uma vez que ele, pela singularidade que lhe é peculiar, tem suas ideias e crenças, devendo, portanto, respeitá-las, tanto pela dignidade pessoal do participante, quanto pelo valor de suas contribuições – uma questão ética insuperável (Gatti, 2019). Ademais, o participante não pode correr risco, a exemplo de seu depoimento ser utilizado de forma distorcida e leviana simplesmente para garantir a produção de dados, nesse caso, dados não fidedignos (Jesus, 2019).

⁵⁰ Alguns professores ministravam mais de um componente curricular, razão pela qual o número correspondente ao curso não é tão grande.

Assim, o participante merece ser blindado com todos os cuidados por parte do pesquisador, pois, sendo uma peça fundamental para a sua investigação, ele precisa ser resguardado, respeitado e ter sua participação levada a sério durante todo o processo, de modo a contribuir para os resultados da mesma a partir do seu olhar, de suas opiniões e impressões sobre o que lhe foi solicitado.

Nessa ótica, valorizar a alteridade na pesquisa é tratar o participante com humanidade, valorizando sua capacidade de fazer opções e também de se posicionar criticamente. É tomar todos os cuidados possíveis para não o oprimir, induzi-lo, aliená-lo ou cercear sua fala (Oliveira, 2021). Isso se chama responsabilidade social do pesquisador, isto é, a preocupação clara com o bem estar do participante. É preciso levar em conta que seus procedimentos investigativos comportam riscos sociopsicológicos e culturais, sendo necessário, portanto, preparo e providências na tomada de decisões e na correção dos rumos da investigação durante todo o processo (Gatti, 2019).

Vale ressaltar, nesse contexto, que o participante não está à disposição do pesquisador, pronto para atender as suas necessidades quando e onde ele solicitar, pois o participante não é objeto, é gente e, como tal, tem suas peculiaridades, não dispõe de todo o tempo do mundo, tem opiniões, enfim, ele precisa ser respeitado em todas as fases e, uma das maneiras de o pesquisador demonstrar isso, é tentando deixar claro para ele os benefícios que o estudo poderá trazer para a sociedade da qual ele é membro, e não simplesmente para que ele cumpra suas tarefas e alcance o seu objetivo/título (Silva, 2021). Nessa linha de raciocínio, “[...] a elaboração de um documento de referência sobre ética na pesquisa é importante para atender às especificidades da pesquisa em Educação, tendo em vista a diversidade de perspectivas epistemológicas e metodologias empregadas [...]” (Amorim *et al.*, 2019, p. 14).

Nesse contexto, os apontamentos fizeram-se necessários porque as pesquisas que envolvem seres humanos precisam primar pela dignidade da pessoa humana (princípio constitucional), o que implica “[...] respeito aos participantes, consentimento, avaliação cuidadosa de potenciais riscos aos participantes, compromisso com o benefício individual, social e coletivo das pesquisas [...]” (Mainardes; Cury, 2019, p. 27). Logo, tomando todos os cuidados éticos necessários, o pesquisador estará mais seguro de suas ações e, conseqüentemente, quando da defesa de seu estudo, se sentirá confiante para responder a qualquer dúvida acerca das questões éticas inerentes ao processo investigativo. A seguir, apresento os instrumentos de geração de dados da pesquisa.

5.5 Instrumentos de geração dos dados

Nesta tese, optei por usar geração de dados por entender que, em uma pesquisa, os dados não estão à disposição do pesquisador no campo, para ele coletar quando e como quiser. Eles são produzidos na interação entre pesquisador e participantes, num processo dialógico que requer muitos cuidados. Caso não haja uma boa relação entre esses sujeitos, desde a abordagem inicial, é possível que os dados não sejam gerados ou, se forem, talvez não com a qualidade que poderiam ter, caso todo o processo fosse permeado por atenção e zelo da parte do pesquisador. Nessa ótica, “trata-se de adotar uma perspectiva epistemológica – e acima de tudo prática – de desenvolvimento de pesquisa em que os sujeitos de pesquisa são, então, participantes; têm vozes que devem ser projetadas, pontos de vista que podem ser contrapostos” (Andrade; Andrade, 2024, pp-16-17).

A inspiração inicial para essa opção se deu a partir de um curso de Metodologia de Pesquisa (*online*), ministrado pelo professor Miguel Dias Caetano, pela Universidade de Santiago, Cabo Verde, em 2021, quando ele tratava justamente sobre instrumentos de pesquisa. Em sua fala, ele sinalizou preferir usar geração de dados porque, segundo ele, dados não são frutas, que podem ser coletados no pé, quando o pesquisador quiser. Para ele os dados são gerados/produzidos junto aos participantes.

Decidi também fazer essa escolha, por coadunar com a interpretação do professor Miguel, mas eu precisava que isso estivesse escrito em algum documento e, como pesquisador, fiz diversas tentativas na internet em busca de algum texto que justificasse o uso de geração de dados. Era como procurar uma agulha no palheiro. Nem nos textos do professor Miguel isso estava escrito.

Depois de muitas tentativas, surgiu uma luz no fim do túnel – vi a propaganda do livro *Pesquisa: projeto, geração de dados e divulgação*, de Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva, recém lançado em 2024 (fresquinho). Pensei ter conseguido finalmente a referência que buscava, por isso, sem perder tempo, cuidei logo de comprá-lo.

Assim que chegou, fui direto ao sumário para ver se ele respondia a minha inquietação – infelizmente não. Decidi, então, entrar em contato com a autora (consegui seu *e-mail* em um artigo publicado recentemente). Expliquei minha situação, que estava de posse do seu livro, e perguntei se ela poderia me indicar algum texto que eu pudesse usar para fazer a justificativa que almejava.

Por incrível que pareça (tenho muita sorte quando entro em contato com pessoas que parecem ser inacessíveis), trinta e cinco minutos depois recebi sua resposta no *e-mail*. Na mensagem, ela disse que teve que usar coleta e geração de dados no livro como sinônimos, pois

havia usado muitos editais de Pós-graduação na escrita da obra, e não seria ético atacar os programas, e eu entendi perfeitamente sua posição. Meu dilema, então, persistia.

De todo modo, li o livro na íntegra em duas sentadas (um dia e meio) e aproveitei bastante para a metodologia. Também cuidei de retribuir a delicadeza da autora ao responder meu *e-mail* e enviei mensagem dando um *feedback* da obra e sinalizando que a usei na tese bem como divulguei com colegas do grupo de pesquisa. Ela ficou bastante lisonjeada com o meu cuidado (era o mínimo que eu podia fazer).

Mas eu ainda precisava encontrar “a referência” e, sagaz como Mário, personagem principal do meu livro Bancando o Detetive (Souza, 2006), resolvi pensar fora da caixa. Eu havia feito diversas tentativas de busca no idioma português, mas, aprendi, ao longo da caminhada no doutorado, que a maior parte da produção científica mundial está em inglês, e eu não estava usando esse conhecimento. Rapidamente, fui fazer as primeiras tentativas e, em cerca de cinco minutos, encontrei “a referência”, um artigo do pesquisador sueco Göran Goldkuhl, intitulado *The Generation of Qualitative Data in Information Systems Research: The Diversity of Empirical Research Methods* (2019). Logo no resumo já encontrei a justificativa que eu buscava (mas li o texto na íntegra após traduzi-lo). Também imprimi minha interpretação na justificativa. Imediatamente, cuidei de compartilhar o texto com a autora Vera Menezes, afinal, ela mesma, apesar de usar geração de dados, não havia feito justificativa acerca da escolha. Achei que iria gostar dessa referência (e gostou, pois sinalizou isso respondendo ao meu *e-mail*).

Diante disso, sem intenção de criticar os pesquisadores que usam coleta de dados, mas apenas trazendo outro olhar, o termo “coleta” pode ser problemático porque dá a ideia de que o pesquisador pode, a qualquer momento, ir a campo acessar os dados e estes vão estar “prontos para uso”. Embora possam existir dados coletáveis disponíveis, no caso da entrevista, um dos principais métodos empíricos da pesquisa qualitativa, não existem dados disponíveis para o pesquisador coletar, uma vez que, para a obtenção de dados via entrevista, o pesquisador deve fazer perguntas inteligíveis. Mas não apenas isso, da outra parte – o entrevistado – deve haver uma motivação para participar. O informante deve estar disposto a fornecer respostas às indagações do entrevistador. Nesse caso, as respostas e o contexto no qual as perguntas foram feitas, constituem os dados gerados. Mas isso só acontece porque o pesquisador, a partir de seu planejamento, organizou intencionalmente uma entrevista e envolveu os participantes nela. Logo, uma questão importante, nesse contexto, é como os dados emergem da realidade que os pesquisadores investigam (Goldkuhl, 2019).

Vale ressaltar que, qualquer lugar, a exemplo da escola, da faculdade ou da universidade, pode ser um espaço de pesquisa, mas não simplesmente isso, esse local é um lugar

[...] que pessoas habitam, ocupam, com os quais elas mantêm relações. Neste lugar coletamos dados. Mas dados são frutos? Dão em árvores? Estão simplesmente ali, maduros, esperando para serem coletados aos pés da mangueira? Esses dados são consequências (e causas) de vidas reais, de pessoas reais, cujas vivências serão invariavelmente afetadas pela presença do pesquisador em campo (Andrade; Andrade; Andrade, 2024, p. 17).

Nessa perspectiva, os dados de um estudo podem ser concebidos como “extratos” e “construções” advindos do campo empírico, ou seja, eles evoluem do e no campo investigado, sendo parte dele. Ademais, para que os pesquisadores consigam gerar dados, eles precisam organizar, a partir de seus interesses de investigação e problemas de pesquisa, situações através das quais possam ser gerados e capturados. Não se trata de um simples mapeamento em busca dos dados. A interpretação dos pesquisadores já começa durante a geração de dados, pois, a partir de sua compreensão, tentam dar sentido ao que encontram no campo, selecionando e registrando o que consideram relevante para seu estudo (Goldkuhl, 2019). Desse modo,

cada pesquisa desenvolvida mobiliza uma série de elementos em rede: os teóricos lidos, os espaços ocupados, os contatos com participantes da pesquisa e com outros acadêmicos, o material – físico, como cadernos de anotações e canetas, ou virtual, como documentos em nuvem e documentos digitais. E cada cenário de pesquisa é um palco único, um momento sócio-histórico e econômico singular, uma situação (no sentido literal, de situar-se no tempo e espaço) específica, uma configuração (pensemos, também, no sentido desta palavra, como figurações múltiplas em conjunto) que jamais se repetirá (Andrade; Andrade; Andrade, 2024, p. 18).

No processo de geração de dados, ações como focar, buscar, selecionar, interpretar e registrar são constantemente realizadas pelo pesquisador. Trata-se de um ato intencional, no qual ele cria situações específicas para produzir dados qualitativos, já que esses não podem ser simplesmente reunidos a partir do que está disponível no campo. Nessa compreensão, os dados emergem da criação ativa dessas situações por parte do pesquisador, através de um processo dialógico entre ele e os participantes (Goldkuhl, 2019).

E quando o pesquisador faz uso de documentos, através da análise documental? Ainda assim, mesmo que os documentos estejam lá, “prontos” para o pesquisador manusear quando e como quiser, “ele faz escolhas ao decidir que documentos e metodologias serão utilizados para as suas investigações – e, por extensão, quais não serão –, opera recortes arbitrários na realidade para dotá-los de inteligibilidade de acordo com o panorama que ele está traçando” (Andrade;

Andrade; Andrade, 2024, p. 9). Nessa visão, os dados serão gerados a partir das suas (não)escolhas, do recorte, do seu tato para decidir quais aspectos são relevantes ou não para a pesquisa.

Em se tratando de instrumentos de geração de dados, a pesquisa qualitativa apresenta algumas técnicas, visando a apreender aspectos da subjetividade dos participantes, cabendo ao pesquisador adotar aquelas que melhor dialogam com os objetivos da investigação (Silva; Macêdo; Souza, 2006; Ludke; André, 2014). No caso dessa pesquisa, vários instrumentos seriam interessantes para a geração dos dados, a exemplo do Questionário, da Entrevista, da Observação e do Grupo Focal. Entretanto, após a análise do contexto, achei por bem não fazer uso das duas últimas técnicas, acrescentando a análise documental do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia. A primeira, porque segundo Gil (1999), Marconi e Lakatos (2003) e Ludke e André (2014), quando os participantes de uma pesquisa sabem que estão sendo observados, eles tendem a modificar seus comportamentos para se adequar às expectativas do pesquisador, gerando dados não fidedignos para a pesquisa. A segunda, porque durante o Exame de Qualificação de Doutorado (31 de outubro de 2023), membros da banca fizeram algumas observações. Dentre elas, foi sinalizado que, nesta pesquisa, não havia a necessidade de usar falas de alunos para confrontar falas de professores, afinal, fazer isso acarreta uma espécie de desrespeito/descrédito ao professor. Além disso, um membro chamou a atenção para uma possível mudança de foco na pesquisa, visto que, desde o início, a investigação ia na direção dos professores, sendo mais apropriado ouvir os alunos em outro momento. Nesse caso, serão necessárias outras investigações que possibilitem ouvir os alunos, visto que eles são componentes fundamentais das práticas pedagógicas. A terceira, por valorizar um documento importante que norteia o curso e que pode trazer alguns esclarecimentos para o problema de pesquisa.

Diante desse contexto, achei mais prudente abrir mão do grupo focal e seguir apenas com os dois instrumentos iniciais, por entender que a banca, a partir de uma avaliação criteriosa, estava trazendo contribuições valiosas para a pesquisa, inclusive, iluminando meus caminhos, tornando o processo de geração de dados mais tranquilo, afinal, inserir os alunos na pesquisa dobraria o trabalho de geração e de análise de dados, o que exigiria um esforço gigantesco. Nessa lógica, “para pesquisar, temos de nos armar com algumas ferramentas que facilitem o trabalho. Elas são essencialmente três: método, disciplina e habilidades investigatórias” (Serrano, 2011, p. 91). Acrescento uma quarta – saber tirar proveito do conhecimento e experiência da banca examinadora, pois, “[...] quem ouve com cuidado as críticas da

qualificação, tende a produzir um trabalho melhor e a enfrentar menos surpresas na defesa” (Mello, 2020, p. 32).

Para a minha surpresa, cerca de quatro meses após a qualificação, enquanto fazia a leitura do restante do acervo da tese⁵¹, descobri que havia uma pesquisa de mestrado em Educação e Currículo, intitulada *Cultura Digital na Formação Inicial de Pedagogo*⁵², defendida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em 2016, cujo foco era saber dos graduandos em Pedagogia de uma universidade particular de Guarulhos/SP, se eles estavam inseridos na cultura digital, suas concepções sobre o uso de tecnologias digitais na prática educativa e identificar indícios da intenção de utilizar essas tecnologias em sua prática pedagógica quando se tornarem professores, exatamente o que eu almejava descobrir junto aos alunos na minha investigação e parte da minha proposta de tese.

A esse respeito, a banca examinadora estava certa ao sugerir a não inserção dos estudantes na investigação, o que mostra sua relevância durante a participação nos exames, um papel “[...] carregado de enorme responsabilidade, não só no que se refere às etapas de trabalho, mas, principalmente, pela avaliação criteriosa que deve ser feita, com vistas à contribuição que o trabalho do aluno deverá representar para a área e para o seu crescimento profissional” (Naves, 2015, p. 15). Além disso, “[...] a participação de docentes em bancas examinadoras é

⁵¹ Esse acervo foi composto por 17 livros e 37 artigos que eu já havia lido e fichado (alguns deles já usados no texto da qualificação, junto com as demais referências, mas ainda havia trechos dos fichamentos que eu precisaria usar); mais os livros que sinalizei durante a qualificação, que ainda iria ler, sendo 20 sobre Tecnologias Digitais, para a produção da 4ª seção – Tecnologias na Educação, e 15 para a 5ª seção – Curso de Pedagogia. Com a sugestão da banca, de que não seria necessário ler tantos livros e que, ao invés de produzir esta seção seria mais interessante falar sobre o curso de Pedagogia ao longo do texto, acabei aceitando a sugestão e abri mão dela, mas não de ler todos os livros na íntegra. Por mais que fosse cômodo para mim economizar tempo não lendo todos esses livros, algo dizia que eu precisaria ler, nem que fosse por desengano de consciência, afinal, trata-se de uma tese e, se havia comprado para a tese, “teria que ler”. Qualquer texto, por mais desprezível que pareça ser, sempre tem algo a nos ensinar. E esse era o meu pensamento – que nessas leituras eu poderia encontrar coisas interessantes. E de fato, encontrei. Decerto que algumas obras não foram aproveitadas para a tese, mas a maior parte delas contribuiu de alguma forma, com uma ideia, uma frase, uma sinalização de cuidado com o texto, entre outras. Reunindo o restante do acervo da tese (52 livros e 37 artigos), me vi em um dilema: como abrir tanto material para fazer a correção dos pareceres da qualificação, escrever as seções restantes e analisar os dados? Não havia espaço suficiente na mesa de estudos. E se eu espalhasse no chão? Seria bastante complicado escrever assim. Por isso, empreendi esforço por mais de um mês digitando todos os fichamentos do acervo num documento único em word, intitulando-o de Mapa de Citações, o qual finalizou com 131 laudas – um material palpável e que me livraria de abrir os livros e artigos, pois nele, cada obra estava separada com sua referência – a “nata” do acervo. Após isso, imprimi, encadernei e levei mais alguns dias lendo o Mapa com mais cuidado, fazendo anotações sobre em qual parte da tese cada informação poderia ser aproveitada. Esse trabalho minucioso foi bastante útil para o restante do processo de escrita, pois, à medida que eu ia escrevendo, observava no documento impresso a informação/citação que eu precisava e, para não perder tempo digitando-a novamente, ia no documento em Word no computador, dava Ctrl f e copiava. Para não copiar a mesma informação/citação de forma repetida, assim que eu copiava algo do Mapa, riscava no texto encadernado.

⁵² A Dissertação foi transformada em livro com o mesmo título e publicada em 2018. Como cheguei ao livro antes, não precisei ler a dissertação. Não apenas por isso (pois teria fôlego para ler se fosse necessário), mas por perceber, a partir da leitura, que o livro era literalmente a Dissertação, não apenas um recorte, tendo sido retirada apenas a parte pré-textual e pós-textual.

uma expressão significativa da prática docente e pode representar importante contribuição para a formação de pesquisadores” (Vieira, 2023, p. 4).

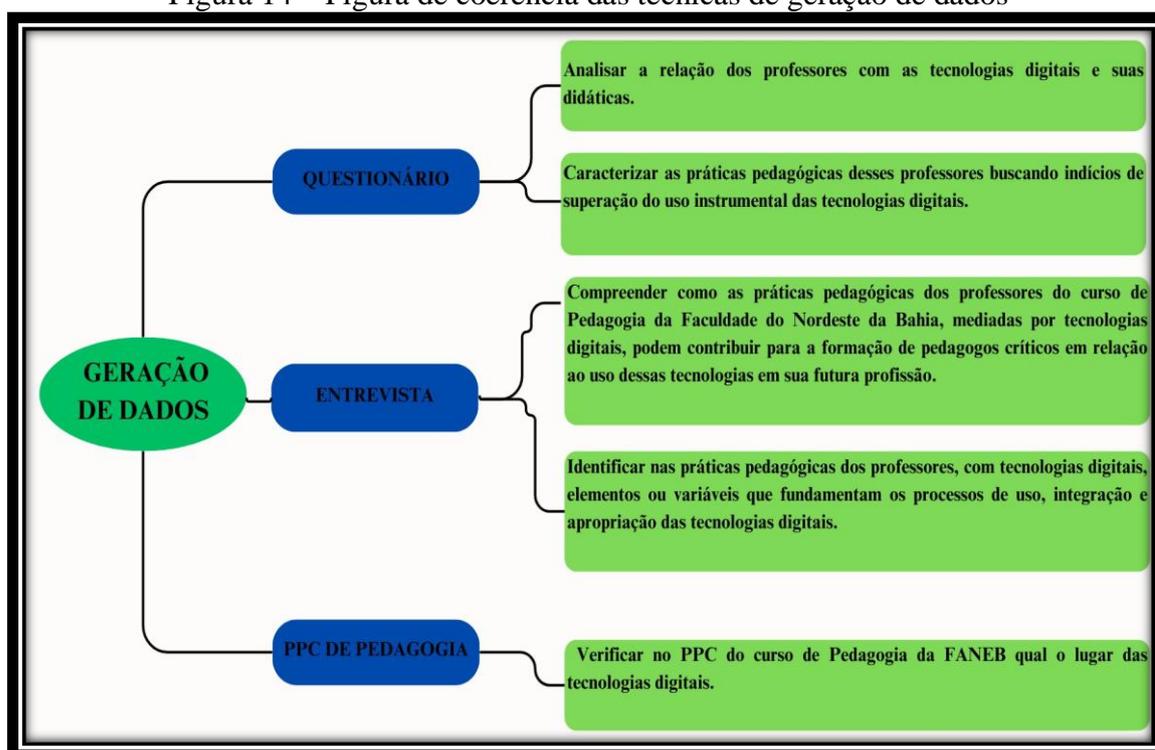
Compreendo que a participação das bancas⁵³ de Pós-graduação extrapola as formalidades acadêmicas, uma vez que seus membros, quando convidados a participar desses processos, têm a função também de contribuir com a melhoria da pesquisa do pós-graduando avaliado, “[...] dando sugestões sobre quais os passos necessários para que o trabalho atinja um nível de excelência” (Naves, 2013, p. 16). Logo, “submeter o trabalho já executado a olhares

⁵³ Tanto extrapola que, durante o meu Exame de Qualificação, a banca foi fundamental para uma decisão que eu precisava tomar. Para contextualizar, quando eu fazia mestrado, eu já pensava no doutorado, inclusive, antes mesmo de passar na seleção, eu já procurava livros que falassem sobre o processo do doutorado e da tese, tanto é que, entre 2020 e 2021.1 (entrei no doutorado em 2021.2), comprei pela internet todos os livros que consegui, os li e fichei, a exemplo de: *Como se faz uma tese*, de Umberto Eco; *Truques de escrita: para começar e terminar teses, livros e artigos*, de Howard Becker; *Viva a tese*, de Maria Ester de Freitas; *A arte da tese: como elaborar trabalhos de pós-graduação, mestrado e doutorado*, de Michel Beaud; *Como escrever uma tese*, de Sonia Vieira; *Como preparar uma tese de doutorado da escrita à defesa: um relato a partir da experiência dos professores*, de Nitish Monebhurrun. Mais recentemente, em 2023, li *Pesquisar no labirinto: a tese de doutorado, um desafio possível*, de Francisco Perujo Serrano. Eu sempre me organizei para estar um passo à frente do processo da Pós-graduação, na tentativa de sofrer menos (as pessoas geralmente falavam coisas muito negativas do processo, mas eu me senti super à vontade, na maior parte dele, talvez por ser bem disciplinado; só não foi ideal porque eu passei todo o curso conciliando com o meu vínculo empregatício de 40 horas semanais, pois eu só havia conseguido afastamento para estudos do vínculo de 20 horas; mas eu vivi a tese como se deve, montando cada pecinha do quebra-cabeças; longe de ser um processo sofrível, como para muitos, foi um percurso regado a desafios, mas prazeroso. Eu viveria outro doutorado se fosse preciso. Assim, internalizei que o mestrado e o doutorado não se iniciam quando o aluno começa a cursar, mas um pouco antes. Por isso, em ambos os casos, antes de começar a cursar, eu comprei e li livros importantes e que serviriam durante o processo, nem que fosse como motivação, como os relativos ao doutorado e à tese. Retomando à decisão que a banca me ajudou a tomar, quando eu decidi que queria fazer doutorado, eu tinha dois objetivos: (1) diminuir minha carga horária de trabalho – minha pretensão era, assim que terminasse o doutorado, fazer seleção para IF ou UF e trocava dois empregos por um, para trabalhar menos, inclusive, minha vontade era tanta que, paralelo ao doutorado, eu empreendi esforços gigantescos em prol de conseguir um currículo o mais competitivo possível, fazendo muitas coisas, a exemplo de publicar em revistas, *e-books*, participar de eventos, dar parecer para revistas, participar de bancas de graduação, projetos de extensão e cursos de extensão a distância; (2) ter um salário maior, que cobrisse os meus dois vínculos, para ter uma qualidade de vida melhor. Porém, dentro do processo, fui percebendo que a forma como eu pensava não era a realidade. Eu nem trabalharia menos, pois percebi o tanto que os professores trabalham no Ensino Superior (aulas na Graduação, na Pós-graduação, orientação, participação em bancas, infinitas reuniões burocráticas, PIBID, PIBIC, PET, projeto de extensão, publicação e eventos, “uma loucura”), ou seja, trabalhavam mais do que eu nos meus dois vínculos, e que eles não ganhavam tanto quanto eu achava que ganhavam (embora merecessem muito mais). Após perceber essa quebra de expectativas, comecei a me questionar se realmente era isso que eu queria para a minha vida, e se realmente pulsava em meu coração o desejo de ser professor nesse nível. Foi aí que a banca iluminou minha mente (sem saber), ajudando-me a tirar a dúvida que ainda existia. Durante o exame, os membros, entre os comentários do texto, evidenciaram o quanto eu “sou a cara do professor da educação básica”, o quanto eu me identifico com ela e o quanto eu contribuo e ainda posso contribuir. Fiquei feliz com as observações e, em casa, nos dias seguintes, ao refletir sobre o que eu realmente queria, fiz alguns questionamentos: Quero mesmo isso para o meu futuro? Serei feliz fazendo as coisas que se espera de um professor de nível superior? A partir dessas reflexões, tirei um peso das costas e decidi, sem nenhuma possibilidade de mudança de planos, que finalizarei minha carreira docente na educação básica, afinal, já são 23 anos nela, parte da minha vida. O doutorado vai servir para muitas coisas: para a minha realização pessoal e profissional; para o contexto no qual atuo, pois certamente serei um profissional melhor e mais atento, a partir de tudo o que aprendi na Pós-graduação; para ajudar pessoas que desejam fazer mestrado e doutorado (eu já costumo dar dicas durante as seleções), e para outras oportunidades que surgirem. Mas não vou fechar as portas para o nível superior. De forma comedida, tentarei continuar realizando minhas pesquisas e contribuindo com a educação, independente do nível, pois, uma vez pesquisador, sempre pesquisador. Dito tudo isso, deixo registrada a minha GRATIDÃO a essa banca maravilhosa e humana. Vocês são incríveis, e a minha escolha por vocês foi a melhor que eu poderia ter.

críticos também pode ajudar a iluminar [...] pontos de vista e a construir um pouco mais de segurança” (Mello, 2020, p. 23).

Diante desse contexto, foram eleitos como instrumentos de geração de dados da pesquisa de campo o Questionário (apêndice A), a Entrevista Semiestruturada (apêndice B) e o PPC⁵⁴ do curso de Pedagogia, que contribuíram de forma substancial para trazer as respostas que ajudaram o pesquisador no esclarecimento do problema de pesquisa. Na figura 14, trago uma imagem de coerência para organizar as técnicas de geração de dados aliadas aos objetivos da pesquisa.

Figura 14 – Figura de coerência das técnicas de geração de dados



Fonte: autoria própria (2025).

A partir da figura 14, fica explícita a relação de cada um dos instrumentos eleitos para a geração de dados, com seus respectivos objetivos. Isso é importante para que durante a pesquisa, o pesquisador vá se orientando e, quando necessário, retome a essa figura para certificar-se de que está seguindo o caminho certo. Nesse sentido,

[...] a pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o

⁵⁴ Eu pensei em criar o apêndice C com um *link* para o PPC do Curso, entretanto, devido a questões éticas, por se tratar de um documento de uma instituição privada, achei mais sensato não o disponibilizar. De todo modo, guardei-o no meu *drive* pessoal por precaução, para o caso de uma necessidade.

fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...] (Gonsalves, 2001, p. 67).

Na pesquisa de campo, o pesquisador deve ter atenção especial enquanto observador, bem como ser cuidadoso e sistemático em suas anotações de campo (Triviños, 1987). Nesse caso, além dos instrumentos de geração de dados eleitos, de forma complementar, o celular (WhatsApp) sempre esteve à minha disposição, tanto para anotações de *insights*, que surgiam em momentos inesperados, como quando estava tentando dormir, ou quando da realização de caminhadas ao ar livre ou em momentos diversos e aleatórios, quando ideias surgiam e eram registradas imediatamente, para não perdê-las, pois a memória do pesquisador, em uma fase adiantada da pesquisa, já não consegue guardar tantas informações importantes. Não posso me esquecer das anotações repentinas em papéis, quando o celular não estava por perto. Percebo o quanto essas anotações me ajudaram ao longo do percurso, e isso deve permear a vida dos pós-graduandos. Não é à toa que, segundo Freitas (2007, p. 9), “todo fazedor de tese que se preza anda cheio de pedacinhos de papel nos bolsos, na bolsa, na pasta, na carteira, no carro [...]”. Desse modo, durante uma investigação a nível de tese, deve ser raro o pesquisador que não faz uso de recursos de anotações semelhantes a esses. A seguir, apresento algumas considerações sobre o Questionário.

5.5.1 Questionário

Para esta investigação, o primeiro instrumento de geração de dados eleito foi o questionário, devido ao fato de ele permear as pesquisas qualitativas, algo perceptível durante a realização do EC, e também por ser uma maneira sutil de chegar aos principais participantes da investigação, tendo em vista que um convite direto para uma entrevista costuma intimidar algumas pessoas. Logo, a ideia de uma aproximação inicial por meio do questionário é um caminho mais adequado para que os participantes se sintam à vontade para participar de etapas posteriores.

O questionário é uma “técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” (Gil, 1999, p.128). Trata-se, nesse contexto, de uma técnica bastante apropriada para ser empregada em investigações cujos objetos de pesquisa trabalham com questões empíricas envolvendo opiniões, percepções, posicionamentos e preferências dos entrevistados (Chaer; Diniz; Ribeiro, 2011). Assim, esse instrumento de geração de dados mostra-se bastante profícuo para trazer à

tona as respostas que satisfarão os questionamentos suscitados pela pesquisa (Ludke; André, 2014).

Mas engana-se quem pensa que trabalhar com questionário é fácil, e que pode ser feito por qualquer pessoa e de qualquer modo. Antes de aplicar um questionário em uma pesquisa, é necessário um planejamento prévio na elaboração sistemática desse instrumento, observando atentamente o contexto investigativo. Essa preocupação é necessária para a validação do estudo, pois o questionário faz parte de uma estrutura maior que lhe dá origem. Ademais, o questionário não deve ser confundido com a metodologia da pesquisa. Ele é simplesmente um dos instrumentos para a geração de dados dentro da investigação. Porém, sua função não é diminuída por esse detalhe, pelo contrário, passa a ser o motor responsável por propulsionar o estudo, razão pela qual sua elaboração dentro dos procedimentos metodológicos deve ser cuidadosa (Melo; Bianchi, 2015).

Nesse contexto, durante a elaboração de um questionário científico, o pesquisador precisa tomar alguns cuidados: não realizar perguntas que se autorrespondam, como as perguntas de sim ou não puramente; não criar perguntas que induzam o participante à resposta esperada pelo pesquisador; não criar perguntas incapazes de trazer qualquer elemento que possa se aproximar da informação pretendida; não produzir questões dúbias; não criar questionários esteticamente desorganizados (letras muito pequenas ou grandes demais, com pouco espaço para resposta ou espaço exagerado ou visual que não ajuda); não produzir questionários sem encadeamento lógico, para não prejudicar a compreensão do respondente, tendo cuidado com a sequência lógica e com o agrupamento das perguntas por bloco e assunto; não realizar questionários curtos, que não dão conta de gerar dados úteis; nem elaborar questionários longos, para não cansar o respondente, não correndo, portanto, o risco de ele não responder ou responder de qualquer forma somente para se livrar, o que pode comprometer a pesquisa. De toda sorte, caso haja a necessidade de criação de um questionário longo, deve-se usar a expertise para formulá-lo da maneira mais agradável possível, como por exemplo, perguntas com opções de marcação (Chaer; Diniz; Ribeiro, 2011; Melo; Bianchi, 2015; Paiva, 2024).

Além disso, alguns cuidados devem ser tomados, para não penetrar na intimidade dos participantes e influenciar suas respostas (Gil, 1991). No caso dessa investigação, os cuidados mencionados acima foram tomados, as questões éticas foram respeitadas e o sigilo acerca dos participantes foi mantido durante a pesquisa, conforme determinações da Resolução 466/12, do Conselho Nacional de Saúde (CNE).

Em face do exposto, qual o estilo de perguntas mais adequado para compor um questionário? Não há uma receita pronta para tal, sem contar que a escolha de um conceito é

algo relativo, sendo compreendido de modo diferente a depender do olhar do sujeito. O que se deve ter em mente é que, num questionário, a pergunta é até mais importante do que a resposta, uma vez que uma pergunta bem feita pode trazer os dados esperados e também dados inesperados, que poderão enriquecer a investigação. Destarte, é importante dar atenção especial à elaboração das perguntas que comporão o questionário, já que é a partir delas que o pesquisador conseguirá ou não dados relevantes para a sua pesquisa (Chaer; Diniz; Ribeiro, 2011).

Assim, o que o pesquisador quer saber torna-se essencial para a construção do questionário, sendo essa curiosidade configurada como o problema da investigação. Dessa maneira, com o problema levantado, imediatamente surge o objetivo da pesquisa, o qual, se bem elaborado e delimitado, contribui para a elaboração de boas perguntas (Melo; Bianchi, 2015). Para a elaboração do questionário desta investigação, inspirei-me em teóricos lidos antes da entrada no doutorado e, durante a realização dos créditos, os quais podem ser visualizados no quadro 17.

Quadro 17 – Autores que serviram de inspiração para a elaboração do questionário

BLOCO	TÓPICO(S)	AUTORES
1	Perfil dos participantes	
2	* Relação com a Cultura Digital; * Dificuldades cotidianas para usar as tecnologias digitais.	* Modelski, Azeredo e Giraffa (2018); * Riedner (2018); * Riedner (2019); * Santos, Pereira e Maneschy (2020); * Riedner e Pischetola (2021).
3	* Uso das tecnologias digitais em sala de aula; * Motivação para o uso de tecnologias digitais nas aulas; * Dificuldades para o uso das tecnologias digitais em sala de aula.	* Modelski, Azeredo e Giraffa (2018); * Sales e Leal (2018).
4	* Formação continuada em tecnologias digitais.	* Veloso, Sestito e Mill (2020); * Riedner e Pischetola (2021).
5	* Perfil tecnológico.	* https://www.clubedecriacao.com.br/

Fonte: autoria própria (2024).

Na primeira coluna do quadro 17, estão a quantidade de blocos nos quais o questionário ficou dividido; na segunda, os tópicos presentes nas perguntas; na terceira, os autores que serviram de inspiração para a elaboração das principais perguntas.

Quanto à elaboração do questionário, este apresenta 30 questões, divididas em cinco blocos que se complementam. Aparentemente, ao olhar para a quantidade de questões, parece ser um número alto, algo que, aos olhos de Chaer, Diniz e Ribeiro (2011), Melo e Bianchi (2015) e Paiva (2024) pode cansar o participante e desmotivá-lo a devolver o questionário respondido, entretanto, a maneira como as perguntas foram elaboradas – nove de escrever (sendo algumas delas de resposta rápida) e 21 de marcações (uma parte delas de marcação única e, a outra, podendo marcar mais de uma resposta)–, quebra a ideia de um questionário longo, uma vez que, na maioria das perguntas, o respondente vai apenas marcar sua(s) escolha(s), diminuindo o tempo gasto. Os participantes também tiveram a opção de utilizar o campo outro para as questões de múltipla escolha, para terem a oportunidade de trazer dados inesperados, e também, para não ter que optar por qualquer alternativa simplesmente para não deixar de responder à questão. A maioria das respostas advindas desse questionário contribuíram para responder ao primeiro objetivo específico da pesquisa: *analisar a relação dos professores com as tecnologias digitais e suas didáticas*.

Uma pequena parte das perguntas, as que versaram sobre os tipos de atividades aplicadas com tecnologias digitais em sala de aula ou extraclasse, foram fundamentais para o alcance do segundo objetivo específico: *caracterizar as práticas pedagógicas desses professores buscando indícios de superação do uso instrumental das tecnologias digitais*.

Na primeira seção, composta por seis perguntas, o foco foi levantar o perfil dos participantes, buscando informações sobre gênero, faixa etária, formação superior, tempo de atuação como professor, tempo de atuação no curso de Pedagogia da FANEb e disciplinas ministradas.

Na segunda seção, composta por seis perguntas, o foco estava na relação dos participantes com a cultura digital. Dessas, duas davam possibilidade de marcar mais de uma resposta, duas solicitavam a marcação de uma única opção de resposta e duas eram abertas, de modo que o participante ficasse mais livre para responder.

Na terceira seção, formada por treze perguntas, o foco estava no uso de tecnologias digitais em sala de aula. Dessas, seis solicitavam a marcação de uma única alternativa; seis possibilitavam a marcação de mais de uma resposta; e uma foi elaborada de forma aberta, dando mais possibilidades ao participante de se posicionar.

Na quarta seção, composta por quatro perguntas, o foco estava na formação continuada. Dessas, duas foram abertas, e visavam saber sobre a formação pós-graduada dos participantes e sobre sua participação em curso na modalidade EaD com o uso de tecnologia digital; uma dava possibilidade de marcar mais de uma resposta; uma só permitia uma resposta.

Na quinta seção, composta por apenas uma pergunta com única possibilidade de marcação, o foco estava no perfil tecnológico dos participantes.

Quanto às perguntas abertas, estas dão liberdade ao respondente, que pode respondê-las como quiser. Quanto às perguntas fechadas, cabe enfatizar que essas possibilitam, a partir de alternativas, que o respondente escolha uma delas (Chaer; Diniz; Ribeiro, 2011, p. 263). Mas há também perguntas com mais de uma possibilidade de marcação. Esse tipo de pergunta, de algum modo dá a impressão de que o pesquisador está induzindo o respondente, entretanto, defendendo a ideia de que, para determinadas perguntas, geralmente o respondente já tem uma possível resposta que combina com o seu horizonte de expectativas, o que acaba fazendo com que ele não pare um instante para pensar em outras possibilidades. Por isso, sugerir possibilidades de respostas coerentes para o participante marcar uma ou mais não considero uma indução, tendo em vista que o participante tem a opção de não escolher nenhuma e, se ele escolheu algumas respostas entre as sugeridas, certamente é porque elas têm alguma relação com o que ele pensa, mas só lembrou de sinalizar por ter visto entre as opções.

E quando o pesquisador sentirá que seu questionário está apto a ser aplicado aos participantes? Certamente após um processo de validação interna, algo que lhe dará sustentáculo. No processo de validação interna, testa-se o instrumento com uma amostra (pessoas que poderiam estar em condições semelhantes às dos participantes). Um questionário, ao ser elaborado, precisa passar por essa averiguação, uma vez que esta etapa ainda faz parte da sua construção, cujo objetivo é adequar sua linguagem e depurar seu conteúdo. Logo, um questionário de pesquisa só pode ser finalizado após vários testes na sua construção (Melo; Bianchi, 2015, p. 45).

Diante dessa sugestão, o questionário foi enviado pelo WhatsApp para 16 pessoas (doutorandos e doutores) vinculados ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFS, durante o período da investigação, e cujas pesquisas e grupos de pesquisas dos quais faziam parte versavam sobre tecnologias digitais no trabalho docente. Das 16 pessoas, apenas 4 não colaboraram com o processo de validação (não retornaram a mensagem). Das 12 pessoas que participaram desse processo, todas trouxeram contribuições para a melhoria do instrumento, fosse acrescentando, melhorando ou sugerindo a retirada de excessos.

Além desse processo de validação interna com um número significativo de voluntários, “[...] é recomendável que, antes de aplicar o questionário, o pesquisador realize um pré-teste, [...] de forma a, com as respostas deste [...] perceber se as perguntas foram formuladas com sucesso” (Chaer; Diniz; Ribeiro, 2011, p. 263), e se demandará muito tempo para o participante responder. A ideia é que uma pessoa que não esteve envolvida na construção do instrumento

faça uma análise do mesmo respondendo-o, dando, ao final, um *feedback* ao pesquisador, sinalizando se as perguntas estavam claras ou não e se o tempo gasto foi adequado (Melo; Bianchi, 2015).

Esse processo se chama pilotagem, e “[...] pode indicar também se o número de questões está adequado, pois, quando há muitas perguntas, especialmente em questionários com questões abertas, a tendência é cansar o respondente e gerar desistência” (Paiva, 2024, p. 103). Nesse alinhamento, foi convidada para colaborar no pré-teste uma professora pedagoga, que já havia atuado em cursos de Pedagogia em outras instituições. No *feedback*, ela sinalizou que não sentiu dificuldade em compreender nenhuma pergunta, dada a clareza de todas elas, e que o tempo gasto foi tranquilo, pois não demandou muito tempo para responder.

A entrega do questionário aos participantes da pesquisa (os professores do curso de Pedagogia da FANEB), após a validação do instrumento, ocorreu a partir do dia oito de março de 2023, quando o projeto foi aprovado pelo CEP (respeitando-se as regras quanto à pesquisa empírica). A devolutiva ocorreu durante todo o mês de março (10 questionários foram devolvidos na própria instituição e 2 foram escaneados e enviados por *e-mail* – por escolha dos participantes). A esse respeito, vale frisar que, no momento de envio do projeto ao Comitê, os pareceristas querem ver pelo menos uma prévia dos instrumentos de geração de dados, não sendo obrigatório, nesse momento, que estes já estejam validados, razão pela qual o processo de validação ocorreu posteriormente e os participantes receberam a versão validada.

Respeitando-se as recomendações do CEP, ao entregar/enviar o questionário aos respondentes, é necessário colocar junto uma nota explicativa acerca da natureza do estudo, seu objetivo, garantia do anonimato, identificação da instituição e agradecimento pela colaboração, deixando evidente a importância e a necessidade de obter as respostas. Ademais, as informações dispostas no cabeçalho devem ser colocadas de forma cuidadosa, demonstrando, além do interesse pessoal, possibilidades de contribuição para a produção de conhecimento coletivo (Günter, 2003; Paiva, 2024).

Esse cuidado é essencial para motivar os participantes, de modo que eles respondam e façam a devolutiva do material em um prazo razoável (Marconi; Lakatos, 1999). Esse cuidado foi tomado nesta pesquisa, como se pode observar no cabeçalho do questionário (apêndice A), estendendo-se à entrevista (apêndice B), obedecendo não apenas ao CEP, mas também à Resolução 196/1996.

Após aplicados os questionários, os mesmos foram avaliados cuidadosamente, à luz do problema de pesquisa e do objetivo geral, e seus dados foram tabulados num documento em Word, sendo analisados e interpretados a partir do aporte teórico da própria investigação, do

EC e das minhas próprias inferências, sendo selecionados para a entrevista, os participantes cujas respostas mais dialogaram com o objeto de pesquisa e com maior possibilidade de ajudar na compreensão do problema. Na subseção 6.1 – Interpretação e Análise dos Dados do Questionário –, trago todo o detalhamento de como se deu esse processo de inclusão e exclusão dos participantes para a etapa da entrevista.

Diante do exposto, reitero que os cuidados tomados nesta pesquisa são necessários em atendimento aos princípios éticos de validade, confiabilidade e fidedignidade esperados em uma pesquisa científica, conforme Gatti (2006) e Nascimento e Gomes (2017). A seguir, trago algumas considerações sobre o instrumento Entrevista e sua importância na geração dos dados empíricos.

5.5.2 Entrevista

A entrevista foi o segundo instrumento de geração de dados eleito, sendo também bastante utilizado nas pesquisas qualitativas, como atestou o EC. Devido ao seu formato aberto, deixando o participante produzir sua resposta a partir de perguntas ou tópicos levantados pelo pesquisador, e da possibilidade do surgimento de dados inesperados (que podem enriquecer a pesquisa), esse instrumento é necessário para os objetivos dessa investigação.

Na concepção de Richardson (1999), a entrevista constitui-se de dois termos: entre e vista. O primeiro, refere-se à relação de lugar ou estado no espaço que separa duas pessoas. O segundo, diz respeito ao ato de ver, ter preocupação com algo. Em consonância com o autor, entrevista também significa um encontro entre duas pessoas, organizada por turnos de perguntas e respostas, cujo propósito é a obtenção de informações, por parte de uma delas, acerca de um dado assunto, a partir de uma conversa profissional (Oliveira *et al.*, 2016; Paiva, 2024).

Dito de outro modo, a entrevista é permeada pela interação entre os participantes, diferente do que ocorre com técnicas como a observação e o questionário, nas quais há explicitamente uma relação de hierarquia entre o pesquisador e o pesquisado. Na entrevista, há uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Ademais, enquanto outros instrumentos, como o questionário, por exemplo, têm seu destino selado ao sair das mãos do pesquisador que o produziu, a entrevista ganha vida quando o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado se inicia (Ludke; André, 2014). Entretanto, as entrevistas trazem desafios ao pesquisador pois, ele tem que confiar nos entrevistados para, a partir dos dados gerados, fornecer conhecimento válido e expressá-lo de maneira apropriada à comunidade científica (Goldkuhl, 2019).

Assim, pensando-se numa maior proximidade com os participantes, e na tentativa de compreendê-los, já que se trata de uma pesquisa que aborda atividades humanas, é importante que o pesquisador se coloque na posição dos envolvidos, buscando analisar com atenção, além da fala, suas reações, gestos e pausas, pois o ser humano é naturalmente um ser disposto às relações interpessoais e próximas, uma vez que o rosto, as expressões faciais, a entonação da voz e a postura do corpo falam. Logo, essa interação face a face favorece um clima de confiança entre pesquisador e participantes, e uma geração de dados mais satisfatória.

Nessa direção, na pesquisa qualitativa, o pesquisador tem uma preocupação maior com a profundidade do objeto de estudo, por isso, a entrevista acaba sendo um dos instrumentos de geração de dados mais eficientes, visto que facilita a compreensão de crenças, sentimentos, atitudes e valores dos participantes. Ou seja, pela interação entre pesquisador e pesquisado, e pelo seu caráter subjetivo, a entrevista acaba se tornando um instrumento indispensável de geração de dados (Silva *et al.*, 2006).

Nesse cenário, a melhor maneira de se colocar no lugar do outro é por meio da interação face a face, uma vez que esta possibilita uma aproximação incontestável entre pesquisador e participantes da pesquisa, podendo, inclusive, surgirem dados para além dos imaginados (Richardson, 1999). Além disso, “as entrevistas face a face são as mais usadas quando o pesquisador precisa esclarecer a tarefa para a pessoa que responde ou quando está interessado em obter mais informações pessoais do respondente” (Silva *et al.*, 2006). Logo, “sem a afirmação da interação, não se desenvolve o diálogo que possibilita ao entrevistado se abrir, ou seja, se “desnudar” de qualquer tipo de couraça” (Ribeiro, 2008, p. 144-145).

Nessa linha de pensamento, pode-se dizer que as entrevistas são reconhecidamente um valioso “instrumento inestimável nas pesquisas qualitativas, visto que permite o contato direto com o entrevistado, o que possibilita a captação de diversos fenômenos relevantes [...] para a compreensão das complexas relações entre os atores sociais e o fenômeno estudado” (Rufino *et al.*, 2023). Por isso, adotei nesta pesquisa a entrevista semiestruturada, que se desenrola a partir de um Roteiro/Guião básico, organizado e encadeado, mas não aplicado de modo rígido, permitindo que o entrevistador realize as adaptações que julgar necessárias para uma melhor condução (Ludke; André, 2014).

Nesse tipo de entrevista, o pesquisador é guiado por uma relação de tópicos, os quais ele vai explorando ao longo do processo (Gil, 1991). Assim, devido a essa flexibilidade, e ao fato de ela permitir ao pesquisador o aprofundamento de algumas questões que o questionário não dá conta, pela sua especificidade e profundidade, esse tipo de instrumento é o mais adequado para ajudar na elucidação tanto do objetivo geral – *compreender como as práticas*

pedagógicas dos professores do curso de Pedagogia da FANEB, mediadas por tecnologias digitais, podem contribuir para a formação de pedagogos críticos em relação ao uso dessas tecnologias em sua futura profissão, quanto do terceiro objetivo específico – identificar nas práticas pedagógicas dos professores, com tecnologias digitais, elementos que fundamentam os seus processos de usos, integrações e apropriações.

A esse respeito, elaborar um planejamento antes da realização das entrevistas é fundamental para que o pesquisador alcance os objetivos desejados, o que inclui, por exemplo, a definição das pessoas que serão entrevistadas, preferencialmente aquelas que têm familiaridade com o assunto foco da investigação, a verificação da disponibilidade de tempo delas, e o cuidado em assegurar a confidencialidade das informações geradas e compartilhadas (Lakatos, 1996; Silva *et al.*, 2006; Ludke; André, 2014).

Nessa perspectiva, antes da realização das entrevistas, houve uma preocupação por parte do pesquisador para que o processo acontecesse de forma tranquila, organizada e fluida. Cada entrevista foi conduzida a partir de um Roteiro/Guião previamente elaborado (apêndice B), cujo detalhamento se encontra na subseção 6.2. Esse roteiro foi composto por 16 perguntas, distribuídas em cinco blocos e agrupadas por eixos temáticos que se complementavam numa sequência lógica. A esse respeito, de acordo com Günter (2003), as perguntas precisam estar posicionadas numa sequência lógica, estabelecendo uma relação de continuidade, isto é, uma ligação entre si, de modo que não haja mudanças repentinas de temas. Ou seja, a partir desse Roteiro/Guião, os principais tópicos da entrevista devem ser cobertos de forma lógica e psicológica, de sorte que os assuntos tratados sejam bem encadeados, partindo dos mais simples para os mais complexos, cuidando para evitar saltos bruscos entre as questões, de modo que elas se aprofundem no assunto gradativamente (Ludke; André, 2014).

Além disso, as perguntas do Roteiro/Guião devem abordar de forma relevante os principais pontos do estudo, tendo relação direta com os objetivos da investigação e visando ao aprofundamento das questões feitas no questionário. Vale enfatizar que, embora as perguntas estejam dispostas nos diferentes blocos, elas não devem ser feitas de forma direta, tal qual estão escritas, pois assim costumam deixar o participante desconfortável, como se se exigisse dele uma resposta pronta e certa. Deve ser criado um clima, uma espécie de contexto para deixar os participantes à vontade, inserindo as perguntas (de modo indireto) nos momentos mais oportunos, como sugerem Silva *et al.* (2006), Ludke e André (2014), Rufino *et al.* (2023) e Paiva (2024). O formato demonstrado no apêndice B é um guia para o pesquisador se manter focado na condução da entrevista, realizá-la e garantir o conforto dos participantes.

Diante desse cenário, cabe enfatizar que, além de valorizar e respeitar a cultura do entrevistado, é preciso que o pesquisador desenvolva a capacidade de ouvi-lo atentamente, estimulando o fluxo de informações por parte dele, encorajando-o a falar sem, no entanto, emitir juízo de valor ou externalizar seu ponto de vista. No entanto, o pesquisador não deve forçar que as respostas que ele quer apareçam. O que ele deve fazer é apenas garantir um clima de confiança, para que o entrevistado fique à vontade para falar livremente. Com esses cuidados, os dados provavelmente aparecerão (Ludke; André, 2014; Paiva, 2024). Nesse contexto,

[...] o bom entrevistador é um bom ouvinte. Ouvir sem tomar o turno do outro não é tarefa fácil. Existe monitoramento constante. Um entrevistador habilidoso incentiva o entrevistado a falar, presta atenção, olha para ele, faz sinais faciais, acena com a cabeça e usa marcadores (“ahã”, “sei”, “claro”) para demonstrar interesse e orientar a fala do outro (Paiva, 2024, p. 74).

Nesse sentido, as perguntas do Roteiro/Guião de Entrevista foram elaboradas com inspiração em textos de autores com os quais tive contato durante a preparação para a seleção de doutorado, bem como durante os dois primeiros semestres do curso, quando tive contato (em diferentes componentes curriculares) com diversos estudos que me trouxeram boas inspirações, tanto para a elaboração deste instrumento, como também para a escrita da tese. Coincidentemente, ao realizar o EC, em julho de 2023 (cinco meses depois da submissão do projeto ao CEP, já com os instrumentos de geração de dados em anexo), alguns desses autores já lidos apareceram nessa etapa, algo bastante agradável, pois tive contato com textos que já havia lido, o que facilitou a compreensão.

No período em que validei os questionários, decidi não enviar junto o Roteiro/Guião de Entrevistas aos pesquisadores com os quais entrei em contato. Como o questionário já possuía 30 questões, pensei que enviar mais 16 questões relativas às entrevistas aumentaria o número de questões, o que poderia não ser bem visto pelos colaboradores e prejudicar a devolutiva. Desse modo, pensei em enviar esse Roteiro/Guião a outros possíveis colaboradores. Entretanto, o tempo foi passando e, devido a várias demandas, acabei não conseguindo realizar esse processo formal. De todo modo, uma vez que as leituras realizadas ajudaram na construção do Roteiro/Guião de Entrevista, compreendo que o processo de validação já estava sendo realizado implicitamente. No quadro 18, apresento os autores que me inspiraram para a produção do Roteiro/Guião de Entrevista.

Quadro 18 – Autores que serviram de inspiração para a elaboração do Roteiro/Guião de Entrevista

BLOCO	TÓPICO(S)	AUTORES
-------	-----------	---------

1	Informações gerais dos participantes	
2	* Cultura Digital; * Contato inicial com as tecnologias digitais; * Dificuldades cotidianas para usar as tecnologias digitais.	* Modelski, Azeredo e Giraffa (2018); * Riedner (2018); * Riedner (2019); * Santos, Pereira e Maneschy (2020); * Riedner e Pischetola (2021).
3	* Uso das tecnologias digitais em sala de aula; * Potencialidades das tecnologias digitais; * Dificuldades para o uso das tecnologias digitais em sala de aula.	* Modelski, Azeredo e Giraffa (2018).
4	* Formação continuada em tecnologias digitais.	* Veloso, Sestito e Mill (2020); * Riedner e Pischetola (2021).
5	* Uso das tecnologias digitais no ensino a partir do exemplo.	* Moro (2021).

Fonte: autoria própria (2024).

No quadro 18, na primeira coluna, encontra-se a quantidade de blocos correspondentes ao Roteiro/Guião de Entrevista. Na segunda, estão os tópicos que ajudaram na construção das perguntas. Na terceira, estão os autores que inspiraram as perguntas com base nos tópicos correspondentes.

No primeiro bloco, composto por cinco perguntas, o propósito era confirmar algumas informações gerais do participante – uma espécie de aquecimento para entrar nas perguntas que mais me interessavam. No segundo bloco, composto por duas perguntas, a intenção era compreender a relação dos participantes com a cultura digital. O terceiro bloco, formado por três perguntas, buscava saber dos participantes sobre a importância do uso de tecnologias digitais em sala de aula e se essas tecnologias permeavam, de algum modo, suas práticas pedagógicas. No quarto bloco, composto por apenas uma pergunta, o objetivo era saber se os entrevistados participavam de formação continuada em tecnologias digitais. No quinto bloco, formado por cinco perguntas, a primeira visava saber dos participantes se e de que maneira o uso de tecnologias digitais no curso de Pedagogia, pelos professores, poderia ajudar na formação de pedagogos; a segunda solicitava que os participantes dissessem, sem a necessidade de elaborar um conceito, o que vinha à mente quando ouviam a expressão prática pedagógica, podendo apenas dizer palavras soltas que remetessem ao termo; a terceira indagava como o professor pode se tornar exemplo para seus alunos no contexto do ensino e da aprendizagem; a quarta perguntou aos participantes em que lugar eles ficavam entre a divinização e a diabolização das tecnologias digitais; a quinta visava dar espaço aos participantes para que eles

acrescentassem alguma informação adicional em relação a pontos não abordados durante a entrevista.

Tendo em vista as potencialidades e contribuições das tecnologias digitais no âmbito da geração de dados em pesquisas qualitativas (Rufino *et al.*, 2023), e sua relevância para as pesquisas em educação no contexto atual, havia a possibilidade de realizar a entrevista *online*, primeiro, pelo fato de esta investigação versar sobre tecnologias digitais, e depois, porque praticamente todos participantes moravam em outra cidade. Como existem interfaces apropriadas para tal, a exemplo do *Skype*, do *Google Meet*, do *Zoom* e do *Webex*, que permitem ao pesquisador realizar as entrevistas em tempo real com recursos de áudio e vídeo, independentemente de sua localização física, a limitação geográfica não seria um problema, pois essas interfaces tecnológicas poderiam facilitar a interação (Schmidt; Palazzi; Piccinini, 2020; Rufino *et al.*, 2023; Paiva, 2024). Nesse contexto, fiquei preparado para conduzir as entrevistas no formato *online* ou presencial, a depender do interesse dos participantes.

Vale frisar que a entrevista no formato presencial geralmente é a preferida dos participantes de pesquisas, mesmo em tempos de cultura digital (com diversas opções), pois muitas pessoas ainda não ficam tão à vontade numa interação na qual os interlocutores estão separados por uma tela, prova disso é a pesquisa doutoral de Araújo (2019), intitulada *Tecnologias Digitais e a Inovação Disruptiva na Formação a Distância de Pedagogos* que, de dez participantes selecionados para a etapa das entrevistas, nove preferiram que a entrevista fosse realizada presencialmente, levando a pesquisadora a se deslocar para diferentes municípios.

Acerca do processo de transcrição, Bourdieu (2008) nos alerta que transcrever é semelhante ao processo de escrever, no sentido de reescrever, e que, nesse processo, não se deve substituir ou acrescentar palavras nem transformar a ordem das perguntas. Foi a partir de questionamentos pessoais do pesquisador, após a exploração de alguns aplicativos, somados ao exposto por Bourdieu (2008), que veio a decisão por fazer o processo de transcrição de modo manual, para trazer à baila as mensagens dos participantes da pesquisa a partir do que foi realmente posto por eles, sem acréscimos ou retiradas.

Quanto ao processo de análise de dados, inicialmente, quando da escrita do Projeto de Pesquisa para a seleção de doutorado, havia sido apontada como possível tecnologia de auxílio para análise o Atlas.ti que, na pandemia, estava sendo bastante divulgado e aparentava ser interessante, principalmente porque me ajudaria a economizar tempo e energia durante o processo. Havia uma expectativa da minha parte, de que esse *software* fizesse mais do que indicar as categorias, e que eu precisaria apenas conferir se havia coerência e fazer as

adaptações necessárias. Ademais, eu imaginava que seria uma tecnologia fácil de usar, entretanto, percebi que seu manuseio não era tão simples quanto parecia.

O Atlas.ti “[...] é uma ferramenta que auxilia o pesquisador no processo de organização da análise dos dados, mas [...] não faz a análise sozinho. Todas as inferências e categorizações devem ser feitas pelo pesquisador, suportado pela sua base teórica” (Junior; Leão, 2018, p. 716). Assim, após assistir alguns tutoriais, e concluir que não haveria os ganhos imaginados nem segurança para fazer uso do Atlas.ti, optei por fazer o processo manual de análise, seguindo os pressupostos elencados por Bardin (2021), os quais estão explicitados na subseção 6.2. A seguir, trago algumas considerações a respeito da Análise Documental.

5.5.3 Análise documental

A análise documental, como o próprio nome sugere, envolve um estudo cuidadoso na análise de documentos de diferentes tipos, primários (constituições, diários pessoais, decisões judiciais, cartas, *e-mails*, testamentos, declarações juramentadas e certificados); secundários (artigos de periódicos, livros didáticos, resenhas, biografias, teses e documentários); terciários (catálogos, referências, portais de imprensa e portal da CAPES), sobre os quais o pesquisador se debruça para encontrar os dados. Ela é bastante utilizada nas pesquisas de abordagem qualitativa, dada a riqueza que os documentos possuem, principalmente no sentido de desvelar fatos, que somente um pesquisador atento é capaz de captar.

Esse tipo de análise possibilita ao pesquisador investigar um determinado problema não por meio da interação direta, mas de forma indireta, a partir de um processo de estudo dos documentos produzidos pelo homem, os quais revelam o modo de ser, viver e compreender diferentes fatos sociais (Paiva, 2024).

No caso desta pesquisa, o documento analisado foi o PPC do curso de Pedagogia, que auxiliou o pesquisador a saber qual é a atenção dada às tecnologias digitais no contexto institucional. Também foi possível observar como são percebidas e fundamentadas as práticas pedagógicas e suas contribuições para a formação dos pedagogos. Essas informações estão dispostas na subseção 6.3, onde há todo o processo analítico do referido documento.

6 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção, apresento a análise dos dados e a discussão dos resultados da pesquisa, seguindo um rigoroso percurso metodológico até a composição dos resultados. No caso dos questionários, a análise partiu da literatura utilizada; enquanto em relação às entrevistas, utilizei a Análise de Conteúdo, também apoiada na literatura. Também foi de grande valia a análise do PPC do curso de Pedagogia, pois o mesmo trouxe dados significativos. A seguir, apresento o quadro 19, que relaciona as técnicas de análise de dados e os objetivos específicos da pesquisa:

Quadro 19 – Relação entre as técnicas de análise de dados e os objetivos da pesquisa

OBJETIVOS GERAL	INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS	TÉCNICAS DE ANÁLISE DE DADOS
OG: Compreender como as práticas pedagógicas dos professores do curso de Pedagogia da Faculdade do Nordeste da Bahia, mediadas por tecnologias digitais, podem contribuir para a formação de pedagogos críticos em relação ao uso dessas tecnologias em sua futura profissão.	Entrevista	Análise de Conteúdo, inferência e interpretação à luz do referencial teórico e do EC.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS	TÉCNICAS DE ANÁLISE DE DADOS
OE 1: Analisar a relação dos professores com as tecnologias digitais e suas didáticas.	Questionário	Inferência e interpretação à luz do referencial teórico e do EC.
OE2: Caracterizar as práticas pedagógicas desses professores buscando indícios de superação do uso instrumental das tecnologias digitais.	Questionário	Inferência e interpretação à luz do referencial teórico e do EC.
OE3: Identificar nas práticas pedagógicas dos professores, com tecnologias digitais, elementos que fundamentam os processos de usos, integrações e apropriações.	Entrevista	Análise de Conteúdo, inferência e interpretação à luz do referencial teórico e do EC.
OE4: Verificar no PPC de Pedagogia da FANEBA qual o papel das tecnologias digitais.	PPC de Pedagogia	Inferência e interpretação do pesquisador.

Fonte: adaptado de Aquino (2021, p. 130).

As informações do quadro 19 são ilustrativas, mas serão exploradas na próxima seção. A seguir, apresento a interpretação e a análise dos dados do questionário (6.1); em sequência, a análise das entrevistas (6.2); e, por fim, a análise documental (6.3).

6.1 Interpretação e análise dos dados do questionário

A fim de levar adiante o processo de interpretação e análise dos dados dessa investigação, apresento a figura 15, que explicita as etapas convencionais de uma pesquisa qualitativa, para uma melhor compreensão de todo o processo percorrido até chegar a essa fase de análise.

Figura 15 – Etapas convencionais da pesquisa qualitativa



Fonte: autoria própria (2025).

Dando início à análise dos dados do referido instrumento, a primeira pergunta visou conhecer o gênero dos participantes, o que parece, à primeira vista, uma pergunta sem importância, mas não é, pois há uma intenção explícita, da minha parte, em verificar esse dado. Assim, dos doze respondentes, seis são do gênero masculino e seis do gênero feminino. Quando pensei nessa pergunta, visei analisar como anda o universo docente do referido curso, a fim de saber se o público docente ainda é predominantemente feminino, como costuma ser o público discente deste curso, pois o próprio EC dessa pesquisa – quadro 6 (Bibliografia Sistematizada)

– demonstrou a predominância feminina entre os pesquisadores que se interessam por investigar esse curso. Assim, descobrir que os homens têm se interessado cada vez mais por lecionar em um curso tipicamente permeado por mulheres mostra certo avanço e sinaliza para outros olhares e concepções acerca do curso de Pedagogia para a formação de professores e para a formação humana.

O curso de Pedagogia, ao longo dos tempos, teve predominância feminina, porque às mulheres sempre esteve associada a questão do cuidado. Elas foram vistas, durante muito tempo, como as pessoas mais apropriadas para cuidar da casa e dos filhos – numa visão patriarcal machista –, e, por consequência, consideradas também as mais gabaritadas para cuidar da educação dos pequenos, razão pela qual foi se criando o estereótipo de que Pedagogia é um curso para mulheres, o que acabou distanciando os homens, que passaram a optar por outras áreas, a exemplo da Medicina, do Direito, da Engenharia, entre outras. Nessa perspectiva, cabe ressaltar que o referido curso deve ser visto de outra perspectiva, sem distinção de gênero, pois

[...] quando cursos de formação em pedagogia nutrem uma concepção de que essa área não é lugar para homem, pela ideia de que ao gênero masculino falta paciência e amorosidade, há o reforço da interpretação de que o gênero masculino não tem condições ou competência para responsabilizar-se no atendimento às crianças (Rodrigues; Alves, 2024, p. 7).

De fato, condicionar o curso de Pedagogia ao público feminino e caracterizá-lo como um espaço não destinado aos homens é uma forma simplista e preconceituosa de tratar a questão. No âmbito social, homens e mulheres têm capacidades de cuidar e educar. Os homens também podem ser pacientes, amorosos e conduzir crianças a uma aprendizagem significativa, pois a formação que ele recebeu no curso não foi diferente da recebida pelas mulheres, logo, ele tem competência suficiente para dar conta do seu ofício, algo que não pode ser colocado em dúvida. Por isso, ver que metade dos professores do curso de Pedagogia do *locus* investigado é do gênero masculino, mostra que a mudança já está acontecendo, mesmo que de forma lenta, como é comum na educação brasileira.

A segunda pergunta tinha como propósito conhecer a faixa etária dos participantes. Dos doze participantes, 6 têm mais de 41 anos; dois têm entre 36 e 40; três têm entre 31 e 35; 1 tem entre 26 e 30 anos. Os dados relativos à faixa etária dos participantes são significativos nesta pesquisa para compreender a geração de cada um deles em relação às tecnologias digitais e o contexto de sua formação, para verificar se elas fizeram parte do seu percurso formativo. Pelas faixas etárias dos participantes, quase todos fazem parte da geração Y, ou seja, que não teve as

tecnologias digitais presentes no seu cotidiano, tendo contato com elas tardiamente, cerca de 20 anos atrás (os que tiveram os primeiros contatos). Essa geração engloba os participantes de 31 a 40 anos. Há também participantes que fazem parte da geração X, os de 41 anos acima que tiveram contato com as tecnologias digitais numa idade “mais avançada”.

No caso dessas duas gerações, os professores não tiveram suas identidades definidas pelas tecnologias digitais. Seus interesses foram definidos com base nas relações humanas e outras tecnologias estabelecidas ao longo da sua existência. Essas pessoas, apesar de enxergarem o potencial das tecnologias digitais para dinamizar o processo de ensino e aprendizagem, não se encontram presas a elas, supervalorizando-as em detrimento de outras maneiras de ensinar. A única faixa etária que poderia se encaixar na geração Z é a de 26 a 30 anos, com um único participante, típica dos nativos digitais, ou seja, os nascidos a partir de 1996 (Piva Júnior, 2013). Nesse caso, este foi o que mais teve contato com as tecnologias digitais (quase toda a sua vida), tendo em vista que a internet, no Brasil, se popularizou a partir do ano 2000⁵⁵.

A partir dessa análise, percebo que a maioria dos participantes não teve sua formação associada às tecnologias digitais, o que pode justificar um uso ainda tímido em suas práticas pedagógicas, ou mesmo um uso meramente instrumental. Isso porque, possivelmente esses professores têm realizado cursos na temática apenas recentemente, buscando se familiarizar, aos poucos, e aprender a reconhecer o potencial pedagógico dessas tecnologias. Quanto mais contato estabelecem com elas, maior é o nível de apropriação, permitindo que passem a produzir e a experienciar novas formas de uso (Santos; Silva; Carvalho, 2022, p. 4).

Logo, esses dados são relevantes para evitar fazer julgamentos precipitados acerca das práticas pedagógicas dos professores do curso de Pedagogia com o uso de tecnologias digitais. Há que se levar em conta a geração e o contexto no qual eles foram formados. Um fato é certo, um dos participantes teve sua formação forjada, em parte, por essas tecnologias, o que aponta para grandes possibilidades de ele ser um usuário frequente em suas práticas pedagógicas. Mas os outros, mesmo com um contato tardio, podem surpreender em suas práticas, por terem se identificado com elas e visualizado diversas possibilidades de uso.

A terceira pergunta objetivou saber sobre a formação inicial dos participantes. Os dados evidenciaram uma variedade de formações: P1, Física; P2, Pedagogia; P3, Pedagogia e Educação Física; P4, Ciências Biológicas; P5, Psicologia; P6, Letras; P7, História; P8, Pedagogia; P9, Educação Física; P10, Jornalismo e História; P11, Pedagogia; P12, Pedagogia.

⁵⁵ Informações obtidas no site *Valenet*. Disponível em: https://fibradosnarede.valenet.com.br/evolucao-da-internet/?doing_wp_cron=1739494144.2394390106201171875000. Acesso em 13 fev. 2025.

Ou seja, cinco participantes são licenciados em Pedagogia e os demais em áreas diversas. Preferencialmente, os cursos de Pedagogia optam pelos pedagogos para compor os seus quadros funcionais, entretanto, legalmente, de acordo com o Art. 66 da LDB 9.394/96, “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (Brasil, 2023, p. 48).

Diante do que estabelece a lei, cabe acrescentar que professores formados em áreas diferentes de Pedagogia, de alguma forma, encontram disciplinas no curso que dialoga diretamente com sua formação, a exemplo da formação em Matemática, para lecionar Estatística e Metodologia da Matemática; Letras para Alfabetização e Letramento, Literatura Infantojuvenil e Metodologia da Alfabetização e da Língua Portuguesa; História, para História Social da Criança e História da Educação Brasileira; Psicologia, para Psicologia da Aprendizagem e Psicologia do Desenvolvimento; Educação Física, para Psicomotricidade; e Ciências Biológicas, para Saberes Ambientais. O doutorado e o mestrado, por serem os níveis mais altos da formação acadêmica, respectivamente, vão agregar à formação inicial, que pode ser em qualquer área.

De todo modo, a curiosidade em saber a formação dos professores do referido curso se dá pela compreensão de que, quanto mais professores formados em Pedagogia compuserem o quadro docente deste curso, maiores serão as possibilidades de uma formação sólida para os estudantes, tendo em vista que estes, por terem recebido uma formação específica, tendem a conduzir o processo de ensino e aprendizagem de um modo peculiar. De todo modo, não há garantia alguma a esse respeito, uma vez que isso vai depender da formação que eles receberam e da sua vontade de fazer um trabalho significativo.

Segundo Araújo (2019, p. 112), “[...] é durante a formação no curso de Pedagogia Licenciatura que o professor adquire as bases sobre as quais desenvolve seu conhecimento sobre a educação escolar e aprende como realizar seu trabalho no ensino e/ou na gestão das escolas”. Por isso, diz-se que ele tem uma “preparação” maior para atuar neste curso se comparado aos professores formados em áreas diversas, o que não se constitui uma regra, apenas uma hipótese.

A quarta pergunta visou identificar o tempo de experiência docente dos participantes, e demonstrou uma variedade de tempo. P1, 23 anos; P2, 15 anos; P3, 13 anos; P4, 10 anos; P5, 1 ano e 2 meses; P6, 20 anos; P7, 18 anos e 9 meses; P8, 22 anos; P9, 7 anos; P10, 7 meses; P11, 1 ano; P12, 29 anos. Dos 12 participantes, 4 já possuem, no mínimo, duas décadas na docência; 4 já possuem uma década ou mais, e 4 variam bastante, tendo quem tenha apenas 07 meses de atuação e quem tenha 7 anos.

Como fica evidenciado, a experiência docente dos participantes é variada e, no geral, a maior parte deles já tem uma caminhada significativa no magistério, o que denota, de alguma forma, que eles já adquiriram experiências significativas para levar aos estudantes práticas pedagógicas diversificadas, seja com tecnologias digitais ou não. No caso das práticas com essas tecnologias, professores mais experientes tendem a não sair usando tudo o que aparece, de qualquer forma. Eles têm certa cautela, e essa atitude é louvável, uma vez que preferem fazer uso gradativo e crítico das tecnologias digitais, algo necessário à formação de pessoas éticas (Moro; Takahashi, 2018).

Ainda podemos depreender que, com o tempo de experiência indicado, muitos desses professores, não se encantam facilmente com as novidades tecnológicas que surgem, precisando, primeiramente, analisar os benefícios para depois aderir, em alguma medida, ao seu uso. Eles também observam se se trata de um modismo passageiro ou se há algo que os faz avançar em seu labor (Moran, 2012). Ou seja, eles não supervalorizam as tecnologias por elas mesmas, pois sabem qual é o papel delas no processo de ensino e aprendizagem, isto é, o de meio, não de fim.

A quinta pergunta indagou os participantes sobre o tempo de atuação no curso de Pedagogia da FANEb, cujas respostas foram: P1, 4 meses; P2, 7 anos; P3, 1 ano; P4, 1 ano e meio; P5, 1 ano e dois meses; P6, 9 anos; P7, 10 anos e dois meses; P8, 5 anos; P9, 2 anos; P10, 7 meses; P11, 6 meses; P12, 1 ano. Esses dados mostram que quatro participantes (grupo com maior experiência)⁵⁶ já possuem entre cinco e dez anos de atuação no referido curso, enquanto oito (grupo com menor experiência) tem pouco tempo de atuação no curso, variando de quatro meses (a menor) a dois anos (a maior).

Olhando com atenção esses dados, noto que há professores no curso de Pedagogia com uma experiência significativa e outros que ainda estão construindo essa experiência. Assim, ao voltar meu olhar para as possibilidades de uso de tecnologias digitais nas práticas pedagógicas desses professores, é possível que alguns já apresentem certas habilidades de uso e outros ainda estejam aprendendo. É possível ainda que, desses professores, alguns não tenham feito uso de tecnologias digitais em suas práticas com alguma frequência, porque ainda não tiveram tempo, dada a sua entrada recente no curso, a exemplo de P1, P10 e P11. Mas pode ser o contrário também: os que entraram recentemente podem ser profissionais mais adeptos das tecnologias

⁵⁶ É relevante ressaltar que, nas IES privadas, há uma maior rotatividade de professores, uma vez que a contratação destes é temporária. Logo, à medida que vão tendo melhores oportunidades, como a aprovação em concurso público para cargo efetivo, alguns vão deixando essas instituições. Outros, em virtude da necessidade de aumentar a renda, mesmo sendo efetivos a nível estadual ou municipal, conseguem conciliar e se manter nelas, como é o caso do grupo de professores com mais tempo na instituição *locus* da pesquisa, entre 5 e 10 anos.

digitais, enquanto os que já têm vasta caminhada no curso podem não ver benefícios no uso dessas tecnologias, por causa da formação que receberam. É uma questão relativa, tanto é que Nóvoa (2001, p. 3), em uma entrevista concedida à Revista Nova Escola, questionou: “quando se diz que um professor tem dez anos de experiência, será que tem mesmo? Ou tem um ano de experiência repetido dez vezes?”.

O questionamento de Nóvoa (2001), na verdade, pode ser compreendido como uma constatação ou uma crítica pois, de fato, muitos docentes passam anos repetindo a mesma prática, não evoluindo conforme os anos de trabalho. Logo, o sentido de experiência é relativo, uma vez que a ideia implícita no termo denota que, quanto mais tempo de serviço uma pessoa tem, a tendência é que ela tenha adquirido competências, habilidades e capacidades reflexivas diferenciadas que a tornem uma referência na sua área de atuação, sendo exemplo para outros profissionais. Infelizmente, isso não se constitui uma regra, pois há professores que dão a mesma aula há dez anos e outros que, com pouco tempo de carreira, já impressionam pela capacidade de inovar.

A experiência é o que costuma impulsionar um profissional a querer fazer melhor, a abordar um mesmo conteúdo de diferentes maneiras, a partir de um olhar atento, movido por um desejo de oferecer algo melhor ao outro, pois “[...] aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece [...] nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto a sua própria transformação” (Larrosa, 2015, p. 28), condição necessária para a transformação de suas práticas, em favor de uma melhor educação para seus alunos.

A sexta pergunta indagou os participantes sobre os componentes curriculares que eles lecionavam no curso em análise. As respostas foram as seguintes: P1, Raciocínio Lógico; P2, Educação Inclusiva, TCC e Saberes Ambientais; P3, Saberes Curriculares, Saberes da Educação Inclusiva, Estágio Supervisionado, Saberes Pedagógicos Contemporâneos, Fundamentos da Educação Física e Saberes Antropológicos; P4, Saberes Ambientais, Saberes Metodológicos da Aprendizagem, Saberes e Fazeres Metodológicos da Aprendizagem de Ciências no Ensino Fundamental Anos Iniciais; P5, Psicologia da Aprendizagem e Vida e Propósito; P6, Didática, Produção Textual, Saberes Linguísticos e Sociologia; P7, Saberes Metodológicos para o Saber Científico, Saberes Sociológicos, Saberes e Fazeres da Área de Ciências Humanas no Ensino Fundamental Anos Iniciais; P8, Pedagogia em Instituições não Escolares, Alfabetização e Letramento, Educação de Jovens e Adultos, Organização dos Trabalhos Pedagógicos, Metodologia do Trabalho Científico, Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Infantil, Estágio Supervisionado, História Social da Criança e do Adolescente, Tecnologia Educacional, Literatura Infantil e Juvenil, Avaliação Educacional e

Vida e Propósito; P9, Saberes e fazeres da área de Ciências da Natureza e Saberes da Psicomotricidade; P10, Saberes da História Social da Criança e do Adolescente; P11, Estágio em Gestão Escolar, Ética Profissional e Literatura Infantil e Juvenil; P12, Saberes da Política Educacional, Estágio Supervisionado da Educação Infantil, Saberes da Metodologia do Ensino de Ciências nos Anos Iniciais, Saberes Ambientais.

Essa pergunta traz alguns dados interessantes: dos participantes, alguns aparecem com várias componentes curriculares, o que se justifica por alguns motivos/hipóteses: maior tempo no curso, tendo passado por vários períodos e turmas; necessidade de preencher vaga emergencial de professores que deixaram o curso. Quanto aos que aparecem com poucos componentes, uma justificativa/hipótese clara é o tempo de serviço, uma vez que adentraram há pouco.

O curso de Pedagogia é composto por diversos componentes curriculares. O da FANEB, especificamente, apresenta 46⁵⁷, entretanto, o número total de docentes do curso (12) não corresponde à quantidade de componentes, tendo em vista que alguns deles lecionam mais de um componente, como os dados demonstraram. O fato de um professor ministrar mais de um componente curricular no mesmo curso/turma é interessante porque vai criando um vínculo com os estudantes, algo difícil de acontecer quando o docente, ao longo de todo o curso, só ministra uma disciplina. Por outro lado, talvez não seja a melhor opção um professor atuar na mesma turma com vários componentes curriculares, pois isso impede os alunos de conhecerem outras metodologias e de receber uma formação diversificada. Como assinala Tardif (2002), a formação dos professores é plural, assim como são seus saberes. Logo, quanto maior diversidade de professores os estudantes tiverem, aumentam as possibilidades de receberem uma formação também plural.

A sétima pergunta apresentou algumas tecnologias aos participantes (computador, *notebook*, *netbook*, *tablet*, *smartphone*, câmera digital e TV digital), e solicitou a marcação de todas que eles tivessem. Também foi colocada a possibilidade de eles responderem que não possuíam nenhuma delas, para descaracterizar a indução de resposta, algo a ser observado pelo pesquisador, conforme (Melo; Bianchi, 2015; Paiva, 2024). Nesse sentido, defendo a ideia de que, enquanto responde um questionário, o participante costuma dar a uma pergunta, a primeira resposta que lhe vem à mente (costumo fazer isso enquanto respondente), quando outras

⁵⁷ Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1Zng1AA6nbTcLJF9JSVOpOQtrPGINZrti/view?usp=sharing>. Nessa matriz curricular, alguns componentes curriculares sofreram alteração no nome, em virtude de reformulação recente da matriz. Assim, um componente curricular ministrado por um docente entre 2013 (início do curso na instituição) e 2025 pode ter sido alvo de alteração.

também poderiam permear e ampliar sua resposta. Por isso, oferecer a ele, em algumas perguntas específicas, outras opções de respostas condizentes com as perguntas, ao meu ver, não deve ser caracterizado como uma indução, pois o respondente, mesmo vendo várias opções, pode marcar apenas a que veio a sua mente primeiro, ou não marcar nenhuma delas, optando pela opção outros e sinalizando a que quiser.

A ideia de várias opções foi fazer o participante alargar o pensamento e perceber que uma pergunta pode ter mais de uma resposta. Logo, se ele marcou mais de uma opção foi porque, ao analisar a questão, encontrou algum nível de coerência, o que o fez aderir a uma ou mais alternativas que estava(m) à disposição. Essa opção de pergunta no questionário (nove ao todo)⁵⁸ não foi feita aleatoriamente, mas porque, enquanto pesquisador, desejei conseguir respostas mais abrangentes dos participantes (mesmo não sendo através de perguntas abertas), que contribuíssem ainda mais com a pesquisa.

Em síntese, os dados apontaram que, dos 12 participantes, seis possuem quase todas as tecnologias sugeridas (5 ou 6/7) e seis possuem um número significativo delas (3 ou 4/7). A intenção com essa pergunta foi observar a relação dos professores com as tecnologias digitais, o que fica perceptível a partir desses números e qual a relação desses dados com a investigação em curso? Subentendo que, quanto mais os professores dispõem de recursos tecnológicos no seu dia a dia e têm familiaridade com eles, bem como tempo, disposição, planejamento e capacidade crítica, maior é a tendência de tentarem inseri-los em seu trabalho docente, pois há possibilidades de selecionarem, entre esses recursos, os mais adequados para suas aulas, como destacam Modelski, Azeredo e Giraffa (2018), em sua pesquisa intitulada *Formação docente, práticas pedagógicas e tecnologias digitais: reflexões ainda necessárias*, uma das 20 que compuseram o *corpus* da pesquisa, levantado no EC, e também como sinalizado por Santos, Silva e Carvalho (2022), em sua pesquisa intitulada *Culturas digitais: diálogos e reflexões para a formação docente*, que defendem a ideia de que o contato constante com as tecnologias digitais leva os professores a um maior nível de apropriação, o que os faz experimentar novas formas de uso (Santos; Silva; Carvalho, 2022). Logo, a informação de que os professores do curso de Pedagogia da instituição investigada têm relações cotidianas com as tecnologias digitais é positiva, pois, a qualquer momento, eles podem se despertar para levá-las para a sala de aula, a fim de dinamizar suas aulas.

A oitava pergunta questionou os participantes sobre a frequência com que eles usavam as tecnologias digitais. P1, P2, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11 e P12 responderam que usam

⁵⁸ Não justificarei as demais perguntas neste formato: 10, 14, 15, 16, 17, 18, 25 e 28, por elas se encaixarem na explicação dada.

todos os dias, ao passo que P3 sinalizou que usa de dois a três dias por semana. Ou seja, quase todos os participantes têm uso frequente das referidas tecnologias, e esse é um aspecto importante para o uso e apropriação, logo, há um indicador de que, de alguma forma, eles têm se familiarizado com elas para diferentes fins. Espero que os fins pedagógicos também estejam presentes.

A esse respeito, de acordo com Moran (2012), quando os professores decidem tirar as tecnologias da sua rotina e as levam para suas aulas, sua intenção é melhorá-las, saindo de padrões existentes de ensino. Mais adiante, com novas tentativas de integração, após sentirem-se confiantes, eles se animam e tentam empreender mudanças pontuais. Alguns anos depois, com o apoio das instituições nas quais trabalham, é que conseguem propor algumas inovações. Isso significa que o processo de usos, integrações e apropriações das tecnologias digitais é demorado, mas requer um pontapé inicial, e esse é dado quando o professor, a partir do uso diário dessas tecnologias para fins não educacionais, acaba tendo *insights* e experimentando-as também no contexto escolar.

A nona pergunta pretendia descobrir dos participantes quando foi seu primeiro contato com a internet. Para P1, P2, P4, P5, P6, P7, P8; P10 e P11 foi há mais de 15 anos, enquanto para P3, P9 e P12 foi entre 11 e 15 anos. A intenção, com essa pergunta, foi analisar se esse primeiro contato foi recente ou se ocorreu há muito tempo. Pelos números, praticamente todos os participantes tiveram o primeiro contato com a internet do ano 2000 para cá, quando ocorreu a popularização da internet no Brasil, o que inclui o surgimento das redes sociais. Esses dados são relevantes para essa investigação porque mostram que esses professores, mesmo que não tenham tido sua formação inicial (a maioria) marcada por tecnologias mediadas pela internet, como as digitais, em alguma medida acompanharam sua ascensão em outros setores da sociedade, principalmente para fins de negócios e entretenimento. E é bem provável que parte deles tenha tido contato para fins formativos na formação continuada (aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado), e em cursos de extensão, nos últimos dez anos, o que inclui o período da pandemia de Covid-19, um marco na formação docente atrelada às tecnologias digitais, pois oportunizou aos professores de todas as partes do Brasil, o conhecimento de que essas tecnologias, quando usadas de forma pedagógica, podem trazer vários benefícios para o ensino e a aprendizagem dos alunos, como discutido nos trabalhos de Lira (2016), Cerutti e Nogaro (2017), Modelski, Azeredo e Giraffa (2018), Pontes (2018), Leite (2022).

A décima pergunta questionou os participantes como eles se avaliam quanto à utilização da internet, e foram dadas quatro opções de marcação, inclusive podendo marcar mais de uma.

As opções dadas foram: (1) sei utilizar tranquilamente para diferentes fins; (2) sei utilizar razoavelmente para alguns fins específicos; (3) tenho muita dificuldade em utilizar para qualquer fim (exceto pedagógico); (4) tenho muita dificuldade em utilizá-la com fins pedagógicos. Por unanimidade, os doze participantes marcaram a opção 1, sinalizando que sabem utilizar a internet tranquilamente para diferentes fins. Apenas P3 marcou uma opção a mais, a 2, ressaltando que, para alguns fins específicos, sabe utilizar razoavelmente.

Os dados dessa pergunta são animadores, pois mostram confiança da parte dos participantes, que demonstram saber utilizar a internet para diversas demandas, o que inclui também as educacionais. Como se pode observar, havia a opção 4, que oportunizava os participantes sinalizarem suas dificuldades em usar a internet para fins pedagógicos que é justamente o que tem sido apontado por diversos autores, a exemplo de Sales e Leal (2018), Modelski, Azeredo e Giraffa (2018), Loures *et al.* (2024). Nenhum participante marcou essa alternativa. Isso evidencia que, mesmo com alternativas capazes de “induzir” os participantes, não há uma certeza se eles vão aderir a elas. Prova disso é que, no contexto analisado, a alternativa 4 foi elaborada justamente para que os professores se identificassem com ela e a escolhessem, mesmo marcando outra também, pois, no âmbito educacional, a discussão gira em torno da dificuldade enfrentada pelos docentes ao fazerem uso pedagógico dos recursos digitais. Mesmo assim, não foi uma opção de escolha para os participantes, o que mostra que a dinâmica de uma pesquisa é imprevisível.

A décima primeira pergunta (aberta) procurou saber dos participantes como eles costumam usar as tecnologias digitais. A finalidade desta questão foi tentar descobrir, indiretamente, se eles usavam essas tecnologias na escola. Para evitar ser direto e pressionar os respondentes a fornecer uma resposta esperada (Melo; Bianchi, 2015; Paiva, 2024), optei por formular um questionamento geral, na tentativa de que algum deles incluísse espontaneamente em sua resposta algum uso na sala de aula. Esse cuidado na elaboração das perguntas é importante porque permite ao pesquisador alcançar dados relevantes para a sua investigação, sem forçar uma resposta previamente desejada (Chaer; Diniz; Ribeiro, 2011).

As respostas para a pergunta foram as seguintes: P1 respondeu apenas sim. Mas não se tratava de uma pergunta de sim ou não. Nesse caso, depreende-se que o participante não ficou à vontade para responder, e é um direito dele, inclusive, era uma opção deixar qualquer questão em branco, como está explícito no texto inicial de apresentação do questionário (apêndice A). Entretanto, a resposta crua de P1 pode revelar mais do que aparenta, pois ela pode denotar que o participante não tem interesse em trazer à tona detalhes de sua prática, a qual ele pode imaginar que não diz respeito a terceiros. P2 respondeu que costuma usar essas tecnologias nas

seguintes situações: atividades profissionais, lazer, comunicação, realização de compras e situações bancárias, via aplicativos; P3, para dar aulas e para lazer; P4, execução de tarefas pessoais (pagamentos e lazer) e profissionais (preparar aulas, criar e executar projetos, gerenciar processos); P5, para uso pedagógico em sala de aula; P6, uso social, comunicação com familiares e amigos, uso pedagógico em sala de aula, uso pedagógico em casa (elaboração de atividades e aulas); P7, uso basicamente para comunicação com fins pessoais e de trabalho, acessar *sites*, aplicativos, arquivos de texto e imagens e mídias digitais como vídeos, tanto para reprodução como também para produção e também para reuniões *online* com áudio e vídeo. “Em sala de aula [...] uso o *smartphone* para compartilhar com os alunos os textos e imagens que preciso pontualmente”; P8, me apropriando e fazendo delas minha rede de apoio; P9, para atividades voltadas ao trabalho, lazer, estudo e comunicação; P10, planejar aulas, escrever textos, fazer fotografias, enviar *e-mail*, acessar redes sociais, fazer compras, realizar pagamentos, participar de cursos, fazer ligações telefônicas, gravar vídeos; P11, lazer e entretenimento, assistir vídeos engraçados, edição de fotos, criação de memes, figurinhas para postar nas redes sociais e planejamento de aulas, pois “navego muito na rede, buscando sempre estar antenado no que está acontecendo no mundo”; P12, no preparo das aulas, pesquisas, redes sociais, para estudar, etc.

Percebo que há certo uso das tecnologias digitais pela maioria dos participantes, mesmo que de forma tímida, já que não houve, na maioria dos casos, um detalhamento acerca de como se dá esse uso, apenas informações pontuais, mas que já servem para algumas inferências. No caso de P1, como sua resposta foi muito direta, numa perspectiva de análise de discurso, denota-se que, talvez, a pergunta que lhe foi feita não o motiva a dar uma resposta mais elaborada. P2 sinalizou usar para atividades profissionais. Nesse caso, foi uma resposta bastante generalista, entretanto, depreendo que, nessas atividades por ele referidas, pode estar a docência, já que a pesquisa é feita com professores, o que o coloca como um possível usuário de tecnologias digitais na escola para ensinar; P3 foi bem direto ao dizer que faz uso das tecnologias digitais para dar aulas, uma resposta animadora, apesar de não trazer detalhes; P4 aponta o uso para a preparação de aulas. Nesse caso, esse uso pode ficar restrito a sua casa, quando dos momentos de planejamento, em que faz uso dessas tecnologias para elaborar e organizar suas aulas, mas, olhando nos implícitos, é provável que ele também use em sala de aula, uma vez que tal uso pode ser uma extensão do que foi planejado previamente; P5 e P6 disseram que usam com fins pedagógicos em sala de aula, embora não tenham se aprofundado na questão. De toda sorte, eles trouxeram uma resposta que dialoga com os objetivos da pesquisa; P7 respondeu que usa no trabalho e na sala de aula, através do compartilhamento de materiais com os alunos.

Noto, na resposta de P7, dados muito claros sobre a postura desse participante quanto ao uso das tecnologias em questão e, embora ele tenha citado o compartilhamento de material com os alunos, é possível que seu uso extrapole essa questão, tendo em vista que, no questionário, os participantes tendem a ser mais diretos, razão pela qual a entrevista acaba entrando em muitas pesquisas para aprofundar questões do questionário que poderiam ser melhor exploradas.

O P8 relatou que se apropria das tecnologias digitais e faz delas sua rede de apoio. Essa resposta é muito importante para essa investigação e dialoga diretamente com seu terceiro objetivo específico: identificar nas práticas pedagógicas dos professores, com tecnologias digitais, elementos que fundamentam os processos de usos, integrações e apropriações. Quando o participante usa o termo integração, mesmo sem detalhamento, dá para perceber certo traquejo com as tecnologias digitais, pois é um termo geralmente usado por quem tem propriedade no assunto. Ademais, quando ele sinaliza essas tecnologias como sua rede de apoio, confirma-se a ideia de que esse participante tem essas tecnologias como parte do seu dia a dia, seja pessoal ou profissional. A esse respeito, no EC desta pesquisa, foi levantada uma categoria intitulada Estudos sobre Usos, integrações e apropriações das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas na formação inicial e continuada docente (quadro 9), composto por sete trabalhos, cujos autores são: Veloso, Sestito e Mill (2023), Silva e Ramos (2023), Abreu (2022), Landin (2021), Vidal e Mercado (2020), Modelski, Giraffa e Casartelli (2019) e Bassani e Eltz (2018).

De acordo com Raimundo (2017, p. 67), “[...] numa perspectiva de uso, integração e apropriação das tecnologias e mídias digitais na educação, é necessário que o professor esteja aberto a mudanças em sua prática”, logo, ao fazer das tecnologias digitais sua rede de apoio, P8 demonstra compreender sua importância no contexto atual, o qual envolve seu trabalho no âmbito escolar. Cabe ressaltar que o processo de apropriação dessas tecnologias na escola não é fácil e requer tempo, perpassando por três etapas: na primeira, elas são usadas para facilitar a rotina de trabalho na instituição (gestão); algum tempo depois, elas auxiliam no trabalho docente e também servem para auxiliar os alunos nos seus estudos e pesquisas; na segunda, atividades são criadas especificamente para inserir essas tecnologias e dinamizar as aulas, tornando-as mais atrativas e possibilitando o trabalho coletivo entre professores e alunos e entre os próprios alunos; na terceira, elas são usadas visando modificar a escola, flexibilizando o currículo, a gestão da aprendizagem e o trabalho com projetos de pesquisa (Moran, 2012).

P9 relatou que usa para trabalho, lazer e comunicação, não trazendo nenhum indício de uso de tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem. P10 sinalizou o uso para planejamento de aulas, tal qual afirmou P4, o que denota, nos implícitos, possibilidades de esse

uso ser para a preparação e se estender para a sala de aula. P11 respondeu que usa para o planejamento de aulas e para a criação de memes, e que navega muito na internet para ficar antenado no que está acontecendo no mundo. No caso do uso para o planejamento de aulas, reitero a observação feita sobre P4 e P10 (por se assemelhar), no entanto, ao sinalizar a criação de memes, típica do mundo digital atual, pode-se depreender um viés pedagógico de uso, tendo em vista que, no contexto hodierno, muitos professores costumam usar memes em suas aulas para despertar o senso crítico dos alunos a partir de algo “engraçado”, o que pode ser o caso de P11. Ademais, ele ainda aponta que seu uso das tecnologias digitais tem como foco manter-se antenado sobre as novidades do mundo hodierno. Nesse ponto, é possível que ele acompanhe as novidades em relação à educação, as quais contemplarão as diferentes abordagens atuais sobre a importância da interface educação e tecnologias. Por fim, P12, tal qual P4, P10 e P11, aponta o uso das tecnologias digitais para a preparação de aulas, algo que já foi discutido.

A décima segunda questão (aberta) solicitou que os participantes relatassem um pouco acerca de suas dificuldades em utilizar tecnologias digitais na vida pessoal e profissional. Elaborei esta questão dessa forma para não ser direto no que eu gostaria de saber (como era o uso na instituição *locus* da pesquisa), e para oportunizar que os participantes que não fazem uso no âmbito profissional pudessem dar alguma resposta. Nesse formato, penso que diminui a “cobrança” de o participante ter que responder exatamente um ponto específico.

De acordo com P1, as instituições de ensino não possuem aparelhos suficientes para os professores, sendo necessário ele levar os dele. Para P2, suas dificuldades são geradas pela ausência de conectividade em algumas regiões devido a problemas de cobertura. Conforme P3, suas dificuldades são: na vida profissional – pelo acesso à internet no local de trabalho e aparelhos que, às vezes, não funcionam; na vida pessoal – a qualidade dos aparelhos que utiliza. Para P4, as dificuldades estão relacionadas à baixa qualidade dos provedores de internet que operam no Brasil, pois mesmo com a contratação de pacotes de dados extensos, o sinal (conexão) oscila muito. Conforme P5, problemas de acesso à internet. De acordo com P6, problemas de internet. Segundo P7, na vida pessoal, a maior dificuldade tem a ver com espaço de armazenamento, velocidade do processador do aparelho e conectividade, sendo esta última a pior. No trabalho, esses problemas aumentam por conta da localização da faculdade, pela falta de conectividade da cidade (Coronel João Sá-BA) e da instituição, uma vez que, mesmo com compra de cabos e equipamentos para aumentar o acesso à internet dos alunos, não se tem o resultado esperado com os investimentos.

E mais, conforme P8, em alguns lugares da instituição não tem acesso à internet de qualidade, pois muitas vezes trava e exige do professor uma mudança de plano diante das

atividades planejadas. P9 sinalizou que utiliza de forma tranquila, pois faz parte do seu cotidiano. P10 apontou a dificuldade em editar vídeos. P11 sinalizou que o complicado mesmo é tentar acompanhar a evolução tecnológica, pois nem todas as tecnologias digitais são acessíveis, e também a questão do acesso, uma vez que nem sempre se consegue conexão com um sinal de qualidade desejada para realizar tarefas no trabalho (oscilação). Mencionou ainda a dificuldade de adaptar o conteúdo aos recursos e à comunidade acadêmica, mesmo com muito material pronto e disponibilizado na rede, pois é preciso adaptar para a realidade dos alunos. P12 afirmou não ter dificuldades.

Ao que percebo, na maior parte das respostas dos participantes (P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8 e P11), as principais dificuldades para usar as tecnologias digitais estão associadas à questão da conectividade com a internet, o que não chega a ser uma novidade, pois esse problema tem sido o “calcanhar de Aquiles” de muitas instituições ao tentar fazer uso das tecnologias digitais no seu cotidiano. Nesse sentido, pensar na intersecção tecnologias e educação é vislumbrar um contexto com diferentes possibilidades de maior conexão entre as pessoas (Vasconcelos, 2017), o que requer uma internet de qualidade. Logo, os professores precisam ter acesso de qualidade a essas tecnologias, tanto em seus lares quanto nas instituições nas quais lecionam, tendo a oportunidade de usá-las com frequência durante as atividades escolares (Kenski, 2012).

Para que os docentes possam desenvolver um trabalho mais adequado ao tempo atual, as instituições de ensino precisam oferecer uma estrutura necessária para que eles possam desempenhar bem seu papel, incluindo acesso de qualidade à internet, laboratórios de informática, redes sem fio de qualidade e cursos de formação (Sunaga; Carvalho, 2015), pois, no contexto hodierno, uma instituição sem acesso à internet, ou com internet de qualidade precária, além de estar atrasada socialmente, deixa de “[...] oferecer ao aluno oportunidades importantes na preparação para o seu futuro e o do país” (Moran, 2012, p. 25).

As demais dificuldades elencadas pelos outros participantes foram por outros caminhos, a exemplo de P1, que alegou a falta de aparelhos para os professores nas instituições, sendo necessário ele levar os seus. Ao meu ver, esse problema revela o desconforto e a falta de estímulo desse participante, diferente do que foi demonstrado por P2, P3, P4, P5, P6, P7 e P8. Compreendo a resistência de P1 em levar seus aparelhos para a instituição, uma vez que é obrigação dela dispor de condições mínimas de infraestrutura para que seus profissionais possam desenvolver seu trabalho, já que as condições locais e de infraestrutura têm certo impacto nas práticas docentes, pois, em alguns casos, os professores têm que adaptá-las para levar adiante o processo de ensino e aprendizagem (Garcia, 2010; Lira, 2016; Vasconcelos, 2017; Garcia; Rios-Neto; Miranda-Ribeiro, 2021).

Nesse contexto, entendo a inquietação de P1, pois é muito mais prático chegar na sala de aula e já ter os recursos à disposição: *datashow* montado, TV digital ligada, caixa de som funcionando, *wi-fi* conectada, pois isso facilita o trabalho do professor e possibilita que ele faça um melhor uso da gestão da sala de aula. Por isso, a inquietação desse participante deve ser problematizada e levada em consideração na instituição.

No caso de P9, não houve menção a dificuldades, uma vez que o mesmo sinalizou ter habilidade no uso das tecnologias digitais. P10 apontou dificuldade na edição de vídeos. P12, coadunando com P4, demonstrou familiaridade com as tecnologias, uma resposta animadora, uma vez que demonstra confiança por parte desses dois participantes quanto ao uso das tecnologias digitais.

A décima terceira pergunta indagou os participantes sobre o compartilhamento de atividade ou material criado por eles para seus alunos, oferecendo apenas duas possibilidades de respostas (1) sim (qual); (2) não. Os materiais compartilhados sinalizados foram: P1 – relatórios de aulas práticas; P2 – textos, vídeos e imagens; P3 – textos, games, *slides* e vídeos; P4 – questionários, artigos e livros; P5 – não compartilhou; P6 – questionários e jogos voltados à leitura; P7 – atividades criadas pelos alunos, a exemplo de vídeos; P8 – atividades no *Padlet*, Google Docs, Google Sala de Aula, blog, Facebook, Instagram, código QR, aplicativos (memes gerador, nuvem de palavras, mapa mental e outros); P9 – artigos, atividades e vídeos; P10 – não compartilhou; P11 – mural interativo no *Padlet*, nuvem de palavras, *quizes* interativos; P12 – arquivos via WhatsApp.

Compartilhar com os pares atividades ou projetos que trouxeram resultados positivos para a aprendizagem dos alunos é importante para disseminar o conhecimento, tendo em vista que o sujeito exposto a aprender com o outro, de diferentes maneiras, tende a esboçar algum tipo de reação e de interação, tornando um momento significativo e potencializador de outros conhecimentos (Dewey, 2010).

A esse respeito, dois trabalhos dos vinte da Bibliografia Sistematizada (quadro 6), do EC, que compuseram o *corpus* desta pesquisa, tratam da importância do compartilhamento em tempos de cultura digital. O primeiro, intitulado Análise de práticas pedagógicas com tecnologias digitais: um olhar sobre a experiência do curso de especialização *EduTec*, de Veloso, Sestito e Mill (2023), visa compartilhar as experiências do componente curricular oferecido no curso, denominado de “Práticas pedagógicas com tecnologias digitais”, destacando os desafios da flexibilidade pedagógica e o embate envolvendo políticas públicas. O segundo, intitulado Autoria Docente na Web: produção e compartilhamento de registros reflexivos sobre práticas pedagógicas com tecnologias digitais, de Bassani e Eltz (2018) teve

como objetivo apresentar as possibilidades de uso de diferentes ferramentas de autoria na *web* como espaços para a documentação e o compartilhamento desses registros, bem como a partilha de experiências entre professores.

Logo, a sinalização da maioria dos participantes, de que já compartilhou atividade ou material produzido para seus alunos e seu processo de ensino e aprendizagem, é um indicativo de que esses professores, de alguma forma, têm considerado o uso de tecnologias em suas práticas pedagógicas. Mais do que isso, eles mostram-se atentos e cientes de que precisam acompanhar as mudanças pelas quais passa a sociedade, da qual a educação é parte. Dos 12 participantes, apenas dois disseram que não compartilharam nenhum material na internet (P5 e P10), o que não se caracteriza um problema, pois o fato de não compartilhar não significa que esses participantes não criam atividades e materiais a partir das tecnologias digitais.

A décima quarta pergunta questionou os participantes sobre a realização de atividades na FANEB utilizando tecnologias digitais, oferecendo as seguintes opções para marcação: (1) produção de vídeos; (2) exercícios *online*; (3) provas e atividades; (4) pesquisas; (5) trabalho em grupo; (6) dinâmica com jogos educativos; (7) uso de redes sociais, a exemplo do WhatsApp para estabelecer comunicação com a turma; (8) não realizei nenhuma atividade dentro ou fora da escola utilizando tecnologias digitais; (9) outra. Apesar de oferecer sete possibilidades de escolha pensadas por mim, mas com base no uso geral das tecnologias digitais por professores de outros contextos, possibilitei que os participantes ficassem livres para não escolher nenhuma (alternativa 8) ou que registrassem por escrito outra(s) atividade(s) realizadas, mas que não constava(m) entre as opções (alternativa 9).

De acordo com os dados gerados, a produção de vídeos foi mencionada por P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P11 e P12. Sobre os exercícios *online*, foram citados por P1, P2, P5, P6, P7, P8, P11 e P12. Acerca de provas e atividades, foram mencionadas por P1, P2, P5, P6, P7, P8, P9 e P12. Quanto à realização de pesquisas, foi citada por todos os participantes. No tocante a trabalho em grupo, foi citado por P1, P2, P5, P6, P7, P8, P9, P10 e P12. A respeito de dinâmica com jogos educativos, foram mencionados por P1, P2, P3, P5, P6, P8 e P11. Acerca do uso de redes sociais como o WhatsApp, foi mencionado por P1, P2, P3, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11 e P12. Quanto às opções 8 e 9, não foram mencionadas.

A partir desses dados, fica nítido que, de diferentes formas, as tecnologias digitais são utilizadas na FANEB, tanto é que a maioria dos participantes mencionou mais de uma opção entre as sugeridas, o que aponta para um comprometimento do quadro docente da instituição em oferecer aos alunos, cidadãos da era digital, uma educação que acompanhe o seu tempo,

como defendem Moran (2012), Braga e Vóvio (2015), Lira (2016), Cerutti e Nogaro (2017), Modelski, Azeredo e Casartelli (2019), Camargo e Daros (2021) e Leite (2022).

A décima quinta pergunta indagou os participantes sobre o uso das tecnologias digitais para elaborar e ministrar aulas, sugerindo as seguintes opções: (1) computador; (2) tablet; (3) câmera digital; (4) *notebook*; (5) lousa digital; (6) TV digital; (7) *smartphone*; (8) outra. Os participantes deram as seguintes respostas: P1 – *notebook*, *smartphone*, câmera digital e TV digital; P2 – *notebook*, *smartphone* e TV digital; P3 – computador, *notebook*, *smartphone* e TV digital; P4 – computador, *smartphone*, outra (aplicativos); P5 – *notebook*, TV digital e tablet; P6 – computador, *notebook*, TV digital e tablet; P7 – *notebook*, *smartphone* e TV digital; P8 – computador, *notebook*, *smartphone*, tablet, câmera digital e TV digital; P9 – *notebook*, *smartphone*, tablet, TV digital; P10 – computador, *notebook*, *smartphone* e TV digital; P11 – *notebook*, *smartphone*, tablet e TV digital; P12 – *notebook*, *smartphone* e tablet.

Ao fazer uma análise acerca desses dados, todos os participantes sinalizaram que usam as tecnologias sugeridas para elaborar ou ministrar aulas, algo bastante significativo para os interesses dessa pesquisa, uma vez que mostra profissionais comprometidos com uma educação diferente e atenta quanto às potencialidades das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, esses dados vêm ao encontro do terceiro objetivo específico da pesquisa: *identificar nas práticas pedagógicas dos professores, com tecnologias digitais, elementos que fundamentam os processos de usos, integrações e apropriações*. Vale frisar que todos eles dizem usar uma quantidade significativa das tecnologias sugeridas: P1 (4), P2 (3), P3 (4), P4 (3), P5 (3), P6 (4), P7 (3), P8 (6), P9 (4), P10 (4), P11(4) e P12 (3), o que aponta para a diminuição de uma problemática que durante muito tempo imperou na educação – a falta de condições materiais dos docentes para a aquisição de tecnologias.

A décima sexta pergunta indagou os participantes sobre o uso de recursos da internet durante a preparação de aulas e atividades com seus alunos. Foram sugeridas algumas opções, e os participantes poderiam marcar quantas alternativas fossem necessárias, ou nenhuma. As opções foram: (1) imagens/fotos/memes/charge; (2) textos multimodais; (3) questões de provas (banco de dados); (4) vídeos/videoclipes do YouTube; (5) videoaulas; (6) apresentações prontas; (7) jogos; (8) livros digitais; (9) nenhum; (10) outro(s). As respostas para essa pergunta foram: P1 – questões de provas (banco de dados), jogos, vídeos/videoclipes do YouTube, videoaulas, livros digitais; P2 – imagens/fotos/memes/charges, jogos, apresentações prontas, vídeos/videoclipes do YouTube, videoaulas, livros digitais; P3 – imagens/fotos/memes/charges, questões de provas (banco de dados), jogos, apresentações prontas, vídeos/videoclipes do YouTube e videoaulas; P4 – imagens/fotos/memes/charges,

textos multimodais, vídeos/videoclipes do YouTube e livros digitais; P5 – podcast, textos multimodais, vídeos/videoclipes do YouTube, videoaulas, livros digitais, imagens/fotos/memes/charges, questões de provas (banco de dados), jogos; P6 – podcast, textos multimodais, vídeos/videoclipes do YouTube, videoaulas, livros digitais, imagens/fotos/memes/charges, questões de provas (banco de dados) e jogos; P7 – imagens/fotos/memes/charges, textos multimodais, apresentações prontas, vídeos/videoclipes do YouTube, videoaulas, livros digitais, outros (Artigos acadêmicos; WhatsApp); P8 – imagens/fotos/memes/charges, questões de provas (banco de dados), textos multimodais, jogos, apresentações prontas, vídeos/videoclipes do YouTube, videoaulas, livros digitais e outros: podcast; P9 – imagens/fotos/memes/charges, questões de provas (banco de dados), vídeos/videoclipes do YouTube, livros digitais; P10 – imagens/fotos/memes/charges, questões de provas (banco de dados), jogos, vídeos/videoclipes do YouTube e livros digitais; P11 – imagens/fotos/memes/charges, jogos, apresentações prontas, textos multimodais, vídeos/videoclipes do YouTube, videoaulas e livros digitais; P12 – imagens/fotos/memes/charges, questões de provas (banco de dados), jogos, vídeos/videoclipes do YouTube, videoaulas e livros digitais.

Os dados advindos dessa questão mostram o quanto os participantes demonstram interesse pelas tecnologias digitais, tanto é que praticamente todos eles fazem uso de muitos recursos da internet para preparar suas aulas e atividades. A partir dos dados, o recurso imagens/fotos/memes/charge foi mencionado por P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11 e P12; o recurso textos multimodais foi citado por P4, P5, P6, P7, P8 e P11. Quanto ao recurso questões de prova (banco de dados) foi mencionado por P1, P3, P5, P6, P8, P9, P10 e P12. O recurso vídeo/videoclipe do YouTube foi mencionado por todos os participantes. O recurso videoaulas foi citado por P1, P2, P3, P5, P6, P7, P8, P11 e P12. O recurso apresentações prontas foi mencionado por P2, P3, P7, P8 e P11. O recurso jogos foi citado por P1, P2, P3, P5, P6, P8, P10, P11 e P12. O recurso livros digitais foi citado por P1, P2, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11 e P12. A opção outro(s) foi mencionada por P5 e P6, que acrescentaram *podcast*, e também por P7, que acrescentou artigos acadêmicos e WhatsApp. Assim,

[...] nesta perspectiva, de uma sociedade onde os avanços da tecnologia trazem grandes mudanças e a tecnologia tornou-se uma importante ferramenta pedagógica, não basta introduzir as mídias na educação apenas para acompanhar o desenvolvimento tecnológico ou usá-las como forma de “passar o tempo”. É preciso pensar em sua preparação enquanto ferramental para que os professores tenham segurança tanto em manuseá-las quanto em saber utilizá-las de modo seguro e satisfatório (Cerutti; Nogaro, 2017, p. 1601).

Ou seja, se esses professores têm valorizado as tecnologias digitais como recursos para o processo de ensino e aprendizagem e têm feito uso constante delas na preparação das aulas, a tendência é que eles adquiram segurança quanto ao uso e encontrem possibilidades pedagógicas para essas tecnologias, de modo que seu uso não seja apenas instrumental.

À luz dessas informações, “se o objetivo é ver as tecnologias digitais impactarem o processo de ensino e aprendizagem, os cursos de formação devem ter como principal prioridade a preparação de bons professores no uso das TDIC” (Leite, 2022, p. 85). Nessa perspectiva, ao que os dados revelam, a FANEBC tem demonstrado preocupação com a formação dos pedagogos, como ficou perceptível durante a análise de dados da pesquisa documental (subseção 6.3), quando analisei o PPC de Pedagogia e percebi a atenção dada às tecnologias.

A décima sétima pergunta questionou os participantes sobre o que costuma motivá-los a usar recursos da internet para elaborar suas aulas e atividades. Foram sugeridas as seguintes opções: (1) a variedade de opções que a internet oferece; (2) a facilidade oferecida pela internet (economizo tempo na preparação de aulas/atividades); (3) a necessidade de inovar e fazer algo diferente; (4) a necessidade de alcançar mais os alunos, já que eles fazem parte da geração *net*; (5) sugestão de colegas professores; (6) necessidade de atender o Projeto Pedagógico do curso; (7) necessidade de acompanhar as mudanças que ocorrem na sociedade; (8) sugestão/orientação da coordenação do curso; (9) não costumo fazer uso de recursos da internet para aulas ou atividades; (10) outros.

Neste questionamento, os participantes poderiam marcar quantas opções fossem necessárias, ou a opção outros, na qual eles poderiam, inclusive, registrar a palavra nada. As respostas para essa pergunta foram: P1 – a variedade de opções que a internet oferece, a necessidade de inovar e fazer algo diferente, a necessidade de acompanhar as mudanças que ocorrem na sociedade; P2 – a variedade de opções que a internet oferece, a facilidade oferecida pela internet (economizo tempo na preparação de aulas/atividades), a necessidade de inovar e fazer algo diferente, a necessidade de alcançar mais os alunos, já que eles fazem parte da geração *net*, a necessidade de acompanhar as mudanças que ocorrem na sociedade; P3 – a variedade de opções que a internet oferece, a facilidade oferecida pela internet (economizo tempo na preparação de aulas/atividades), a necessidade de inovar e fazer algo diferente, a necessidade de alcançar mais os alunos, já que eles fazem parte da geração *net*; necessidade de atender ao PPC; P4 – a necessidade de inovar e fazer algo diferente, a necessidade de alcançar mais os alunos, já que eles fazem parte da geração *net*; necessidade de atender ao PPC, a necessidade de acompanhar as mudanças que ocorrem na sociedade, sugestão/orientação da coordenação do curso; P5 – a variedade de opções que a internet oferece, a facilidade oferecida

pela internet (economizo tempo na preparação de aulas/atividades), a necessidade de inovar e fazer algo diferente, a necessidade de alcançar mais os alunos, já que eles fazem parte da geração *net*, a necessidade de acompanhar as mudanças que ocorrem na sociedade; P6 – a variedade de opções que a internet oferece, a facilidade oferecida pela internet (economizo tempo na preparação de aulas/atividades), a necessidade de inovar e fazer algo diferente, a necessidade de alcançar mais os alunos, já que eles fazem parte da geração *net*; P7 – a variedade de opções que a internet oferece, a facilidade oferecida pela internet (economizo tempo na preparação de aulas/atividades), a necessidade de inovar e fazer algo diferente, outros (a necessidade de utilizar textos multimodais); P8 – a variedade de opções que a internet oferece, a facilidade oferecida pela internet (economizo tempo na preparação de aulas/atividades), a necessidade de inovar e fazer algo diferente, a necessidade de alcançar mais os alunos, já que eles fazem parte da geração *net*; sugestão de colegas professores, a necessidade de atender ao PPC, a necessidade de acompanhar as mudanças que ocorrem na sociedade; P9 – a variedade de opções que a internet oferece, a facilidade oferecida pela internet (economizo tempo na preparação de aulas/atividades), a necessidade de inovar e fazer algo diferente, a necessidade de alcançar mais os alunos, já que eles fazem parte da geração *net*, a necessidade de acompanhar as mudanças que ocorrem na sociedade; P10 – a variedade de opções que a internet oferece, a necessidade de inovar e fazer algo diferente, a necessidade de alcançar mais os alunos, já que eles fazem parte da geração *net*, sugestão dos colegas professores, necessidade de acompanhar o projeto pedagógico do curso, a necessidade de acompanhar as mudanças que ocorrem na sociedade; P11 – a variedade de opções que a internet oferece, a necessidade de inovar e fazer algo diferente, a necessidade de alcançar mais os alunos, já que eles fazem parte da geração *net*, a necessidade de acompanhar as mudanças que ocorrem na sociedade; P12 – a variedade de opções que a internet oferece, a facilidade oferecida pela internet (economizo tempo na preparação de aulas/atividades), a necessidade de inovar e fazer algo diferente, a necessidade de alcançar mais os alunos, já que eles fazem parte da geração *net*.

A opção (1) a variedade de opções que a internet oferece foi mencionada por P1, P2, P3, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11 e P12. A opção (2) a facilidade oferecida pela internet (economizo tempo na preparação de aulas/atividades) foi citada por P2, P3, P5, P6, P7, P8, P9 e P12. A opção (3) a necessidade de inovar e fazer algo diferente foi destacada por todos os participantes. A opção (4) a necessidade de alcançar mais os alunos, já que eles fazem parte da geração *net* foi citada por P2, P3, P4, P5, P6, P8, P9, P10, P11 e P12. A opção (5) sugestão de colegas professores foi mencionada apenas por P8 e P9. A opção (6) necessidade de atender ao PPC foi destacada por P3, P4, P8 e P10. A opção (7) necessidade de acompanhar as mudanças

que ocorrem na sociedade foi citada por P1, P2, P4, P5, P8, P9, P10 e P11. A opção (8) sugestão/orientação da coordenação do curso foi mencionada apenas por P4. A opção (9) não costumo fazer uso de recursos da internet para aulas ou atividades não foi mencionada. A opção (10) outros foi mencionada apenas por P7, que acrescentou a necessidade de utilizar textos multimodais.

A motivação para o uso de recursos da internet para a elaboração de aulas e atividades foi o foco da referida questão, bem como compreender como esses usos eram feitos pelos professores e, ao que parece, os professores da FANEb se motivam de diferentes formas para elaborar aulas e atividades aproveitando-se das benesses tecnológicas, algo bastante significativo. Nessa direção, mesmo com a motivação pessoal dos professores, é relevante que a instituição ofereça a seus profissionais condições materiais, físicas, pedagógicas e humanas para que eles possam realizar seu trabalho da melhor forma possível e consigam criar um ambiente propício à aprendizagem (Gadotti, 2013, p. 11).

A décima oitava pergunta indagou os participantes sobre os recursos tecnológicos que a FANEb possui, dando as seguintes opções de respostas: (1) computador; (2) *notebook*; (3) lousa digital; (4) *datashow*; (5) *wi-fi*; (6) tablet; (7) câmera digital; (8) TV digital; (9) aparelho de som; (10) internet; (11) laboratório de informática; (12) outros.

As respostas para essa pergunta foram: P1 – computador, *datashow*, internet, TV digital e laboratório de informática; P2 – computador, *datashow*, aparelho de som, internet e laboratório de informática; P3 – computador, *datashow*, tablet, *notebook*, *wi-fi*, internet, TV digital e laboratório de informática; P4 – computador, *datashow*, *wi-fi*, internet, TV digital e laboratório de informática; P5 – computador, *datashow*, *wi-fi*, internet, TV digital e laboratório de informática; P6 – computador, *datashow* e laboratório de informática; P7 – computador, *datashow*, aparelho de som, *wi-fi*, internet, TV digital e laboratório de informática; P8 – computador, *datashow*, tablet, aparelho de som, *notebook*, *wi-fi*, câmera digital, internet, TV digital e laboratório de informática; P9 – computador, *datashow*, aparelho de som, *notebook*, *wi-fi*, internet, TV digital, laboratório de informática; P10 – computador, *datashow*, aparelho de som, *notebook*, *wi-fi*, internet, TV digital, laboratório de informática; P11 – computador, *datashow*, aparelho de som, *wi-fi*, internet, TV digital, laboratório de informática; P12 – computador, *datashow*, aparelho de som, *notebook*, *wi-fi*, internet, TV digital, laboratório de informática.

A opção (1) computador foi citada por todos os participantes. A opção (2) *notebook* foi mencionada por P3, P8, P9, P10 e P12. A opção (3) lousa digital não foi mencionada por nenhum participante. A opção (4) *datashow* foi citada por todos os participantes. A opção (5)

wi-fi foi destacada por P3, P7, P8, P9, P10, P11 e P12. A opção (6) tablet foi citada por P3 e P8. A opção (7) câmera digital foi mencionada apenas por P8. A opção (8) TV digital foi citada por P1, P3, P4, P5, P7, P8, P9, P10, P11 e P12. A opção (9) aparelho de som foi destacada por P2, P7, P8, P9, P10, P11 e P12. A opção (10) internet foi mencionada por P1, P2, P3, P4, P5, P7, P8, P9, P10, P11 e P12. A opção (11) laboratório de informática foi citada por todos os participantes. A opção (12) outros não foi mencionada.

A partir desses dados, reitero a necessidade, em um questionário, de abrir o leque de possibilidades para o respondente quando se trata de questão de marcação, uma vez que sugerir uma única opção de escolha acaba impedindo que ele forneça um *feedback* mais abrangente. No caso específico dessa questão, pensei no maior número possível de recursos tecnológicos para oferecer aos participantes como sugestão, mas sem o intuito de induzir a resposta. A minha preocupação enquanto pesquisador, é que o respondente tende, em algumas questões abertas, esquecer de alguns dados importantes para a pesquisa, registrando as primeiras ideias que surgem. Por isso, mesclar perguntas abertas, fechadas e com opção de marcar mais de uma alternativa me parece ser o mais adequado para a constituição de um bom questionário, tanto é que, dos recursos sugeridos, apenas a lousa digital não foi citada, o que me faz concluir que a FANEb não trabalha com esse recurso. Por outro lado, os dados revelaram algo bastante positivo: a instituição possui vários recursos tecnológicos que podem ser explorados pelos professores, tendo em vista que, dos 11 sugeridos, 10 foram citados pelos participantes.

Destaco, para melhor esclarecimento da questão que, alguns participantes esqueceram de mencionar alguns recursos, o que não significa que eles não existem na instituição, mas que, provavelmente, determinado participante nunca viu ou nunca precisou (muitos usam os próprios recursos). Assim, a *wi-fi* não foi citada por 5 deles; o tablet não foi citado por 10 deles; a câmera digital não foi citada por 11 deles; a TV digital não foi citada por 2 deles; o aparelho de som não foi citado por 5 deles; a internet não foi citada por 1 deles. Algo interessante nessa questão é que nenhum dos participantes usou a opção outro(s) para acrescentar outro(s) recurso(s), um sinalizador de que a pergunta foi bem organizada e ofereceu aos participantes opções para além das que possivelmente eles pensariam.

Em suma, os dados dessa questão são animadores e revelam, de algum modo, que a FANEb tem demonstrado seguir as mudanças sugeridas pela sociedade e tentado acompanhar a evolução tecnológica, pelo menos no quesito infraestrutura, uma vez que tem disponibilizado aos professores laboratório de informática e uma série de outros recursos tecnológicos que podem, de diferentes formas, dinamizar o processo de ensino e aprendizagem. Essa postura institucional ganha respaldo em Garcia (2010), Vasconcelos (2017) e Abreu (2022), quando

defendem a necessidade de a escola estar aberta à inovação, oferecendo ao professor a infraestrutura necessária para tal.

No entanto, a criação de uma cultura de inovação no âmbito da formação inicial de professores requer uma mobilização institucional que envolva a melhoria da infraestrutura física e tecnológica disponibilizada para os cursos e a criação de uma política institucional de formação inicial e continuada de professores incorporando a mobilização para práticas colaborativas e reestruturação dos currículos (Riedner, 2019, p. 28).

Ou seja, não basta disponibilizar os recursos tecnológicos para justificar a inovação, pois, para que ela aconteça, além dos recursos, o professor precisa saber fazer uso adequado deles, integrado às práticas pedagógicas para atingir objetivos previamente planejados. E isso requer formação, algo que pode acontecer em momentos específicos durante o ano, tanto de forma presencial quanto *online*, pois “[...] a comunidade escolar como um todo precisa estar engajada na implantação das mudanças necessárias, buscando dar apoio e recursos institucionais necessários a esse [...] cenário” (Raimundo, 2017, p. 67).

Portanto, no contexto dessa investigação, ao que percebo, a FANEb já dispõe de uma boa infraestrutura física e tecnológica capaz de oferecer aos alunos uma educação condizente com o seu tempo. Também dispõe de professores abertos e flexíveis a explorar pedagogicamente as tecnologias digitais, seja com o apoio institucional, seja por iniciativa própria. Logo, investir em cursos de formação continuada para seus docentes é algo que pode ser feito para tornar o ensino ainda melhor, cumprindo, dessa forma, aspectos explícitos e subjacentes de seu PPC.

A décima nona pergunta indagou os participantes sobre o acesso à internet na instituição. Foram sugeridas as seguintes alternativas para que eles marcassem uma única opção: (1) a conexão é ótima. Pega em todos os lugares com boa velocidade; (2) a conexão é boa. Pega em todos os lugares com velocidade razoável; (3) a conexão é ruim. Não pega em todos os lugares; (4) não sei informar, pois uso minha própria internet.

As respostas para essa pergunta foram: P12 sinalizou que a conexão é ótima e que pega em todos os lugares com boa velocidade. P4, P9 e P11 apontaram que a conexão é boa e que pega em todos os lugares com velocidade razoável. P1, P2, P3, P5, P6, P7, P8 e P10 disseram que a conexão é ruim e que não pega em todos os lugares. Pelas respostas, dá para notar algumas “contradições”, tendo em vista que, enquanto um único participante disse que a conexão é ótima, três disseram que é boa e oito disseram que é ruim. Ao que os dados apontam, parece que a conexão da internet na FANEb no período da aplicação do questionário não agradava à maioria dos participantes.

Mas por que será que outros participantes deram respostas tão divergentes? Arrisco-me a levantar algumas hipóteses: os participantes que sinalizaram que a conexão é ruim devem ter razão, pois é comum essas reclamações nas instituições sobre a internet, levando-as a ir melhorando aos poucos o problema de conectividade. E os que sinalizaram que a conexão é boa ou ótima, a exemplo de P11 e P12, respectivamente? Penso que eles também têm razão. Isso porque, quando apliquei o questionário, o fiz de duas vezes, como já sinalizei na subseção 5.4. A primeira aplicação, antes do Exame de Qualificação, incluiu 8 participantes, e ocorreu de abril a julho de 2023. Já a segunda, ocorreu de novembro a dezembro do mesmo ano (após a qualificação), o que pode depreender que a instituição investiu na melhoria da conectividade, levando esses dois participantes a terem uma percepção do acesso diferente da dos demais. E quanto a P4 e P9, que fizeram parte do primeiro grupo de respondentes, por que disseram que a conexão é boa? Eles também podem ter razão. De repente, nos dias que eles ministravam aula, por algum motivo, quando necessitavam usar a internet, conseguiam realizar o que desejavam e não sentiam problema. Ou a internet não oscilava tanto nos dias que eles estavam.

Entre a certeza e a dúvida, na tentativa de elucidar a questão, cabe uma retomada no contexto da questão 12, que indagou os participantes a relatarem um pouco sobre suas dificuldades em utilizar tecnologias digitais na vida pessoal e profissional. Para essa pergunta, P1 não mencionou a conectividade. P2 falou sobre as dificuldades de conexão com a internet, de modo geral, não mencionando o trabalho nem a FANEBA. P3 destacou dificuldades de acesso tanto na vida pessoal quanto na profissional, sem citar a instituição em questão. Ademais, quando ele cita o âmbito profissional, vale lembrar que muitos professores, para sobreviver, se desdobram entre duas ou três instituições para se manter dignamente, portanto, ele poderia nem estar se referindo à FANEBA. P4 falou sobre a dificuldade de conexão no contexto nacional. P5 e P6 citaram de forma breve problemas com a internet, sem mencionar a instituição. P7 relatou um pouco sobre as dificuldades de conectividade na vida pessoal e também mencionou as dificuldades na FANEBA com o seguinte texto:

No trabalho, estes problemas aumentam por conta da localização da Faculdade (FANEBA) pela falta de conectividade da cidade (Coronel João Sá-BA) e da instituição que argumenta que mesmo com compra de cabos e equipamentos para aumentar o acesso à internet dos alunos, não se tem o resultado esperado com os investimentos (P7).

Fica nítido, a partir dos registros de P7, que alguns participantes têm razão ao classificar a conexão da internet na instituição, num momento específico, como ruim, inclusive ele, pois isso não é uma crítica, apenas uma constatação, até porque, como bem enfatizou P7, a

instituição estava empreendendo esforços para melhorar a situação, mas, como é do conhecimento geral, a internet no Brasil não é das melhores.

No caso de P8, ele mencionou dificuldades de conectividade no contexto pessoal. P9 relatou não ter dificuldades, não fazendo nenhuma relação com a FANEBC. P10 apontou a dificuldade em editar vídeos, não dialogando com a questão em pauta. P11 falou sobre as dificuldades de acompanhar a evolução tecnológica e sobre as questões de acesso, relatando a questão da oscilação que é comum no contexto digital. Entretanto, em momento algum houve qualquer menção à instituição investigada, até porque a pergunta não era diretamente sobre ela. Essa resposta de P11 não contradiz sua resposta na questão em análise (19). P12 sinalizou apenas que não tem dificuldades, também não comprometendo sua resposta para a questão analisada.

Em síntese, não há uma explicação certa, porém, sabemos que, quando se trata de internet, a oscilação é comum, mesmo em instituições que investem uma fortuna. Portanto, a impressão que fica é a de que a conexão de internet na instituição, durante algum tempo, era ruim, mas melhorou algum tempo depois, talvez em virtude dos investimentos institucionais realizados.

Nesse contexto, é fundamental ressaltar que, para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade envolvendo as tecnologias digitais, as instituições nas quais os professores trabalham não devem medir esforços para oferecer a eles as condições necessárias para fazer uso pedagógico da *web* (Wunsch; Júnior, 2018), visto que, para usar a tecnologia de modo efetivo no processo de ensino e aprendizagem, é necessário considerar o tripé: acesso a máquinas (suporte), conexão com internet de qualidade (meio) e formação de professores (mediadores). Esses fatores juntos contribuirão para as mudanças nas formas de ensinar e de aprender. Logo, não basta equipar a instituição com os aparatos digitais sem que as outras questões sejam observadas, pois se assim o for, isso pode resultar em desperdício de verbas (Braga; Vóvio, 2015, p. 61). Ou seja, como já foi apontado nessa pesquisa, a qualidade do ensino envolvendo o uso de tecnologias digitais, não depende apenas destas, mas também de outras questões como infraestrutura, conexão de qualidade e formação docente, algo que deve ser olhado com atenção pelas instituições dedicadas à formação de professores neste país.

A vigésima pergunta indagou os participantes sobre o uso de tecnologias digitais durante as aulas e atividades do curso pelos alunos, oferecendo as seguintes opções de respostas: (1) sim, com muita frequência; (2) sim, mas com pouca frequência; (3) eles não usam tecnologias digitais em sala para fins de aprendizagem.

As respostas para essa pergunta foram: P1, P8, P9, P10, P11 e P12 sinalizaram que os alunos fazem uso das referidas tecnologias com muita frequência, ao passo que P2, P3, P4, P5, P6 e P7 afirmaram que os alunos usam com pouca frequência. Como está explícito, metade dos professores afirma que os alunos costumam usar as tecnologias com muita frequência, enquanto a outra metade diz o contrário. Por que será que há essa discrepância? Uma possível hipótese é o professor. A depender da postura do professor, da disciplina, do tipo de aula que ele costuma ministrar, pode favorecer o (não)uso das tecnologias digitais pelos alunos, seja para pesquisar, tirar dúvidas, ampliar o conhecimento, realizar uma tarefa, participar de uma atividade interativa digital. Ou seja, um professor que se mostra aberto às tecnologias e as vê como parte significativa do processo de ensino e aprendizagem, naturalmente encoraja os alunos a fazerem usos diversos dessas tecnologias. Por outro lado, se o professor é resistente ao uso de tecnologias na escola e nunca faz uso dessas em suas aulas ou encoraja os alunos a usarem, é provável que os alunos se sintam inibidos em usá-las. Portanto, é preciso, seguindo o que prega Antunes (2007), que o professor encoraje seus alunos a fazer uso das tecnologias que estão a sua disposição para ampliar suas formas de aprender, para que ele acompanhe o ritmo da sociedade e não seja um cidadão alheio ao seu tempo.

A vigésima primeira pergunta questionou os participantes sobre o que eles pensam de os alunos fazerem uso dos próprios recursos tecnológicos durante as aulas e atividades acadêmicas. Aparentemente, essa pergunta parece ser irrelevante, entretanto, há um propósito para ela ter sido considerada para esta pesquisa. É comum, a depender da instituição, haver laboratórios de informática para que os estudantes possam realizar pesquisas, estudos e até mesmo aulas (alguns professores levam as turmas). Há também instituições com *tablets* ou *notebooks* à disposição dos estudantes para que possam usar durante as aulas (mas raramente tem um para cada estudante, sendo necessário dividi-los, em algumas situações).

Por outro lado, usar os aparelhos da instituição, ao meu ver, tem pontos negativos, a exemplo de o aluno ter que transferir as atividades para sua conta pessoal e depois baixar no próprio *notebook* (se ele tiver um). Quando o estudante faz uso constante dos seus próprios recursos, isso facilita a sua aprendizagem, pois ele mantém toda a sua rotina organizada, o que facilita todo o processo, uma vez que os conteúdos e atividades ficam armazenados em pastas específicas, à vista na sua área de trabalho. A esse respeito, lembrando da minha condição de estudante de graduação, sinalizo que uma das coisas mais importantes para um estudante é ter seu próprio *notebook* ou computador. Ele até pode ter um *iphone* top, mas estudar com um *notebook*, seja na faculdade/universidade ou em casa, faz toda a diferença. Se puder ter uma impressora, melhor ainda.

Comparo essa situação do uso dos recursos tecnológicos da instituição com o uso dos livros da biblioteca. Infelizmente, muitos estudantes não têm condições de comprar os livros de que necessitam para seus estudos, logo, a biblioteca é fundamental para resolver essa questão, uma vez que fornecerá a eles os livros necessários, embora existam condições para tal. Como estudante do ensino superior, não gosto de fazer uso da biblioteca (mas falo de um lugar confortável). Prefiro comprar meus próprios livros, pois posso fazer marcações/anotações neles, as quais facilitarão meu processo de aprendizagem, principalmente porque poderei consultá-las quantas vezes sejam necessárias, diferentemente dos livros da biblioteca, que não posso fazer nenhum rabisco e tenho prazo para devolutiva.

Retomando aos recursos tecnológicos institucionais, de tanta gente usar, é comum muitos pararem de funcionar, logo, em momentos específicos da aula que o aluno precise, ele pode ficar na mão. Ou um arquivo que ele salvou lá e esqueceu de retirar pode desaparecer ou ser usado por outro aluno, enfim, muitos problemas podem surgir por conta desse compartilhamento de recursos. Assim, ter constantemente os seus próprios recursos tecnológicos consigo nas aulas, ao meu ver, é um aspecto de organização do estudante, que faz muita diferença no seu desempenho acadêmico. Portanto, penso que os professores devem incentivar os alunos a usarem seus próprios recursos tecnológicos para que possam aprender desde cedo a importância da organização e de ter suas próprias ferramentas de trabalho.

Quanto às respostas dos participantes para a referida pergunta, P1 respondeu que a decisão deve ser da instituição. Os demais participantes sinalizaram que não veem nenhum problema no fato de os alunos usarem seus próprios recursos. Ao olhar com atenção para as respostas de todos os participantes, talvez eles não tenham percebido o intuito da pergunta, não por erro deles, talvez porque a questão precisasse ter sido melhor elaborada para atingir o foco que eu pretendia. De todo modo, fica registrado o meu propósito.

A vigésima segunda pergunta indagou aos participantes se eles costumam realizar alguma aula em que os alunos fazem uso dos próprios recursos tecnológicos, com as seguintes opções de respostas: (1) sim, às vezes; (2) raramente; (3) ainda não tive a oportunidade de fazer isso. As respostas dadas foram: apenas P6 sinalizou que ainda não teve a oportunidade de fazer isso. Os demais participantes disseram que às vezes realizam atividades que possibilitam esse uso pelos alunos. Esse *feedback* é importante porque mostra que os professores, de alguma forma, valorizam as tecnologias atuais e entendem a necessidade de elaborar um planejamento que reconheça o tempo e o contexto dos estudantes. Nessa direção, a pesquisa *O Uso das Tecnologias na Educação: facilitador da aprendizagem* apresenta dados que vêm ao encontro da questão analisada, ao mostrar que os alunos recebem trabalhos de uma grande parte dos

professores (75, 9%), incentivando-os a usarem as tecnologias disponíveis (Silva; Nicodem, 2021), um dado animador no contexto em voga.

A vigésima terceira pergunta interrogou os participantes sobre como eles avaliam o uso de recursos tecnológicos (*smartphone*, *tablet*, *notebook*, lousa digital ou TV digital) em alguma de suas aulas. Foram dadas as seguintes opções de respostas (1) excelente; (2) razoável; (3) bom; (4) ruim. Pensando em não “forçar” os participantes a terem que escolher uma opção, para não trazer dados não fidedignos à pesquisa, foi colocada a ressalva de que, caso eles não tivessem utilizado recursos tecnológicos em suas aulas, deveriam passar para a próxima questão.

As respostas dadas foram: P2, P5, P8, P9, P10 e P12 sinalizaram que o resultado foi excelente; para P1, P3 e P7 foi razoável; para P4 e P11 foi bom; P6 deixou a questão em branco. As respostas variaram, algo positivo para a pesquisa, pois mostra certa coerência nas respostas dos professores em relação a questões já respondidas, tanto é que P6 deixou a questão em branco, seguindo a orientação da questão anterior, na qual ele apontou que ainda não havia tido a oportunidade de realizar uma aula que estimulasse os alunos a usarem seus próprios recursos tecnológicos. Ao fazer uma breve retomada à vigésima questão, P6 sinalizou que os alunos costumam fazer uso das tecnologias digitais durante as aulas e atividades do curso, algo que, aparentemente, parece soar como contradição do participante em relação às respostas dadas nas duas questões subsequentes. Entretanto, ele deve estar sendo honesto, pois os alunos podem estar fazendo uso das tecnologias por conta própria, sem que o professor tenha solicitado algo, exercitando o seu protagonismo e sua autonomia, fundamentais para a sua aprendizagem. Isso é bastante importante, porque alunos autônomos e protagonistas conseguem desenvolver-se melhor, com iniciativa, criatividade e tomada de decisão (Freire, 1996; Antunes, 2007; Kenski, 2012; Franco, 2015; Senna *et al.*, 2018; Azeredo; Jung, 2023).

A vigésima quarta pergunta (aberta) indagou os participantes se, em algum momento, ao tentar ministrar uma aula utilizando tecnologias digitais, eles ficaram frustrados com o resultado ou com a sensação de que a aula não atendeu às expectativas, sendo orientados a comentar caso a resposta fosse sim. As respostas dadas foram as seguintes: P1 – sim, alguns alunos utilizaram o aparelho para outra finalidade; P2 – sim, algumas vezes. No entanto, nunca desisto e sempre procuro diferentes meios para proporcionar aos meus estudantes um ensino de excelência; P3 – sim, os estudantes não entenderam a proposta e acharam que era uma atividade lúdica; P4 – sim, não consegui controlar a dispersão de alguns alunos, e eles se dedicaram mais às redes sociais; P5 – sim, os alunos não entenderam a proposta; P6 – sim, os alunos ficaram dispersos por entenderem errado a proposta da aula; P7 – sim, a frustração se baseia no fato de

ter como objetivo os alunos acessarem a partir de seus recursos tecnológicos (para não ter que ir para o laboratório), mas falta principalmente conectividade por conta da falta de internet ou internet lenta, ou falta de um *wi-fi* funcionando ou falta de acesso à senha do *wi-fi*. Entendo que para os alunos usarem recursos digitais não deveria ser preciso ir para o laboratório. Em qualquer aula pode surgir a necessidade de acesso à internet, pois há situações que surgem e perdem essa espontaneidade de acesso (ubiquidade). A resposta RAZOÁVEL, da questão 23, tem a ver com esse processo de dificuldade no acesso e também, não posso esquecer, o fato de nem todos os alunos terem o dispositivo ou o interesse de participar ativamente; P8 – sim, principalmente quando acontece a queda de acesso à internet, de energia elétrica, o dispositivo falha, descarrega ou apresenta um problema que não dá para resolver de imediato e, assim, frustra por prejudicar o andamento da atividade proposta, bem como um vídeo interrompido. De fato, gera muito tumulto, mas dialogamos e retomamos com a mesma atividade e/ou muda-se o plano para outra atividade e/ou dá continuidade em outro momento; P9 – não; P10 – (deixou em branco); P11 – já sim, mas foi de acordo com o público-alvo, uma vez que os estudantes não tinham um bom domínio do recurso tecnológico. Então, antes da realização da tarefa, tive que explicar o passo a passo e funções disponíveis numa determinada interface que estaríamos utilizando na aula. Essa ação demandou muito tempo devido à dificuldade dos alunos em acompanharem, acabei perdendo tempo significativo da aula. Outra questão é o uso de dispositivos próprios, alguns são mais limitados, travam e dependem do aplicativo a ser utilizado, e tudo isso precisa ser colocado em questão quando estamos a preparar aulas com recursos tecnológicos; P12 – não.

Após analisar os enunciados dos respondentes, P1, P3 e P4 trouxeram uma resposta semelhante e complementar, alegando que a frustração se deu em virtude de os estudantes terem aproveitado a oportunidade para usar as tecnologias para outra finalidade, dispersando-se e usando mais as redes sociais, ou seja, fazendo uso que destoia dos objetivos da aula, como apontam Moran, Masetto e Behrens (2013), Pereira e Araújo (2020), UNESCO (2023) e Mota (2025). Cabe ressaltar que

[...] as tecnologias digitais, principalmente as redes sociais, podem nos ajudar ou nos atrapalhar. É muito fácil nos distrair, passear pelas telas, pelas imagens, sem que haja tempo para focar o essencial, para ler com atenção, para compreender em profundidade. O maior perigo de todos é navegar muito e concentrar-nos pouco; saber um pouco de tudo e não compreender os fenômenos de verdade. Nunca tivemos tantas facilidades, mas elas podem complicar o processo, tanto em nível institucional como pessoal (Moran, 2013, p. 57).

Conforme o exposto, as redes sociais até poderiam ser bem usadas pelos alunos, desde que fosse para adquirir algum conhecimento ou contribuir com alguma situação posta, de modo que sua participação agregasse para a ampliação do conteúdo em discussão, porém, quando elas são usadas em momentos da aula, nos quais seria interessante os alunos estarem atentos, elas trazem prejuízos à sua formação, uma vez que a tendência de eles adquirirem informações fragmentadas, que não ajudam na construção de um conhecimento fundamentado, é muito grande.

OS ESTUDANTES que ingressam no ensino superior têm, geralmente, um perfil que se distancia do que caracterizou em tempos os discentes. Têm dificuldades em manter-se atentos, em estar focados na aula sem interagirem com o seu dispositivo móvel. Habitaram-se que tudo “está a um clique”, seja os amigos com quem conversam nas redes sociais ou a informação que pesquisam na Web (Carvalho, 2022, p. 307, grifos da autora).

As características desses estudantes são normais, porque o tempo no qual eles vivem é diferente, graças à disseminação das tecnologias digitais e redes sociais, e ao apelo frenético para que as pessoas estejam conectadas o maior tempo possível, pois, quanto mais tempo na rede, maior é a possibilidade de os usuários comprarem, alimentando assim os interesses do capital. Desse modo, a escola precisa encontrar formas de quebrar essa dispersão dos alunos e trazê-los para o contexto da aula, de modo que eles aprendem que, para cada coisa, existe um tempo “certo”. Ela pode inclusive buscar meios para adentrar nesse universo digital deles de forma educativa, estimulando-os a realizarem determinadas atividades na rede, sob sua orientação. Entretanto,

[...] usar TDIC não significa deixar o aluno solto diante dos jogos pedagógicos, redes sociais, internet para fazer o que desejar. O aluno tem na relação pedagógica que se estabelece uma missão: buscar a informação, a aprendizagem, etc.; e o professor tem a sua: oferecer recursos, dicas, fazer analogias, dar exemplos, indicar metodologias de pesquisa e de estudo, de modo que o aluno avance da maneira mais autônoma possível na construção crítica do conhecimento (Santos; Ferreira; Maneschy, 2020, p. 757).

Trata-se, nesse contexto, de uma situação na qual a atividade didático-pedagógica é orientada pelo professor, que tem um objetivo em relação a ela. Nesse caso, ele vai mediando esse processo, de modo que os alunos vejam que, no ciberespaço, dá para fazer diversas coisas interessantes que agregam à aprendizagem. Nesse ínterim,

[...] acreditamos que as tecnologias na escola, quando utilizadas de forma pensada e planejada podem vir a agregar no processo educativo, pois elas permitem que ocorra a socialização de conhecimentos e a construção de [...] saberes. Porém, utilizar as tecnologias, bem como, qualquer outra

metodologia de ensino é responsabilidade, pois o aparato tecnológico sem uma finalidade válida é apenas um objeto, mas quando nele as intenções são colocadas, torna-se um instrumento de construção e compartilhamento (Cerutti; Baldo, 2020, p. 16).

Percebo, no contexto evidenciado, que os documentos oficiais podem justificar a necessidade de (não) uso de tecnologias digitais durante as aulas, pois, quando tem um objetivo claro e uma estratégia de ensino pautada no seu alcance, há tendência que a adoção dessas tecnologias traga resultados significativos para o processo de ensino e aprendizagem. Assim, planejar atividades nas quais os aparatos tecnológicos possam ajudar na construção do conhecimento por parte dos alunos é essencial se se pretende fazer educação nesse tempo para alunos desse tempo.

P2 sinalizou que teve algumas dificuldades, mas enfatizou que nunca desiste e procura, nessas situações, diferentes meios para proporcionar aos estudantes um ensino de excelência. Essa postura do docente é louvável, pois mostra que ele tem noção de que, quando se trata de ensino e aprendizagem, as situações nem sempre ocorrem como planejado, cabendo a ele fazer uma mudança de percurso e usar o plano B para dar continuidade ao seu trabalho. Nesse sentido, “hoje, acredita-se que com uma simples mudança de postura do docente e do aluno, por meio de uma relação de parceria e apoio mútuo, é possível criar um ambiente [...] para a aprendizagem, com estudantes e professores motivados. Esse é o grande desafio” (Lima; Moura, 2015, p. 93). A resposta de P2 mostra também compromisso com o seu trabalho, não desistindo do seu propósito nos primeiros obstáculos que surgem. Ao fazer uma retomada à segunda pergunta deste questionário, na qual ele sinalizou já ter 15 anos de docência, compreendo sua resposta, pois uma pessoa experiente no que faz já está acostumada com as adversidades da profissão e tem traquejo suficiente para virar a chave e fazer outra coisa para não deixar os alunos prejudicados. Não que a experiência seja medida pela quantidade de anos de trabalho, mas pela forma como o docente atua, pela sua competência professoral.

Para P5 e P6, a frustração se deu porque os alunos não entenderam a proposta da aula, muito menos do uso das tecnologias digitais a partir de seus aparelhos móveis, provavelmente porque, quando estão de posse desses, geralmente não o enxergam como um recurso útil para a sua aprendizagem, vendo-o apenas como útil para comunicação e entretenimento, tanto é que, no livro *Tecnologias na Educação: conceitos e práticas*, a maioria dos alunos usam a *web* para entretenimento, enquanto a minoria usa para estudar e aprender (Wunsch, 2018).

P7 coloca no leque de frustrações a falta de conectividade, principalmente, alegando que falta internet e que quando tem, é lenta; a falta de *wi-fi* funcionando ou falta da senha em alguns momentos. Ele também deixa claro que não é necessário se deslocar da sala de aula para

o laboratório de informática porque os alunos poderiam fazer uso dos recursos digitais na própria sala de aula, uma vez que a necessidade de acesso à internet pode surgir a qualquer momento. Ele também destaca a falta de dispositivos por parte de alguns alunos e o desinteresse de outros em participar ativamente das aulas.

Quando P7 sinaliza que, a qualquer momento da aula, pode haver a necessidade de os alunos usarem a internet para fins pedagógicos, ele demonstra estar atento às questões que envolvem tecnologias e educação, além de revelar que concede liberdade para os alunos explorarem o universo digital sempre que agregar à sua aprendizagem. Ao mencionar que alguns alunos não têm dispositivos digitais, fica nítido o quanto essa questão do acesso no Brasil ainda é complexa. Apesar de haver uma ideia de que todos têm pelo menos *smartphone* com internet, quando se observa contextos específicos, se conclui que as questões relativas a acesso ainda estão longe de serem sanadas, o que acaba excluindo social e economicamente alguns alunos (Braga, 2013). Além disso, quando o aluno não tem acesso ao mundo digital e suas benesses por causa da falta de condições de adquirir dispositivos móveis com internet, ele está deixando de usufruir do seu direito a uma cidadania plena, por perder bases fundamentais para a inserção no mundo profissional, nos serviços e, de modo geral, na interação com outras pessoas (Moran, 2012).

As frustrações de P8 dizem respeito às questões técnicas e de acesso à internet, que muitas vezes acabam prejudicando a aula, algo que vai ao encontro das inquietações de P7. Entretanto, a atitude dele, de dialogar com os alunos para a mudança de atividade ou de retomada quando as condições de acesso melhorarem é positiva, porque mostra seu cuidado com o que faz. Assim, “[...] por mais organizada e planejada, o inesperado pode ocorrer e alterar a trajetória prevista, por isso, nem sempre os objetivos são alcançados da forma como foram idealizados [...]. Portanto, o diálogo é essencial nesse processo” (Melo, 2018, p. 156-157).

P9 respondeu que não houve momento de frustração, já P10 deixou a questão em branco, usando seu direito enquanto participante voluntário da pesquisa, possibilidade que ficou bastante clara no texto de apresentação no início do questionário. P11 apresentou como frustração a descoberta de que os estudantes não possuíam um bom domínio do recurso tecnológico, o que o obrigou, antes da realização da tarefa, a explicar as funções de determinada interface a ser usada na aula – um processo que demandou bastante tempo, em virtude das dificuldades dos alunos. Ele também ressaltou como problema o fato de os dispositivos de alguns alunos serem limitados e travarem com frequência, reiterando que esses detalhes devem ser pensados ao planejar aulas para usar os recursos tecnológicos. P12 respondeu que não teve momento de frustração.

A vigésima quinta pergunta questionou os participantes sobre tipos de benefícios que a utilização de tecnologias digitais na educação pode trazer para os alunos, dando algumas sugestões de respostas: (1) mais dinamismo nas aulas, conseqüentemente, mais atenção dos alunos; (2) aulas mais criativas e atrativas; (3) inovação na forma de ensinar e de aprender; (4) motivação; (5) ampliação do acesso à informação; (6) variedade de recursos; (7) maior engajamento dos alunos na sociedade do conhecimento; (8) não vejo nenhum benefício, pois só servem como modismo e para distrair os alunos; (9) as tecnologias digitais não foram feitas para serem utilizadas na educação. Elas só servem como forma de entretenimento; (10) outro(s). Os respondentes poderiam marcar quantas alternativas fossem necessárias, além de terem disponível o campo outro(s), caso quisessem acrescentar outro(s) benefício(s).

As respostas para essa questão foram: P1 – mais dinamismo nas aulas, conseqüentemente, mais atenção dos alunos, inovação na forma de ensinar e de aprender, motivação; P2 – mais dinamismo nas aulas, conseqüentemente, mais atenção dos alunos, aulas mais criativas e atrativas, inovação na forma de ensinar e de aprender, motivação, ampliação do acesso à informação, variedade de recursos, maior engajamento dos alunos na sociedade do conhecimento; P3 – mais dinamismo nas aulas, conseqüentemente, mais atenção dos alunos, aulas mais criativas e atrativas, ampliação do acesso à informação, maior engajamento dos alunos na sociedade do conhecimento; P4 – mais dinamismo nas aulas, conseqüentemente, mais atenção dos alunos, aulas mais criativas e atrativas, inovação na forma de ensinar e de aprender, motivação, ampliação do acesso à informação, variedade de recursos, maior engajamento dos alunos na sociedade do conhecimento; P5 – mais dinamismo nas aulas, conseqüentemente, mais atenção dos alunos, aulas mais criativas e atrativas, inovação na forma de ensinar e de aprender, motivação, ampliação do acesso à informação, variedade de recursos, maior engajamento dos alunos na sociedade do conhecimento; P6 – mais dinamismo nas aulas, conseqüentemente, mais atenção dos alunos, aulas mais criativas e atrativas, motivação, ampliação do acesso à informação; P7 – mais dinamismo nas aulas, conseqüentemente, mais atenção dos alunos, aulas mais criativas e atrativas, inovação na forma de ensinar e de aprender, motivação, ampliação do acesso à informação, variedade de recursos, maior engajamento dos alunos na sociedade do conhecimento; P8 – mais dinamismo nas aulas, conseqüentemente, mais atenção dos alunos, aulas mais criativas e atrativas, inovação na forma de ensinar e de aprender, motivação, ampliação do acesso à informação, variedade de recursos, maior engajamento dos alunos na sociedade do conhecimento, e, em outros, possibilidades de autoria e coautoria; P9 – mais dinamismo nas aulas, conseqüentemente, mais atenção dos alunos, aulas mais criativas e atrativas, inovação na forma de ensinar e de aprender, ampliação do acesso à informação,

variedade de recursos, maior engajamento dos alunos na sociedade do conhecimento; P10 – mais dinamismo nas aulas, conseqüentemente, mais atenção dos alunos, aulas mais criativas e atrativas, inovação na forma de ensinar e de aprender, motivação, ampliação do acesso à informação, variedade de recursos, maior engajamento dos alunos na sociedade do conhecimento; P11 – mais dinamismo nas aulas, conseqüentemente, mais atenção dos alunos, aulas mais criativas e atrativas, inovação na forma de ensinar e de aprender, motivação, ampliação do acesso à informação, variedade de recursos, maior engajamento dos alunos na sociedade do conhecimento; P12 – aulas mais criativas e atrativas, inovação na forma de ensinar e de aprender, ampliação do acesso à informação.

A sugestão (1) mais dinamismo nas aulas, conseqüentemente, mais atenção dos alunos, foi marcada por P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10 e P11, o que denota que eles acreditam mesmo que o uso das tecnologias digitais pode tornar as aulas mais dinâmicas e atrativas para os alunos, indo ao encontro do que defendem Garcia (2010), Moran (2012), Moran, Masetto e Behrens (2013), Vasconcelos (2017) e Carrara (2020).

A sugestão (2) aulas mais criativas e atrativas foi marcada por: P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11 e P12, deixando a entender que compreendem que as tecnologias digitais têm o potencial de tornar as aulas mais criativas e dinâmicas, coadunando com as ideias de Moran (2012; 2015) e Vidal e Mercado (2020).

A sugestão (3) inovação na forma de ensinar e de aprender foi marcada por: P1, P2, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11 e P12. Como já foi bastante discutido neste trabalho, o uso de tecnologias digitais pode ser uma grande ajuda na educação, trazendo algumas inovações a ela. Nesse caso, a escolha desses participantes ganha apoio em Garcia (2010), Cerutti e Nogaro (2017), Araújo (2019), Riedner (2019), Vidal e Mercado (2020), Riedner e Pischetola (2021), Bonorino (2021), Meinhardt, Vaz e Jung (2021), Leite (2022), Sena e Romão (2023) e Boa Sorte (2024).

A sugestão (4) motivação foi marcada por: P1, P2, P4, P5, P6, P7, P8, P10 e P11, sinalizando que eles acreditam que o uso das tecnologias digitais pode motivar os alunos a terem mais interesse pela escola, algo que dialoga diretamente com o que pregam Masetto (2012) e Sales e Leal (2018).

A sugestão (5) ampliação do acesso à informação foi marcada por: P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11 e P12. De fato, as tecnologias digitais têm grande contribuição na ampliação do acesso à informação por parte dos seus usuários. Logo, acreditar que elas contribuem para a formação de seus alunos mostra que os participantes veem com bons olhos

a interface educação e tecnologias, indo ao encontro das ideias de Braga (2015), Campos, Heinsfield e Silva (2018) e Sena (2018).

A sugestão (6) variedade de recursos foi marcada por: P2, P4, P5, P7, P8, P9, P10 e P11. De fato, as tecnologias digitais oportunizam aos docentes uma variedade de recursos para que eles possam dinamizar suas aulas, cabendo a eles observarem como fazer uso de cada uma delas com propósito. Desse modo, as respostas desses participantes vão ao encontro dos pressupostos defendidos por Moran (2012), Moran, Masetto e Behrens (2013) e Modelski, Azeredo e Giraffa (2018).

A sugestão (7) maior engajamento dos alunos na sociedade do conhecimento foi marcada por: P2, P3, P4, P5, P7, P8, P9, P10 e P11, e tem lógica, pois, quanto mais eles usarem essas tecnologias para diferentes fins, a exemplo das finalidades educacionais, eles estarão mais engajados nessa sociedade digital, como apontam Camargo e Daros (2021) e Leite (2022).

A sugestão (8) não vejo nenhum benefício, pois elas só servem como modismo e para distrair os alunos não foi marcada por nenhum participante, o que prova que, na visão deles, as tecnologias digitais trazem sim benefícios para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. A sugestão (9) as tecnologias digitais não foram feitas para serem utilizadas na educação. Elas só servem como forma de entretenimento e a (10) outro(s), também não foram marcadas por nenhum dos participantes.

A vigésima sexta pergunta indagou os participantes sobre sua formação na Pós-graduação, cujo propósito era saber o nível de formação deles, para compreender se haveria possibilidades de, nessa formação, terem tido a oportunidade de estudar sobre a interface tecnologias e educação. As respostas dadas foram as seguintes: P1 – Mestrado em Física; P2 – Doutorado em Educação; P3 – Doutorado em Educação; P4 – Mestre em Biotecnologia e Especialização em Educação Moderna; P5 – Mestre em Psicologia; P6 – Mestre em Letras; P7 – Doutorado em Educação; P8 – Mestrado em Educação; P9 – Doutorado em Educação; P10 – Mestrado em História; P11 – Mestrado em Educação; P12 – Doutorado em Educação. Dos 12 participantes, 8 têm formação pós-graduada em Educação, algo que provavelmente pode ser um indicativo do contato deles com as tecnologias digitais, uma vez que a matriz curricular desses cursos geralmente contempla as tecnologias.

A vigésima sétima pergunta questionou se os participantes já haviam participado de algum curso EaD fazendo uso de tecnologias digitais, solicitando que, caso a resposta fosse sim, citasse o(s) curso(s). As respostas foram as seguintes: P1 – sim (Administração; Oratória; Gestão da Qualidade; Metodologia Científica, Ensino de Física e outros); P2 – sim (Pós-Graduação; Graduação; Formação Continuada); P3 – sim (o curso de graduação em Pedagogia

e cursos de formação continuada e aperfeiçoamento); P4 – sim (Especialização/PUC-RS e Residência em Educação Criativa/Instituto Anísio Teixeira – IAT, Bahia); P5 – não; P6 – não; P7 – sim (segunda Graduação em Pedagogia; Cursos de Aperfeiçoamento do AVAMEC); P8 – sim (Especialização em Mídias na Educação, Especialização em Libras, Cursos de Aperfeiçoamento em Educação Ambiental, Trabalhos com tutoria, Cursos do INEP, Cursos no AVAMEC e outros); P9 – não; P10 – não; P11 – sim (Especialização em Tecnologia e Educação Aberta e Digital; Especialização em Mídias e Educação; alguns cursos de curta duração); P12 – não.

As respostas indicaram que P1, P2, P3, P4, P7, P8, e P11 já participaram de cursos em que tiveram que usar tecnologias digitais, ao passo que P5, P6, P9, P10 e P12 sinalizaram que não. Entretanto, pensando que havia a possibilidade de alguns dos respondentes que disseram não terem realizado nenhum curso nesses moldes terem feito, mas não lembrarem (é comum muitos respondentes darem respostas sem muita convicção para se livrar do questionário, principalmente quando as perguntas são abertas), decidi investigar o currículo lattes de cada um, confirmando que P5, P6, P9, P10 realmente não têm nenhum curso registrado, que envolva o uso de tecnologias digitais. Entretanto, no caso de P12, descobri que, em 2020, ele participou do curso *Formação para Articuladores do Programa de Inovação Educação Conectada*, pelo MEC, com carga horária de 180 horas, contradizendo o não dado à pergunta em análise. Apesar do esquecimento de P12, esse dado é relevante porque aumenta o número de participantes que fizeram cursos envolvendo uso de tecnologias digitais.

A vigésima oitava pergunta questionou os participantes sobre a decisão de participar do curso, restrita aos que disseram sim na questão anterior. Eles podiam marcar quantas alternativas fossem necessárias. As opções dadas foram: (1) iniciativa própria. Necessidade de atualização profissional; (2) sugestão de colegas de trabalho; (3) sugestão de alunos; (4) sugestão da coordenação do curso; (5) necessidade de me aproximar mais da realidade dos alunos; (6) não participei de nenhum curso nessa área.

A opção (1) iniciativa própria. Necessidade de atualização profissional foi marcada por P1, P2, P3, P4, P7, P8 e P11. Os demais não marcaram essa opção. Os professores deveriam receber formação continuada para o uso de tecnologias digitais pelas instituições nas quais trabalham, e é comum, ora ou outra, participarem de algumas formações. Entretanto, o professor não se contenta com uma formação de vez em quando. Ele sente a necessidade de melhorar a cada dia, por isso, geralmente acaba colocando, na sua agenda cheia, cursos que possivelmente irão servir para ser um profissional melhor, por isso vai em busca de cursos por conta própria, mostrando que se preocupa com sua formação (Schafrenski, 2006).

A opção (2) sugestão de colegas de trabalho foi marcada por P4 e P8, e é bem comum os professores aprenderem com seus pares a usarem determinados recursos tecnológicos. Assim,

[...] levar em consideração as boas práticas pedagógicas que estão sendo desenvolvidas por professores que buscam acompanhar, no mesmo compasso, as demandas da sociedade, é uma alternativa, visto que os docentes relataram que o contato com outros colegas permitiu conhecer possibilidades e recursos de forma rápida e contextualizada (Modelski; Giraffa; Casartelli, 2019, p. 11-12).

Não é novidade que os professores aprendem todos os dias com seus pares. Eles trocam figurinhas sobre o que têm feito com seus alunos e que tem dando certo, de modo que aqueles com mais dificuldades acabam tentando aplicar em suas aulas as dicas compartilhadas com seus colegas (Dewey, 2010; Vasconcelos, 2017; Cunha; Alves, 2019; Modelski; Giraffa; Casartelli, 2019; Azeredo; Jung, 2023). Os professores mais experientes, em muitos casos, costumam ser alicerce para os que estão chegando em várias questões, principalmente de ordem metodológica e de gestão da aprendizagem e da sala de aula (Tardif, 2002; Nóvoa, 2022). Os mais jovens, por sua vez, quando o assunto é o uso de tecnologias, costumam impressionar os mais experientes, que também buscam aprender com estes. Nesse contexto, ao invés de passar meses realizando um curso, muitos optam por pegar dicas dos colegas, algo mais rápido para atender as suas demandas. Em síntese, valorizar a interação com os pares no processo de ensino e aprendizagem é algo que deve permear a trajetória de todos aqueles que decidem pela docência, afinal, ninguém aprende sozinho, as pessoas aprendem umas com as outras, mediatizadas pelo mundo (Freire, 1987).

A opção (3) sugestão de alunos foi marcada por P8 apenas. Embora apenas um participante tenha mencionado os alunos nessa questão, no cotidiano escolar é comum os professores aprenderem muito com seus alunos, especialmente em relação a tecnologias digitais. Ora ou outra, quando surge um aplicativo ou uma rede social que o professor ainda não conhece, ele pede ajuda aos alunos mais antenados com as tecnologias digitais. Ou mesmo para descobrir coisas em aplicativos que já usa, eles costumam recorrer aos alunos, que rapidamente resolvem a demanda do professor. Isso mostra exatamente aquilo que Freire (1987) já sinalizou em passagens desta tese – que professores e alunos aprendem uns com os outros, cada um contribuindo da sua forma. Em face do exposto,

[...] se nos apresentarmos como professores que aprendem e não só que ensinam, viveremos duas situações interligadas, mas diferentes. Em muitas ocasiões, colocamo-nos diante dos alunos como quem já conhece, já percorreu

o caminho anteriormente e quer ajudá-los a fazer a travessia. Ensinar o que já conhecemos é o que fazemos quando transmitimos experiências, vivências, exemplos, situações, leituras. Mas há momentos e situações que escapam ao nosso controle, em que nos vemos também como aprendizes, em que começamos a enxergar de uma outra forma, sem ainda ter feito todo o percurso. Nessas situações, somos professores que estão aprendendo e, ao mesmo tempo, mostrando o processo de aprender enquanto ele acontece e não só seu resultado (Moran, 2012, p. 82-83).

Nessa perspectiva, é preciso que o professor seja humilde e se coloque na posição de quem precisa aprender, mesmo com pessoas menos experientes, como seus colegas de trabalho iniciantes e com seus alunos. Ninguém sabe tudo, assim como ninguém é dono do saber. O professor aprende todos os dias com seus pares e não pares, com seus acertos e erros, com suas dúvidas e inquietações. Mas também aprende a partir da sua curiosidade, pois ela o move a querer saber mais. Logo, no âmbito escolar, colocar-se também na condição de alguém que também precisa aprender porque é humano, é essencial para uma educação mais eficaz.

A opção (4) sugestão da coordenação do curso foi marcada apenas por P8. Essa resposta dada por apenas um participante mostra que o apoio e orientação da equipe pedagógica de uma instituição é de grande valia para a formação docente e para o bom desempenho do professor, pois, uma coordenação atenta, no contexto atual, sabe o quanto o professor precisa de formação com tecnologias digitais para mediar a educação dos “nativos digitais”. Uma coordenação sensível às necessidades dos docentes e discentes empreende esforços, junto à instituição, para garantir o mínimo de formação aos seus professores.

Infelizmente, em muitas instituições, os coordenadores, além de não se esforçarem para organizar formação tecnológica para seus professores, deixam claro que não acreditam nos benefícios do uso pedagógico das tecnologias digitais. Chegam, inclusive, a criticar ou dificultar o trabalho dos docentes que tentam, de alguma forma, dinamizar suas aulas com o apoio dessas tecnologias. Tanto é que, na pesquisa intitulada *De iniciantes a vanguardistas: o uso de tecnologias digitais por jovens professores*, os docentes apontaram que sofrem preconceito da direção e coordenação pedagógica quando realizam aulas aproveitando as potencialidades do *smartphone* (Reis; Lunardi-Mendes, 2018). Percebo, nessa situação, uma atitude contraproducente à educação, pois, enquanto o professor está se esforçando para se adequar à realidade dos alunos e atender às mudanças que o contexto hodierno impõe, as pessoas que deveriam ajudá-lo a fazer dar certo desacreditam dos seus esforços e ainda atrapalham, demonstrando as fragilidades da instituição em andar alinhada.

A opção (5) necessidade de me aproximar mais da realidade dos alunos foi marcada por P2, P3, P7 e P8 e vai ao encontro do que defende Moran (2012). Esse dado é importante porque,

caso o professor não entenda essa aproximação como necessária, pouco a pouco ele vai perder a atenção dos alunos, tendo em vista que hoje eles têm interesses estudantis diferentes de outros tempos. Assim, entender que diferentes tempos suscitam outros modos de ensinar é o caminho para que o professor tenha seus alunos por perto e interessados em aprender. A opção (6) não participei de nenhum curso nessa área não foi marcada, tendo em vista que os demais participantes não responderam a questão anterior.

A vigésima nona pergunta, mediante a possibilidade de os participantes terem realizado algum curso de formação continuada envolvendo tecnologias digitais, solicitou que eles fizessem uma avaliação sobre o curso. Para isso, foram sugeridas as seguintes opções de respostas: (1) fiquei muito satisfeito com o que aprendi; (2) fiquei insatisfeito com o que aprendi; (3) não aprendi nada, foi perda de tempo; (4) não participei de nenhum curso nessa área. As respostas foram: P1 – fiquei muito satisfeito com o que aprendi; P2 – fiquei muito satisfeito com o que aprendi; P3 – fiquei insatisfeito com o que aprendi; P4 – fiquei muito satisfeito com o que aprendi; P5 – (em branco); P6 – (em branco); P7 – fiquei muito satisfeito com o que aprendi; P8 – fiquei muito satisfeito com o que aprendi; P9 – não participei de nenhum curso nessa área; P10 – não participei de nenhum curso nessa área; P11 – fiquei muito satisfeito com o que aprendi; P12 – (em branco).

Em resumo, P1, P2, P3, P4, P7, P8 e P11 marcaram a opção (1) fiquei muito satisfeito com o que aprendi. Essa avaliação da parte desses participantes é importante porque mostra, de alguma forma, que entre os cursos que são oferecidos para professores com foco nas tecnologias digitais há muitos que agradam os professores, o que sinaliza para a possibilidade de eles aprenderem coisas importantes nesses cursos e que possam ajudá-los a melhorar suas aulas. P5, P6 e P12 deixaram a questão em branco, enquanto P9 e P10 marcaram a opção (4) não participei de nenhum curso nessa área, revelando que, no contexto pesquisado, há docentes com um olhar mais voltado para as tecnologias digitais nas práticas pedagógicas, e outros que ainda precisam se atentar um pouco mais para acompanhar as demandas do século XXI.

A trigésima questão solicitou que os participantes analisassem cinco perfis acerca da relação humana com as tecnologias digitais e marcassem aquele que mais combinasse com seu perfil tecnológico. Os perfis para análise foram os seguintes: (1) **IMERSOS**: pessoas que tiveram parte de sua identidade definida a partir da tecnologia. Com ela, conseguiram se encontrar, definir melhor seus interesses e estabelecer melhores vínculos com o mundo. Suas personalidades e identidades foram definidas pela era digital; (2) **FERRAMENTADOS**: aqueles que recorrem à tecnologia para agilizar as tarefas, mas não a idolatram. A tecnologia os ajuda nas tarefas cotidianas, facilita suas vidas, mas eles não dependem dela nem são

definidos por ela; (3) **FASCINADOS**: consumidores que querem parecer modernos e tecnológicos. Para eles, computadores, *gadgets* e hábitos da era digital são ícones da modernidade, e consumir essas novidades os ajuda a atestar que são antenados; (4) **EMPARELHADOS**: a tecnologia é fundamental para pôr em prática os seus projetos da vida. Eles enxergam a tecnologia como a grande companheira para fazer o dia a dia acontecer. Sem ela, a vida fica extremamente complicada. Para este grupo, as máquinas são como uma extensão do seu corpo, potencializando suas capacidades humanas; (5) **EVOLUÍDOS**: têm no universo das máquinas e da tecnologia seu habitat. São as pessoas que já nasceram adaptadas e estão crescendo no mundo digital. Não conheceram o mundo pré-digital.

Esses perfis são chamados de Perfis Digigráficos e fazem parte de um estudo realizado pela Agência DM9DDB (uma das agências de propaganda mais conceituadas do Brasil), que apresenta uma nova classificação do consumidor em relação ao ambiente digital. Segundo ela, as modificações trazidas pelo digital não têm a ver exclusivamente com idade, sexo ou classe social, mas com três critérios: (1) quanto e como as pessoas utilizam a tecnologia em sua vida; (2) quais as intenções que elas têm ao consumir os diversos produtos digitais; (3) o quanto os recursos digitais moldam sua identidade. Com base nesses critérios, o estudo foi realizado com pessoas de 8 a 60 anos, resultando nos cinco perfis mencionados anteriormente (imersos, ferramentados, fascinados, emparelhados e evoluídos)⁵⁹.

As respostas dadas a essa questão foram: P2, P8 e P11 se consideram imersos, sinalizando que sua identidade foi, de alguma forma, definida a partir das tecnologias com as quais têm contato, definindo melhor seus interesses e vínculos. Entretanto, P8 também se identificou como ferramentado, uma vez que recorre às tecnologias para agilizar as tarefas do dia a dia, mas sem idolatria. P1, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9 e P12 se consideram ferramentados, uma vez que, cotidianamente, recorrem às tecnologias para dar conta de suas atribuições, mas não a idolatram como se elas fossem a salvação da humanidade. Apesar de as tecnologias facilitarem suas vidas eles não são dependentes delas nem definidos por elas. Apenas P10 se considera emparelhado, sinalizando que seus projetos de vida, para se concretizarem, dependem da tecnologia, uma vez que elas fazem o dia acontecer e sem ela a vida seria complicada. A tecnologia para ele é como uma extensão do seu corpo, potencializando suas capacidades.

Em síntese, entre os participantes da pesquisa não há nenhum fascinado, pois não veem a necessidade de supervalorizar os aparelhos digitais como se estes garantissem *status* de moderno, nem são consumidores supérfluos que sentem a necessidade de ter todos as novidades

⁵⁹ Esses perfis foram publicados na página do Clube de Criação, entidade sem fins lucrativos. Disponível em: <https://www.clubedecriacao.com.br/ultimas/perfis-digigraficos-3/>. Acesso em 30 jan. 2023.

que surgem no mercado para se mostrarem antenados. Também nenhum participante se considerou evoluído, pois o universo das máquinas e da tecnologia não são seu habitat, uma vez que nenhum deles nasceu no mundo digital. Esse dado é interessante pois corrobora a segunda pergunta deste questionário, que versava sobre a idade dos participantes para tentar encaixá-los nas gerações tecnológicas. Em ambas as questões, fica nítido que nenhum dos participantes é considerado nativo digital, embora um deles tivesse a possibilidade de ser, por ter entre 26 e 30 anos. Mas ele mesmo não se considera nativo digital, pois, se assim o fosse, teria marcado a opção evoluído, mas se considerou imerso.

Os perfis digigráficos, tais quais foram organizados, conseguem fazer os professores se enxergarem em algum lugar. Portanto, trazer um estudo da área da propaganda para esta pesquisa foi importante para saber como os professores se veem em relação às tecnologias digitais e qual o papel delas em suas vidas, pois, a partir dessa compreensão, é possível ter pistas sobre seus comportamentos em sala de aula; imaginar razões que os levam a (não) usar tecnologias digitais nos processos de ensinar e aprender; adquirir informações que podem ser usadas pela escola para tratar essa questão com seus professores.

A partir da análise realizada, tomando os cuidados necessários para selecionar os dados mais pertinentes, e olhando com mais atenção para as perguntas (11, 12, 13, 22, 23, 24, 27, 28 e 29, principalmente as abertas), foram eleitos para a segunda etapa da investigação (entrevista) 7 participantes: P2, P3, P4, P7, P8, P11 e P12. Mas antes de adentrar no processo de análise das entrevistas (próxima subseção), acho pertinente trazer os motivos pelos quais os demais participantes não continuaram na etapa seguinte da investigação.

P1 estava há apenas quatro meses no curso de Pedagogia e, até o momento, só tinha tido a oportunidade de ministrar a disciplina Raciocínio Lógico. Na questão 11, ele respondeu apenas sim para uma pergunta que o indagava como ele costumava utilizar as tecnologias digitais, o que levou à perda da resposta. Na questão 12, que questionava sobre as dificuldades de utilizar tecnologias digitais na vida pessoal e profissional, a resposta dada foi a de que as instituições de ensino não possuem aparelhos suficientes para os professores, por isso usava os dele. Nesse caso, talvez não tenha entendido o propósito da pergunta, algo que pode ser um problema na elaboração (falha minha). Na questão 13, apontou ter compartilhado apenas relatórios de aulas práticas. Na questão 21, que versava sobre a opinião dos participantes em relação aos alunos usarem seus próprios recursos tecnológicos, respondeu que a decisão deve ser da instituição. Penso que faltou um olhar crítico para a intenção da pergunta, pois, seria estranho a instituição proibir os alunos de usarem seus aparelhos e só usar os que ela disponibilizasse. Nesse caso, o participante não pensou na possibilidade de o aluno fazer uso

por iniciativa própria e o quanto usar seus próprios recursos é importante para a organização do próprio estudante.

P5 estava no curso há um ano e dois meses e atuou apenas em dois componentes curriculares: Psicologia da Aprendizagem e Vida e Propósito. Ele nunca compartilhou atividade ou material na rede (questão 13); nunca participou de curso voltado para o uso de tecnologias digitais (questão 27); deixou as questões 28 e 29 em branco.

P6 nunca realizou atividade em que os alunos pudessem fazer uso de dispositivos móveis (questão 22); não respondeu a questão subsequente (questão 23) por causa da anterior; não participou de curso que versasse sobre o uso de tecnologias digitais (questão 27); não respondeu as questões 28 e 29.

P9 respondeu apenas não para uma das perguntas que melhor poderia trazer dados importantes (questão 24); não participou de nenhum curso que tivesse como foco o uso de tecnologias digitais; não respondeu as questões 28 e 29.

P10 iniciou seu trabalho no curso há apenas sete meses, tendo trabalhado apenas com o componente curricular *Saberes da História Social da Criança e do Adolescente*. Ele nunca compartilhou atividade ou material na internet; deixou em branco a questão 24; não participou de nenhum curso voltado ao uso das tecnologias digitais (questão 27); não respondeu as questões 28 e 29.

Portanto, por essas lacunas no questionário, esses participantes não se aproximaram dos objetivos da pesquisa tanto quanto os demais, razão pela qual não foram considerados para a próxima etapa da investigação. De toda sorte, os participantes demonstraram que já utilizam as tecnologias digitais em seus planejamentos e em pesquisas para suas aulas. Como a prática pedagógica não se inicia exatamente no momento da ação, mas muito antes dela, esse uso pode favorecer os alunos, a partir da orientação dos professores, como fazer uso das tecnologias para planejar aulas mais atrativas, por exemplo. Logo, todas as respostas que eles forneceram, inclusive as questões em branco, são dados relevantes e que contribuem para o processo macro da pesquisa.

Retomando aos participantes que permanecem na fase seguinte da pesquisa (P2, P3, P4, P7, P8, P11 e P12), comecei a entrar em contato com eles via WhatsApp, para confirmar sua (não) participação nesta etapa e articular sobre as melhores possibilidades de datas e horários (para eles).

Um dado importante dessa etapa da pesquisa é que, no período das entrevistas, três dos sete professores selecionados haviam deixado a instituição (P4, P7 e P8), o que causou, inicialmente, uma preocupação, já que, pelo questionário, eles tinham contribuições

significativas para a investigação. No entanto, ao lembrar que um dos critérios para a participação nesta etapa era ter participado da anterior e se aproximar dos objetivos da pesquisa, o caminho foi iluminado. De todo modo, a fim de garantir sustentáculo para minha justificativa e me utilizar das potencialidades das tecnologias digitais para as pesquisas em Educação no cenário pós-pandêmico (Rufino *et al.*, 2023), entrei em contato via *e-mail*, com duas referências em Metodologia da Pesquisa em Educação: Bernardete Angelina Gatti⁶⁰ e Windyz Brazão Ferreira⁶¹. No *e-mail*, expliquei que alguns dos participantes do estudo que haviam participado da primeira etapa, no momento da geração de dados através das entrevistas, já não eram mais professores da instituição, e se havia algum risco em mantê-los nessa etapa. Ambas responderam que, se eles participaram da primeira etapa, não havia nenhum problema, que a pesquisa podia seguir sem nenhum risco, e que, se eu achasse necessário, poderia justificar, como estou fazendo.

Amparado pelos argumentos das pesquisadoras, mantive os três participantes entre os selecionados para as entrevistas. Dois deles aceitaram continuar colaborando com a pesquisa (P7 e P8), mesmo morando em outra cidade e não estando mais no curso. Infelizmente perdi contato com P4. Como sua saída se deu para assumir um emprego em outro estado (soube através de outro participante), o contato ficou difícil, por isso, acabei optando por retirá-lo da etapa das entrevistas, ficando com seis participantes, uma amostra significativa no universo investigado (50%).

Isso não significa que esse participante é descartado e que ele perde sua importância na investigação. Assim como os demais participantes não selecionados para a etapa das entrevistas, sua participação é relevante para o contexto macro da pesquisa, uma vez que os dados gerados no questionário, envolvendo os 12 participantes, são essenciais para o alcance dos dois primeiros objetivos específicos. A seguir, trago uma análise pormenorizada de como se deu o processo das entrevistas.

6.2 Interpretação e análise dos dados da entrevista

⁶⁰ “[...] Não vejo problema metodológico pelo fato de você entrevistar professores que responderam seu questionário, mas deixaram posteriormente a instituição. Apenas recomendo que cuide que o foco da entrevista esteja ligado ao aprofundamento das respostas que eles deram no questionário, e que eles não se afastem de questões relativas ao curso onde anteriormente trabalharam. Também é necessário não deixar passar muito tempo em relação à saída deles (questão de interveniências na memória)”.

⁶¹ “Eles/as eram docentes qdo vc colheu dados. Portanto, nada há para ser alterado pq as experiências deles/delas certamente continuam as mesmas. Não há questão ética aqui e vc pode – se quiser ou se houver razão para isso – informar no final que os docentes X, Y, Z saíram da escola”.

As entrevistas foram realizadas com 6 participantes, selecionados mediante critérios já evidenciados nas subseções 5.2 e 5.4, explicitados na subseção 6.1 e com foco em alcançar o objetivo geral: *compreender como as práticas pedagógicas dos professores do curso de Pedagogia da Faculdade do Nordeste da Bahia, mediadas por tecnologias digitais, podem contribuir para a formação de pedagogos críticos em relação ao uso dessas tecnologias em sua futura profissão*; e o terceiro objetivo específico: *identificar nas práticas pedagógicas dos professores, com tecnologias digitais, elementos que fundamentam os processos de usos, integrações e apropriações*. Para tal, foi adotada a Análise de Conteúdo de Bardin (2021), por se tratar de uma técnica capaz de apreender melhor as informações pertinentes à elucidação dos objetivos propostos.

O contato prévio para as entrevistas teve início em 27 de novembro de 2023, via WhatsApp, quando foi sinalizado aos participantes que a entrevista duraria em torno de uma hora, no máximo, seguindo as recomendações de Bardin (2021), (para não atrapalhar sua rotina), mas que não haveria problema se o tempo gasto fosse menor do que o estipulado. Entretanto, as entrevistas, de fato, ocorreram de 07 de dezembro de 2023 a 17 de fevereiro de 2024, conforme agendamento prévio com cada participante.

Frente ao cenário exposto, e pensando na comodidade dos participantes para a realização das entrevistas, no momento do agendamento, consultei cada um deles sobre o local e horário mais apropriado, colocando-me à disposição para me deslocar caso fosse necessário, afinal, se os participantes estão dispostos a contribuir com a pesquisa, fornecendo dados, o mínimo que posso fazer é tornar esse processo o mais “cômodo” possível para eles (Ludke; André, 2014). Ademais, em se tratando de uma pesquisa de campo, não há controle sobre a agenda dos outros, carecendo, nesse caso, um cuidado para estabelecer no cronograma um prazo adequado para contatos e entrevistas e, inclusive, estar preparado para remarcar a data em virtude de questões particulares dos participantes (Freitas, 2007).

Assim, dos seis participantes selecionados para as entrevistas, três optaram por concedê-la na própria FANEB, aproveitando que já estavam na instituição para ministrar aula no dia combinado, e que tinham tempo/espaço disponível em um dos turnos para que a entrevista ocorresse sem interrupções. Vale ressaltar que, por se tratar de uma instituição, a solicitação de autorização do chefe é algo primordial, sinalizando para ele o que será feito (Belei *et al.*, 2008). Entretanto, na conversa com o chefe da instituição, quando da solicitação da assinatura do Termo de Autorização e de Existência de Infraestrutura (subseção 5.3), o mesmo, ao atender à solicitação, me deu livre acesso à instituição para a geração de dados junto aos professores; dois participantes também optaram por conceder a entrevista em seus locais de trabalho (Aracaju),

devido a essa opção ser a melhor para eles, e também por terem local disponível; um participante optou por conceder a entrevista no escritório de sua casa (Coronel João Sá), por preferir contribuir num dia diferente daqueles em que estava trabalhando na instituição.

De modo geral, os locais onde ocorreram as entrevistas foram confortáveis, sem interferência ou barulho que afetasse a interação entre entrevistador e entrevistado, garantindo uma entrevista tranquila e uma boa gravação, fundamental para facilitar a posterior transcrição. Esses cuidados são importantes para garantir “[...] a privacidade da conversa, sem barulhos nem risco de interrupção” (Paiva, 2024, p. 74).

Acerca do processo de gravação, tive o auxílio das tecnologias digitais que, nesse quesito, têm sido bastante úteis e eficientes no processo de construção de conhecimento e aprendizagem nas pesquisas acadêmicas. Assim, optei pelo gravador de voz do meu *smartphone*, uma tecnologia bastante utilizada em entrevistas qualitativas, que possibilita ao pesquisador gravar as entrevistas, garantindo uma captura fidedigna de dados, facilitando a revisão e a transcrição posteriormente (Rufino *et al.*, 2023). Esse tipo de aplicativo também se destaca porque oferece possibilidade de pausar e retomar a gravação, além de permitir adicionar título da entrevista, hora e data para consulta e referência futura (Ramos, 2023).

Foi solicitada a permissão de cada participante para gravar a entrevista, sendo reiterados todos os cuidados explicitados quando da primeira etapa da geração de dados, quando os participantes devolveram junto com o questionário, o TCLE assinado⁶², no qual já estava exposto que os dados provenientes de sua participação na investigação, tais como questionários, entrevistas e gravações, ficariam sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa, no mais absoluto sigilo; que os registros das informações poderiam ser utilizados para fins exclusivamente científicos e divulgação em congressos e publicações científicas, resguardando-se sempre o anonimato dos participantes pelo pesquisador; e que as transcrições com as informações geradas seriam mantidas por cinco anos e, após esse tempo, seriam inutilizadas. A esse respeito, “é muito importante que o entrevistado esteja bem informado sobre os objetivos da entrevista e de que as informações fornecidas serão utilizadas exclusivamente para fins de

⁶² Como parte dos cuidados éticos e de garantia de fidedignidade da adesão dos participantes e da geração dos dados, os questionários respondidos e os TCLE assinados foram escaneados, organizados em um documento único em pdf e salvos no meu *drive* pessoal com o título Questionários e TCLE da Pesquisa de Doutorado, para me resguardar de qualquer tentativa de descrédito em relação à pesquisa e para ratificar a minha idoneidade enquanto pesquisador. Talvez isso não seja necessário, mas, em virtude de muitos problemas éticos que percebo e que são alvo de comentários no universo científico, achei sensato deixar claro o meu compromisso com a investigação em questão. Não pude disponibilizar estes documentos através de um *link* porque neles encontram-se as informações dos participantes, inclusive nome completo e dados institucionais, razão pela qual tive a ideia de arquivá-los numa pasta, para possíveis necessidades.

pesquisa, respeitando-se sempre o sigilo em relação aos informantes” (Ludke; André, 2014, p. 44).

Essa solicitação foi feita para garantir os direitos dos participantes, uma vez que eles poderiam ter a opção de recusar o uso do gravador de voz ou qualquer outra tecnologia digital, se assim desejassem, visto que eles poderiam não ficar à vontade com a gravação, o que não significa que isso afetaria sua participação na investigação (Silva *et al.*, 2006; Ministério da Saúde, 2021). Desse modo, “[...] é fundamental utilizar essas tecnologias de forma ética e responsável, considerando sempre o bem-estar e os direitos dos participantes da pesquisa” (Rufino *et al.*, 2023). Diante desse reforço acerca do resguardo do sigilo dos dados, os seis participantes aceitaram continuar contribuindo com a investigação em foco.

Antes de cada gravação, seguindo as recomendações de Silva *et al.* (2006) e da Resolução 196/1996, foi reiterado a cada participante o motivo pelo qual ele foi selecionado para a segunda etapa da pesquisa. Em seguida, tentando evitar transtornos de ordem técnica, foi solicitado também a cada participante, que fizesse a gravação em seu celular, pensando na possibilidade de a minha gravação ter problema (eu já havia testado meu gravador antes). Ficou combinado que, assim que eu realizasse a transcrição da entrevista e não mais necessitasse da gravação, o participante seria avisado via WhatsApp para descartá-la imediatamente. Isso foi necessário porque “apesar de os softwares possibilitarem facilidades, não estamos imunes a corrupção da mídia, conflitos de versões ou até mesmo ataques cibernéticos. Sendo apropriado ao pesquisador [...] manter cópias de tudo que produz em diferentes formatos [...]” (Rufino *et al.*, 2023). Seguindo essa dica, todas as gravações foram nomeadas, datadas e enviadas para meu *e-mail* e também foram salvas em meu *drive* pessoal no *g-mail*.

Vale frisar que, antes do início de cada entrevista, atendendo aos cuidados que se deve ter com os participantes, conforme Paiva (2024), procurei deixá-los à vontade, iniciando com minha autoapresentação, agradecendo pela colaboração, sinalizando os objetivos da pesquisa e colocando-me à disposição para responder a qualquer dúvida. Ressalto que o TCLE já havia sido assinado na primeira etapa (Questionário), e que já incluía a possibilidade de participação nas entrevistas, inclusive cada participante ficou com sua cópia. Dando prosseguimento, foi informado acerca da quantidade de perguntas e também que elas estavam agrupadas em blocos. Assim, à medida que a entrevista avançava, informava em que ponto estava, para deixar o pesquisado mais tranquilo. Do mesmo modo, chegando à última questão, informei que a entrevista estava se aproximando do final. Quando da finalização, cuidei de deixar claro para o entrevistado que o processo chegava ao final, fazendo os devidos agradecimentos e perguntando se havia sido tranquilo/confortável. Essas preocupações com o participante são fundamentais

pensando-se na alteridade nas pesquisas (Resolução 196/1996; Silva *et al.*, 2006; Pontes; 2018; Gatti, 2019; Oliveira, 2021; Paiva, 2024).

Acerca do tempo das entrevistas, a duração foi a seguinte: P2 (57 minutos e 29 segundos); P3 (46 minutos e 5 segundos); P7 (1 hora, vinte e oito minutos e cinquenta e nove segundos); P8 (1 hora, dezesseis minutos e trinta segundos); P11 (1 hora, um minuto e 44 segundos); P12 (45 minutos e 21 segundos). Assim, ao todo, foram registradas mais de 6 horas de entrevistas, o que rendeu um documento em Word com 55 laudas.

Acerca do processo de transcrição das entrevistas, pensando-se nas benesses da tecnologia digital, foram realizadas algumas pesquisas sobre aplicativos de transcrição, bem como foram consultados colegas de doutorado que estavam na mesma fase da pesquisa ou mais adiantados, pois “[...] aproveitar a experiência de outros que já trilharam o mesmo caminho – tudo isso cabe e é desejável” (Freitas, 2007, p. 19). Após analisar alguns aplicativos encontrados na internet por conta própria ou por indicação dos colegas (*Telegram, Google docs, Transcribe Live, Transcrição de áudio para texto e Transkriptor*), e perceber certas falhas ou limitações, cheguei à conclusão de que, visando a uma melhor qualidade do processo de transcrição, seria melhor fazer o processo tradicional – a transcrição manual. Isso porque, nos aplicativos testados, os textos saíam incompletos, faltando coerência, exigindo uma leitura atenta de cada trecho para tentar acrescentar palavras e manter a coerência textual.

Nesse caso, visando a uma transcrição fidedigna, sem contaminar a fala dos participantes, mesmo sendo mais trabalhoso, optei pelo caminho mais difícil – ouvir segundo a segundo, inclusive com necessidade de repetições durante o processo, para certificar-me de ter ouvido corretamente determinado(a) termo/expressão. Na pesquisa, as transcrições são utilizadas em relação aos dados gerados, os quais são analisados com base nos objetivos do estudo, fazendo-se um esforço para extrair da voz dos participantes informações e significados relevantes (Carrara, 2020).

Acerca do processo de transcrição, as seis entrevistas foram transcritas em cerca de duas semanas, gastando-se uma média de dois turnos diários de três horas para transcrever uma entrevista de 1 hora a 1 hora e 15 minutos em média. A demora se deve ao fato de que é preciso estar pausando a cada 5 segundos em média, ou repetindo trechos para tirar dúvidas. Trata-se de um processo bastante estressante, com cansaço mental e físico enorme, necessitando,

inclusive, em alguns momentos, tirar um dia de descanso entre uma transcrição e outra. Apesar de desgastante, o resultado do processo foi o melhor possível, o que valeu todo o meu esforço⁶³.

É pertinente ressaltar que, no texto de qualificação, eu havia sinalizado que, após transcritas as entrevistas, devolveria para que os participantes lessem e dessem *feedback* acerca do texto transcrito, a fim de ajustar algo que não foi dito ou foi dito de outro jeito. Infelizmente, no período do processo de transcrição, eu estava fazendo várias coisas paralelas para a tese e, quando senti que tinha um tempo para retornar o contato com os participantes, notei que havia um espaço de tempo considerável entre o período das entrevistas e esse. Nesse caso, pensando no desconforto que poderia causar aos participantes (talvez alguns não lembrassem coisas que disseram na entrevista), achei mais sensato não incomodá-los pela terceira vez. Dessa situação, fica a experiência para, numa pesquisa futura, esse contato acontecer alguns dias após as entrevistas, pois é provável que os participantes lembrem do encontro anterior e dos diálogos tecidos.

No que se refere ao tratamento dos dados, utilizei a Análise de Conteúdo de Bardin, que se configura como

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2021, p. 44).

Essa escolha se justifica pela profundidade com que essa técnica permite ao pesquisador mergulhar nos dados e extrair os elementos necessários para ajudar na elucidação do problema de pesquisa, através da criação de categorias. Ela também se destaca por permitir ao pesquisador descrever o conteúdo de mensagens em diferentes formatos: questionários, entrevistas, grupos focais e imagens. Ela “[...] não é considerada exclusivamente como um alcance descritivo [...] pelo contrário, toma-se consciência de que a sua função ou o seu objetivo é a inferência” (Bardin, 2021, p. 23).

Cabe salientar que “[...] não existe pronto-a-vestir em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base, por vezes dificilmente transponíveis. A técnica de análise de conteúdo adequada ao domínio e ao objetivo pretendido tem de ser reinventada a cada momento [...]” (Bardin, 2021, p. 32). Nesse caso, aproveitando a própria ponderação da autora, fiz a análise das entrevistas seguindo suas orientações sem, no entanto, me prender a uma sequência rígida

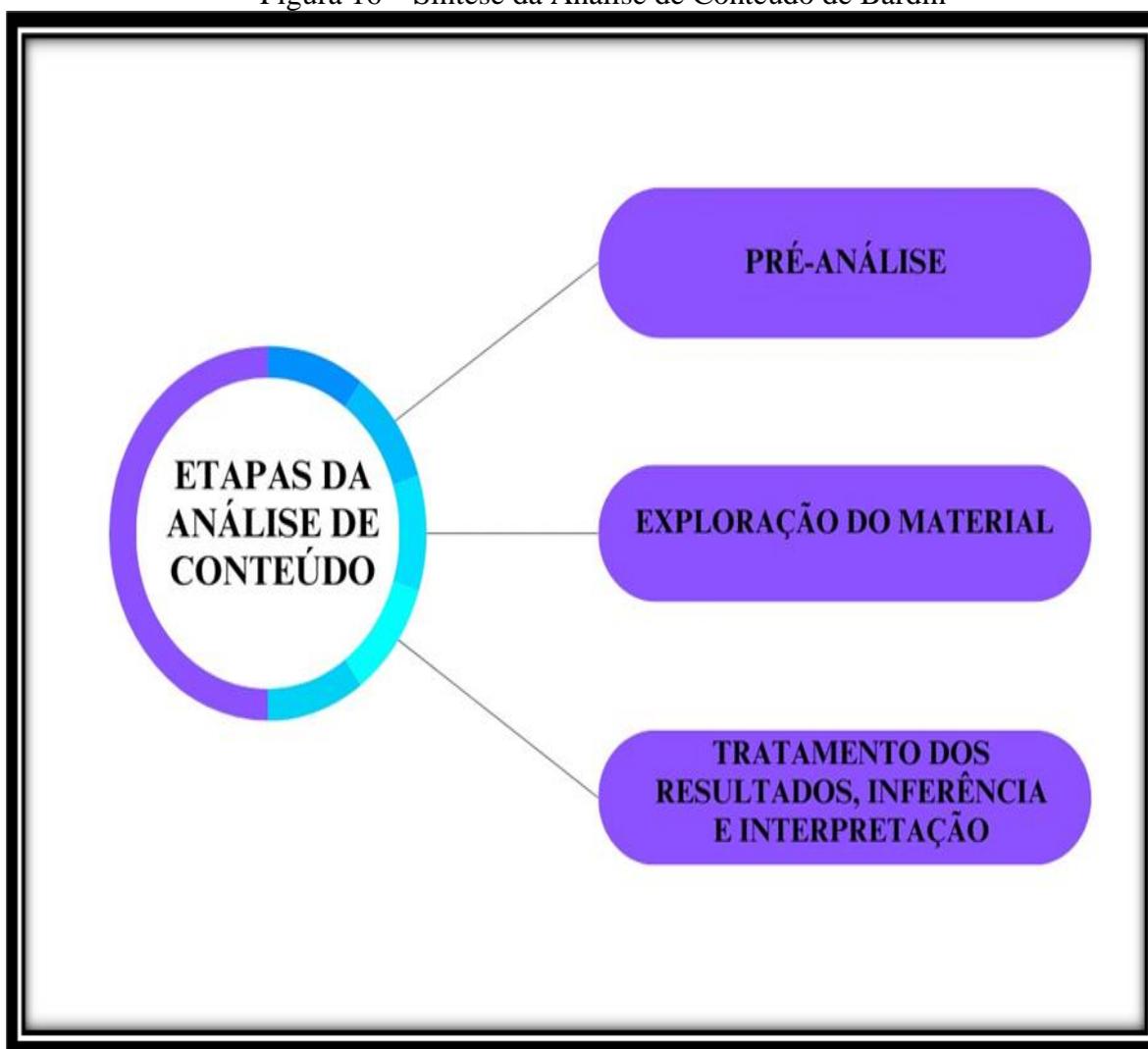
⁶³ Como mais um cuidado ético, para ratificar a seriedade e fidedignidade da geração de dados, as seis entrevistas transcritas foram salvas no meu *drive* pessoal. Também cuidei de guardar no meu *drive* todas as gravações, para futuras necessidades.

de regras estipuladas em sua obra, como se houvesse um modelo padrão, pois está claro que não há, devido à amplitude da teoria, afinal,

[...] a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações (Bardin, 2021, p. 33).

De qualquer modo, fiz as análises conforme minha compreensão sobre os postulados de Bardin (2021), sendo bastante cuidadoso para respeitar a teoria em questão (sem engessamento) e entregar uma análise à altura de um pesquisador atento e comprometido. De todo modo, as minhas (não) escolhas vão se amparar justamente no que disse a própria autora. Na figura 16, apresento uma síntese da Análise de Conteúdo de Bardin.

Figura 16 – Síntese da Análise de Conteúdo de Bardin



Fonte: autoria própria (2025).

Na figura 16, pode-se visualizar as etapas que compõem a Análise de Conteúdo segundo Bardin. Como se percebe, são três etapas: (1) pré-análise, (2) exploração do material e (3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Nesse caso, a primeira etapa, a pré-análise, teve início com a leitura flutuante, debruçando-me sobre vários documentos relativos ao tema investigado, tentando conhecê-los para levantar as primeiras impressões, deixando-me invadir e guiar por elas (Bardin, 2021). Em seguida, veio a escolha dos documentos, que começou com o EC, a partir de um levantamento realizado na BDTD e no Portal de Periódicos da CAPES, no marco temporal 2018-2022, constituindo um *corpus* de 20 trabalhos (13 artigos e 7 teses), o qual serviu durante toda a pesquisa. Ademais, também compuseram o *corpus* 12 questionários, 6 entrevistas e um documento (PPC de Pedagogia).

Para a constituição do *corpus* referente à revisão da literatura, bem como para a seleção dos participantes para as entrevistas (parte empírica da pesquisa) foram seguidas as regras de exaustividade (seleção de materiais com os critérios associados ao objeto de pesquisa); representatividade (seleção de amostra que representa o universo investigado); homogeneidade (os documentos devem ser homogêneos, não representando singularidade fora dos critérios de escolha; pertinência (os documentos precisam dialogar diretamente com os objetivos da investigação) (Bardin, 2021).

Na segunda etapa, a exploração do material, houve a tabulação dos questionários (necessária para a seleção da amostra para as entrevistas), a análise do PPC de Pedagogia e a gravação das entrevistas, bem como sua transcrição manual para facilitar o trabalho de análise. Houve ainda o processo de categorização, o qual surgiu de duas formas: a priori (6 categorias apresentadas pelo referencial teórico e 1 categoria apresentada pelo PPC); a posteriori (1 categoria apresentada pelas entrevistas). Na terceira etapa, houve o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A seguir, a fim de tomar alguns cuidados estipulados por Bardin (2021), em sua teoria de Análise de Conteúdo, foi criada a figura 17, para explicitar as qualidades de uma categorização numa pesquisa de base qualitativa, uma vez que, se o pesquisador não for cuidadoso e não seguir as orientações apontadas pela autora acerca desse processo, ele pode criar categorias que vão apresentar problemas, tendo em vista que os elementos de uma categoria não podem permear outra. Assim, para que isso não ocorra, é preciso que o pesquisador se aproprie da teoria para elaborar categorias adequadas, que deem conta de trazer os dados mais apropriados.

Figura 17 – Qualidades de uma boa categorização



Fonte: autoria própria (2025).

Para a elaboração de boas categorias para uma investigação científica de qualidade, é preciso seguir os cinco passos mostrados na figura 17: exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade e fidelidade, e produtividade. O primeiro aponta que, na constituição de uma categoria, deve-se ter cuidado para que um mesmo código não pertença a outra. O segundo sinaliza que os elementos que compõem uma dada categoria são semelhantes entre si em termos de conteúdo, significado ou característica relevante para análise. Ou seja, num mesmo grupo categorial só pode haver uma dimensão de análise. O terceiro diz que a categoria será considerada pertinente quando ela está adaptada ao conteúdo do estudo, ou seja, ao objetivo do trabalho. O quarto tem a ver com a definição clara das categorias (do que se trata cada categoria, quais os códigos que se pode colocar nela, qual critério determina a entrada de um elemento). O quinto tem a ver com a produtividade da categoria. O pesquisador precisa observar se ela está gerando resultados significativos para a pesquisa e se é possível chegar a uma conclusão a partir das análises (Bardin, 2021). No quadro 20, estão expostas as oito categorias organizadas segundo os pressupostos de Bardin:

Quadro 20 – Categorização das Entrevistas

QUADRO-SÍNTESE DAS CATEGORIAS GERADAS
CATEGORIA 1: Concepções sobre práticas pedagógicas (a priori: OG, OE1, OE2, OE3 e OE4)
CATEGORIA 2: O papel das tecnologias digitais no PPC de Pedagogia da FANEb (a priori: OE4)
CATEGORIA 3: Experiências com tecnologias digitais na FANEb (a priori: OE1, OE2 e OE3)
CATEGORIA 4: Professor aprende com os alunos (a priori: OG)
CATEGORIA 5: Dificuldades docentes para o uso de tecnologias digitais na FANEb (a posteriori: OE2)
CATEGORIA 6: Possibilidades de uso das tecnologias digitais quando se tornar professor (a priori: OG)
CATEGORIA 7: Formação continuada docente (a priori: OE4)
CATEGORIA 8: Concepção crítica sobre tecnologias digitais (a priori: OG e OE2)

Fonte: autoria própria (2025).

O quadro 20 apresenta as oito categorias que foram geradas ao final do processo analítico de todos os documentos que compuseram a pesquisa em suas diferentes fases. Entre parênteses, estão as indicações das categorias que foram constituídas a priori e a posteriori, bem como os objetivos com os quais elas se relacionam na investigação. Vale frisar que a categoria 1 – concepções sobre práticas pedagógicas está ligada a todos os objetivos, tendo em vista que é descritor de três deles e está implícito em dois.

Com as categorias montadas (tentando manter uma relação lógica entre elas), chegou o momento de ler atentamente as entrevistas, a fim de codificar esse instrumento de geração de dados. Assim, imprimi o documento (55 laudas) e dei início à leitura. Eu tinha um caderno do lado, com os nomes das categorias e dos códigos referentes aos seis participantes (P2, P3, P7, P8, P11 e P12) e, à medida que ia fazendo a leitura das entrevistas, fazia marcações com marca-texto, identificando unidades de registro e unidades de contexto referentes a cada categoria. Além disso, eu registrava em cada trecho marcado o código relativo a cada categoria (C1, C2, C3, C4, C5, C6, C7 e C8), visto que foram montadas oito categorias de análise. Nos quadros que seguem (21 a 28), encontram-se, na primeira coluna, as categorias geradas pelos dados; na segunda, as unidades de registro, na terceira, as unidades de contexto retiradas dos trechos marcados no documento relativo às entrevistas.

Do mesmo modo, para a única categoria a posteriori (C2), foi feita uma busca no PPC de Pedagogia (Ctrl f) pelo termo tecnologias, a fim de encontrar códigos que dessem conta de evidenciar o papel das tecnologias digitais no referido documento. A seguir, no quadro 21, apresento os olhares docentes para os seus fazeres profissionais, e faço a análise de cada categoria a partir dos dados gerados, trazendo uma descrição inicial, seguido de inferência e interpretação à luz do referencial teórico da própria investigação. Os trechos trazidos nos quadros são as falas literais dos participantes. Algumas falas foram colocadas na íntegra, outras, foram recortadas, embora não tenha havido resumo modificando as palavras deles.

Quadro 21 – Olhares docentes para os seus fazeres profissionais

CATEGORIA 1	UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE CONTEXTO
Concepções sobre práticas pedagógicas	* É ação, saber fazer	P2: [...] prática também é treino, tá, quando você treina você conhece, você tem condições de colocar, de fazer com que aquilo aconteça, então prática também é ação, tem ação, então saber fazer, né, não é só apenas saber, mas também o que fazer com aquilo.
	* Reflexão sobre a ação * intencionalidade	P3: eu já penso logo no modo como fazer. [...] eu penso muito em Selma Garrido Pimenta, que ela fala sobre a reflexão na ação [...]. A intencionalidade também. Eu acho que talvez tenha uma terceira palavra, a intencionalidade que eu tenho de...qual é o meu objetivo?
	* Teoria, prática, didática, método	P7: Quando fala em prática pedagógica eu falo, eu...a primeira questão, eu já começo com o que eu acabei de dizer: prática pedagógica é preciso antes compreender quem é você enquanto professor, em termos de teoria, prática e didática, método. São as palavras-chave.
	* Troca	P8: A vivência literal, do que eu li, do que eu presenciei, e vivendo junto...troca entre os pares [...].
	* Algo muito mais amplo, para além da sala de aula, mais subjetivo	P11: Prática pedagógica é como se fosse algo muito mais amplo, vai para além da sala de aula, né, [...] ela tem um viés mais, como é que eu posso dizer, mais...mais subjetivo, [...].
	*Tudo o que é feito em sala de aula	P12: Prática é tão genérico né... é tudo que você faz em sala de aula. É a preparação de uma aula, é a execução da aula, é a forma como você conduz a sua metodologia, tudo isso vai fazer parte da sua prática. A forma que você está ali montando a sua aula pra você levar, a forma que você consegue envolver o aluno, que é o principal objetivo da nossa prática pedagógica; é o envolvimento [...].

Fonte: autoria própria (2025).

O quadro 21 apresenta as informações relativas à categoria 1 – **concepções sobre práticas pedagógicas**. Essa categoria permeou toda a investigação, desde o subtítulo, perpassando a revisão bibliográfica, por meio do EC, até a parte empírica (entrevistas). Assim, ao analisar o que disseram os participantes sobre suas concepções a respeito dessa categoria, P2 respondeu que prática pedagógica é ação; é saber fazer, trazendo à tona também a questão do treino. Ou seja, ele quer dizer que a ação do professor na escola, o seu saber fazer aquilo que se propõe é o que intitula o trabalho docente como prática pedagógica, a qual requer treino, pois, a partir dele, o docente vai ganhando mais confiança no seu trabalho. Fica notório, na fala do participante, que não basta a ação de ensinar, de professorar, de conduzir o processo de ensino e aprendizagem. É preciso saber fazer, ou seja, um processo muito maior, muito mais intenso e complexo, que não se reduz a dar aulas, mas também a refletir sobre a teoria e a prática. Nesse caso, saber fazer é conhecer as teorias que embasam o processo de ensino e aprendizagem e colocá-las em prática da forma mais adequada possível, em prol da formação dos educandos (Bianchini, 2012, p. 131).

P3 apresentou sua compreensão acerca do que seja a prática pedagógica, dizendo que se trata da reflexão sobre a ação. Na sua visão, a prática só é pedagógica porque tem esse processo reflexivo sobre a ação, o qual acontece antes, durante e depois da aula. Para credibilizar sua resposta, ele inclusive citou Selma Garrido Pimenta, uma das grandes pesquisadoras da educação brasileira. De acordo com a pesquisadora, “a prática, não se realiza, apenas, nos procedimentos didático-pedagógicos utilizados pelo professor [...] é um trabalho docente que se organiza em vários tempos e espaços” (Pimenta; Almeida, 2011, p. 163-164). Desse modo, observo que, enquanto P3 foca na reflexão sobre a ação, isto é, no aspecto subjetivo, P2 conduziu seu olhar para o aspecto objetivo da ação do docente – o saber fazer, o que denota que prática pedagógica é um termo elástico semanticamente, ou seja, com diversos sentidos.

Além da reflexão sobre a ação, P3 aponta a palavra intencionalidade quando pensa em prática pedagógica, associando-a ao objetivo que o docente tem quando pensa em colocar algo em prática na sala de aula. A esse respeito, ao evidenciar essa palavra, o participante dialoga diretamente com Franco (2020), segundo a qual, quando a prática pedagógica é intencional, isto é, tem como foco o alcance de um dado objetivo previamente planejado, o professor tem uma atuação pedagógica diferenciada, uma vez que ele dialoga com a necessidade do aluno e insiste em sua aprendizagem. Ademais, dialoga também com Morosini (2006, p. 447), segundo a qual, a prática pedagógica é uma “prática intencional de ensino e de aprendizagem, não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender”.

Na visão de P7, antes de elaborar um conceito, é preciso que o sujeito compreenda quem ele é como professor em termos de teoria, prática, didática e método. Ao que se depreende desse pensamento do participante, se o professor se conhece em relação a esses quatro pontos mencionados, há uma tendência que ele exerça uma prática pedagógica consciente. Logo, para ele, a prática pedagógica envolve a teoria, tendo em vista que o professor carece das bases teóricas educacionais para exercer sua função; a prática propriamente dita, que seria a compreensão da teoria colocada em ação, sua materialização; a didática, que diz respeito às técnicas que ele utiliza para facilitar o processo de ensino e aprendizagem e às suas habilidades para facilitar o processo e torná-lo mais agradável aos estudantes; e o método, que se refere à forma como a prática será executada e como todos os recursos que foram preparados durante o planejamento serão utilizados. Desse modo, pensar em prática pedagógica é pensar numa junção entre esses quatro elementos.

Para P8, pensar em prática pedagógica é trazer à discussão sua vivência literal, o que inclui a escola, o mundo lá fora, suas leituras e formações. Além disso, para ele, também significa troca, uma vez que o professor não executa uma ação pensando nele mesmo, necessitando, em momentos distintos, de trocas com os pares e, principalmente, com seus alunos, foco do seu trabalho. O professor, no contexto da docência, precisa adquirir a habilidades de trabalhar em equipe, num processo recíproco de trocas, que vai facilitar o trabalho no ambiente escolar (Azeredo; Jung, 2023).

Cabe ressaltar que, quando P8 menciona suas leituras e formações dentro da vivência literal para sinalizar sua compreensão acerca da prática pedagógica, percebo quão amplo é o conceito desse termo. De fato, como já mencionei nesse trabalho, especialmente na seção 3, todos os investimentos do professor em leitura e cursos de formação, de um modo ou de outro, vão ter influência nas suas práticas pedagógicas. Quando ele menciona a palavra troca, isso significa que as práticas pedagógicas não dependem apenas do professor, pois, conforme Barbosa e Oliveira (2018), elas estão relacionadas também à relação professor e aluno, importante no processo de ensino e aprendizagem.

P11 contribuiu dizendo que a prática pedagógica é algo muito mais amplo, para além da sala de aula, sendo algo mais subjetivo. De fato, sua interpretação faz sentido e vem ao encontro do conceito de prática pedagógica defendido nesta tese, uma vez que, para chegar ao momento de colocar a prática pedagógica em ação, o professor, através do seu planejamento, já fez muita coisa para que a prática planejada seja levada a cabo. Dessa maneira, segundo Pimenta e Almeida (2011), a prática se organiza em vários tempos e espaços: tempo e espaço de pré-organizá-la; de propô-la; de avaliá-la; de revisá-la; de reestruturá-la; e de repensá-la.

P12 afirmou que prática pedagógica é tudo o que é feito em sala de aula, ressaltando, ainda, que se trata de um termo bastante polissêmico, o qual inclui a preparação da aula, a execução e a condução da metodologia. Para ele, uma aula expositiva, um jogo ou um vídeo caracterizam a prática pedagógica. Nesse caso, a resposta de P12 é interessante porque ele resume a prática pedagógica como tudo o que é feito em sala de aula, trazendo alguns exemplos. E faz sentido. Entretanto, o termo extrapola a sala de aula, pois, como aponta Rosa (2017), o *locus* das práticas pedagógicas pode ser dentro e fora da escola. O professor pode, visando tornar sua aula mais criativa e significativa, preparar momentos pedagógicos para outros espaços diferentes da sala de aula, como por exemplo, os demais espaços pertencentes à escola, como o pátio, o laboratório de informática, a biblioteca, os arredores da escola, ou até mesmo uma aula de campo. Enfim, a prática pedagógica, como assevera Caldeira e Zaidan (2010), têm como principal espaço a sala de aula, entretanto, não podem ficar circunscritas a ela, uma vez que o processo de ensino e aprendizagem pede um dinamismo que apenas a sala de aula não é capaz de dar, a exemplo das atividades de extensão.

E no *corpus* da investigação (EC – 13 artigos e 7 teses), como foi perceptível a questão conceitual sobre práticas pedagógicas? Para responder a essa indagação, trago uma breve análise de cada tese e de cada artigo sobre como a expressão “práticas pedagógicas” foi considerada.

Na tese 1 não há um conceito explícito sobre práticas pedagógicas, mas, ao observar com atenção o texto, a ideia que se tem é que estão associadas à ação docente e suas práticas e à construção de conhecimentos para ações futuras. Na tese 2, também não há um conceito explícito acerca do termo, sendo compreendido como a ação do professor em diferentes espaços e tempos. Nas teses 3, 4, 5, 6 e 7, também não há um conceito explícito acerca do termo, sendo compreendido apenas como a prática do professor. Ou seja, há uma noção rasa do termo, resumindo-o à ação do professor na sala de aula.

Analisando os artigos, no primeiro, práticas pedagógicas são entendidas como ato reflexivo do trabalho docente, o que coaduna com Pimenta e Almeida (2011) e com a fala de P3. No segundo, práticas pedagógicas estão associadas às “ações desenvolvidas pelo professor no processo de ensino e aprendizagem, envolvem estratégias de domínio de conteúdo para selecionar materiais relevantes e criatividade para propor atividades significativas e envolventes. As práticas pedagógicas também dizem respeito aos significados e interpretações atribuídas pelos professores em relação às suas ações (Modelski; Azeredo; Giraffa, 2018, p. 118-119).

O conceito atribuído por Modelski, Azeredo e Giraffa (2018), comparado ao dos outros textos, é bem mais amplo, apontando não apenas para a ação docente na sala de aula, mas também para o domínio de conteúdo por parte do professor, um aspecto importante da gestão da aprendizagem, conforme sinalizado nesta investigação por Gauthier, Bissonnette e Richard (2021)

Nos artigos 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 12 e 13, não há um conceito explícito, acerca do termo, sendo compreendido como a prática do professor, como já foi perceptível nas teses. Já no artigo 7, as práticas pedagógicas são compreendidas como o espaço de excelência da atuação docente. No artigo 11, as práticas pedagógicas são definidas como “práticas culturais, como ação dos professores que são construídas de acordo com suas trajetórias, suas condições reais de existência, seus capitais (cultural, social, escolar, simbólico), considerando o campo específico em que estão inseridos” (Riedner; Pischetola, 2021, p. 03).

Quanto ao que foi apontado no sétimo artigo, não me parece um conceito coerente, já em relação ao décimo primeiro, noto um conceito mais abrangente, que extrapola a simples noção da ação docente, englobando também sua trajetória, condições de existência e capital cultural. Ou seja, as práticas pedagógicas não se iniciam na sala de aula, nem tampouco se findam nela. Elas começam no planejamento do professor, permeado pelo seu conhecimento de mundo, adquirido tanto nas formações das quais participou, nas leituras que realizou, nos eventos dos quais participou e nas trocas com seus pares, e terminam na reflexão na ação, revendo o que não deu certo para fazer melhor. A seguir, no quadro 22, trago algumas informações relevantes sobre o PPC de Pedagogia da FANEb em relação às tecnologias.

Quadro 22 – O que diz o PPC de Pedagogia da FANEb sobre as tecnologias

CATEGORIA 2	UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE CONTEXTO
O papel das tecnologias digitais no PPC de Pedagogia da FANEb	* Incorporação das tecnologias Disponíveis	* Necessidade da formação de profissionais inquietos e sensíveis aos processos multiculturais que caracterizam a produção do conhecimento e a dinâmica social. Um profissional capaz de incorporar à aprendizagem as tecnologias disponíveis.
	* estudo das TIC	* Estudo de [...] TIC e de diversas linguagens.
	* ambiente de ensino e aprendizagem mais rico e motivador	* Novas tecnologias em educação como dispositivos para viabilizar um ambiente de ensino e de aprendizagem mais rico e motivador. Reflexões sociais e pedagógicas sobre as novas tecnologias em educação.

	* laboratório de informática	* O laboratório de informática é composto por 50 computadores, 50 cadeiras, dispostos numa sala ampla, equipada com ar-condicionado. O referido espaço é utilizado pelos discentes para realização de pesquisas e atividades orientadas pelos professores, que fazem uso do computador como recurso pedagógico.
--	------------------------------	---

Fonte: autoria própria (2025).

O quadro 22 traz as informações referentes à categoria 2 – o papel das tecnologias digitais no PPC de Pedagogia da FANEB. Ao observar atentamente o texto do documento, especialmente sua introdução, destaco a importância de contribuir para uma educação inovadora, adequada ao século XXI, ou seja, assume o compromisso de trabalhar para uma educação tecnológica, que acompanhe as mudanças do tempo atual.

No documento, é perceptível referências, mesmo que esporádicas, sobre a formação dos professores, sinalizando para a necessidade de formar um profissional apto a incorporar as tecnologias disponíveis no seu trabalho docente, e isso pode ser confirmado mais adiante, na categoria 7 – formação continuada docente, quando há a menção a um curso institucional para os professores, a respeito do uso do *Padlet*.

A esse respeito, vale salientar que o texto não traz a expressão tecnologias digitais, no entanto, quando usa tecnologias disponíveis, no contexto atual, no qual a instituição se insere, as tecnologias disponíveis são as digitais, tanto é que, em outra passagem, o documento aponta para a importância do estudo das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e das diversas linguagens. Nesse caso, quando menciona TIC, apesar de o termo abranger outras tecnologias, também abarca a digital e, quando cita as diversas linguagens, dado o contexto hodierno, a digital não pode passar despercebida.

Ao mencionar a necessidade do uso de tecnologias no curso de Pedagogia para viabilizar um ambiente de ensino e aprendizagem mais rico e motivador, noto uma preocupação institucional com as demandas da sociedade atual. É notório que o termo novas, que antecede tecnologias, parece ser ultrapassado, entretanto, no contexto em voga, esse termo aponta para as tecnologias mais atuais – as digitais.

O PPC também dá destaque ao laboratório de informática, demonstrando uma quantidade razoável de computadores e cadeiras, bem como uma qualidade no ambiente, oportunizando aos discentes realizarem estudos e pesquisas, bem como atividades orientadas pelos professores. É importante destacar a sinalização, no documento, de que os professores, ao levarem os alunos a esse espaço, fazem uso do computador como recurso pedagógico, algo que soa como música para os meus ouvidos, afinal, é dessa forma que se espera que o

computador seja utilizado no processo de ensino e aprendizagem, como defendido por diversos autores, a exemplo de Wunsch e Júnior (2018), Reis e Lunardi-Mendes (2018), Riedner e Pischetola (2021) e Abreu (2022).

Vale ressaltar que, o simples fato de haver laboratório de informática na instituição à disposição dos alunos do curso de Pedagogia não significa que haja inovação nas práticas pedagógicas dos professores. Entretanto, a presença desse espaço significa que há vocação para a inovação, visto que pode ser utilizado para cursos de extensão, formação, pesquisas e aulas com viés pedagógico. Portanto, ao analisar o PPC de Pedagogia e confrontar com os dados gerados através da aplicação dos questionários e das entrevistas, concluí que há preocupações explícitas por parte da FANEB para a formação de um profissional apto ao uso das tecnologias digitais. A seguir, apresento o quadro 23, que trata do uso de tecnologias digitais pelos professores da FANEB.

Quadro 23 – O uso de tecnologias digitais pelos professores da FANEB⁶⁴

CATEGORIA 3	UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE CONTEXTO
Experiências com tecnologias digitais na FANEB	* WhatsApp, YouTube, Instagram, Facebook, Can scan,	P2: WhatsApp a gente passa arquivo [...]. Eu sempre busco vídeos, alguns <i>slides</i> , né, que há essa possibilidade [...]. Uso Can Scan, né, que é outra ferramenta muito boa [...]. O Café com TCC - aquele formato ele foi pensado por mim, como uma forma de aproximação e acalmar os estudantes [...].

⁶⁴ Nessa categoria, não separei as tecnologias usadas pelos participantes individualmente porque a maioria delas foi se repetindo nas falas deles. Entretanto, na coluna de unidade de contexto, elas encontram-se mencionadas.

	<p>Café com TCC, games, <i>Kahoot</i>, TikTok, blog, <i>Padlet</i>, podcast, lives, Meninas da Pedagogia, Qr code, meme, bastantes aplicativos, <i>Mentimeter</i> Tv digital</p>	<p>P3: Eu já utilizei com os estudantes games, tem um...alguns assuntos que...tem o Kahoot, essas coisas na...só que eu não sei mexer muito. Eu pedia pra minha sobrinha, pro meus primos fazer [...]. Então, eu já utilizei assim, muita coisa, tanto de tecnologia, como...é...utilizar vídeo, música, a própria inteligência artificial...aplicativos no celular também, que eles podiam utilizar com os games que a gente utilizava com aplicativos no celular, <i>Kahoot</i> e outros. [...]. O YouTube eu utilizo pra tentar fazer aulas, dinâmicas de aula. E também eu levo o YouTube como se fosse um...uma chegada rápida pra eles [...] No YouTube eu utilizo muito música, música que tem...clipes com coisas que têm a ver com o assunto [...]. Uso WhatsApp pra aviso, pra enviar arquivos, os artigos. Eu utilizo o WhatsApp pra enviar, por exemplo, eventos que eles tem que participar, links pra lives de alguma pessoa que tenha a ver com aquele assunto. [...].Eu uso muito pra fins...é...acadêmico eu utilizo [...].</p>
--	--	--

P7: Usei o *Facebook* ... inclusive eu via a potencialização pedagógica do *Facebook*, e fiz um curso, montei um curso lá na FANEB [...] vídeos do YouTube não era uma coisa assim da professora Elissandra. Os professores da FANEB todos usavam, se não todos, 90%. É... vídeos curtos, né? O mais longo que eu uso, se for um vídeo de 30 minutos, que seja ele todo importante eu vou dividindo em trechos, parando e promovendo o debate, para não ficar aquela coisa cansativa [...]. Na minha prática eu passava aquele trecho que me interessava, parava, acendia as luzes e começava o debate, a partir daquele trecho, entendeu? Normalmente eu buscava vídeos curtos e quando eu descobri as animações, eu foquei nas animações... Desenhos, animações ... quando é vídeo mesmo, focava nos documentários, nas entrevistas, levava um teórico, né? Mas quando se tratava de discutir um tema específico, eu gostava da animação, do desenho né?... pra não ficar cansativo.... Eu colocava vídeo geralmente que não tinha muita fala, era mais movimento, animação mesmo, né? E gosto de chocar. Eu gosto de trazer o choque do, do, o contraditório, pra levar pra reflexão, e aí por exemplo, levei um, uma, eu levei uma na disciplina Gestão Educacional, não tem nada a ver com gestão educacional... uma animação de uma senhora, uma velhinha tricotando numa cadeira, no meio duma montanha, no cume duma montanha... e aí o tricô vai crescendo, crescendo, e vai caindo, e ela tem que tricotar, segurar o máximo ... não tem fala ... e na realidade, se eu não me engano é do cabelo dela que ela tem que fazer o mais rápido para não ser puxada, né? E aí eu fui discutir gestão, porque o gestor, ele lida, ele tem que trabalhar, tricotar, mas ele não está sozinho, e tem o peso dos contextos, e tem, enfim, aí eu fui discutir gestão, todo mundo ficou assim: - E aí, como é que a gente discute gestão a partir dessa, dessa animação, né? Normalmente não é usada pra isso mas eu gosto de chocar. [...] importante dizer: essa prática de mandar pelo WhatsApp, mandar pra os alunos abrir, é... antes da pandemia, é... era muito pontual, muito raro, mas depois da pandemia eu passei a fazer isso e ninguém me criticava, entendeu? Os alunos mesmo... Tanto é que quando voltou da pandemia a FANEB não reabriu a xerox, lá dentro, porque todo mundo entendeu que podia receber pelo WhatsApp, né? Então, os textos em pdf, tudo pelo WhatsApp, entendeu? E com a biblioteca virtual melhorou mais ainda, né? Essa possibilidade de compartilhar livros digitais [...]. Eu admiro muito o trabalho da professora X. Ela sim busca outros recursos, sabe, além desses básicos. [...] E ela ficou com a disciplina perfeita Tecnologias Digitais Educacionais... Tecnologias Educacionais, e ela realmente explorou. [...]. Novidade, na pedagogia, foi apresentada pela professora de Tecnologias Educacionais, que ela usou blog, usou *Padlet*, usou é... usou redes sociais, né? [...].

P8: O Instagram, ainda na pandemia, a gente usou, a gente ainda usou, abriu...é...criou um Instagram, mas não teve tanto sucesso não. [...] Agora assim, qual foi o auge do Instagram com minhas turmas e... com o papel da coordenação né. Então, as lives. As lives

	<p>eram um encontrasso [...]. O QR code, porque eu aprendi com um colega de trabalho [...]. Eu aprendi que o memes educativo né, pra combater o que tá em distorção...Então, na criação de memes, além da imagem, o que é que tá sendo escrito. [...] Também eu gosto muito da nuvem de palavras, né, foi outro aplicativo também que a gente usou muito entre os artigos, entre os relatórios, entre as aulas...entre as avaliações...o início de uma aula ou um resumo do que aconteceu. [...] no tempo do Instagram, quando a gente postou o que cada um produziu dos vídeos pra o dia do pedagogo...Elas criaram cordéis, criaram rimas, professores também, então cada um foi trazendo sua produção e a gente ali organizando o que ia ser postado em cada dia.</p> <p>P11: Eu uso desde a graduação na verdade, né, e aí, tipo assim, antes, na formação inicial os professores utilizavam pouco, nas práticas, no ensino superior mesmo aqui, né, era pouco utilizado, então, durante o curso todo tinha uma disciplina que, se eu não me recordo era... Tecnologia na Educação, que era ainda de forma bem teórica, sem nenhuma prática, mas a gente já utilizava, né, eu já utilizava também pra fins de pesquisas, essas coisas, já utilizava até na própria sala, eu trazia meu notebook, conectado ao modem, né, pra poder ter acesso ao material que o professor passava, né... nem todas as referências eles tinham, é... acabavam colocando lá nos arquivos e a gente pesquisava na internet, e aí compartilhava com, com os colegas. [...]. Tenho telegram...mas acho que só são esses, de redes sociais... YouTube né; eu uso o YouTube né. O YouTube é o que eu mais utilizo, na verdade, mas de rede tipo pra criar grupos do WhatsApp, eu uso bastante, aplicativos na verdade. [...] Eu utilizo o WhatsApp pra... eu tenho um grupo...eu tenho um grupo com todas as minhas turmas, e aí o WhatsApp eu uso como uma espécie de...de...um ambiente virtual, um cenário né, e aí nesse espaço eu vou trazendo links das outras redes, por exemplo, mas também já...não aqui na Pedagogia, mas anteriormente eu já tinha utilizado como turmas do...da... da educação básica, eu utilizei um grupo também do <i>Facebook</i>, como se fosse um repositório, pra colocar material, atividade, esse viés. [...] <i>Kahoot</i>, e o <i>Padlet</i>, eu utilizei recentemente, o <i>Mentimeter</i>, é... aquele outro que usa os cards, deixe ver se eu me lembro...o Canva também...[...]. O <i>Mentimeter</i> eu utilizo bastante pra nuvem de palavras, então eu posso, pra tentar entender se os alunos compreenderam os conceitos, né. [...] um apanhado geral dos principais conceitos trabalhados... pelas palavras chave. aí por exemplo, se for... se for uma, um descritor importante e se ele aparecer minúsculo, então eu percebo que ficou pra maioria da turma algo ali ainda que poderia ser melhor trabalhado. Ele tem outras funções, mas eu, especificamente acho mais prático usar somente pra criação das nuvens de palavras mesmo. Aplicação de questionário também, que ele tem essa função, mas... criação de gráficos, mas eu utilizo mais pra nuvem de palavras, mas o que eu mais gosto desses é o <i>Padlet</i>, porque ele possibilita a criação de um mural interativo, então eu posso fazer com que todos os meus alunos interajam dentro de apenas um mural, e ali vai depender muito da proposta de atividade né,</p>
--	--

[...] o WhatsApp. Na verdade, o WhatsApp eu uso mais como se fosse um repositório, do material que a gente vai tá utilizando... é mais prático. [...] eu trago muito, animação, eu não gosto de vídeoaulas, eu trago aquelas animações do *Facebook*... eu gosto muito dessa linguagem da internet né. Essas animações, muitas inclusive sem, sem, num tem nem, num tem nem, uma narrativa, é mais a melodia e a gente só observando aquela...Eu utilizo justamente porque traz uma linguagem visual de fácil compreensão, e ali não tem uma exploração da narrativa, é mais de... de... de visualizar mesmo o que se passa, e aí a gente vai... Às vezes eu dou algumas interrupções, pra questionar se eles estão conseguindo acompanhar, e outras vezes eu deixo passar todo o...a animação, e no final a gente explora. Mas... é... eu acho que foi um ponto forte, ao invés de trazer videoaula, trazer essas animações. Eu...eu ainda trabalhei com algumas, no máximo uma ou duas, e eu percebi que tipo...vídeoaula de uns 12, 13 minutos já, eles já ficavam um pouco dispersos, e aí as animações não, porque de certa forma trazia também um pouco de...de ludicidade né, de entretenimento naquilo, e aí conseguia prender muito a atenção deles, e depois explorar mais o que foi possível ser compreendido. [...] porque eu pensei: esse vídeo explora muito o conteúdo que eu tô trabalhando, numa forma bem explicativa, inclusive eu achei até mais... mais didático do que eu poderia tá fazendo em sala, só que aí... é... eu percebi que eles ficavam dispersos [...]

P12: Eu uso bastante Instagram, eu tenho *Facebook*, né, aí veio o WhatsApp...O YouTube também eu uso bastante pra pesquisar e baixar vídeos. O WhatsApp, agora a gente está usando 100%, porque a FANEBC tá trabalhando nessa perspectiva de não ter mais papel, não usar mais nada impresso, pra gente não tá imprimindo os textos. Os textos que a gente usa nas aulas a gente já encaminha no WhatsApp, via grupos né, tem os grupos de cada saber, e aí a gente já encaminha os textos, os vídeos, tudo o que a gente quiser trabalhar na aula a gente já baixa e encaminha pelo WhatsApp, aos alunos, pra eles lerem em casa, pra gente discutir, na aula. A gente não discute via grupo. A gente posta, envia o material pra eles lerem, alguns imprimem, lê e a gente discute na sala. Se tiver alguma dúvida que seja possível resolver no grupo, a gente já resolve por lá. [...]. O YouTube eu gosto muito de pesquisar. Eu mesma assisto, eu preparo minhas aulas, quando eu tenho alguma dúvida em relação ao conteúdo, em relação à minha aula eu gosto de baixar vídeo, vídeos motivacionais, eu gosto de pesquisar, eu gosto de assistir videoaula sobre o conteúdo que eu vou trabalhar, porque é uma ferramenta que você vai... às vezes você lê um livro aí você não consegue compreender direito a ideia do livro e aí um vídeo, uma videoaula no YouTube, você consegue outras visões. O YouTube ele me ajuda bastante, tanto nessa questão de, de levar algo diferente né, você pega um vídeo motivacional. Do texto você leva ali um vídeo explicando que às vezes você explica, explica e o aluno não entende, aí você vai lá, baixa um vídeo e leva, e aquele

		vídeo gera várias discussões. Então eu acho que o YouTube ele me ajuda muito [...] Eu não gosto de nada muito alongado. Porque tanto tira o foco deles, eles não têm muita paciência...pra ficar horas e horas ali. Eles não têm, e eu acho que perde um pouco do contexto, perde o foco. Então eu não levo e, como eu levo vídeos curtos, eu sinto que eles ficam de boa assistindo, 10 minutos, 15 minutos ali. E quando eu levo os vídeos é aquilo que a gente já discutiu. Aí eu já peço pra eles: - Olhe, prestem atenção, porque a gente já discutiu esse texto, a gente já discutiu essa ideia. Vai que o vídeo traz alguma novidade que a gente ainda não discutiu.
--	--	---

Fonte: autoria própria (2025).

O quadro 23 traz um apanhado geral das tecnologias digitais utilizadas pelos professores da FANEB. Iniciando, P2 destacou o uso do WhatsApp para o envio de arquivos, ou seja, como uma espécie de repositório da disciplina. Por essa informação isolada, compreendo que esse recurso digital não tem uma utilidade pedagógica, uma vez que serve “apenas” para o envio dos documentos. Entretanto, cabe ressaltar que, enquanto rede social, muitas interações acontecem, tanto entre o professor e os alunos, quanto entre os próprios alunos (outros participantes vão ratificar isso). Dúvidas podem surgir nesse espaço e, mesmo antes de o professor tirar, os próprios alunos podem ir dialogando, num processo recíproco através do qual todos aprendem. Assim, o uso que P2 faz do referido App pode ter viés pedagógico a depender da maneira como esse diálogo é feito entre o professor e os alunos.

A esse respeito, de acordo com Pontes (2018, p. 153), o WhatsApp é relevante porque “[...] amplia o tempo e o espaço físico das interações entre os alunos do curso [...]. A criação de um espaço de compartilhamento mostra uma atitude de alteridade e colaboração, que pode impulsionar uma ação cidadã [...] facilitar e fortalecer a comunicação [...] do grupo”. Logo, a utilidade de um grupo como esse depende do objetivo para o qual ele é criado. Se o professor tem ideias claras e evidencia isso para os seus alunos, o WhatsApp não será visto como apenas um espaço de recebimento de arquivos, mas como uma extensão da sala de aula.

P2 também mencionou o uso de vídeos em suas aulas. Ele deixa claro, durante a entrevista, que se preocupa com o uso de tecnologias para o processo de ensino e aprendizagem, inclusive ressaltando a necessidade de ter seus próprios recursos tecnológicos para usar no dia a dia, independentemente de a instituição onde ele trabalha possuir ou não. Ele citou o uso do *Can Scan* para facilitar algumas atividades, e mencionou uma atividade na qual fez bastante uso da tecnologia digital – o Café com TCC.

Quando P2 sinaliza o uso de vídeos, isso parece ser um bom sinal do uso de tecnologias digitais, uma vez que os vídeos do YouTube são bastante explorados pelos professores. Noto que há uma certa desconfiança, principalmente por parte da gestão de algumas instituições, quando o professor faz uso desse recurso didático-pedagógico durante as aulas. Na visão de alguns, o professor o faz para “tapar-buraco”, “matar aula” ou “diversão”. Essa avaliação equivocada não ocorre por acaso, mas, porque há uma deficiência na formação de professores e gestores escolares quanto ao uso de recursos audiovisuais. Nesse sentido, é essencial que, ao fazer uso do vídeo para a sua aula, o professor tenha convicção de sua utilidade e que esta esteja explicitada em seu planejamento, de modo que fique claro seu objetivo em relação à escolha desse recurso. O vídeo pode ser parte do conteúdo abordado pelo professor e, além de fixar a atenção dos alunos, ele pode acrescentar informações que o professor não conseguiu abarcar em sua explicação. Logo, o docente, ao decidir usar esse recurso em sua aula, carece assisti-lo na íntegra para conhecer seu conteúdo e o que pretende explorar, além de se preparar para o momento do uso, no sentido da condução (Francklin, 2018). Ademais,

[...] o vídeo está umbilicalmente ligado à televisão, à internet e a um contexto de lazer, de entretenimento, que passa imperceptivelmente para a sala de aula. Vídeo, na cabeça dos alunos, significa descanso e não “aula”, o que modifica a postura, as expectativas em relação ao seu uso. Precisamos aproveitar essa expectativa positiva para atrair o aluno para os assuntos do nosso planejamento. Mas, ao mesmo tempo, devemos saber que necessitamos prestar atenção para estabelecer novas pontes entre o vídeo e as outras dinâmicas da aula (Moran; Masetto; Behrens, 2013, p. 53).

Frente ao exposto, um professor consciente sobre sua prática pedagógica saberá tirar os devidos proveitos do referido recurso e desconstruir junto aos alunos a ideia de vídeo como descanso e passatempo. Sua postura na escola, justificativa e condução da aula são capazes de desfazer esse equívoco que paira na cabeça dos estudantes, de modo que eles enxerguem o vídeo como uma complementação da aula, como algo que vai contribuir para uma melhor assimilação do conteúdo. Mais do que isso, no caso dos futuros pedagogos, ter a oportunidade de ver os professores explorando diferentes vídeos de maneiras distintas é importante para que, ao adentrar na docência, possam levar um pouco dessa experiência adquirida na formação inicial.

Quanto ao uso do aplicativo *Can Scan*, apesar de ser um recurso com um viés mais instrumental da tecnologia, é interessante o seu uso pelos alunos, a partir da orientação dos professores, para que eles tenham a oportunidade de escanear os próprios documentos sem precisar gastar dinheiro numa xerocadora. Essa habilidade pode ser importante para ajudá-los

com documentação, uma utilização da tecnologia que extrapola o universo escolar. Além disso, é bastante útil para o professor quando ele quiser montar um material para suas aulas, fazendo uso dos recursos desse aplicativo.

Sobre o Café com TCC, trata-se de uma prática realizada por P2 em um dado momento de sua docência na FANEB, durante a pandemia. Como ele estava ministrando a disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), teve a ideia de trazer egressos para apresentar um resumo de seus projetos já defendidos, para ajudar os alunos do último período, que estavam em fase de construção. Através de uma videoconferência via *Google Meet*, a cada semana, durante a aula, um egresso apresentava para a turma um esboço do que foi o seu TCC e, de surpresa, assim que ele finalizava, P2 chamava o orientador do egresso para dar uma palavrinha sobre como foi o processo de orientação e de construção do trabalho. Segundo ele, eram momentos ricos, pois os alunos aprendiam a partir dessa metodologia, pois recebiam dicas importantes e podiam fazer perguntas a serem respondidas pelos convidados, pelo professor ministrante da disciplina ou por qualquer pessoa que quisesse contribuir no *chat*, ou abrindo a câmera e usando a palavra. Além disso, oportunizava que outras pessoas de outras instituições pudessem apreciar esse momento, tanto é que houve um dia em que a sala ficou com quase 200 pessoas. A ideia de P2 foi muito bacana e os alunos do último período foram beneficiados por esse formato de aula. Embora essa prática tenha sido feita em momento pandêmico, ela poderia ser feita tranquilamente no ensino presencial, no qual o professor poderia usar parte da aula na sala física e a outra com videoconferência.

P3 apontou que fez uso dos seguintes recursos tecnológicos na FANEB: *games*, *Kahoot*, vídeos, música e aplicativos. Um dado interessante é que ele foi bem sincero ao externar suas dificuldades com a tecnologia digital, o que não o impede de tentar usá-la, nem que para isso precise pedir ajuda da sobrinha, dos primos e do marido. Especialmente sobre os vídeos do YouTube, ele sinaliza que seu uso se dá pensando em aulas dinâmicas. Os vídeos são usados como uma espécie de chegada rápida para facilitar a discussão com a turma, e nunca passam de 10 minutos. P3 opta por fazer uso do vídeo logo no início da aula, entretanto, de acordo com Leite (2022, p. 34), “a aplicação do vídeo pode ocorrer antes, durante ou depois da aula”, ficando a critério do professor, conforme seu objetivo.

Noto, nessa questão, uma preocupação do participante com o tamanho do vídeo, principalmente porque, na era digital, os alunos não têm paciência para vídeos longos, tanto é que outros participantes também relataram isso durante a entrevista, a exemplo de P7, P11 e P12.

O uso do vídeo não pode tomar uma parte do tempo da aula. “Não basta [...] colocar um vídeo que ocupa todo o tempo da aula [...]” (Kenski, 2012, p. 57); é preciso selecionar um que dialogue com os objetivos traçados. Um vídeo bem escolhido pode ajudar os alunos a captarem informações relevantes que apenas a fala do professor poderia não dar conta. Por seu aspecto audiovisual, os vídeos são geralmente ótimas opções para dinamizar o processo de ensino e aprendizagem e tornar as aulas mais envolventes – como ocorre, por exemplo, quando os professores optam por vídeos de animação (P7 e P11).

De acordo com Moran, Masetto e Behrens (2013, p. 47), “[...] um vídeo é bom para introduzir um assunto novo e despertar a curiosidade e a motivação para novos temas. Isso facilita o desejo de pesquisa nos alunos para aprofundar o assunto do vídeo e da matéria”. De fato, quando o professor inicia uma aula com um vídeo, os alunos dão uma atenção maior do que quando ele apenas faz uso da exposição oral. Esse recurso vai ajudar os alunos a pensarem em outras possibilidades para o conteúdo em questão, além disso, “[...] permite ao professor agir com questionamentos, problematizações, discussões, elaboração de sínteses aplicadas no dia a dia [...]” (Moran, Masetto; Behrens, 2013, p. 48). Enfim, fazer uso desse recurso tecnológico de forma pedagógica é uma forma de o professor se aproximar dos alunos e de sua linguagem. No contexto do YouTube, P3 apontou que seu uso também ocorria para explorar algumas charges e clipes musicais que tinham relação com o conteúdo da aula. Sobre o uso de *games* e do *Kahoot*, P3 não deu detalhes, porém,

[...] a implementação da estratégia *Quiz Game*, ou seja, jogo de perguntas e respostas, na educação é uma ferramenta eficaz na construção de conhecimentos e é capaz de gerar muito engajamento. A utilização de *quizzes* como recurso didático, pode auxiliar o aluno a aprender de maneira simples e lúdica. O professor pode elaborar um *quiz* tanto para verificar o que os alunos sabem previamente sobre um assunto que ainda não foi trabalhado quanto para verificar o que aprenderam após a aula. Além disso, a atividade pode ser feita em casa ou na faculdade, e os estudantes podem praticar quantas vezes precisarem (Camargo; Daros, 2021, p. 150).

Acerca do uso do WhatsApp, a explicação que ele deu foi que usava para avisos, envio de arquivos, e *links* de eventos e *lives*. Nesse caso, apesar de o participante não ter trazido outras menções ao uso do referido app, para que houvesse a possibilidade de se perceber outras apropriações, fica a compreensão de que, a partir desse material compartilhado no grupo, os alunos podem conhecer coisas importantes sobre os assuntos da disciplina e estabelecerem algumas trocas com os colegas.

P7 mencionou ter utilizado o *Facebook* na FANEB, ressaltando, inclusive, que já via a potencialidade pedagógica dele havia muito tempo, da época do mestrado na UFS quando, na

disciplina História da Educação, um professor criou um *Facebook* para a disciplina e, após a leitura de cada livro indicado, os alunos tinham que postar um comentário e comentar a postagem de, pelo menos, três colegas. Quando o professor pensou nessa metodologia, ele visualizou a interação que deve ocorrer nas redes sociais. Não seria interessante os alunos apenas lerem os comentários dos colegas, mas, principalmente, estabelecerem trocas, concordarem, discordarem, enfim, dialogarem. Ou seja, a partir da interação entre eles, as aulas eram significativas e potencializadoras de outros conhecimentos.

Além da rede mencionada, o participante também afirmou ter usado vídeos do YouTube, deixando claro se tratar de vídeos curtos que são usados para gerar um debate. Segundo ele, em passagens específicas do vídeo, ele vai pausando e promovendo o debate. Essa forma de utilização do vídeo, conforme P7, recebia um *feedback* positivo dos alunos, que aprovavam a metodologia. O participante destaca a importância das animações e, desde que as descobriu, tem preferência por usá-las em suas aulas. Ele afirmou que gosta de chocar, de trazer o contraditório para a reflexão, e que as animações o possibilitavam trabalhar desse jeito. Para ilustrar, ele trouxe o exemplo da animação que utilizou para falar sobre gestão, na disciplina Gestão Educacional. Era uma animação⁶⁵ de uma velhinha que tricotava sem parar, e que enfrentava, durante o processo, alguns problemas. Um dos pontos que ele tentava explorar na animação era mostrar que, tal qual a senhora enfrentava problemas para realizar seu trabalho, um gestor também enfrenta diariamente problemas dos mais diversos, mas, se ele souber delegar, trabalhar em equipe, valorizar aqueles com quem trabalha, as dificuldades podem ser minimizadas. Isso vem ao encontro da concepção de práticas pedagógicas como gestão da aprendizagem e gestão da sala de aula, discutida na seção 3. De acordo com P7, quando trazia esse tipo de recurso, geralmente sem voz, apenas a situação acontecendo, causava um estranhamento nos alunos, que demoravam para entender que aquele desenho não significava apenas aquilo, mas que tinha relação direta com o conteúdo da aula. Ou seja, P7 não estava matando aula colocando os alunos para assistir desenho, como é comum alguns gestores e até colegas de trabalho criticarem.

Para Moran, Masetto e Behrens (2013, p. 47), dentre algumas de suas finalidades, o vídeo serve “para ilustrar, contar, mostrar e tornar próximos temas complicados [...] muitas vezes ajuda a mostrar o que se fala em aula, a compor cenários desconhecidos dos alunos”. Além disso, “[...] o professor deve pensar não apenas como uma forma de entreter o estudante, mas como estímulo, juntamente com outras atividades, em que toda a turma possa interagir e

⁶⁵ O Vídeo se encontra no canal AUDIOBOOKS Para Todos Lerem, de Izabela Loures, e está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AMCVyOwF6Cg>. Acesso em 20 de dezembro de 2024.

aprender” (Leite, 2022, p. 31). Ou seja, não basta usar o vídeo em sala de aula sem propósito, pois, dessa forma, não haverá nenhuma influência na aprendizagem dos estudantes. Um vídeo, quando bem usado, capta a atenção da turma, possibilita que ela estabeleça relação com outros conteúdos e que exercite seu pensamento crítico. Por isso, é importante que o vídeo escolhido para uma aula seja curto, entre 10 e 15 minutos, e que se limite a explorar um tópico do conteúdo da aula (Bergmann; Sams, 2021). Além disso, é sugerível que, em momentos posteriores, como em atividades avaliativas, por exemplo, o professor insira entre as perguntas algumas que permitam aos estudantes fazer uso do conteúdo assimilado a partir do vídeo, tornando seu uso ainda mais significativo.

Quando P7 afirma que gosta de chocar a turma com suas escolhas de vídeos, ele encontra diálogo com a literatura, a exemplo de Moran (2012), Moran, Masetto e Behrens (2013) e Bergmann e Sams (2021), uma vez que esses autores coadunam com essa visão de uso do vídeo na sala de aula. Nesse caso, encontrar eco na literatura é fundamental para o docente que gosta de trabalhar com vídeo, pois ele terá uma maior motivação de sua utilidade como recurso pedagógico. Por fim, ao mencionar a relevância do vídeo como recurso pedagógico, deve-se ter em mente que ele é apenas um momento do processo de ensino e aprendizagem, não sendo apropriado tomar grande parte da aula para a sua exibição. Além disso, sua apresentação deve ter relação direta com o conteúdo que se pretende abordar. Outrossim, “é preciso, depois, canalizar todo o envolvimento dos estudantes com as cenas vistas para a formulação de debates, conversas e atividades comunicativas entre eles, de forma que orientem a reflexão sobre o conteúdo que deve ser assimilado e trabalhado criticamente” (Kenski, 2012, p. 86).

P7 também mencionou o uso do WhatsApp para compartilhamento de documentos da disciplina com os alunos no dia a dia. Outro uso que ele apontou foi para prosseguir a aula quando há problemas técnicos com o *datashow*. Ele envia o material da aula (*slide* ou vídeo no grupo), e não precisa interromper a aula nem modificar o planejamento. Essa foi uma estratégia que ele encontrou para lidar com problemas técnicos, algo bastante plausível.

Um dado relevante acerca dessa categoria é que P7 fez questão de deixar claro o quanto admira o trabalho de um colega da FANEB quanto ao uso de tecnologias digitais no curso de Pedagogia. Em algumas passagens, ele chama a atenção para o fato de que esse professor realmente veste a camisa das tecnologias digitais e, diferente da maioria dos professores, inclusive dele, este explora com mais ênfase essas tecnologias, de modo que pode ser a melhor referência para os alunos. Esse depoimento de P7 é bacana porque mostra despreendimento dele em enaltecer e valorizar o trabalho do colega, ao passo que se coloca num lugar de quem, apesar de valorizar as tecnologias digitais, não faz um uso tão frequente quanto o colega.

P8 sinalizou ter usado as seguintes tecnologias digitais na FANEB: Instagram, *QR Code*, meme educativo, nuvem de palavras e produção de vídeos, embora não tenha explanado especificamente como usou cada uma delas. De todo modo, ele deixou alguns indícios de como se deu esse uso. Sobre a nuvem de palavras, mencionou ter usado muito nos artigos (leituras, relatórios e avaliações). O que posso depreender desse uso é que trabalhou com textos e solicitou que os estudantes fizessem nuvem de palavras com os termos mais importantes, ou seja, que resumiam o conteúdo, já que a nuvem de palavras consiste em uma única imagem, com as palavras mais recorrentes dos textos, de modo que aquelas que ficam mais evidenciadas pelo tamanho são as palavras-chave que melhor sintetizam o conteúdo. O uso desse recurso digital para resumir o conteúdo de um texto é interessante e tem sido bastante usado pelos professores no ensino superior. Sobre a produção de vídeos para o Instagram, ele citou que foram feitos para o dia do pedagogo, mencionando a criação de cordéis.

De modo geral, P8 disse que, quando se trata de tecnologias digitais, apresenta aos estudantes, fala sobre sua experiência com elas e tenta mostrar a eles como funcionam e para que servem. Noto uma atitude de muita coerência desse professor, pois não simplesmente usa as tecnologias, mas as contextualiza para os estudantes, diz como chegou até elas e orienta como podem ser aproveitadas de forma pedagógica. Isso é essencial para que os estudantes se identifiquem e, quem sabe, passem a fazer uso delas quando estiverem na docência. Ou seja, “para que os professores adotem as TDIC, eles precisam conhecê-las, usá-las e identificar suas contribuições e [...] limitações e, somente após concluir essas ações, elaborar estratégias de uso do recurso” (Leite, 2022, p. 85). Nessa direção, P8 demonstra uma atitude de compromisso para com a formação desses estudantes, expondo sua experiência com o uso dessas tecnologias e estimulando para que eles também possam ver nelas possibilidades outras, assim como ele enxerga.

P11 disse que usa as tecnologias digitais desde a graduação, na própria FANEB (ele é egresso do curso de Pedagogia). Segundo ele, à época, os professores utilizavam pouco, e a disciplina Tecnologias na Educação focava mais no aspecto teórico, mas já se utilizava as tecnologias digitais. Ele sinaliza que tem Telegram, *Kahoot* (para a criação de jogos de perguntas e respostas), *Mentimeter* (nuvem de palavras), *Padlet* (mural interativo), e *YouTube* (o que mais usa, especialmente as animações).

Acerca do Telegram e do *Kahoot*, P11 não mencionou como usava na FANEB. Em relação ao *Mentimeter*, ele citou que usou para entender se os estudantes compreenderam os principais conceitos trabalhados em um texto através das palavras-chave sinalizadas por eles. Quanto ao *Padlet*, ressaltou que usou na disciplina Ética Profissional, quando foi criado um

Padlet para organizar todos os materiais da disciplina, além de ser um espaço de diálogo entre os estudantes e o professor.

No tocante ao YouTube, P11 sinalizou o interesse pelos vídeos, uma vez que, através deles, consegue dinamizar as aulas, especialmente os de animação que, em sua opinião, foi o ponto forte de suas aulas na instituição. Ele ressalta que não gosta de passar videoaulas, lembrando que sua adesão às animações se deu em virtude do seu caráter lúdico, o que proporciona que os estudantes se divirtam enquanto aprendem. Mas esses vídeos de animação não são usados aleatoriamente, há sempre um objetivo por trás, um viés pedagógico. Segundo ele, durante a aula, quando faz uso desse recurso, interrompe, quando necessário, e faz questionamentos à turma, para manter uma aula interativa e dialogada. Desse modo,

[...] quando o vídeo provoca, sacode, causa inquietação e serve como abertura para um tema, é como um estímulo em nossa inércia. Age como tensionador, na busca de novos posicionamentos, olhares, sentimentos, ideias e valores. O contato dos professores e alunos com bons filmes, poesias, contos, romances, histórias e pinturas alimenta o questionamento de pontos de vista formados, abre novas perspectivas de interpretar, olhar, perceber, sentir e avaliar com mais profundidade (Moran, 2012, p. 47).

E esse era um dos propósitos de P11 – levar os estudantes à reflexão. Fazê-los pensar “fora da caixa” a partir de um simples “desenho animado”. Quando o sujeito compreende o conteúdo da animação e consegue fazer uma ponte entre ela e o conteúdo da aula, a aprendizagem acontece. Nesse contexto, P11 escolheu um bom recurso tecnológico para suas práticas pedagógicas na instituição, algo também utilizado por P7, o que mostra a preocupação dos docentes da FANEb com a inovação.

P12 afirmou ter usado as seguintes tecnologias na instituição: Instagram, WhatsApp, YouTube e TV digital. Sobre o Instagram, não foi mencionado como essa tecnologia foi usada durante as aulas. Acerca do WhatsApp, ele explicou que o uso era para o envio de textos e vídeos para os estudantes, tendo em vista que a FANEb não trabalhava mais com material impresso, ou seja, todo material que deveria ser enviado para os alunos fosse pelo WhatsApp, por *e-mail* ou pelo *Sophia* (ambiente virtual de aprendizagem institucional). Em relação ao uso do YouTube, ele relatou que costuma usar vídeos motivacionais que ajudem a estabelecer uma ponte com o conteúdo, além de algumas videoaulas, ressaltando que havia um cuidado para que estas não extrapolassem 20 minutos, tendo em vista que os alunos não tinham paciência para vídeos de duração maior. Seu objetivo, com esse recurso, era trazer outras perspectivas para a aula.

Em suma, ao observar as informações geradas nesta categoria, não resta dúvidas de que, na FANEb, os professores do curso de Pedagogia compreendem a importância do uso das tecnologias digitais para dinamizar e tornar mais críticos os processos de ensino e aprendizagem, e fazem uso delas para acompanhar as mudanças que ocorrem no mundo e no ambiente educacional, indo ao encontro do que prega Romão (2023), quando aponta que, em virtude da penetrabilidade das tecnologias, é necessário preparar os sujeitos para que estejam atentos às exigências específicas de seu tempo.

Ademais, há também diálogo com o pensamento de Landin (2021), quando sinaliza a responsabilidade das instituições formadoras na formação de seus graduandos para que estes usem as tecnologias digitais alinhadas aos objetivos da aula; laboratório de informática para facilitar a integração das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas; e reformulação dos projetos institucionais para valorizar o uso das tecnologias digitais no ensino. Nessa perspectiva, “o envolvimento do corpo docente é a chave do sucesso da utilização desses recursos. Sem esse comprometimento e esse planejamento, a utilização de tais tecnologias não passará de uma “brincadeira legal” (Piva Júnior, 2013, p. 33). No quadro 24, explico momentos em que os professores do curso de Pedagogia da FANEb estão na condição de aprendizes.

Quadro 24 – Momentos em que os professores estão na condição de aprendizes

CATEGORIA 4	UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE CONTEXTO
	* Eu faço questão que me ensinem. * Eles sabem muito mais.	P2: [...] com certeza, e eu faço questão que me ensinem, porque realmente eles sabem muito mais, e eu não fico envergonhada em perguntar não [...]. À medida que eu ensino, eu também aprendo. [...] Eu aprendo, a todo tempo, a todo tempo. [...] eles sabem coisas demais, coisas que a gente nunca imaginou que existisse [...].
	* Eles me surpreenderam com coisas que eu não sabia.	P3: Teve uma brincadeira que as meninas fizeram com um aplicativo que eu não lembro qual é. Que eu pedi pra eles fazerem uma aula que fosse bem dinâmica, pra estudantes, né, dos anos iniciais, poderia utilizar o que eles quisessem. Elas usaram um aplicativo lá maravilhoso de brincadeira. [...]. Eles me surpreenderam [...].

Professor aprende com os alunos	* Eles me atualizam.	P8: Há uma atualização, eles me atualizam, eu atualizo [...].
	* Eles me apresentaram alguns aplicativos. * Uma aluna conseguiu baixar uns filmes pra gente, do streaming. Não sei como ela conseguiu. * Sempre tem uma inovação, um aplicativo novo que eles conhecem e eu não.	P11: Tem... tem uma aluna que ela conseguiu, e eu não sei como, baixar alguns filmes pra gente, do streaming, [...] sempre que tem uma inovação, um aplicativo novo que eles conhecem que eu não... que eu não tenha esse... que eu não tenha tido contato, aí eu passo o link. – Olhe, coloque lá nesse, nesse <i>Padlet</i> e tal, porque aí você compartilha com outros professores, com outros colegas [...]

Fonte: autoria própria (2025).

Como já dizia Freire “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém” (Freire, 1996, p. 23). Esse pensamento do educador e filósofo brasileiro vem ao encontro do que se discute na categoria 4 – **professor aprende com os alunos**. De fato, à medida que ensina, o professor naturalmente acaba aprendendo muito com os seus alunos, uma vez que estes vêm de contextos diferentes, com conhecimentos dos mais diversos. Logo, em contato constante com o professor, ele acaba ensinando ao mestre, o que só ratifica a ideia de que, no processo de ensino e aprendizagem, todos aprendem, uma vez que a relação dialógica, naturalmente, faz com que cada partícipe saia com mais bagagem do que quando entrou.

Diante disso, ao ser questionada sobre a possibilidade de já ter sido surpreendido por um aluno que lhe ensinou algo acerca das tecnologias digitais, P2 foi bastante enfático ao afirmar que faz questão de que eles lhe ensinem, pois, em muitos casos, eles sabem muito mais do que os professores (não no sentido pedagógico, mas técnico). Ele ainda acrescentou que não fica envergonhado quando não sabe sobre uma dada tecnologia, que pergunta sem receio, e que

eles sabem coisas que a gente nem imaginava que existissem, sinalizando que à medida que ensina, aprende, num diálogo direto com o pensamento de Freire (1996).

O depoimento de P2 é de um profissional seguro, que sabe que não precisa dominar tudo para ser professor, muito menos as tecnologias digitais, que evoluem numa velocidade incontrolável. Depreendo, desse contexto, uma relação de proximidade entre educador e educandos, de modo que o educador fica à vontade para aprender com eles sem nenhum receio. Nessa ótica, pessoas interessantes ficam contentes quando aprendem à medida que ensinam; elas tendem a ser flexíveis e adaptam-se facilmente a diferentes situações, pessoas e turmas (Moran, 2024). E é desse modo que deve ser o processo de ensino e aprendizagem – uma relação dialógica entre professor e alunos, permeada por trocas, todos ensinando e aprendendo. Nesse caso, compreendo perfeitamente a tranquilidade de P2 ao solicitar a ajuda dos alunos quando sabe que eles podem ajudá-lo. Nesse caso, P2 alcançou o nível de sabedoria, estipulado na pirâmide do conhecimento, de Ackoff.

P3 disse que os estudantes o surpreendem com coisas que ele nem sabia, a exemplo de um aplicativo maravilhoso que eles apresentaram em uma aula. Ele afirmou que tentou aprender, embora tenha tido grandes dificuldades, como já mencionou em outros momentos da entrevista. De modo semelhante a P2, ao se colocar na condição de quem está aberto a aprender, esse participante também alcança o nível de sabedoria, da pirâmide de Ackoff. A esse respeito,

[...] 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 e auxiliam o professor em sua tarefa de ajuda-los mais e melhor (Moran; Masetto; Behrens, 2013, p. 27).

De fato, quanto mais curiosos são os alunos, mais eles aprendem e, à medida que aprendem, eles vão, naturalmente, exigir mais do professor, especialmente quando o assunto é tecnologias digitais, com as quais eles convivem diariamente. Assim, quando o aluno se mostra ativo no processo da própria aprendizagem, essa atitude tende a motivar o professor a se preparar mais, nem que para isso ele tenha que pedir ajuda aos próprios alunos. Uma coisa é certa: os alunos adoram ensinar, tanto aos colegas, quanto aos professores. A satisfação no rosto deles é notória quando sentem que alguém valoriza o que eles sabem. Por isso, o professor não precisa se envergonhar e achar que sabe menos porque o aluno está lhe ensinando. Colocar-se na condição de aprendiz é desnudar-se da sensação de que já sabe tudo e exercitar o pensamento de Sócrates, o de que nada sabe.

P8 disse que os estudantes o atualizam ao trazerem novidades. Ele narrou um episódio em que quase travou o Instagram da FANEb e, preocupado, socializou o problema com a turma, e alguns estudantes o ajudaram a resolver. Também falou sobre outro momento quando, durante a disciplina Literatura Infantojuvenil, tentou fazer o blog da disciplina, mas não conseguiu. Estava bloqueado por ter criado um blog anos atrás e ter deixado de usá-lo por muito tempo. Em conversa com a turma sobre este fato, uma aluna prontamente se ofereceu para fazer o blog⁶⁶ da disciplina, que passou a ser alimentado pela professora e por toda a turma. Foi uma experiência colaborativa que resultou em um trabalho excelente para se trabalhar a literatura infantojuvenil, evidenciando a autoria dos estudantes, algo de grande valia na era digital, principalmente porque, conforme Francklin (2018, p. 17), “[...] os blogs educativos, além de dinamizarem a leitura, podem colaborar para o estímulo à autoria”, algo que vai ao encontro do trabalho de Bassani e Eltz (2018), *Autoria Docente na Web: produção e compartilhamento de registros reflexivos sobre práticas pedagógicas com tecnologias digitais*, um dos artigos que compuseram o *corpus* da pesquisa no EC. Além disso,

[...] um blog serve para divulgar algo que os estudantes estejam fazendo, seja um projeto pessoal, o que mais gostam em sua jornada escolar ou acadêmica, as competências e experiências pessoais adquiridas, entre outros [...]. Trata-se de um espaço público de comunicação de conteúdos digitais. Nesta estratégia, o estudante é colocado no centro da aprendizagem, protagonista de sua própria história, relatando projetos pessoais e até escolhas de vida (Camargo; Daros, 2021, p. 74).

Nessa linha de raciocínio, ao pensar na construção do blog e ao aceitar a ajuda de uma aluna para sanar um problema inesperado, o professor mostra desprendimento e deixa subjacente que não há lugar de professor e de aluno pré-definido, podendo todos os participantes da disciplina contribuir. E foi o que aconteceu – um belíssimo e riquíssimo trabalho colaborativo que extrapolou o uso instrumental da tecnologia. Assim,

[...] a relação da tecnologia com a escola deve partir da compreensão de que os aparatos tecnológicos desenvolvem um papel mais amplo do que sua instrumentalidade, visto que, enquanto recurso por si só, não definem as potencialidades da ação humana, mas são transformados por ela. Ações em coletividade e colaboração entre alunos e professores podem potencializar a reflexividade nos processos de construção de conhecimento e produção de saberes no contexto contemporâneo do cotidiano escolar [...] (Dominick; Alves, 2018, p. 1346).

⁶⁶ Disponível em: <https://literaturafaneb.blogspot.com/?m=1>. Acesso em 20 fev. 2025.

Mais uma vez, percebo um contexto de alunos que têm habilidades (pelo menos técnicas), com as tecnologias digitais, e que gostam de ajudar os professores, como foi o caso de P8, que teve duas grandes ajudas da turma, demonstrando o quanto Freire (1996) foi sensível e solidário ao afirmar que aprendemos ao passo que ensinamos. Um adendo interessante é que P8 tem grande admiração pelas tecnologias digitais e se realiza através delas, tanto pessoal quanto profissionalmente. É um docente que aprendeu sobre as potencialidades pedagógicas delas, e isso ficou perceptível na etapa das entrevistas. P8 é o docente que mais apresenta brilho nos olhos quando o assunto é tecnologias digitais, tanto é que P7 já afirmou, durante a discussão da categoria 3, que admira o trabalho dele.

P11 sinalizou que os estudantes lhe apresentaram alguns aplicativos e relatou um fato curioso: uma aluna conseguiu baixar alguns filmes do *streaming* (pagos). Ele ficou se questionando como ela conseguiu, pois isso não é fácil, deixando-o curioso com o fato de ela saber realizar tal processo na internet. Ele inclusive disse a ela que iria procurá-la para baixar alguns filmes. De acordo com o participante, os estudantes sempre conhecem um aplicativo que ele não conhece e, quando percebe isso, pede para que eles postem o *link* no *Padlet* da disciplina, para que os colegas da turma possam conhecer.

Assim, observo que, tanto P8 quanto P11, em diferentes momentos, aprenderam com os alunos sobre o uso de algumas tecnologias, mesmo ambos sendo antenados nas tecnologias digitais, o que prova a teoria de que “ninguém é tão sábio que não tenha algo pra aprender e nem tão tolo que não tenha algo pra ensinar” (Pascal, s.d)⁶⁷. Ademais, os alunos da geração *net* possuem competências e habilidades com tecnologias que surpreendem os professores, razão pela qual estes devem aproveitar os conhecimentos daqueles (Lira, 2016). Nessa perspectiva,

[...] possivelmente, a cultura digital dos alunos em certa medida depende da dos seus docentes. Embora muitos daqueles possam ter mais habilidades técnicas do que seus professores, o uso profícuo desses recursos passa diretamente pela mediação docente, pela alfabetização tecnológica do professor e dos alunos, bem como pelos objetivos da aula proposta (Moro; Takahashi, 2018, p. 9).

Ou seja, mesmo que os alunos ensinem o professor em relação ao uso técnico de uma dada tecnologia, é o professor, como mediador do processo de ensino e aprendizagem, com toda a sua bagagem teórica e prática, que saberá como fazer uso dessa tecnologia de forma pedagógica, buscando atender a objetivos estabelecidos em seu planejamento. Logo, a tese de que o aluno sabe mais do que o professor em relação às tecnologias não significa literalmente

⁶⁷ Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/NTg3NDgz/>. Acesso em 24 fev. 2025.

isso, mas que ele possui mais habilidades técnicas do que o mestre, o que não é problema. Sendo assim, “é o professor que vai conseguir entender o papel da tecnologia, motivar seus estudantes e entender quais são as habilidades necessárias para o futuro dos jovens” (Leite, 2022, p. 21).

Portanto, conforme Moran (2012), se, enquanto docentes, não nos colocarmos na condição de quem está aberto a aprender à medida que ensinamos, viveremos duas situações interligadas, porém, distintas. Não podemos nos colocar diante dos alunos na condição de quem já conhece e que não tem nada a aprender, e cuja função é ajudá-los a fazer a travessia, pois há momentos em que nos vemos também como aprendizes, e começamos a enxergar as coisas com outras lentes. É nesses momentos que percebemos que estamos aprendendo e, ao mesmo tempo, mostrando o processo de aprender enquanto ele acontece e não só seu resultado. A seguir, no quadro 25, apresento alguns fatores que interferem nos resultados das aulas com o uso de tecnologias digitais.

Quadro 25 – Fatores que interferem nos resultados das aulas com o uso de tecnologias digitais

CATEGORIA 5	UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE CONTEXTO
Dificuldades docentes para o uso de tecnologias digitais na FANEB	* Dificuldades dos alunos para usar as tecnologias. * Falta de uso dos recursos tecnológicos institucionais pelos alunos.	P2: A questão dele morar num lugar que não tem rede o suficiente, né, então, na pandemia, eu passei por experiência enquanto professora, de aluno se pendurar em árvores, em lugares mais altos pra poder... até sair de casa pra ir pra fazenda do patrão pra poder assistir à aula, enfrentando... quando era noturno, enfrentando toda a adversidade possível pra poder assistir às aulas [...].
	* Falta de tempo e sobrecarga de trabalho.	P3: Eu tenho, como falei, muita dificuldade; [...]. A gente sabe que de acordo com o local e a época, a gente tem que se modificar [...]. Eu penso agora, né, quando eu for chamado num concurso, algo assim, me dedicar mais, porque talvez é falta de tempo. Sabe por que? Quando a gente tá...Por exemplo, eu tô aqui. Aqui não me sustenta. Eu tenho que tá aqui, tenho que tá lá...No final eu não tenho tempo, depois pra nada, porque eu me ocupo tanto com o trabalho, que até mesmo pra me especializar, me aperfeiçoar, não tem esse tempo [...].
	* A dispersão dos alunos.	P11: E assim, é um bombardeio de informações o tempo todo né, um bombardeio, e aí fica...o que fica causando essa dispersão também [...]. Às vezes você tá aqui no notebook, fazendo uma coisa importante, uma notificação no celular, smartphone, e aí tipo acaba...até com a gente mesmo, imagine com os alunos.
	* Dispersão.	P12: Agora eu, sinto falta. Eu acredito que os alunos ficam mais dispersos nessas questões das mídias virtuais. Eu sinto muito essa questão - quando a gente

		tá na sala de aula, e eles estão acompanhando o texto pelo celular, aí chega uma mensagem, chega isso, chega aquilo, aí você já tira o foco [...].
--	--	--

Fonte: autoria própria (2025).

Acerca da categoria 5, relativa às **dificuldades docentes para o uso de tecnologias digitais na FANEb**, P2 sinalizou que suas dificuldades não dizem respeito ao seu uso particular, mas ao dos alunos. Segundo ele, os estudantes apresentam dificuldades para fazer uso das tecnologias digitais, ora por causa da conexão ruim onde moram (uma boa parte na zona rural), ora por terem um aparelho de celular limitado para determinadas funções. Ou seja, quando solicita um trabalho ou uma pesquisa que eles precisam fazer uso da internet para conseguir as informações de que necessitam, os estudantes costumam ter dificuldade em cumprir as tarefas conforme orientação do professor, devido a esses problemas mencionados.

Ao que ficou perceptível no contexto geral das entrevistas, poucos alunos têm computador de mesa ou *notebook* em casa, tendo que fazer todos os trabalhos e pesquisas da faculdade, inclusive o TCC pelo celular, muitas vezes limitado, o que acaba trazendo alguns prejuízos para esses alunos, pois é muito mais confortável e produtivo pesquisar e estudar no computador ou no *notebook*, que têm uma tela ampliada e facilita quando se precisa estar com várias janelas abertas.

P2 ainda ressaltou que muitos estudantes fazem pouco uso dos recursos tecnológicos institucionais, devido a morarem na zona rural, em povoados muito distantes. Já foi mencionado, durante a pesquisa, que a FANEb investiu na melhoria do sinal da internet, bem como ficou evidenciado nas análises da categoria 2, que a instituição dispõe de um laboratório de informática com 50 computadores com boa conexão com a internet para que os alunos possam estudar, realizar seus trabalhos e pesquisas. Entretanto, os que mais necessitam, os da zona rural, que já têm certas limitações para estudar, acabam perdendo a oportunidade de ampliar suas habilidades com as tecnologias digitais e saírem da instituição com uma formação melhor, capaz de lhes dar sustentáculo para práticas futuras com mais confiança. Percebo, nesse contexto, os estudantes da classe trabalhadora, sendo mais uma vez excluídos, agora, do acesso às tecnologias, o que vai acabar, em outros momentos, tirando-lhes oportunidades valiosas (Kenski, 2012; Moran, 2012; Braga, 2013; Mota, 2025), mas não por culpa da instituição, já que ela tem se esforçado para oferecer aos estudantes as condições mínimas necessárias, mas pela própria conjuntura social, na qual os pobres acabam sendo as primeiras vítimas. É sabido

[...] que a maioria dos alunos de classe alta e média possui acesso mais fácil à internet e a conhecimentos que possibilitem lidar com o mundo atual

permeado pelas novas tecnologias. Estes exploram desde muito cedo, de forma ampla e livre, ambientes digitais. Vivenciam a cultura, a interatividade e, até mesmo, participam de certas produções colaborativas, mas os alunos das classes populares ainda têm limitada a sua acessibilidade a esses ambientes virtuais de produção e troca de conhecimento. Contudo, mesmo de forma limitada, estão imersos em uma sociedade cibercultural e precisam desenvolver suas habilidades cognitivas para não serem perpetuadas exclusões culturais e socioeconômicas (Dominick; Alves, 2018, p. 1343).

Por isso, estar imerso em práticas que requeiram o uso de tecnologias digitais é uma forma de esses estudantes não serem alvo de exclusão de oportunidades importantes quando da sua entrada no mercado de trabalho que, como se sabe, é marcado por uma competitividade extrema. Por esse motivo, aproveitar os recursos tecnológicos que a instituição formadora disponibiliza é um caminho inteligente para uma formação mais sólida.

P3 apontou como dificuldades para usar as tecnologias digitais na FANEB a falta de tempo e a sobrecarga de trabalho. Mas isso não significa que ele não use, pois ele já mencionou nas discussões da categoria 3, que usou algumas tecnologias, inclusive pedindo ajuda a terceiros. Embora tenha muitas dificuldades com as tecnologias digitais, P3 afirma que tem muita vontade em aprender, pois sabe que, enquanto docente, é preciso se modificar, pois é uma necessidade por conta do local e da época. De acordo com ele, a cabeça dos estudantes está muito à frente do que fomos. Esse pensamento de P3 sobre a necessidade de modificar a prática docente em virtude do local e da época, e de levar em consideração que os estudantes de hoje têm outra forma de pensar e agir, condizentes com seu momento histórico e social, vai ao encontro do pensamento de Braga e Vóvio (2015), Araújo (2019), Landin (2021) e Romão (2023).

P11 apontou como dificuldades a dispersão dos alunos durante as aulas. De acordo com ele, o bombardeio de informações que os estudantes recebem acaba dispersando-os. Ele até menciona que costuma falar com os estudantes sobre a integração dos dispositivos tecnológicos como aliados da aprendizagem, mas, o tempo todo eles estão recebendo notificações e parando para ler, desfocando da aula. A percepção de P11 foi semelhante à de P12, que também relatou, durante a entrevista, que sua maior dificuldade com o uso das tecnologias digitais não é o uso em si, mas a dispersão dos estudantes. Conforme P12, durante uma aula, quando eles estão acompanhando algo pelo celular (orientado pelo professor), ou mesmo quando está sendo exibido um vídeo para contextualizar o conteúdo, eles param com frequência para ver as notificações que chegam, o que tem prejudicado seu processo de ensino e aprendizagem e atrapalhado a rotina das aulas. Cabe ressaltar que

[...] os alunos de graduação, na maioria, dispõem dessas tecnologias e as estão usando. Porém, como e com que objetivo? Em alguns casos, os professores sabem explorar esses recursos, integrando-os às atividades que realizam. Contudo, a maior parte deles sente-se desconfortável com o fato de o aluno não estar “prestando atenção” ao que está sendo exposto [...] (Valente, 2018, p. 27).

Esse contexto digital exige dos estudantes concentração e foco para acompanhar as aulas sem estar pensando no celular, algo que não está acontecendo no contexto educacional geral, como apontam Moran, Masetto e Behrens (2013), nem no desta pesquisa, como sinalizam P11 e P12. Deste modo,

[...] o conhecimento precisa também de reflexão, de capacidade de concentração, o que é difícil diante de tantos estímulos sensoriais. Com a maior oferta de informação, mais fácil é a confusão, a contradição, a cópia, a multiplicação do já conhecido. Hoje há certa preguiça intelectual, maior facilidade de copiar e colar, de repetir o previsível (Moran, 2012, p. 44).

De fato, sem concentração e sem capacidade de reflexão, somados à preguiça de criar, típica desse cenário onde tudo é facilitado pelas tecnologias digitais, os estudantes, que deixam de focar nas aulas para aprender sobre o que está sendo ensinado, dispersam com coisas irrelevantes da rede e, nos momentos de realizar um trabalho sério, com capacidade de reflexão crítica, muitos acabam optando pelo caminho mais fácil – praticar a cópia e o plágio, o que só vai confirmar seu fracasso enquanto estudante e, com o tempo, enquanto profissional. No quadro 26, trago uma discussão sobre possibilidades de os estudantes do curso de Pedagogia da FANEB, aprenderem com seus professores, durante a formação inicial, a usar as tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas.

Quadro 26 – Aprendendo a usar tecnologias digitais com os professores no curso de formação inicial

CATEGORIA 6	UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE CONTEXTO
-----------------------	----------------------------	----------------------------

Possibilidades de uso das tecnologias digitais quando se tornar professor	<p>* Referência para os estudantes.</p> <p>* Estudantes que estão atuando como professor fazem uso das metodologias ativas via tecnologias.</p> <p>* Professores como exemplo para os estudantes.</p>	<p>P2: Eu invisto mesmo nessa parte, nessa tecnologia. É o meu trabalho, eu acho que... fundamental e serve como referência para os estudantes [...]. Eu tenho muitos estudantes aqui que na época que faziam graduação já atuavam como professor, e hoje já estão atuando, aqueles que nunca tiveram esse contato, que fazem uso sim das metodologias ativas via tecnologias [...]. Então, tenho vários estudantes daqui que... e já foram pro mestrado, e pro doutorado, né, tanto quanto professores que estão nessa área, né, da tecnologia, e foram exemplos pra esses próprios, pra essas duas estudantes que estão no mestrado e no doutorado, e outros que estão chegando, né, nós estamos... sempre há um TCC, um trabalho que vai no viés da tecnologia, muitas vezes pela curiosidade, né, e por saber que o professor trabalha com algo do tipo [...].</p>
	<p>* Eles sim, vão levar a experiência.</p>	<p>P7: Eles sim, vão levar essa experiência que já era deles, e se a escola tiver <i>datashow</i>, eles vão usar. Se a escola tiver... Não sei se eles vão saber fazer <i>slides</i>, não sei dizer, nem todos, entendeu?</p>
	<p>* Professora, ela tá fazendo no seu ambiente de trabalho.</p> <p>* Uso das tecnologias digitais no estágio: criação de um tutorial para gravação de aulas.</p> <p>* Professora, tô usando memes.</p> <p>* Professora, tô usando o blog/Instagram/live/<i>Padlet</i>.</p>	<p>P8: [...] e foi muito interessante o feedback de uma aluna que ela disse assim: - Professora, lá no Instagram das meninas de Pedagogia, ela não, não ia, não fazia não, mas agora que ela tá trabalhando, ganhou um trabalho né, ela tá fazendo tudo que a gente fazia no <i>Instagram</i>, ela tá fazendo no seu ambiente de trabalho [...]. Na experiência do estágio, também, trazem o trabalho de intervenção...um tutorial, esse tutorial que era pra gravação de aulas, né, nasceu no estágio, foi levando...hoje ainda, professores da UFS pegou esse material como exemplo [...]. Quando eu converso, umas estão na coordenação, tão trabalhando com projetos... – professora, tô usando memes; - professora, eu usei o blog; - tô no Instagram; - Eu tô fazendo live...; o <i>Padlet</i>, teve uma mesmo que utilizou como seu dispositivo de pesquisa. E aprendeu lá na graduação [...].</p>
	<p>* Aprendemos a ensinar a partir da forma como nos é ensinado.</p>	<p>P11: Tem até um autor... vou responder de forma fundamentada... tem um autor... é Filho (2001) que eu utilizava muito em citações, antigamente, como falava de estágio [...] Antes de... de terminar a graduação em pedagogia eu substituía alguns professores que tiravam licença e tal, e... não utilizava esses dispositivos, e eu sentia isso... que eu reproduzia a forma como eu tinha sido ensinado, mas aí a partir do momento que eu tive as formações com esses dispositivos e tal, que eu fui adquirindo essas habilidades de aprender um pouco mais a colocar na prática... e eu venho sempre tentando inovar, e eu acho que desperta sim, neles. Então, possivelmente, eu sei que é uma coisa que a gente vai dizer assim, a longo prazo né, mas possivelmente eles tão tendo, eles tão tendo agora contato com essas práticas, então, possivelmente eles possam tá colocando também, e vai depender, vai depender muito também do...do... nível que eles estejam atuando [...].</p>

	* O bom exemplo é seguido.	P12: [...] o bom exemplo é seguido. A gente sempre pega bons exemplos e, tem aqueles alunos que... que você percebe que eles estão ali, que eles levam muito a sério [...]. Eu creio que, mesmo depois que eles saírem eles vão levar. Eles já levam, porque a maioria já trabalha, já exerce algumas atividades na área docente, esses, eu tenho certeza que eles usam...vão dar exemplo porque eles têm curiosidade. Eles querem saber como é que pesquisa, onde é que a gente encontra a informação da melhor forma, o que é mais confiável...então eu acredito que eles vão usar.
--	----------------------------	---

Fonte: autoria própria (2025).

Na categoria 6, discuto as **possibilidades de uso das tecnologias digitais pelos estudantes de Pedagogia, quando se tornarem docentes**, a partir do aprendizado com seus professores na instituição. Iniciando com P2, ele disse que investe muito em tecnologia para facilitar seu trabalho, e que ter essa atitude pode servir de referência para os estudantes. O docente deixa claro que os alunos têm que entender que precisam usar os dispositivos tecnológicos. P2 até traz uma informação bastante significativa não apenas para esta categoria, mas para toda a investigação, sinalizando que há no curso de Pedagogia da FANEB estudantes que já atuam como professores e que fazem uso de metodologias ativas via tecnologias digitais. Ele ainda ressalta que muitos não tinham contato com determinadas tecnologias antes de adentrar na graduação, o que denota uma contribuição da instituição na formação tecnológica desses estudantes.

P2 ainda destaca que há egressos da FANEB que já foram para o mestrado e para o doutorado com pesquisas que versam sobre a interface tecnologias digitais e educação, bem como outros que focam seu TCC nessa área. De acordo com esse docente, o fato de alunos se interessarem em pesquisar sobre as tecnologias digitais no trabalho de conclusão de curso e também de adentrarem no mestrado e no doutorado com projetos nessa área, mostra que os professores que trabalham na instituição, ao discutir sobre essas tecnologias (teoria) e ao fazer uso prático delas em alguns momentos de suas práticas pedagógicas, acabam despertando o interesse e a curiosidade dos alunos, mencionando inclusive publicação de artigos nessa área, em revistas qualificadas, algo conseguido por alguns estudantes, e que alguns aprofundam seus conhecimentos adentrando em cursos de Pós-graduação. Finalizando, P2 afirma que muitos professores da FANEB serviram e servem de exemplo para os acadêmicos do curso de Pedagogia, tanto para o exercício da docência, como para a entrada na Pós-graduação, a partir da interface tecnológica. Desse modo,

[...] é muito importante que se repita o óbvio: nossos alunos dos cursos de licenciatura veem em seus professores e nas experiências com estes as condições de sustentação para projetos de vida profissional, pessoal, acadêmica, cidadã. Tenho afirmado que todos os participantes que compõem uma turma fazem parte do processo de ensino-aprendizagem do vir a ser professor (Machado, 2005, p. 128-129).

A percepção de Machado (2005) coaduna com Moran, Masetto e Behrens (2013, p. 35), quando afirmam que “[...] um professor que [...] usa as tecnologias adequadamente [...] consegue bons resultados com os alunos. Os alunos gostam de um professor que os surpreenda, que traga novidades, que varie suas técnicas e seus métodos [...]”. Nesse contexto, quando meu orientador e outra professora fizeram uso de algumas tecnologias digitais durante algumas aulas, senti vontade de usar também. Mas não quis usar por usar, mas porque eu via ali um exemplo que eu podia seguir (Moro, 2021).

Não importa a época, os alunos costumam se espelhar em algum professor, ou em muitos, e diversos professores já foram exemplos para diversos alunos, afinal, a convivência possibilita a aproximação entre eles, assim, nas conjecturas do que serão quando crescer, os alunos, ao gostarem da forma como o professor exerce sua profissão, e ao verem suas práticas como positivas, acabam se estimulando a seguir aquele caminho. De acordo com Pérez Gómez (2015, p. 146), “os professores devem ensinar utilizando o seu testemunho explícito, os processos de construção e aplicação do conhecimento de forma disciplinada, crítica e criativa”, pois, “[...] professores com uma melhor formação sobre o uso pedagógico das tecnologias têm mais chances de usá-las e de permitir que seus estudantes as utilizem sendo também verdade o contrário, que os que não viram ou viram pouco têm mais chances de não usá-las [...]” (Leite, 2022, p. 82).

P7 acredita que os acadêmicos do curso de Pedagogia vão levar as experiências adquiridas na FANEb para a prática, especialmente se as escolas nas quais eles forem atuar dispuserem de recursos tecnológicos. Ele pondera que talvez eles não usem todos, mas devem usar alguns. Ele ainda faz um adendo que essa experiência com tecnologias digitais já era deles, referindo-se aos conhecimentos prévios que os estudantes trazem para a escola. Na concepção de Georgen (2005, p. 1001), “não são apenas os conteúdos que o educando vai assumindo ao longo do processo de aprendizagem que têm influência sobre sua formação moral, mas também o comportamento dos educadores [...]”. Ou seja, se os professores têm essa preocupação em mostrar para os alunos que as tecnologias digitais são benéficas para o processo de ensino e aprendizagem e extrapolam esse discurso ministrando aulas através delas, há uma tendência de que os alunos queiram percorrer caminho semelhante enquanto profissionais. Assim,

[...] acreditamos que o educador se forma por meio das estratégias metodológicas que serão significativas para sua futura atuação profissional. Assim, o docente da licenciatura não diz a seu aluno (futuro professor) como deveria atuar em sala de aula; ele já atua dessa maneira com seu aluno, futuro colega de profissão. Cremos que uma educação transformadora e inovadora possa ser resultado, também, de uma formação inicial transformadora e inovadora na licenciatura (Ganzela, 2018, pp. 50-51).

P8 descreve com muito entusiasmo as atitudes dos estudantes que, na visão dele, caracterizavam-se como exemplos que eles adquiriram no curso. Ele lembra de alguns comentarem que algum colega estava fazendo uso de tecnologias digitais no seu ambiente de trabalho. Em outro comentário, uma aluna, ao ser contratada para lecionar, passou a usar coisas que o perfil @meninasdapedagogia⁶⁸, do qual fazia parte, utilizava. O docente mencionou também sobre a criação de um tutorial para gravação de aulas feito por alunos da FANEb durante a pandemia, que foi, inclusive, levado para a UFS, não ficando preso na FANEb. Ele ainda destaca que as experiências dos estudantes, com o uso de tecnologias digitais na instituição, foram tão relevantes que acabou gerando algumas publicações de artigos e capítulos de livros. Além disso, sua satisfação aumentava com as notícias dos estudantes, de que estavam usando memes, blogs, Instagram, *Padlet* e *lives*.

Nesse viés, ao observar a entrevista de P8, a perspectiva de uso de tecnologias digitais por parte dos acadêmicos de Pedagogia da FANEb, quando se tornarem professores, é bastante positiva, e ganha respaldo na literatura, pois, numa pesquisa realizada por Pontes (2018), intitulada *Cultura digital na formação inicial de pedagogos*, ao questionar os participantes sobre suas intenções em usar essas tecnologias depois de formados, 70% sinalizaram esse desejo.

P11 se mostrou bastante entusiasmado ao responder sobre o professor ser exemplo para seus alunos (futuros professores). Ele trouxe sua contribuição em forma de citação, dizendo, a partir de Freire (1996), que aprendemos a ensinar da forma como nos é ensinado. Para P11, quando o professor apresenta novas práticas aos alunos, possivelmente, quando forem professores, eles podem fazer uso do que aprenderam. Ele sinaliza ainda que já imitou aulas de professores que não usavam tecnologias digitais, mas, a partir das formações que teve, foi adquirindo habilidades e colocando em prática. Para ele, o professor, ao fazer uso das tecnologias atuais, desperta o interesse dos alunos em querer usá-las. Na sua visão, a longo

⁶⁸ Canal do Instagram de uma das turmas de Pedagogia da FANEb, composta só por meninas, no qual elas criavam vários conteúdos explorando as tecnologias digitais de diversas formas. Foi um perfil que fez muito sucesso na instituição, especialmente no período pandêmico, e uma das alunas administradoras, acabou escrevendo seu TCC sobre esse perfil, com a pesquisa intitulada *Mobilizando Saberes e Construindo Autonomia: uma análise das produções e publicações do perfil do Instagram Meninas da Pedagogia no percurso da graduação*, orientado por P8. Alguns meses após a conclusão do curso, essa aluna foi aprovada no mestrado da UFS, na linha Tecnologias, Linguagens e Educação e, dois anos depois, adentrou no doutorado na mesma linha.

prazo, eles utilizarão, vai depender do nível em que eles estiverem atuando, ou de outras questões que fogem ao seu controle.

A esse respeito, de acordo com Riedner e Pischetola (2021), o capital tecnológico que o docente carrega consigo é um fator preponderante para o bom resultado de suas práticas pedagógicas. Além disso, o docente que tem segurança no uso das tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas é visto pelos alunos com bons olhos e tem boa adesão e participação nas suas aulas. Outrossim, o nível de capital tecnológico do professor pode ajudá-lo a desenvolver práticas inovadoras, oportunizando, aos discentes, experiências significativas de aprendizagem com o uso de tecnologias digitais, que eles podem ter como referência para sua atuação futura como docente.

Noto, nesse caso, que P11 usa as práticas pedagógicas a serviço de sua própria evolução ao mostrar seu posicionamento sobre perspectivas futuras dos acadêmicos em relação ao uso de tecnologias na docência, coadunando com autores que exploram essa questão, como os citados no parágrafo anterior. Além disso, ao mencionar que já imitou aulas de professores que não usavam as tecnologias digitais, ele também o fez nos momentos iniciais da docência, quando estava aprendendo. Nesse caso, esses professores eram sua referência de professor, o que não significava que eram boas ou más. De acordo com Arroyo (2013), o aprendizado de ser professor é adquirido nos primeiros contatos com os mestres. Suas lembranças nos acompanham e somos levados a repetir traços deles. Logo, se os professores têm suas práticas pedagógicas permeadas pelo uso de tecnologias digitais, a possibilidade de imitação dessas práticas pelos alunos é muito grande.

P12 é bem direto ao dizer que o bom exemplo é seguido, e que a gente sempre pega bons exemplos. Segundo ele, tem alunos que levam muito a sério. Muitos são curiosos e perguntam como aquilo foi feito, qual o *site*, como pode ser feito, o que mostra o interesse em aprender para usar. Ele afirma sua crença de que, quando eles saírem da faculdade, vão levar esse aprendizado sobre as tecnologias digitais nas práticas pedagógicas. Ele até faz um adendo dizendo que eles já levam, porque alguns já trabalham na docência (contratos temporários). Nessa direção,

[...] a coerência entre o que o professor fala e o que ela faz na vida é um fator importante para o sucesso pedagógico. Se um professor une as competências intelectual, emocional e ética, ele causa um profundo impacto nos alunos. Estes estão muito atentos à pessoa do professor, e não somente ao que ele fala. A pessoa fala mais que as palavras. A junção da fala competente com a pessoa coerente é poderosa didaticamente [...] (Moran; Masetto; Behrens, 2013, p. 35).

Ou seja, não adianta o professor passar aulas e mais aulas falando sobre a importância das tecnologias digitais na educação se, na prática, os alunos nunca o veem fazendo uso de um dispositivo digital que contribua para o diferencial na aula. A pedagogia do exemplo deve ser exercitada, e os alunos adoram ver um professor entusiasmado com o que faz. É isso que cativa o aluno, que o faz querer imitar seu professor, pensar em ser como ele quando crescer. Portanto, se se deseja alunos que tenham olhos atentos para a interface entre tecnologias e educação, o professor deve exercitar práticas explícitas, nas quais os alunos percebam que uma dada tecnologia foi usada, tornando a aula diferente e garantindo um objetivo traçado previamente. No quadro 27, apresento uma discussão acerca da participação dos docentes em cursos de formação continuada com o uso de tecnologias digitais.

Quadro 27 – Participação em cursos de formação continuada com o uso de tecnologias digitais

CATEGORIA 7	UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE CONTEXTO
Formação continuada docente	*Segunda e terceira graduação a distância.	P2: Eu tô terminando de fazer Física, e tô pensando em fazer Química (a distância).
	*Eu tenho muita vontade de fazer.	P3: [...] eu tenho muita vontade, né, de fazer...teve até recentemente um...uma capacitação <i>online</i> que tinha pra uso de tik tok, rede sociais, tecnologias digitais...Eu me inscrevi, mas confesso que não fiz [...].
	*Curso Power B *Especializações *Padlet	P7: E agora estou inscrita num curso chamado Power B. É uma ferramenta da Microsoft de gestão de dados. Então assim, sempre amei aprender e tô aprendendo, tô fazendo cursos, tô querendo melhorar nesse campo agora de gestão e ferramentas, tecnologias pra gestão. [...]. Estou terminando 2 especializações: docência no ensino superior e metodologias ativas, totalmente <i>online</i> , a pós-graduação [...]. A outra... Cenários Educacionais para a EaD. Me inscrevi agora em um que vai começar, já começou, né? É... eu quero terminar o primeiro módulo agora... IA na área de gestão e, tô num MBA também... tudo a distância... Gosto muito de estudar, não paro [...] conheci o <i>Padlet</i> , a gente conheceu numa formação pedagógica da FANEBC com a professora Lucineide, teve uma formação pedagógica com a professora Y, aquela formação que tem antes de iniciar o semestre, e X colocou em prática, levou mesmo, sabe...eu não, não levei [...].
	*Padlet	P8: [...]. Quando me apresentaram numa formação no ensino superior o <i>Padlet</i> . Ela mostrou vários, mas o <i>Padlet</i> já veio de imediato, eu posso isso, isso e isso. E até hoje também o <i>Padlet</i> faz parte do meu percurso, né, metodológico, porque assim, também eu vejo que seja

		uma linguagem acessível prático, que não...não leve uma demanda maior né. Então, se for um espaço que envolva áudio, vídeo, texto, né, que tenha essa liberdade, aí também, é algo que brilha meus olhos. [...].
	*Pós-graduações	P11: E aí eu fui... participei de algumas formações, eu...fiz, na verdade eu fiz cursos de curta duração, mas as formações que eu acho que me prepararam mesmo pra essa questão da tecnologia foram, foram duas especializações... que foi uma pela UFRB, que é Tecnologia Aberta e Digital, e outra que foi da UERN, que foi Mídias na Educação, porque eles ensinaram na prática, né, apresentaram...apresentaram vários aplicativos, vários programas, e a forma de a gente colocar em tudo na prática mesmo, de fazer também adaptação aos contextos, e mesmo tendo tido essa formação, é... voltada pra essa integração [...].

Fonte: autoria própria (2025).

Na categoria 7 – **formação continuada docente**, trago algumas discussões dos participantes sobre como veem a formação continuada e seus (não) interesses por cursos com foco nas tecnologias digitais. Essa categoria foi gerada para ampliar uma das respostas do questionário que não trouxeram dados significativos, razão pela qual foi melhorada na entrevista.

P2 se mostrou interessado em continuar estudando para melhorar sua formação, e disse que está fazendo sua segunda graduação a distância, em Física, e pensando em fazer Química assim que concluir o curso anterior, ambos na modalidade a distância. Essa atitude do docente é importante porque a formação continuada auxilia no desenvolvimento de novas competências e habilidades que podem “[...] ajudar os alunos a pensar criticamente frente às transformações sociais, econômicas e tecnológicas (Vasconcelos, 2017, p. 18). Infelizmente,

[...] na formação continuada do professor nas escolas brasileiras, tanto públicas quanto particulares, pouco foi desenvolvido em relação às novas habilidades, sobretudo aquelas necessárias para o uso intencional de tecnologias digitais, o que reflete diretamente na continuidade de práticas pedagógicas ultrapassadas, muitas das quais, por sua vez, são reflexo de uma graduação incompatível com o cenário atual das salas de aula. Apenas alguns cursos de licenciatura trazem uma ementa pautada em ferramentas tecnológicas e ensino *on-line*. Os professores recém-formados são nativos digitais, porém, foram graduados por uma academia experimental em termos de novas tecnologias (Lima; Moura, 2015, p. 90).

Por isso, adentrar em cursos de formação continuada que tenham as tecnologias digitais como um dos focos é fundamental para o professor que, mesmo não formado numa instituição que o preparou para o uso intencional dessas tecnologias, sabe da importância desse

conhecimento, fazendo os esforços necessários para dar conta das demandas educacionais atuais.

P3 sinalizou que tem muita vontade de fazer cursos de formação continuada que versem sobre as tecnologias digitais. Ele lembrou que houve uma formação *online* sobre o uso do *TikTok*, na qual ele se inscreveu, mas acabou não fazendo. Ao analisar a fala desse participante, parece que há uma contradição: ele tem muita vontade de fazer, mas acaba não fazendo, mesmo estando inscrito. Na verdade, em outro momento da entrevista, ele alegou que não tem tempo para se dedicar à formação continuada, apesar de saber da sua relevância para o seu trabalho. Assim como P3, milhares de professores precisam se desdobrar em dois ou três empregos para ter as condições mínimas necessárias, não sobrando tempo para a formação. Vale ressaltar que, no bojo da formação continuada, a FANEb se preocupa com essa questão, o que pode ser perceptível na figura 18.

Figura 18 – Criação de memes nas práticas pedagógicas



Fonte: FANEb (2023).

Esse foi um curso de extensão ministrado na FANEb, e teve como foco esse recurso digital – o meme, algo que permeia o mundo dos jovens e que, ao mesmo tempo, requer um pouco de criticidade para compreender o que está subjacente num meme. Talvez venha dessa

formação uma das informações da categoria 6, quando uma aluna sinalizava para a professora que estava usando memes, a partir da lógica do exemplo.

P7 informou que está participando de um curso chamado Power BI – uma ferramenta da Microsoft para gestão de dados. Ele afirma que sempre amou aprender e que está aprendendo. Especialmente agora que está na gestão, seus interesses formativos estão voltados para essa área. Ele mencionou ainda que está terminando duas especializações: uma em Docência no Ensino Superior e Metodologias Ativas, e outra em Cenários Educacionais para a Educação a Distância, ambas *online*. Também está inscrita em um curso de IA para Gestão, além de outro em Mestre em Administração de Empresas (MBA).

Ao que fica nítido, P7 valoriza mesmo as tecnologias digitais e seu potencial para seu trabalho. Essa preocupação com a formação continuada, evidenciada por P3, mostra que ainda há professores compromissados com a formação, mesmo quando têm pouco tempo. Na verdade, muitos professores acabam, em nome de uma formação continuada, comprometendo o sábado e o domingo, dias nos quais eles não estão na escola e que aproveitam para descansar um pouco, quando dá, uma vez que os finais de semana geralmente são utilizados para a preparação de aulas e para a correção de atividades e provas.

Nessa perspectiva, a formação continuada envolvendo tecnologias digitais é uma necessidade para o professor no cenário atual, especialmente para aqueles que, durante sua formação inicial, não foram contemplados com ensino sobre as tecnologias digitais na educação. Assim, [...] o professor, depois de formado, carece de formação continuada constante sobre tecnologias digitais (Ferreira, 2020, p. 6). P7 ainda ressalta que conheceu o *Padlet* numa formação pedagógica na FANEB.

P8 mencionou que lhe apresentaram o *Padlet* numa formação no ensino superior e, até, hoje, ele faz parte do seu percurso metodológico. Segundo ele, algo que envolva vídeo, áudio e texto, brilha seus olhos. Noto, no caso do *Padlet*, que P7 e P8 participaram da mesma formação na instituição, mais um dado a atestar que, nesse espaço formativo, não apenas os alunos aprendem sobre tecnologias digitais com seus professores, mas estes também aprendem com pessoas externas, a partir das formações oferecidas pela instituição. Nessa direção, entendo que “a formação continuada não deve dispensar nenhum contributo que venha de fora, sobretudo o apoio dos universitários [...] mas é no lugar da escola que ela se define, se enriquece e [...] pode cumprir o seu papel no desenvolvimento profissional dos professores” (Nóvoa, 2022, p. 68).

P11, ao falar acerca da formação continuada, destacou dois cursos que fez e que, segundo ele, contribuíram muito com a sua formação voltada às tecnologias digitais e suas interfaces com a educação. O primeiro deles, Tecnologia Aberta e Digital, pela Universidade

Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), e o segundo, Mídias na Educação, pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), ambos voltados para a prática e para a integração das tecnologias digitais às práticas pedagógicas. Ele ainda sinalizou ter feito cursos de curta duração sobre o assunto.

Portanto, quando o assunto é a formação continuada relacionada ao aprendizado sobre tecnologias digitais e seu uso na educação, dá para perceber que, de forma razoável, o corpo docente do curso de Pedagogia da FANEB busca essa formação, seja por conta própria, a partir de investimentos pessoais ou de cursos gratuitos, seja pelas iniciativas institucionais. Não importa a forma e a quantidade de cursos. O importante é o professor ter a consciência de que, para acompanhar as demandas dos tempos atuais, notadamente marcados pelo digital, é imprescindível que eles acompanhem as mudanças e ofereçam aos seus alunos uma educação condizente com seu tempo. A seguir, no quadro 28, trago algumas ponderações dos professores do curso de Pedagogia da FANEB sobre as tecnologias digitais na sala de aula.

Quadro 28 – Ponderações dos professores sobre o uso de tecnologias digitais na sala de aula

CATEGORIA 8	UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE CONTEXTO
Concepções críticas sobre tecnologias digitais	* Cuidado com o ChatGPT * A tecnologia ajuda, mas também prejudica	P2: [...] Vou usar o ChatGPT. Faço uma pergunta inteligente, inteligente no sentido completa, do que ele pode me trazer, e eu sempre dizia: gostaria de ter um diálogo, é... construir um diálogo sobre... sobre... aí botava o assunto, né, dessa situação real de aprendizagem, pra que ele construísse [...] Mas a gente corre o risco de que... de que os nossos próprios estudantes, na avaliação, que eles também fazem um texto dissertativo, construírem esse texto, como também até construir o próprio texto de TCC, né, então, é... o ChatGPT é uma ferramenta que deve ser usada, mas ela deve ser feita o bom uso né, e não algo que é, seja feito ao contrário, como benefício [...]. Eu acho que eu chego perto do endeuamento. Não chego no endeuamento porque a tecnologia também me traz desconforto, né, ela ajuda bastante, mas também prejudica, né [...]. Não vou demonizar, porque ela ajuda bastante, né, mas eu não posso colocar ela num altar, supremo, de que ela também não sustenta. [...].
	* ChatGPT * Não sou nem tecnofílico nem um tecnofóbico apocalíptico	P3: Então eu usei o ChatGPT com eles, pra eles perceberem que o que o ChatGPT coloca é uma coisa que não é subjetiva, é uma coisa que é formada por algoritmos, e tem coisas que falha muito. Aí eu tentei mostrar pra eles que o ChatGPT ele pode ajudar e não fazer tudo, então a gente podia...por exemplo, eu pedi um exemplo de um relatório de leitura com eles né, coloquei lá, pedi pra eles fazer, da leitura que a gente fez, né, aí depois eu falei bem assim: “e agora, disse aqui que o

		<p>ChatGPT fez, o que é que a gente pode retificar, copiar e colar aqui no nosso word e transformar”? Então eu peguei, utilizei o ChatGPT...o ChatGPT deu início de um texto, e eles foram transformando esse texto durante o período [...]. A gente colocava os comandos de fazer projetos, e eles faziam, só que eles sabiam, tinha a consciência que aquele projeto que o ChatGPT fez não é uma coisa subjetiva, né... é uma coisa que foi feita, talvez a ideia, né, só que não era o real pra gente. Aí eu pedi pra eles retificar sempre pra transformar, sendo o ChatGPT sempre um facilitador, não um criador de tudo. Eu utilizava dessa forma. Não tem como negar. É uma realidade da gente. [...]. Não sou tecnofílico mas também não sou tecnofóbico, eu utilizo sim, ela é necessária [...].</p>
	<p>* Tecnologia para um melhor trabalho na educação</p> <p>* filme ou enrolação</p> <p>* autocrítica</p> <p>* já fui tecnófila</p> <p>* não posso ficar refém</p> <p>* Eu só consegui essa compreensão mais complexa depois de muito estudar.</p>	<p>P7: Mas, pessoalmente eu penso que me perco muito e perdi muito a capacidade de foco, concentração, e aprofundamento de informações e questões. [...] Então assim, sempre eu visualizava tecnologia para um trabalho melhor na educação. [...]. Então, assim, foi o contato com o mestrado, não foi o ensino superior, foi a pós-graduação, né? <i>Stricto sensu</i> que me fez ver a potencialidade pedagógica do <i>Facebook</i>. Eu falei, por que não isso na educação básica? Porque os alunos estão lá no <i>Facebook</i>, e o <i>Facebook</i> popularizou de uma maneira assim... nós sabermos... e isso não chegava na educação básica, né? [...] Mas eu indico o filme e vocês podem assistir em casa, né? [...]. E o máximo que eu uso ... e isso eu faço uma autocrítica, entendeu? É... eu defendo o uso de tecnologias digitais, mas não sou de explorar novos recursos, o que vem de novo. Por exemplo, até hoje eu me recusei a entrar no ChatGPT. Eu cheguei a começar mas não terminei. [...] Por exemplo, autocrítica, quero que fique registrado. Eu não usei blog, quando blog era o xodó... Porque geralmente os professores de português ... Eu, pouco como internauta, e muito menos como professora. Eu deveria ter usado mais. Não usei. É. Eu usei mais... Eu queria mais ... da rede de informação e compartilhamento. Eu admiro bastante essa profissional. Como ela é incrível. Como ela usa mesmo, ela explora, ela busca, entendeu, e é um dever nosso explorar e buscar e usar, pra conquistar nosso aluno, então, por mais que eu diga isso, eu sou aquela que na autocrítica diz: você fez? [...] Me dei muito bem na pandemia usando plataforma digital no ensino superior, mas na educação básica, entrei em pânico... quando vi... não haver interação, não havia interação. O mesmo pânico da educação a distância, que não há interação... baixíssimo o nível de interação na educação a distância no ensino superior. [...] E aí, eu valorizo tanto a garrafa pet, a tampinha do... da garrafa pet como o ChatGPT e, não pense que é fácil usar a tampinha da garrafa pet como recurso pedagógico, porque aí é desqualificar o grande</p>

		<p>trabalho que a pedagogia faz formando grandes professores nos anos iniciais e na educação infantil. Não é simples trabalhar com a tampa da garrafa pet, menos simples ainda, lógico, trabalhar com o ChatGPT. Tô falando do ChatGPT como a última de ponta, né? Tecnologia de inteligência artificial. Então, nem endeuso, e nem demonizo, precisamos sim de todas as tecnologias e, antes, a garrafa pet eu já dizia para os meus alunos, como professora de História.</p>
	<p>* Eu nunca consegui desassociar</p> <p>* fake news</p> <p>* prudência</p> <p>*sensibilização/conscientização</p>	<p>P8: [...]. Na verdade, eu nunca consegui desassociar não. Olhe, é um filme, é um vídeo, é uma música, é....sempre, eu faço um link com algo educativo, algo de valores, algo que vem da minha essência mesmo [...]. Agora eu também, desculpe eu vou adentrar numa coisa que me chamou muito a atenção, o tempo das fake News. A gente viveu muito...já trabalhava né, porém no tempo da pandemia foi muito forte as fake News, o quanto né... o índice era até maior ... a gente trabalhou, muito forte, quantas notícias, quantas mentiras, quantas desinformações, aconteciam nos corredores da instituição, na comunidade, em casa [...] então a gente trabalhou com documentos em relação às fake News, podcasts, teve um vídeo muito forte em relação a...a...a fake News [...]. O que é que tá chamando a atenção que tá sendo auge, no momento? Analiso. Analiso e analisamos juntos né... na perspectiva deles também, eu preciso do feedback. [...] tik tok, né, tem a dancinha, alguns dançam, mas o que é que o tik tok pode te levar de pedagógico? Eu não usei tik tok. Alguns usam.</p>
	<p>* Vídeo como passatempo</p> <p>* A questão é transformar tudo em conhecimento</p> <p>* ChatGPT</p> <p>* Não é que eu endeuse a questão das tecnologias, mas eu reconheço o quanto é importante</p>	<p>P11: [...] e eu confesso que tipo assim, tinha colegas que de fato usavam, por exemplo, a videoaula, e colocava um vídeo como um passatempo, não tinha um viés pedagógico... pra substituir a própria fala, e aí isso tornava também a aula um pouco mais cansativa, um pouco mais chata, né. [...]. Eu até comentei hoje aqui, um dos maiores desafios dos professores hoje em dia é transformar informação em conhecimento. [...]. Por exemplo, eu criei um grupo no WhatsApp, mas não foi um grupo pra entretenimento, não foi um grupo só pra conversação e tal, aquele grupo tinha um viés pedagógico que era de troca de experiência, de troca de tá se tornando repositório de conteúdos, de arquivos que vão ser utilizados nas aulas, de dúvidas [...]. Eu utilizo o ChatGPT... por exemplo, aqui a gente trabalha com SRA né...Situação Real de Aprendizagem... que é elaborar um texto e a partir desse texto trabalhar com os alunos, criar hipótese, ver a problemática, elaborar perguntas, ter um objetivo e criar um texto dissertativo a partir da problemática que foi [...]. Essa questão do... não é que eu endeuse a questão das tecnologias, mas eu reconheço o quanto é importante, o quanto elas são necessárias, e o quanto que eu evolui a partir delas, a partir do momento em que eu consegui integrá-las na minha vida de uma</p>

		forma significativa, e que eu pude ver o seu potencial, tanto pra questão de aperfeiçoamento pessoal e profissional [...] quando eu vim pro ensino superior, eu percebi, e olhe que tipo assim, ainda foi um pouquinho mais tarde, porque eu fui perceber muito mais esse potencial mesmo pra aprendizagem [...].
	<ul style="list-style-type: none"> * Copiou colou, tá bom * a gente precisa dosar * ChatGPT 	P12: [...] Na verdade, eu acho que eles querem praticidade, praticidade que, não leva a muito longe, porque “eu já encontrei aqui. Já é suficiente. [...]. Eles não têm essa curiosidade. Não tem o cuidado de olhar, de analisar, de fazer comparativos. De ver o que foi que colocou, que num site o outro não colocou. Se realmente a informação é verídica. [...]. Eu fico no meio, porque realmente essa questão de você endeusar, colocar a tecnologia acima de tudo é perigoso [...]. Mas também você não pode ser radical e dizer que a tecnologia, ela, não serve pra nada, que a tecnologia ela veio pra destruir a educação, né. A gente precisa dosar. Eu acho que o fator principal, o divisor de águas das tecnologias hoje a meu ver, é você saber dosar o uso [...].

Fonte: autoria própria (2025).

Na categoria 8 – **concepções críticas sobre tecnologias digitais**, trago a voz dos professores para ilustrar o contexto dessa investigação. Iniciando com P2, ele chamou a atenção para os cuidados com o ChatGPT, justificando que, apesar de ser muito bom para o professor, pois facilita quando ele precisa elaborar a Situação Real de Aprendizagem (SRA), ou outras atividades, pode ser ruim para os alunos, porque eles podem usar esse dispositivo para elaborar os textos dissertativos e outros trabalhos que são solicitados no curso e, conseqüentemente, o próprio TCC. A esse respeito,

[...] no que se refere à realização de pesquisas científicas que trazem sempre novas descobertas, o ChatGPT pode não ser tão eficaz. Como uma IA generativa, ele pode nos ajudar em bloqueios de escrita, oferecer ideias para a construção de parágrafos, mas não gera perguntas de pesquisa que surjam de problemáticas identificadas por meio da observação e análise do mundo real. Nessa perspectiva, a fim de formular perguntas pertinentes, é preciso contar com o conhecimento especializado e a compreensão humana de cada campo de estudo (Boa Sorte, 2024, p. 113).

Desse modo, é preciso que os professores mostrem na prática, aos estudantes, que o ChatGPT não vai fazer tudo por ele; que tem coisa que só o humano é capaz de fazer. É óbvio que ele vai auxiliar bastante com desbloqueios de escrita, com ideias não pensadas, mas a problemática de uma pesquisa, seus objetivos, metodologia mais adequada à realidade vivida, o app não dá conta, cabendo ao sujeito cuidar desses detalhes. Logo, saber das vantagens e

desvantagens do ChatGPT é importante para que, desde cedo, o estudante não transfira para a tecnologia sua responsabilidade.

Noto, no caso de P2, que ele faz uso do ChatGPT compreendendo que é bastante útil para o professor elaborar suas atividades, já que facilita o trabalho docente. Mas isso não quer dizer que o participante use esse dispositivo para se esquivar do trabalho. Na verdade, ele precisa ser criativo ao solicitar algo ao ChatGPT. A pergunta precisa ser bem elaborada, mas não garante que sairá um texto perfeito. É aí que entra o contexto. O professor vai ler o que o dispositivo trouxe como proposta, e vai adaptá-lo às suas necessidades. Nesse caso,

[...] o ChatGPT desempenha inúmeras funções. Seu foco principal é a interação por meio de respostas às nossas perguntas em formato de conversação estilo chat. Nessa interação, ele gera textos coerentes e coesos cujas respostas para as nossas perguntas podem versar sobre tópicos de múltiplas áreas do conhecimento. Ele auxilia, por exemplo, na resolução de problemas; gera roteiros, artigos, redações e histórias; revisa, edita e traduz textos; fornece definições de termos e conceitos (Boa Sorte, 2024, p. 112).

Ou seja, ele traz um leque de possibilidades que podem ser exploradas pelos professores, os quais devem fazer as devidas adaptações de acordo com seus objetivos de aula. Como os docentes têm uma vida muito atribulada, o app surge como uma possibilidade positiva, contribuindo para a diversificação do trabalho docente e para que ele possa, inclusive, ensinar os estudantes a como usá-lo em benefício próprio, sem se tornar um copiador, que copia do ChatGPT e cola no trabalho. Os alunos gostam das facilidades e, quando têm à disposição uma tecnologia como essa, pela imaturidade, acabam deixando a cargo do ChatGPT fazer todo o trabalho, não tendo nenhuma participação ativa no processo.

A esse respeito, em 2022, uma série de reportagens, nos Estados Unidos, apresentou ao público uma perspectiva diferente sobre o ChatGPT, sinalizando que o futuro da humanidade seria transformado por ele. Assim, devido à euforia provocada pela mídia, o app não foi bem recebido pelas escolas, pois a ideia que se tinha era a de que ele realizava as atividades no lugar dos alunos (Boa Sorte, 2024).

É comum essa preocupação por parte das escolas, e essa não é uma realidade apenas americana. No Brasil também há essa preocupação. No próprio *locus* dessa investigação, a FANEB, os professores têm reclamado da postura dos estudantes em relação ao uso do ChatGPT, uma vez que muitos deles não querem mais produzir, já que podem pegar “tudo pronto” no app.

Nessa ótica, é necessário que os alunos, ao receberem as informações do app, façam uma leitura atenta e extraiam aquelas que são relevantes para a sua necessidade. É preciso fazer

uma leitura crítica e dar a sua contribuição ao texto recebido, usando sua criatividade e personalidade. Assim, “para que os alunos possam utilizar as [...] TIC [...] de maneira adequada, é necessário que o professor esteja preparado para orientar e auxiliar seu aluno a transformar a informação encontrada em conhecimento”, pois, suas pesquisas no app em questão não têm conhecimento, apenas informações (Cerutti; Nogaro, 2017, p. 1600).

P2, quando o assunto é o uso de tecnologias digitais, afirma que chega perto do endeusamento, e que não endeusa, de fato, porque elas também trazem desconforto e prejudicam, por conta do vício de sempre usá-las e esquecer que existem outras possibilidades. Ele reitera que elas devem ser usadas, mas com os devidos cuidados.

A posição de P2 é sensata e denota sua criticidade em relação às tecnologias, evidenciando suas benesses sem, no entanto, deixar de observar os pontos negativos que elas trazem. Desse modo, esse participante se mostra atento à evolução da sociedade, através das tecnologias, e toma os cuidados necessários para não se deixar seduzir por elas a ponto de ficar cego, pois “[...] ao mesmo tempo em que a tecnologia auxilia o professor, ele não pode se tornar seu refém. Ela é uma aliada que ajudará no processo de ensino aprendizagem, mas é o professor que precisa orientar seus alunos de qual maneira devem utilizá-la [...]” (Cerutti; Nogaro, 2017, p. 1604).

P3 mencionou que usou o ChatGPT para mostrar que ele também falha; que pode ajudar, mas não pode fazer tudo. A ideia é pegar o que ele traz e adaptar à realidade; não pegar pronto. Ele afirmou que usou esse app para montar um plano de aula. A ideia era pegar um esqueleto do plano e adaptar à realidade da turma, para os alunos perceberem que o objetivo do app não é fazer o trabalho do sujeito, mas dar ideias para cada um melhorar conforme sua necessidade. Com esse uso crítico do ChatGPT, P3 quis mostrar aos alunos que eles precisam ter responsabilidade de, ao fazer uso desse app, mostrar sua criatividade para criar e constituir sua autoria. Nesse sentido, “a autoria está relacionada à demarcação da identidade do escritor na produção, assim como a preocupação com a entrega de um trabalho inédito e livre de problemas envolvendo plágio” (Boa Sorte; Farias; Santos, 2021, p. 11).

Em outras passagens da entrevista, P3 ressaltou suas dificuldades com o uso das tecnologias digitais e, na discussão dessa categoria, ele traz um exemplo de uso crítico muito bacana, usando o app para ponderar sobre o próprio app, fazendo uso do que, na língua portuguesa, se chama de metalinguagem. Nesse contexto, ele diz que não romantiza a tecnologia, embora saiba que ela é útil. Ele não se considera tecnofílico nem um tecnofóbico apocalíptico. Em sua concepção, o problema não é a tecnologia em si, mas a forma de usá-la, que está invertida. Ou seja, é necessária uma mudança na forma de enxergar e usar a tecnologia,

pois não basta depositar na tecnologia a responsabilidade em relação à mudança (Sancho; Hernández, 2006).

P7 também trouxe grandes contribuições para a discussão dessa categoria, iniciando dizendo que vê as tecnologias como possibilidades de um melhor trabalho na educação. Entretanto, ele aponta alguns problemas que as tecnologias podem trazer caso não se tenha ponderação quanto ao seu uso. Ele confessa que perdeu a capacidade de foco, concentração e aprofundamento de conteúdo por causa da tecnologia atual, sinalizando que não dá tempo assimilar e aprofundar devido à velocidade com que as informações chegam e são substituídas.

Essa preocupação de P7 faz todo o sentido e é uma realidade de milhares de pessoas no mundo inteiro. É preciso refletir sobre o que se está lendo, sobre a enxurrada de informações recebidas. Mas como ter foco e como se concentrar diante de tantos estímulos sensoriais, das notificações que chegam a todo momento? Nesse viés, quanto maior é a oferta de informação, maior a confusão, a contradição, a cópia e a repetição do que já é conhecido. O indivíduo do momento atual tem preguiça de pensar, já que há caminhos mais fáceis à disposição (Moran, 2012).

P7 fala um pouco sobre o uso da tecnologia de forma pedagógica, ressaltando que foi o contato com o mestrado que o fez ter essa visão, exemplificando o uso pedagógico do *Facebook*. Destaca ainda, que o uso da tecnologia na aula pode ser mal interpretado pelos alunos, que muitas vezes pensam que a proposta pensada pelo professor não é aula, mas lazer, indo ao encontro do que mencionou Francklin (2018).

P7 também foi enfático ao dizer que faz uma autocrítica de si mesmo em relação à relação tecnologias digitais e ensino. Ele diz que defende o uso dessas tecnologias, embora não explore muito novos recursos. Ele até relatou que até hoje, não aderiu ao ChatGPT. Disse ainda que não usou blog quando era o xodó dos jovens, porque buscava mais rede de informação e compartilhamento, e abriu um parêntese para afirmar sua admiração por um colega de trabalho da FANEB que, segundo ele, é incrível quando o assunto é uso das tecnologias digitais. Segundo P7, esse colega usa mesmo. Ele explora, busca, e é um dever do professor explorar e usar para conseguir se aproximar dos alunos. P7 fez questão que ficasse registrado um pensamento que ele tem tido, e que ainda não registrou. Para ele, com a IA, já estamos iniciando o século XXII, uma vez que as coisas que se referem ao século XXI já estão ultrapassadas.

Ao que fica evidenciado, P7 é um profissional admirável, tendo em vista que não tem medo de fazer uma autocrítica, dizendo que não explora tanto as tecnologias, embora reconheça seus benefícios. Ademais, ao tecer elogios para um colega de trabalho, ele mostra desapego e reconhecimento do trabalho do outro, algo que somente um profissional de verdade é capaz de

fazer. Quando afirma que as coisas relativas ao século atual já estão obsoletas, ele mostra-se atento à evolução das tecnologias na sociedade e aos novos tempos.

P7 relatou que se deu muito bem na pandemia usando plataforma digital no ensino superior, mas na educação básica, entrou em pânico quando viu que não havia interação. Ele ressaltou uma adesão maior às tecnologias em seu aspecto teórico e revelou que, por mais que leia, estude e pesquise, ainda tem muito a aprimorar e pensar. Afirmou ainda que não diviniza nem diaboliza as tecnologias, que já foi tecnófilo, e que, no mestrado, só pensava em tecnologia. Entretanto, mais experiente, no doutorado, aprendeu que mais importante que a tecnologia é o método, enfatizando que não é refém da tecnologia. Para ele, do mesmo modo que o ChatGPT pode ser um bom recurso para uma dada aula, uma garrafa pet também pode ser, e que precisamos de todas as tecnologias.

As informações trazidas por P7 nessa entrevista enriquecem essa pesquisa não apenas pela quantidade de dados que trouxe, mas, principalmente, pela sua capacidade crítica de enxergar a relação tecnologias e educação, algo que vai ao encontro do pensamento de Leite (2011), Braga e Vóvio (2015), Lira (2016), Pontes (2018) e Bacich (2018). Logo,

[...] pode levar um tempo considerável para que professores e estudantes se familiarizem com uma determinada tecnologia digital antes que possam usá-la de maneira efetiva. Também é preciso tempo para estabelecer as condições logísticas de acesso à tecnologia digital no ambiente educacional, formação inicial e continuada no uso das TDIC, mudança nas práticas pedagógicas etc. (Leite, 2022, p. 21).

Ou seja, a questão de usos, integrações e apropriações das tecnologias digitais não é algo que acontece em um curto período de tempo, requer paciência e investimento em diversas frentes, as quais inclui a formação inicial e continuada, as mudanças nos projetos pedagógicos institucionais e o olhar da comunidade escolar para essa necessidade, pois não adianta uma andorinha só querer mudar o mundo. É preciso apoio dos pares. Se não houver esse apoio, o professor faz o que pode, mas não desiste do que acredita.

P8 iniciou relatando que nunca conseguiu desassociar as tecnologias da educação. Segundo ele, quando olha para um filme, um vídeo curto, uma música, um aplicativo, sempre faz uma linha com algo educativo; diz que faz parte de sua essência. Ele resalta que não tem familiaridade com todas as redes, mas as que ele usa, vai tirando o que é positivo para a educação. Já percebo, nessa fala inicial do participante, o cuidado com o uso da tecnologia. Ele já olha para ela tentando enxergar uma ponte com a educação.

P8 também abordou sobre *fake news*, sinalizando que trabalhou com documentos sobre esse assunto. A esse respeito, ele mencionou ter feito alguns questionamentos aos estudantes

sobre o tempo que eles têm investido nesse tipo de notícia, e sobre os cuidados que se deve ter com elas. Além disso, alertou sobre a prudência que eles precisam ter, principalmente as meninas, que devem ter cuidado com as postagens que fazem, pois, segundo ele, tudo pode ter repercussão, às vezes, negativa. Ele alertou às estudantes que, na rede, uma pessoa pode estar vendo-as e elas podem ter a oportunidade de serem convidadas para um contrato de trabalho, podem receber um convite de alguma empresa, por isso, a forma de se portar precisa de certa prudência, devendo as meninas evitarem evidenciar sua sensualidade. Essa preocupação de P8 é relevante e mostra que ele é antenado nas questões tecnológicas. Apesar de seus olhos brilharem quando o assunto é tecnologias, seu instinto também o mantém em alerta sobre os perigos da rede. Ao trazer essas questões, P8 acaba dialogando com Filho (2012), quando alerta que as diferentes formas de exposição na rede revelam o lado miserável da cibercultura.

P8 também destaca que costuma fazer uma reflexão crítica sobre o uso que faz das tecnologias digitais, questionando-se sobre o que pode, o que não pode, sobre o tempo gasto na rede com determinada coisa e o que o *TikTok* tem de pedagógico. Segundo ele, é preciso ter um olhar crítico para os memes, porque eles, muitas vezes, estão depreciando, discriminando ou alimentando algum tipo de violência. Logo, ao mencionar esses cuidados, o participante mostra criticidade. Portanto,

[...] é de grande importância que o professor esteja preparado para ter e utilizar as tecnologias como parceiras no processo de aprendizagem, bem como tenha capacidade crítica e conhecimento para enfrentar as contradições, as inconsistências e os perigos implícitos que as tecnologias apresentam (Cerutti; Nogaro, 2017, p. 1607).

Olhando para as tecnologias com esse olhar cuidadoso e crítico, o professor estará protegendo não apenas a si mesmo, como também, os seus alunos que, pela pouca experiência com as redes, podem facilmente ser alvo dos perigos existentes. Conhecendo as tecnologias, o docente tem condições de avaliá-las e identificar aquelas que podem auxiliá-los no processo de ensino e aprendizagem, afinal, a tecnologia é apenas o meio de uma prática pedagógica. O objetivo do professor e todo o empenho metodológico são a finalidade do seu ofício.

P11 deu início a sua fala mencionando o uso precário do vídeo, dizendo que é comum professores usarem vídeos nas aulas sem nenhum propósito, apenas para substituir a própria fala, tornando a aula chata e cansativa. Para ele, essa forma de uso desse recurso não tem um objetivo por trás, sendo um mero passatempo, algo criticado por autores como Moran Masetto e Behrens (2013) e Braga (2013).

De acordo com P11, um dos maiores desafios do momento atual é transformar informação em conhecimento. Na sua visão, para os alunos de hoje, um artigo de 15 laudas ou um vídeo de 15 minutos é motivo para dispersão, pois os estudantes acham longo. Eles não têm paciência para ler um artigo como esse de uma só vez, devido ao fato de estarem ligados quase umbilicalmente ao celular, dispersando-se com as notificações que chegam. Desse modo, eles têm informação em abundância, mas não sabem analisá-la e transformá-la em conhecimento, porque fazer isso requer tempo, foco e concentração, palavras que não são exercitadas por eles no contexto em voga. Diante disso,

[...] os alunos precisam de tempo para tratar a nova informação (reformular, recapitular) e armazená-la em sua memória de longo prazo. Um tempo de treino demasiado breve os impede de armazenar, lembrar e reutilizar, caso necessário, os conteúdos aprendidos. Se os conteúdos forem estudados apenas superficialmente, eles não serão bem armazenados na memória, permanecerão instáveis e não ficarão disponíveis para uma utilização ulterior, a não ser que sejam ensinados de novo (Gauthier; Bissonnette; Richard, 2014, p. 179).

Na verdade, é preciso que haja uma revolução na educação para que os alunos mudem de postura e façam uso devido dos recursos tecnológicos disponíveis. É necessário que, como estudantes críticos, eles saibam dosar o uso da tecnologia, não a colocando como a grande novidade da aula, pois deve ser compreendida como mais um recurso, que pode ser usado em conjunto com outros, porém, sempre com a consciência de que nenhuma tecnologia substitui o professor e de que, mais importante do que ela, é a metodologia adotada pelo docente.

P11 relatou que, quando os alunos fazem pesquisas no Google, ele os orienta a referenciar, para dar os créditos ao autor do texto e não ser acusado de plágio; faz uma leitura da pesquisa; pede para os alunos refletirem sobre alguns pontos, entre outras orientações. Segundo ele, os estudantes têm a informação na palma da mão, o difícil é transformá-la em conhecimento, algo apontado por Cerutti e Nogaro (2017).

P11 relata que criou um grupo no WhatsApp com viés pedagógico (troca de experiência, repositório de conteúdos, arquivos das aulas, espaço de dúvidas, etc.). Segundo ele, o WhatsApp é um cenário de aprendizagem. Ele tem a função de interação, compartilhamento e troca com viés pedagógico. Ele é muito mais amplo do que se imagina. Na sua visão, para ser um cenário precisa ter um objetivo. Nesse app vão trazer *links* de outras plataformas, diversidade de conteúdos e funções de outros aplicativos. Isso é cenário, cuja essência é a conexão, a interação, o compartilhamento, a colaboração. Essa definição de cenário é bem interessante porque tira do WhatsApp a característica resumida de ser apenas um repositório de

documentos, e coaduna com a visão de Pontes (2018, p. 153), quando afirma que “o WhatsApp amplia o tempo e o espaço físico das interações entre os alunos [...]”.

Acerca do ChatGPT, P11 afirma que, quando faz uso dele, tem o cuidado de pegar um texto de acordo com a realidade dos alunos, adaptando-o conforme suas necessidades. Ele sinalizou os seguintes usos: elaborar questões de prova, revisar textos e preparar as atividades da SRA. Quando P11 menciona a adaptação dos textos produzidos pelo app conforme sua necessidade, é porque ele sabe que esse dispositivo não consegue trabalhar com a questão da subjetividade. Ou seja,

[...] o GPT-3 não consegue criar nem expressar opiniões subjetivas do mundo como um ser humano, uma vez que a subjetividade humana vai além do aprendizado do algoritmo. O que o programa faz é produzir conteúdo com base em seu sentido sintático, e não semântico. Ainda que se criem textos, diálogos ou mesmo capítulos de livros seguindo normas gramaticais padronizadas, o algoritmo não terá a interpretação subjetiva (Boa Sorte; Farias; Santos, 2021, p. 9).

É isso que os estudantes precisam saber, que o ChatGPT não é um faz tudo, que vai dar conta de realizar todas as suas tarefas. Uma de suas funções é facilitar a vida do usuário oferecendo possibilidades, a partir da combinação de algoritmos, que podem facilitar o trabalho no sentido de apontar ideias interessantes, cabendo ao usuário de acordo com a sua necessidade, subjetividade e criatividade, tirar proveito do que o dispositivo oferece e imprimir sua marca.

Apesar de ser um grande adepto das tecnologias digitais, considerando-se imerso, ou seja, que teve parte de sua identidade forjada a partir dessas tecnologias, P11 sinaliza que sua fascinação por essas tecnologias não é um endeuamento, mas uma necessidade. Para ele, nem dá para separar, pois ele vive a tecnologia 24 horas por dia. Ele reconhece o quanto elas são importantes e o quanto evoluiu a partir delas. Segundo ele, a partir do momento em que conseguiu integrá-las na educação, percebeu seu potencial, mas foi nas especializações que teve seu maior aprendizado sobre o assunto, pois aprendeu a colocar em prática. Ele ainda registrou suas frustrações quando das proibições que circularam na sociedade.

Fica explícito o olhar crítico de P11 acerca das tecnologias digitais e seus usos, mas também o entusiasmo com que ele fala acerca delas, algo que também foi evidenciado por P7 e P8, o que denota que a FANEb possui um quadro docente, no curso de Pedagogia, que entende a importância de acompanhar as mudanças sociais, devendo a educação acompanhar tais mudanças.

P12 iniciou lamentando-se da postura dos estudantes quanto ao uso das tecnologias digitais, uma vez que muitos só têm o trabalho de copiar e colar, como se essa atitude

representasse o que se espera de alguém que está no ensino superior. Em sua visão, eles querem praticidade, algo que não vai levá-los muito longe. Segundo ele, os estudantes, ao realizarem suas pesquisas na internet, não têm o cuidado de verificar outros *sites* para ver se há outras informações relevantes. Não há uma curiosidade em olhar e comparar se a informação é verdadeira. Para P12, apesar de eles serem adultos e de estarem no ensino superior, eles não têm essa preocupação, e isso é grave. Eles precisam pegar as informações e transformá-las em conhecimento.

Desse modo, é necessário que os professores, com conhecimento no assunto, a exemplo de P11, que mencionou como trata essa questão, oriente-os no sentido de como buscar e tratar a informação, para que eles comecem a deixar de lado o copiar e colar, para ler, analisar, selecionar e criar a partir das informações recolhidas, de modo a transformá-las em conhecimento. Nessa lógica,

[...] o aluno nem precisa ir à escola para buscar as informações. Mas, para interpretá-las, relacioná-las, hierarquizá-las, contextualizá-las, só as tecnologias não serão suficientes. O professor ajudará a questionar, a procurar novos ângulos, a relativizar dados, a tirar conclusões (Moran, 2012, p. 52).

Foi justamente o que P11 salientou há pouco. Assim, o aluno pode até saber usar diversas redes sociais e aplicativos, entretanto, fazer uso das informações retiradas da internet, pouquíssimos sabem, porque na rede, isso não é interessante. O que geralmente chama a atenção dos alunos são os vídeos, as imagens e as músicas, ficando a produção de conhecimento relegada a outros planos.

Quanto ao uso do ChatGPT, P12 mencionou seus benefícios e que ele deve ser usado quando a pessoa tem maturidade para tal. Ele até sinalizou que os professores da FANEB tiveram uma discussão sobre isso em uma formação, e que ele ajuda, principalmente, na questão das metodologias ativas, na montagem dos planos, das aulas e das SRA. Ele citou que o lado bom dele é que o usuário pega a ideia que ele dá e transforma. Na sua visão, usar o app apenas para copiar e colar o que ele oferece não surte efeito, e o problema é que os alunos fazem exatamente isso, algo que é alvo de críticos como Moran (2012). Para P12, os professores têm o cuidado de pegar a ideia, reformular e acrescentar o que quiser. Ele faz um adendo de que não se pode confiar 100%.

P12 finaliza dando sua opinião sobre como se vê em relação às tecnologias digitais, dizendo que fica no meio termo entre a diabolização e a divinização. Para ele, colocar a tecnologia acima de tudo é perigoso, porque é preciso conhecer, filtrar, saber até que ponto ela

vai ajudar. Mas também não pode ser radical e dizer que ela não serve para nada, que veio para destruir a educação. Ele conclui dizendo que o X da questão é saber dosar o uso.

Com esse posicionamento, P12 se mostra antenado no assunto e, tal qual os demais participantes, entende que, assim como as tecnologias trazem vantagens para os usuários, elas também trazem desvantagens, cabendo a cada um olhar para elas de forma crítica e tirar delas os proveitos necessários.

6.3 Interpretação e análise do PPC de Pedagogia

A análise do PPC de Pedagogia da FANEb se deu da seguinte forma: inicialmente, o documento (conseguido na instituição, com 180 laudas) foi baixado e, em seguida, foi realizada uma leitura flutuante do mesmo. Essa leitura consistiu em identificar as passagens do texto que faziam menção direta ou indireta a tecnologias e a práticas pedagógicas. Ressalto que, conforme o quarto objetivo específico delineado na metodologia dessa pesquisa, a intenção com o PPC é verificar o papel das tecnologias digitais, ou seja, a atenção que é dada a elas. Entretanto, devido ao fato de práticas pedagógicas ser um dos principais descritores da pesquisa, aproveitei também para analisar de que forma elas são tratadas no documento.

À medida que eu ia encontrando essas ocorrências, eu ia copiando do arquivo em PDF e colando num arquivo-resumo do PPC em *Word*, para facilitar a leitura. Assim que meu documento de *Word* ficou pronto com todos os dados que me interessavam, fiz a impressão do material. Em seguida, fiz uma leitura atenta das informações, destacando com um marca-texto passagens que dialogavam com o quarto objetivo da pesquisa, as quais me auxiliariam na discussão desta subseção.

A partir da análise do PPC, foi possível perceber qual a atenção dada às tecnologias digitais, observando tanto os aspectos explícitos, isto é, o que estão literalmente postos, quanto os implícitos, ou seja, aqueles depreendidos das informações registradas. Também foi perceptível a (não) presença do descritor práticas pedagógicas, um interesse secundário nesta investigação. Nessa ótica,

[...] refletindo sobre as concepções de professor que influenciam o pensamento pedagógico brasileiro, há que problematizar como se dá a formação inicial desses profissionais para atuarem nas escolas do século XXI. Torna-se fundamental para o curso de Pedagogia esclarecer, em seu Projeto Pedagógico, qual a concepção de professor que se intenta formar, no sentido de equalizar o discurso de forma coerente entre o que se propõe no plano teórico e a prática vivenciada no percurso formativo (Araújo, 2019, p. 64).

Essa preocupação sinalizada é importante e tem respaldo nas DCN para a formação inicial de professores da educação básica que, dentre alguns pontos de relevância, destacam a “[...] necessidade de que o futuro professor experiencie, como aluno, durante todo o processo de formação, as atitudes, os modelos didáticos, capacidades e modos de organização que se pretende venham a ser concretizados nas suas práticas pedagógicas” (Brasil, 2001, p. 30-31).

Em consonância com o exposto por Araújo (2019) e pelas DCN (2001), e após uma análise cuidadosa do documento em pauta, notei que o termo prática(s) pedagógica(s) aparece quinze vezes no documento, sendo duas em referências, duas em relação ao perfil do egresso, quatro relativas ao nome da disciplina Didática e Prática Pedagógica e sete soltas no texto. Ou seja, no contexto dos interesses desta tese, que discute as práticas pedagógicas a partir de um olhar para o conceito, o PPC da FANEBC não contempla essa questão, carecendo, portanto, de uma atenção a esse ponto numa reformulação futura.

No tocante às tecnologias, ao realizar uma análise do referido documento, percebi que existe apenas um componente curricular voltado especificamente para o trabalho com as tecnologias, intitulado Tecnologias Educacionais, mas essa não é uma realidade apenas do curso de Pedagogia da FANEBC, pois,

[...] nos cursos de licenciatura, os futuros professores cursam uma disciplina que geralmente trata do uso das tecnologias educacionais no processo de ensino e aprendizagem, mas é importante evidenciar que esse conhecimento teórico-prático necessita ser contínuo e processual, como um tema transversal que deve estar presente e integrado a todas as disciplinas/módulos/ciclos, e o professor, depois de formado, carece de formação continuada constante sobre tecnologias digitais (Ferreira, 2020, p. 6).

A esse respeito, ao olhar para a disciplina Tecnologias Educacionais no curso de Pedagogia da FANEBC, a mesma traz como competência a ser adquirida pelos estudantes “conhecer os desafios propostos pelos novos paradigmas educacionais e recursos tecnológicos no contexto da realidade brasileira” (FANEBC, 2017, p. 123).

Ao que percebo, a partir da referida competência estabelecida no documento, há uma intenção clara da instituição pesquisada em valorizar as tecnologias na formação do pedagogo. Mesmo que não esteja explícito que essas tecnologias são digitais, são essas que se encontram mencionadas, uma vez que, no contexto da realidade brasileira, são essas tecnologias que têm sido o foco das atenções de professores, alunos e instituição como um todo. Ademais, apesar de haver apenas um componente curricular na grade do curso de Pedagogia voltado às tecnologias, isso não significa que sua importância seja negligenciada, prova disso é que vários professores, independente do componente que lecionam, fazem uso das tecnologias digitais em

suas práticas, como pode ser visto com detalhes na seção de análise de dados dos questionários (6.1) e das entrevistas (6.2).

Outro ponto no qual o documento aborda as tecnologias é nas habilidades que se espera que o pedagogo adquira durante sua formação no curso, quais sejam: (1) apresentar ao aluno as ferramentas disponibilizadas pela TI e sua utilização nas diferentes atividades didático-pedagógicas; (2) desenvolver habilidades para que o aluno possa tratar conteúdos de forma contextualizada e integrada com outras disciplinas, através de projetos, temas transversais e atitudes colaborativas incluindo a TI; (3) revisar os conceitos de Tecnologia e Educação, discutindo-os à luz de projetos educacionais utilizando recursos tecnológicos; (4) explorar as linguagens tecnológicas e os meios multimídias, considerando os processos de produção e recepção, e suas possibilidades de uso na Educação (FANEb, 2017, p. 123).

Fica evidente, a partir das habilidades estipuladas no PPC, que há por parte da instituição uma preocupação com uma formação docente que valorize as diferentes tecnologias na sociedade e suas inter-relações com a educação, demonstrando caminhar na direção do desenvolvimento e da mudança, algo que depende sobremaneira das tecnologias e seus avanços. Um sinal dessa preocupação é a presença de *QR Codes*⁶⁹ espalhados pela instituição, denotando que, a partir deles, os alunos vão acessar algum dado importante.

Quanto aos aspectos metodológicos que fundamentam a disciplina Tecnologias Educacionais, o documento aponta que, para dinamizar as aulas, além do uso de recursos tradicionais de exposição didática (livros, quadro branco e *slides*), dos exercícios práticos na sala de aula e extraclasse, dos seminários e estudos dirigidos, deverão ser inclusos na metodologia docente, “[...] mecanismos que garantam a articulação da vida acadêmica com a realidade concreta da sociedade e os avanços tecnológicos, incluindo alternativas como multimídia e Internet” (FANEb, 2017, pp. 47-48).

Não se pode conceber um ensino no cenário atual, restrito a aulas expositivas e tradicionais, pois os alunos são de outro tempo, e isso precisa ser respeitado. Desse modo, acompanhar os avanços tecnológicos e poder articulá-los de algum modo no contexto da formação dos pedagogos, a partir do uso variado e contextualizado da internet e seus artefatos, é essencial para uma formação condizente com o tempo dos estudantes. Nesse sentido, a FANEb, a partir do seu PPC, tem dado indícios de estar caminhando em consonância com as transformações tecno sociais em curso.

⁶⁹ Percebi esses *QR Codes* espalhados em diferentes pontos da instituição quando estive na faculdade para entrevistar alguns participantes.

Outro ponto que ressalta a atenção dada às tecnologias no PPC diz respeito aos critérios de avaliação da aprendizagem estipulados na disciplina Tecnologias Educacionais. O documento sinaliza que “a avaliação deve ser um processo contínuo que contemple a evolução das competências e das habilidades [...] que incluem [...] utilização de recursos de ensino: vídeos, software, periódicos, *datashow*, internet, laboratório de informática [...]” (FANEBC, 2017, p. 49).

Para além da disciplina Tecnologias Educacionais, a atenção dada às tecnologias permeia outras partes do documento, como se pode observar na contextualização realizada no trecho que segue:

Ao investirem um curso de formação de professores, no momento atual, a Faculdade do Nordeste da Bahia o faz ciente do momento sócio-político e econômico que estamos vivendo, em uma sociedade dita ‘globalizada’. Evidenciam-se as marcas da desregulamentação da economia e do mercado, a homogeneização das opções políticas e econômicas, a transnacionalização e transculturação de valores, linguagens e símbolos culturais, a mundialização dos meios de informação e comunicação, as transformações nas relações de emprego, a progressão geométrica da produção de informações, a primazia do imperativo tecnológico (FANEBC, 2017, p. 8).

Fica evidente, nesse contexto, que a FANEBC mostra-se atenta às questões de mudanças que ocorrem no cenário nacional e mundial, em vários aspectos, incluindo economia, política, cultura, globalização, dando valor às questões relativas à informação e comunicação, dando sinais de que a formação de professores que se desenvolve na instituição não tem foco apenas na instrumentação técnica de profissionais para a sala de aula, mas a formação de cidadãos aptos a fazer uso de seus conhecimentos, tanto no seu âmbito de trabalho como em outros espaços, demonstrando o potencial de uma formação ampla, que ultrapasse as questões relativas a ensino e aprendizagem e perpassa a escola. Em outra passagem, o documento aponta uma preocupação com o pedagogo, sinalizando a necessidade de formar, no contexto do curso em questão “um profissional capaz de incorporar à aprendizagem as [*sic*] tecnologias disponíveis. Atento a [*sic*] construção das identidades, ao mundo do trabalho, às relações de raça e de gênero, respondendo as [*sic*] demandas colocadas pela [...] sociedade brasileira” (FANEBC, 2017, p. 10). O documento ainda apresenta a biblioteca e sua preocupação em manter um acervo *online*, viabilizado pelo *software Sophia*⁷⁰,

[...] um sistema integrado para gerenciamento de bibliotecas responsável pela catalogação, circulação, controle de periódicos. Os seguintes materiais

⁷⁰ Sophia é o *software* adotado pela instituição como repositório de material e como acesso dos alunos a diferentes questões da vida acadêmica.

poderão ser encontrados no catálogo online: livros, trabalhos de alunos, periódicos, vídeos, CD-ROM, DVDs, mapas, teses e dissertações, anais e folhetos (FANEBC, 2017, p. 166).

Esse cuidado com o acervo *online* em uma plataforma específica institucional é importante, dentre alguns fatores, porque oferece aos alunos possibilidades de ter acesso não apenas a materiais relevantes para consulta, para estudos e trabalhos, como também possibilita que ele tenha o controle de sua vida acadêmica sempre que quiser a partir da navegação no *Sophia*, que pode ser feita com a entrada no sistema por meio de login e senha institucional.

Para concluir, o PPC também apresenta o laboratório de informática da instituição, “[...] composto por 50 computadores, 50 cadeiras, dispostos numa sala ampla, equipada com ar-condicionado. [...] é utilizado pelos discentes para realização de pesquisas e atividades orientadas pelos professores, que fazem uso do computador como recurso pedagógico” (FANEBC, 2017, 164).

Portanto, a partir dos excertos extraídos do PPC de Pedagogia da FANEBC, depreendo que há uma preocupação explícita com a formação de um profissional antenado às transformações socioculturais que nos impactam, e que as tecnologias digitais têm sido usadas na instituição com diferentes finalidades, inclusive pedagógicas. Decerto que apenas a partir dessas informações não há uma garantia de que os professores de fato fazem uso dos recursos digitais disponíveis de forma pedagógica, algo que pode ser melhor observado na seção 6, destinada à análise dos dados.

De todo modo, “os cursos de Pedagogia devem rever seu currículo, no sentido de oportunizar aos futuros docentes uma melhor formação e apropriação das Tecnologias da Educação para uma prática pedagógica condizente com os novos tempos” (Pereira; Teixeira; Oliveira, 2021, p.14). Isso pode ser feito a partir da ampliação da atenção dada às tecnologias na matriz curricular, inserindo mais algumas disciplinas que tenham olhares específicos para a importância da interface tecnologias e educação.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando dei início a essa longa jornada, já tinha ideia de que seria um processo intenso, solitário, de clausura, de (não) escolhas e de abnegação, permeado por dúvidas e momentos de instabilidade emocional, afinal, chegar a esse nível da formação acadêmica não poderia, de fato, ser fácil, pois, se assim o fosse, qualquer pessoa adentraria no doutorado. Devo confessar, com toda a honestidade, que não foi tão difícil quanto eu ouvia ou lia. Não foi tão assustador como alguns narravam. Fazer doutorado para mim foi muito mais do que cursar disciplinas, concluir os créditos e realizar a pesquisa. Foi um período de autoconhecimento, de deleite em relação ao saber (como é bom aprender!). Nunca li tanto na vida quanto nesses últimos quatro anos. Também nunca aprendi tanto, inclusive sobre mim mesmo e minhas idiossincrasias.

Essa etapa da minha formação encerra um ciclo de uma formação que teve início lá na infância, quando eu fugia da roça para ir à escola. Eu amava estudar e via na educação a forma mais fácil de eu conquistar a minha carta de alforria. E foi esse amor que me conduziu a trilhar um caminho vitorioso na educação (como estudante e professor). Talvez seja por isso que o doutorado não foi um processo marcado por sofrimento ou arrependimento. Eu vivi cada etapa desfrutando de cada aprendizagem, encantando-me com cada avanço percebida e me resignificando a partir das leituras e experiências que me atravessavam. Se eu não tivesse que trabalhar, eu viveria estudando para todo o sempre.

Foi com o olhar de quem faz as coisas não apenas para receber uma recompensa (a obtenção do título), que conduzi minha pesquisa, colocando-me na condição de um pesquisador pautado na tentativa de fazer uma descoberta e, através dela, contribuir para desnudar obscuridades e produzir conhecimento. Para além da titulação acadêmica, eu queria me desafiar numa pesquisa de fôlego. Queria aprender sobre autores de quem eu ouvia falar, e a tese me proporcionou dialogar com eles, e com tantos outros que eu nem imaginava. Queria ainda me orgulhar de colocar a última peça no quebra-cabeça e sair do labirinto com a sensação de que fiz um ótimo trabalho de doutorado.

Nesta pesquisa, apresento algumas considerações acerca dos resultados advindos da análise dos dados, a partir da integração de elementos que emergiram das diferentes fases da pesquisa, com o fito de cumprir o objetivo geral da investigação: compreender como as práticas pedagógicas dos professores do curso de Pedagogia da FANEB, mediadas por tecnologias digitais, podem contribuir para a formação de pedagogos críticos em relação ao uso dessas tecnologias em sua futura profissão. Para o alcance do referido objetivo, estabeleci os seguintes objetivos específicos: analisar a relação dos professores com as tecnologias digitais e suas

didáticas; caracterizar as práticas pedagógicas desses professores buscando indícios de superação do uso instrumental das tecnologias digitais; identificar nas práticas pedagógicas dos professores com tecnologias digitais, elementos que fundamentam os processos de usos, integrações e apropriações; verificar no PPC de Pedagogia da FANEb qual o papel das tecnologias digitais.

Ao voltar minhas lentes para o primeiro objetivo específico: analisar a relação dos professores com as tecnologias digitais e suas didáticas, percebo que, no contexto investigado, as relações dos professores com as tecnologias digitais é uma relação que pode ser classificada como profícua, pois, embora uns sejam mais adeptos (no tocante ao uso prático), não há nenhuma evidência de resistência, algo que costuma permear o contexto educacional geral. Mesmo quando falam sobre as dificuldades enfrentadas, os docentes não questionam a importância das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem, eles elencam alguns pontos que poderiam ser olhados com outras lentes e alertam para a necessidade de cuidados.

Foi perceptível o quanto os professores valorizam essas tecnologias digitais, fazendo uso delas tanto na vida pessoal, quanto na profissional, inclusive, um dado marcante revelado, durante a aplicação do questionário, diz respeito à quantidade de dispositivos tecnológicos que esses docentes possuem, bem como a diversidade de recursos que a FANEb disponibiliza para eles. Não posso me esquecer de enfatizar outro dado apontado pelos próprios participantes: os esforços da instituição (após alguns períodos de instabilidade) para oferecer uma internet de qualidade para professores e alunos, algo que contribui para que a relação dos professores com as tecnologias digitais seja significativa.

Durante a aplicação do questionário, ficou evidenciada a relação que os docentes mantêm com as tecnologias digitais. A maioria deles revelou utilizá-las diariamente, mencionando usos diversos, que vão desde situações de lazer e comunicação até estudos e trabalho. Inclusive, alguns destacaram a preparação de aulas como um desses usos, demonstrando que a didática dos professores conta com a presença das tecnologias.

Ademais, tanto os questionários quanto as entrevistas apresentaram dados sobre uma relação direta dos professores com as tecnologias digitais, ou seja, uma relação de uso em seu trabalho docente, especialmente na FANEb e no curso de Pedagogia, objeto dessa investigação. Os dados que dialogam com esse objetivo estão explicitados no quadro 23, categoria 3 - Experiências com tecnologias digitais na FANEb, o qual traz os relatos das experiências dos seis participantes com o uso de tecnologias digitais na instituição, destacando-se momentos em que eles fizeram uso dos seguintes recursos tecnológicos: WhatsApp, YouTube, Instagram,

Facebook, Can Scan, Google Meet (café com TCC), Games, *Kahoot*, TikTok, Blog, *Padlet*, podcast, lives, QR Code, meme, aplicativos, *Mentimeter* e TV digital.

Outrossim, percebi que, mesmo sendo adeptos das tecnologias digitais e compreendendo seus benefícios para a aprendizagem quando usadas de forma pedagógica, os docentes investigados não as coloca num pedestal. Eles tiram o proveito necessário, mas, em momento algum, se colocam na condição de reféns, não se sentindo na obrigação de usá-las todos os dias. Esse dado é relevante porque, no contexto educacional geral, defende-se a inovação das práticas e, nesse sentido, inserir as tecnologias em todas as aulas também pode se tornar chato (fazer o mesmo do mesmo). É necessário inovar até no sentido de se desligar das tecnologias em determinados momentos, quando elas já são esperadas nas aulas.

Logo, no contexto investigado, a relação dos professores com as tecnologias digitais é funcional, inclusive alguns deles, durante a etapa das entrevistas, deixaram explícito o quanto gostam de estar envolto dessas tecnologias e o quanto elas os ajudam no trabalho. Especialmente, dois deles possuem uma relação quase umbilical com essas tecnologias, algo que pode agregar em seu trabalho docente, pois, quanto mais o professor gosta das tecnologias e sabe apropriar-se delas, mesmo que de forma técnica (inicialmente), há tendência de ele conseguir visualizar possibilidades de uso pedagógico dessas tecnologias.

Em relação ao segundo objetivo específico: caracterizar as práticas pedagógicas desses professores, buscando indícios de superação do uso instrumental das tecnologias digitais, devo dizer que, quando pensei nesse objetivo, tinha em mente que o uso instrumental da tecnologia se dá quando o professor faz uso dela na mesma perspectiva que fazia sem ela, como o uso do *PowerPoint*, impregnado de textos a serem lidos e “explicados”, a exibição de uma videoaula para substituir a fala, ou um filme de uma hora e meia que culminará com a solicitação de um resumo descritivo.

Ao pensar na superação do uso instrumental das tecnologias digitais, vislumbrei momentos da prática dos docentes nos quais fossem perceptíveis uma visão crítica da tecnologia; a ênfase no contexto; a intencionalidade na escolha do recurso; a valorização das atividades colaborativas; a aprendizagem ativa; o uso da tecnologia como meio; a capacidade da tecnologia de ampliar a compreensão do conteúdo (do aluno); a autoria.

Diante dessas considerações, ao analisar atentamente os textos gerados das falas dos seis professores entrevistados e analisar a maneira como eles fizeram uso das tecnologias digitais, entendo que, em certa medida, o uso instrumental foi superado, como se pode observar claramente nas discussões da categoria 8 - Concepção crítica sobre tecnologias digitais, que versava sobre a concepção crítica dos participantes em relação às tecnologias digitais. Quatro

dos seis participantes mencionaram o olhar crítico e os cuidados com o uso do ChatGPT, alegando que usam para melhorar o trabalho, mas que, para os alunos, devido à imaturidade, há problemas quando estes decidem fazer uso dessa tecnologia no percurso da graduação. Esses quatro participantes apresentaram justificativas plausíveis acerca dos cuidados com o uso do referido app, inclusive um usou o dispositivo para falar sobre o próprio dispositivo, sobre suas funcionalidades e a forma adequada de usá-lo, deixando explícito seu olhar crítico acerca da tecnologia.

Dois dos seis participantes, ao falarem sobre o uso do vídeo, foram enfáticos ao afirmarem que não gostam de usar o vídeo como passatempo ou pretexto, justificando que muitos usos de vídeos são marcados por enrolação, ou seja, são usados para o professor “descansar”. Quando isso ocorre, os próprios estudantes (os mais críticos) acabam concebendo uma aula com vídeo como não sendo uma aula. Essa atitude se deve ao fato de alguns fazerem uso precário da tecnologia, culminando na generalização, como se todo professor que usa vídeo tivesse intenção de enrolar para não dar aula.

Os vídeos e animações citados por alguns participantes foram utilizados com objetivos previamente definidos. Eles não pegaram um vídeo aleatório para “matar aula”. Eles viram, nesses vídeos/animações, oportunidades de levar a aula para outro patamar, tanto de compreensão como de dinamismo. Foi explicitado que os vídeos são curtos e usados em momentos estratégicos da aula com diferentes propósitos: chegada rápida; chocar; instigar a curiosidade; ampliar o raciocínio; aproximar contextos e desenvolver o senso crítico.

Quando um participante mencionou a criação de um blog para a disciplina Literatura Infantojuvenil, essa experiência extrapolou a questão instrumental, uma vez que tanto o professor como os alunos participaram de um processo colaborativo na produção do blog, embora o esforço inicial tenha sido de uma aluna que se voluntariou. Além de alimentarem esse blog com textos e vídeos, esses estudantes aprendiam, à medida que pesquisavam para saber, por exemplo, postar os vídeos no blog e como interagir com os colegas de turma, com o professor e com pessoas externas que visitavam o blog. Não se pode esquecer do trabalho de gravação e de edição dos vídeos, os compartilhamentos, os *feedbacks*, algo que requer habilidades que transcendem o instrumental.

A oficina de memes que houve na instituição é mais um exemplo de uso da tecnologia que extrapola o instrumental. Quando estudam sobre o objetivo de um meme, os estudantes vão aprender sobre criticidade e cuidados que se deve ter em relação a algumas coisas. Ou seja, não é apenas uma imagem engraçada, mas um texto que comunica. E o que ele comunica pode ser maléfico para quem é vítima dele. Quando usa um meme em sala de aula, o professor deve ter

escolhido aquele, em específico, porque ele traz algo importante para complementar o conteúdo em discussão. Logo, não se trata de uma simples imagem engraçada, mas de um recurso digital com potencial para orientar os alunos a desenvolverem o senso crítico a partir de situações cotidianas, tanto é que a oficina de criação de memes era para os alunos aprenderem a como fazer os próprios memes e como associá-los as suas práticas pedagógicas nos momentos de estágio, por exemplo. Com o uso de memes, os alunos aprendem à medida que se divertem, afinal, quem disse que aprender tem que ser chato?

Há ainda o @meninasdapedagogia, um canal do Instagram criado apenas por meninas, no qual elas produziam vários conteúdos durante o curso, fazendo uso de diversas habilidades tecnológicas que já tinham (algumas) e/ou das adquiridas no percurso da graduação, a partir da experiência de seus professores. Foi destacado, durante a entrevista, um trabalho de produção de vídeos que as meninas da Pedagogia fizeram para tratar do tema violência doméstica. Ou seja, elas usaram as tecnologias digitais para falar de um assunto sério e compartilhar suas impressões com o público acadêmico e não acadêmico, a partir do seu perfil no Instagram.

Ademais, também foi mencionado o *Padlet*, um mural virtual que os alunos podem usar de diversas formas. Ele dá a impressão de que funciona como um mural estático, para armazenar notícias e conteúdos. Entretanto, ele tem outras funcionalidades que permitem interação entre os próprios estudantes e também com outras pessoas com o *link* de acesso. Dois professores mencionaram trabalhos com o *Padlet* na FANEB, algo relevante, tendo em vista que, conforme esses participantes, a instituição ofereceu uma formação sobre o uso do *Padlet*.

Os entrevistados também falaram sobre suas inquietações com a postura dos alunos, especialmente, os mais imaturos que, ao realizarem suas pesquisas na internet ou no ChatGPT, não se preocupam em trabalhar com as informações para transformá-las em conhecimento, optando por copiar e colar, o plágio, que não agrega em nada a sua formação, além de ser crime. As tecnologias digitais estão à disposição de todos, mas cabe ter cuidados em relação ao seu uso. No curso de Pedagogia, foco dessa pesquisa, os professores têm trabalhado essas questões, o que pode ser um caminho para, a longo prazo, os estudantes tratarem as informações com mais seriedade.

Praticamente todos os participantes sinalizaram que nem divinizam nem diabolizam a tecnologia. Na visão deles, não dá para divinizar porque ela não substitui o professor, ela não faz sentido sem ele, embora ofereça diversas possibilidades. Também não dá para diabolizar porque, se assim o fosse, estariam negando a capacidade humana de avançar, e as tecnologias fazem parte da evolução da sociedade, devendo ser utilizadas com os devidos cuidados.

No tocante ao terceiro objetivo específico: identificar nas práticas pedagógicas dos professores com tecnologias digitais, elementos que fundamentam os processos de usos, integrações e apropriações, trago algumas considerações. Primeiramente, é preciso compreender que, inicialmente, quando ainda não tem habilidades para lidar pedagogicamente com as tecnologias digitais, o professor faz uso aleatório delas, aquele uso como pretexto, mas não por culpa dele, simplesmente, por não saber mesmo fazer de outro jeito. Assim, para que o docente aprenda a usar adequadamente as tecnologias, ele carece, de início, ser exposto a elas, saber que elas existem e tentar adotá-las em suas práticas. Um tempo depois, com algumas tentativas e o auxílio de colegas experientes, ele pode visualizar outras possibilidades de uso, passando a adaptar-se a elas e a fazer um uso mais consciente e com propósito. Um tempo depois, quando já estiver seguro e perceber que as tecnologias podem ser usadas em diferentes contextos e para diversos fins, ele pode se apropriar delas, tentando tirar os proveitos necessários para práticas condizentes com as necessidades dos alunos.

O processo de apropriação envolve, por exemplo, aprender a navegar na internet para realizar pesquisas diversas; aprender a usar aplicativos e *softwares* que circulam socialmente; saber que as tecnologias oferecem riscos; identificar oportunidades oferecidas pelas tecnologias. Desse modo, os próprios usuários da rede vão aprendendo a promover mudanças e transformações a partir do momento em que deixam de consumir conteúdo para também os produzir.

Entretanto, para que o professor de fato use, integre e se aproprie das tecnologias para dinamizar o processo de ensino e aprendizagem, três elementos são importantes: contexto institucional favorável (a escola pode apoiá-lo e oferecer-lhe as condições mínimas de infraestrutura e de apoio pedagógico; mudanças nos currículos dos cursos de formação de professores; oportunidades de formação continuada).

Nessa direção, um exemplo de usos, integrações e apropriações das tecnologias digitais pelos participantes da pesquisa que pode ser evidenciado é a experiência com o WhatsApp. É sabido que essa rede não foi criada para a educação (como as outras também não foram), mas para a comunicação. Entretanto, como o homem é inteligente, ele geralmente acaba vendo outras possibilidades para a tecnologia, que não foram pensadas quando da sua criação. E é essa a lógica da integração – visualizar diferentes possibilidades de uso para um mesmo objeto. Depois, com as tentativas de uso, ele vai entendendo o funcionamento do objeto e se apropriando, fazendo dele parte de sua rotina, reinventando.

Quando os professores começaram a usar o WhatsApp apenas para montar grupos, com o objetivo de ser um espaço de informação, ele estava sendo usado de modo instrumental,

porém, a partir do momento que os membros do grupo foram percebendo outras possibilidades, como o compartilhamento de eventos, de vídeos, de *links* de materiais importantes; quando os membros do grupo começaram a estabelecer discussões permeadas por linhas argumentativas em defesa de pontos de vista; quando dúvidas foram sendo sanadas no coletivo do app; quando novidades foram surgindo, ficou explícito que o WhatsApp é muito mais do que um espaço de comunicação. Ele também é um cenário de aprendizagem, como bem explicitou um participante quando trazia suas contribuições para a categoria 8 - Concepção crítica sobre tecnologias digitais.

O WhatsApp é um espaço interativo e colaborativo. Através dele há possibilidades de aprendizagem entre os membros. Mais do que isso, no contexto educacional, quando alguém decide criar um grupo como esse, é necessário que se tenha um objetivo, para que esse não seja mais um grupo. Criado com intencionalidade, ele pode ser um promotor de aprendizagens, basta que seus usuários saibam tirar dele todo o proveito que estiver ao seu alcance.

Quanto ao quarto objetivo específico: verificar no PPC de Pedagogia da FANEb qual o papel das tecnologias digitais, percebi que as tecnologias são pouco mencionadas, mesmo assim, noto que a instituição atribui um valor significativo a elas, algo percebido ao observar as competências e habilidades que os estudantes podem desenvolver na disciplina Tecnologias Educacionais, especialmente, na metodologia dessa disciplina, quando sugere mecanismos de articulação da vida acadêmica com a realidade concreta da sociedade e os avanços tecnológicos, incluindo a internet; no processo avaliativo, quando menciona a inclusão de internet, vídeos, *softwares* e laboratório de informática; na formação geral do egresso, quando sugere formar um profissional capaz de incorporar à aprendizagem as tecnologias disponíveis; e quando menciona a existência do laboratório de informática com 50 computadores.

Ao olhar esses resultados, observo que eles podem servir de *insights* e trazer contribuições práticas para outros cursos de Pedagogia, à medida em que os professores desses cursos, ao conhecerem as experiências dos professores da FANEb com o uso de algumas tecnologias digitais, podem tentar implementar em suas práticas pedagógicas, de modo que os estudantes tenham a oportunidade de conhecer outras metodologias. Eles não precisam fazer a mesma coisa que os professores da FANEb fizeram, entretanto, se eles tiverem contato com essas experiências, podem planejar práticas inspiradas, elaborando aulas ainda mais criativas e dinâmicas e encontrando outras possibilidades não pensadas para o uso pedagógico dessas tecnologias.

Os resultados desta pesquisa também trazem duas contribuições acadêmicas significativas: a primeira, relativa à intersecção tecnologias digitais e educação, uma vez que

ajuda a avançar o conhecimento da área, especialmente no curso de Pedagogia que, como ficou evidenciado durante a realização do EC, é carente quando o assunto é o uso de tecnologias nas práticas pedagógicas. A segunda, referente às práticas pedagógicas, tendo em vista que, em se tratando da epistemologia do conceito, este trabalho será aquele, entre as teses existentes no Brasil, a reunir em um só lugar (seção) o maior número de conceitos sobre práticas pedagógicas, uma das inquietações que tive durante a pesquisa.

Além disso, esta pesquisa traz contribuições sociais, já que, ao fazer uso de um variado leque de tecnologias digitais durante o curso, a sociedade pode perceber que essas tecnologias não servem apenas para lazer, comunicação e entretenimento, mas que também têm valiosas contribuições à educação, sendo um caminho para a valorização dos professores e suas práticas, e quebrando as críticas que geralmente muitos (gestão, sociedade) fazem quando o professor insere tecnologias em suas aulas.

Como proposta de tese desta investigação, sugeri que, quanto mais os professores do curso de Pedagogia utilizassem tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas nas diferentes disciplinas, a partir de olhares e metodologias distintos, focando também nas questões críticas relativas a seu uso, maior seria a tendência de seus alunos perceberem a importância ou não dessas tecnologias como mais uma possibilidade didático-pedagógica para os docentes, e também passassem a utilizá-las quando se tornassem professores, a partir do exemplo, tomando como base suas memórias formativas, não exemplo no sentido de seguir modelos, já que eles são limitados, mas no de abrir possibilidades e mostrar alternativas para uma educação condizente com o tempo do educando.

Ao olhar atentamente para os dados advindos do quadro 26 – categoria 6 – possibilidades de uso das tecnologias digitais quando se tornar professor, fica explícito o quanto os participantes acreditam no professor como referência para seus alunos, futuros professores, tanto é que, somente nessa categoria, foram geradas quatro laudas de discussão, nas quais os seis participantes trouxeram contribuições para ratificar a proposta de tese aqui pensada. Logo, com base nas entrevistas dos participantes da pesquisa, minha tese foi confirmada, assim como os objetivos supracitados foram alcançados.

Como em toda investigação densa como uma tese, a metodologia costuma ser o calcanhar de Aquiles de muitos pesquisadores, pois, se não houver organização, tanto na escolha dos instrumentos de geração de dados quanto na forma como esses dados vão ser gerados, ele pode ver sua pesquisa estagnar, encontrar problemas ou nem acontecer. Ademais, outros entraves metodológicos por que passam muitos pesquisadores se dá na relação com os participantes, fundamentais para a geração de dados e para que a parte empírica da pesquisa

aconteça. No meu caso, devido a uma organização prévia e sistemática, e a todos os cuidados que tomei, seguindo as orientações do CEP, bem como as resoluções que dizem respeito às questões éticas na pesquisa, posso afirmar que minha pesquisa foi conduzida com toda a tranquilidade, sem atropelos, sem reformulação do cronograma e sem dificuldade no contato com os participantes, tendo em vista que os cuidados iniciais prepararam o terreno para que as etapas posteriores seguissem dentro da normalidade.

É necessário salientar que nenhuma pesquisa finaliza explorando-se todos os pontos necessários, e essa não foge à regra. Quando apresentei meu texto de qualificação, eu elenquei como participantes da pesquisa professores e alunos do curso de Pedagogia da FANEB. Com os estudantes, eu almejava obter dados acerca de como os professores do curso faziam uso das tecnologias digitais nas aulas e, para isso, sugeri utilizar como instrumento de geração de dados o Grupo Focal. Minha intenção, à época, era cruzar os dados das entrevistas realizadas com os professores com os do Grupo Focal realizado com os alunos. Entretanto, durante a arguição da banca, os membros me questionaram se seria interessante eu confrontar a fala dos professores com a dos alunos, chamando a minha atenção para o fato de eu estar criando um problema, por exemplo, ao desacreditar dos professores a partir da fala dos alunos. Outrossim, alertaram-me de que, eu poderia estar fugindo do foco da pesquisa, uma vez que, no meu objetivo geral, estava explícito que o centro da pesquisa seriam os professores. Nesse caso, aceitei as contribuições da banca, por notar que ela estava correta nos apontamentos, e decidi retirar da metodologia os alunos e o Grupo Focal.

É importante ressaltar que esses resultados não são conclusivos, uma vez que apresentaram limitações e apresentaram ao menos uma lacuna a ser explorada. A voz dos alunos seria interessante para uma melhor compreensão do problema, embora meu foco nessa investigação tenha sido os professores. Desse modo, fica como sugestão para futuras pesquisas, de repente um pós-doc, um trabalho específico, que tenha como objetivo principal analisar, junto aos alunos do curso de Pedagogia da instituição investigada, como os professores fazem uso das tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas, e se eles pensam em seguir os passos dos seus professores se apoiando nessas tecnologias em sua futura profissão, como possibilidade de modificar e dinamizar suas práticas.

Chegando ao fim desta pesquisa, abro um parêntese para compartilhar algo – a minha vontade de terminar meu doutorado em três anos. Entrei determinado a isso. Mas fui surpreendido pela falta de tempo, tendo que conciliar os estudos com meu vínculo docente de 40 horas semanais, pois só consegui licença remunerada do vínculo de 20 horas. Houve momentos em que fiquei em pânico, pois queria voltar para a tese, mas as atribuições do

trabalho me impossibilitavam. Então tive que esquecer a ideia de concluir o curso antes do prazo. Depois dessa exigência pessoal, acabei desconsiderando essa possibilidade. Assim, percebo que há um tempo para tudo, inclusive para esperar, aguardar a hora certa (Eclesiastes, 2023), se é que tem hora certa em se tratando de tese.

Como a produção de uma tese é um quebra-cabeça, um desafio possível no labirinto (Serrano, 2011), não dá para cumprir à risca os prazos estabelecidos, pelo menos não os meus, que queria estar adiantado em tudo - conseguia estar em algumas partes. Ao refletir sobre isso, vejo que eu não necessitava ter pressa para terminar, porque a pressa é inimiga da boa tese, do texto refletido, polifônico. Eu carecia viver a tese, respirá-la, namorá-la, socializá-la com poucos, pois esse assunto pode ser chato para quem não está nesse universo (Freitas, 2007). E durante esse esperar, ideias essenciais foram brotando, abrindo os caminhos, inspirando-me e motivando-me de forma especial para viver a tese. É necessário viver o processo com paciência e sabedoria para que ele resulte em bons frutos. E eu estou satisfeito com o fruto desse processo, pelo menos até aqui.

REFERÊNCIAS

- ABREU, S. M. de C. **A integração das tecnologias digitais à prática pedagógica do professor de matemática**. Tese (Doutorado em Multiunidades em Ensino de Ciências e Matemática). Programa de Pós-Graduação Multiunidades em Ensino de Ciências e Matemática, UNICAMP, Campinas, 2022.
- AGUIAR, F. de P. M. O vídeo, nova tecnologia. **Recanto das Letras**. 2013. Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/artigos/4173144>. Acesso em: 05 abr. 2025.
- AKBAR, M. Digital Technology Shaping Teaching Practices in Higher Education. **Frontiers in ICT**, v. 3, n. 1, p. 1-5, 2016.
- ALBUQUERQUE, E. B. C. de; MORAIS, A. G. de; FERREIRA, A. T. B. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13 n. 38, p. 252-264, maio/ago. 2008.
- ALMEIDA, A. C. F. de. **Programa um computador por aluno: as práticas pedagógicas desenvolvidas com o uso do laptop**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, PUC-SP, São Paulo, 2014.
- ALMEIDA, J. M. O.; ALENCAR, E. M. L. S. de. Criatividade no ensino médio segundo seus estudantes. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 47, p. 325-334, 2010.
- ALMEIDA, M. C. R. Práticas pedagógicas mediadas por tecnologias digitais em período de pandemia. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 10, e02482, p. 1-20, dez. 2020.
- ALMEIDA, P. A.; TARTUCE, G. L.; GATTI, B. A.; SOUZA, L. B. de. **Práticas pedagógicas na educação básica do Brasil: o que evidenciam as pesquisas em educação**. Brasília: UNESCO, 2021.
- ALVES, D. A. de; TEIXEIRA, W. M. Ética em pesquisa em ciências sociais: regulamentação, prática científica e controvérsias. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, e217376, p. 1-21, 2020.
- ALVES, L. J. **O uso das tecnologias digitais para o ensino de língua inglesa em tempos de pandemia**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Línguas Estrangeiras Modernas – Inglês e Espanhol). IFPB, Cabedelo, 2020.
- AMORIM, A. C. R. de; FERRAÇO, C. E.; CARVALHO, I. C. de M.; MAINARDES, J.; NUNES, J. B. C. Ética e pesquisa em Educação: documento introdutório. *In*: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e pesquisa em Educação: subsídios**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019, p. 9-26.
- ANASTASIOU, L. das G.; ALVES, L. P. **Processo de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias do trabalho em aula**. 10. ed. Joinville: Editora Univille, 2012.

ANDRADE, Luiza Silva de; ANDRADE, Paulo Renato Silva de; ANDRADE, Laura Silva de. De coleta de dados à geração de dados: reflexões sobre modernidade, colonialidade e o fazer científico. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 24, n. 3, p. 1-24, 2024.

ANTUNES, C. **Professores e professores**: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas. Petrópolis: Vozes, 2007.

AQUINO, C. C. F. de; AQUINO, J. C. F. de; CAETANO, L. M. D. Referenciais internacionais de competências digitais para formação docente: desafios ao contexto brasileiro. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 8, n. 26, p. 546-559, mai. 2022.

AQUINO, J. C. F. de. **Educação Infantil e Tecnologias Digitais: estudo de caso na rede pública de ensino**. Dissertação (Mestrado em Ensino). Programa de Pós-Graduação em Ensino, UERN, Pau de Ferros, 2021.

ARAÚJO, P. M. C. de. **Tecnologias digitais e a inovação disruptiva na formação a distância de pedagogos**. Curitiba: Brazil Publishing, 2019.

ARROYO, M. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2013.

AUSUBEL, David Paul. **The psychology of meaningful verbal learning**. New York: Grune and Stratton, 1963.

AZEREDO, I.; JUNG, H. S. O protagonismo no processo de aprendizagem: percepções de estudantes. **Revista Internacional de Pesquisa em Didática das Ciências e Matemática (RevIn)**, Itapetininga, v. 4, e023018, p. 1-21, 2023.

BACICH, L. Formação continuada de professores para o uso de metodologias ativas. *In*: BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BAGNO, M. **Preconceito Linguístico**. 49. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

BARBOSA, J. C.; OLIVEIRA, A. M. P. de. Materiais curriculares e professores que ensinam matemática. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 94, p. 137-152, 2018.

BARDICHI, A. P. S.; JORDÃO, R. Os desafios da educação de filhos na ausência dos pais. **Plural – Revista Acadêmica**, v. 2, n. 6, p. 1-13, nov. 2024.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2021.

BASSANI, P. B. S.; ELTZ, P. Autoria docente na web: produção e compartilhamento de registros reflexivos sobre práticas pedagógicas com tecnologias digitais. **Revista Observatório**, Palmas, v. 4, n. 3, p. 435-457, maio. 2018.

BAWDEN, D. **Origins and concepts of digital literacy**. New York: Peter Lang, 2008.

BEAUD, M. **A arte da tese**: como elaborar trabalhos de pós-graduação, mestrado e doutorado. Rio de Janeiro: BestBolso, 2014.

BELEI, R. A.; GIMENIZ-PASCHOAL, S. R.; NASCIMENTO, E. N.; MATSUMONO, P. H. V. R. O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 1, n. 30, p. 187-199, janeiro/junho 2008.

BERGMANN, J.; SAMS, A. **Sala de aula invertida**: uma metodologia ativa de aprendizagem: Rio de Janeiro: LTC, 2021.

BERNARDINO, D. C.; ZOTES, L. P. Boas Práticas Educacionais sob a perspectiva dos Critérios de Excelência do PNQ. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, n. 1, p. 1-16, e2676034, jan./dez. 2020.

BIANCHINI, I. M. C. Competências necessárias para os pedagogos do século XXI: algumas reflexões. **Revista de Educação Dom Alberto**, v. 1, n. 1, p. 130-144, jan./jul. 2012.

BÍBLIA, A. T. Eclesiastes. *In*: Bíblia Sagrada. Tradução de Fernando. 3. ed. São Paulo: Editora NVI, 2023.

BOA SORTE, P. Ambientes Digitais: formação contínua do professor de inglês da escola pública em Sergipe. **Interdisciplinar**, São Cristóvão, v. 27, p. 121-140, jan./jun. 2017.

BOA SORTE, P.; FARIAS, M. A. de F.; SANTOS, A. E. dos; SANTOS, J. do C. A.; DIAS, J. S. dos S. R. Inteligência Artificial e Escrita Acadêmica: o que nos reserva o algoritmo GPT-3? **EntreLínguas**, Araraquara, v. 7, n. 00, e021035, p. 1-22, 2021.

BOA SORTE, P. Admirável ChatGPT Novo: sobre a pane no sistema de escrita acadêmica. *In*: SANTOS, E.; CHAGAS, A.; BOTTENTUIT JR, J. B. **ChatGPT e Educação na Cibercultura**: fundamentos e primeiras aproximações com inteligência artificial. São Luís: EDUFMA, 2024.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Editora Porto, 1994.

BONORINO, L. S. **Tecnologias digitais emergentes na educação superior**: contribuições e implicações aos percursos formativos dialógicos e auto(trans)formativos. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. UFSM, Santa Maria, 2021.

BORTOLON, E. Como a terceirização e a uberização precarizam as condições de vida dos trabalhadores. **Brasil de Fato**, 2023. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2023/07/24/como-a-terceirizacao-e-a-uberizacao-precarizam-as-condicoes-de-vida-dos-trabalhadores>. Acesso em: 05 abr. 2025.

BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. *In*: NOGUEIRA, M. A.; CATTANI, A. (Org.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2007.

BOURDIEU, P. Compreender. *In*: BOURDIEU, P. (Coord.). **A miséria do mundo**. 7. ed. Petrópolis, Vozes, 2008.

BOURDIEU, P. **Retorno à reflexividade**. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2024.

BRAGA, M. M. S. de C. **Prática pedagógica docente-discente e humanização: contribuição de Paulo Freire para a escola pública**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. UFPE, Recife, 2012.

BRAGA, D. B. **Ambientes digitais: reflexões teóricas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2013.

BRAGA, D. B. A comunicação em rede e os impactos nas possibilidades de participação social: reflexões introdutórias. *In*: BRAGA, D. B. (Org). **Tecnologias digitais da informação e comunicação e participação social: possibilidades e contradições**. São Paulo: Cortez, 2015.

BRAGA, D. B.; VÓVIO, C. L. Uso de tecnologia e participação em letramentos digitais em contextos de desigualdade. *In*: BRAGA, D. B. (Org). **Tecnologias digitais da informação e comunicação e participação social: possibilidades e contradições**. São Paulo: Cortez, 2015.

BRANCO, E. P.; BRANCO, A. B. de G.; IWASSE, L. F. A.; ZANATTA, S. C.; Uma visão crítica sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular em consonância com a reforma do ensino médio. **Debates em Educação**, v. 10, n. 21, p. 47-70, mai./ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 201, p. 21082-21085, 16 out. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Proposta de diretrizes curriculares para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior**. Brasília, DF: MEC/SESu. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/DCNF2004.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2025.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 3/2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia. MEC, Brasília, 2006.

BRASIL, Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução Nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, n. 112, p. 59-62, 13 jun. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015. Brasília, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**: seção 1, n. 124, p. 8-12, 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.005**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

BRASIL, Resolução Nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 98, p. 44-46, 24 mai. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. Carta Circular Nº 1/2021-CONEP/SECNS/MS: Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual. **Comissão Nacional de Ética em Pesquisa**, Brasília, 2021. Disponível em: https://cep.ensp.fiocruz.br/sites/default/files/carta_circular_01.2021.pdf. Acesso em: 06 abr. 2025.

BRASIL. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 7. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2023**: notas estatísticas. Brasília: Inep, 2024.

BRASIL. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, n. 9, seção 1, p. 3, 14 jan. 2025.

CAETANO, L. M. D. Contribuições da Tecnologia na Pesquisa Educacional. *In*: LENDL, A.; SAMPAIO, M. L. P.; OLIVEIRA, M. N. (Org.). **Pesquisas e Ensino de Leitura, Literatura de Língua Portuguesa**. Curitiba: CRV, 2016.

CALDAS, A. **Novíssimo Aulete dicionário contemporâneo da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.

CALDEIRA, A. M. S.; ZAIDAN, S. **Prática pedagógica**. 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/pratica-pedag-gica/>. Acesso em: 21 de maio de 2022.

CAMARGO, F.; DAROS, T. **A sala de aula digital**: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo, *on-line* e híbrido. Porto Alegre: Penso, 2021.

CAMPOS, G. H. B. de; HEINSFELD, B. D.; SILVA, M. P. R. N. da. **Práticas pedagógicas, inovação e tecnologias**: breves indagações. Curitiba: CRV, 2018.

CAMPOS, L. G. da C.; FRANCISCO, M. V. Faces da precarização do trabalho docente no Brasil: um olhar sobre as recomendações do Banco Mundial a partir do documento “Um ajuste justo”. **Revista Tempos e Espaços em Educação**., v.17, n. 36, e19943, p. 1-14, 2024.

CARRARA, R. M. **Competências e habilidades para ensinar e aprender na era digital**. Curitiba: CRV, 2020.

CARVALHO, A. A. A. As tecnologias digitais como facilitadoras de estudantes engajados, responsáveis, críticos e criativos. *In*: LEITE, B. S. (Org.). **Tecnologias digitais na educação: da formação à aplicação**. São Paulo: Livraria da Física, 2022.

CARVALHO, A. M. P. de. **Os estágios nos cursos de licenciatura**. São Paulo: Cengage Learning, 2019.

CARVALHO, I. C. de M. Os/As Pesquisadores/as e o Sistema CEP/CONEP. *In*: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e pesquisa em Educação: subsídios**. Rio de Janeiro: ANPED, 2021.

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

CERUTTI, E.; NOGARO, A. Desafios docentes no ensino superior: entre a intencionalidade pedagógica e a inserção da tecnologia. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. 3, p. 1592-1609, jul./set. 2017.

CERUTTI, E.; BALDO, A. P. Da ambiência do aluno à prática docente: olhares sobre as tecnologias digitais em sala de aula. **Eccos - Revista Científica**, São Paulo, n. 55, p. 1-18, e8349, out./dez. 2020.

CHAER, G.; DINIZ, R. R. P.; RIBEIRO, E. A. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011.

CIRÍACO, K. T. **Professoras iniciantes e o aprender a ensinar matemática em um grupo colaborativo**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, UNESP, Presidente Prudente, 2016.

COELHO, B. Você sabe como fazer o estado da arte de sua pesquisa científica? **Blog da Mettzer**, 19 abr. 2021. Disponível em: <https://blog.mettzer.com/estado-da-arte/#o-que-e>. Acesso em: 05 abr. 2025.

CONTIJO, A. P. A Experiência em Direitos Humanos: o discurso em direitos humanos: sempre haverá uma escolha difícil. *In*: MONEBHURRUN, N. (Org.). **Como preparar uma tese de doutorado da escrita à defesa: um relato a partir da experiência dos professores**. Rio de Janeiro: Processo, 2020.

CORTELLA, M. S. **Educação, convivência e ética: audácia e esperança!** São Paulo: Cortez, 2015.

COSTA, A. de O. S. da; RODRIGUES, A. C. da S. Planejamento e Prática Pedagógica: um estudo entre docentes da rede pública municipal de Arara-PB. **Revista Pedagógica**, v. 22, n. 1, p. 1-24, abr. 2020.

COSTA, M. V. Uma agenda para os novos pesquisadores. *In*: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

COUTINHO, Â. S. Consentimento e assentimento. *In: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. Ética e pesquisa em Educação: subsídios.* Rio de Janeiro: ANPED, 2019.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa:** escolhendo entre cinco abordagens. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CRUZ, G. B. da. A prática docente no contexto da sala de aula frente às reformas curriculares. **Educator**, Curitiba, n. 29, p. 191-205, 2007.

CUNHA, M. I. da. Inovações na educação superior: impactos na prática pedagógica e nos saberes da docência. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 97, p. 87-101, set./dez. 2016.

CUNHA, M. I. da; ALVES, R. da S. Docência no Ensino Superior: a alternativa da formação entre pares. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 20, n. 43, p. 10-20, maio/ago. 2019.

DEMO, P. **Praticar Ciência:** metodologia do conhecimento científico. São Paulo: Saraiva, 2011.

DEWEY, J. **Arte como experiência.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DINIZ, M. Formação Docente para a Diversidade e a Inclusão. **Revista UEMG**, Ano 14, n. 18, p. 39-55, dez. 2011.

DOMINICK; R. dos S.; ALVES, W. B. Inclusão digital e inovação pedagógica: diálogo necessário. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. esp. 2, p. 1334-1358, set. 2018.

ECO, U. **Como se faz uma tese.** São Paulo: Perspectiva, 1983.

FACULDADE DO NORDESTE DA BAHIA. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia.** Coronel João Sá, 2017.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade:** qual o sentido? 11. ed. São Paulo: Paulus, 2003.

FEENBERG, A. **O que é a filosofia da tecnologia?** Conferência pronunciada para os estudantes universitários de Komaba. **Simon Fraser University**, jun. 2003. Disponível em: <http://www.sfu.ca/~andrewf/oquee.htm>. Acesso em: 05 abr. 2025.

FEIJÓ, N.; DELIZOICOV, N. C. Professores da educação básica Conhecimento prévio e problematização. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 597-610, jul./dez. 2016.

FERNANDES, C. C. M.; D'ÁVILA, J. L. O Estado do Conhecimento sobre a prática da pesquisa como instrumento pedagógico na educação básica: as produções acadêmicas dos programas de pós-graduação stricto sensu no Brasil. **InterMeio: Revista Do Programa De Pós-Graduação Em Educação - UFMS**, 22(42/44). 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/3377>.

- FERREIRA, J. de L. Cultura Digital e Formação de Professores: uma análise a partir da perspectiva dos discentes da Licenciatura em Pedagogia. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, e75857, p. 1-19, 2020.
- FILHO, C. M. **Fascinação e miséria da comunicação na cibercultura**. Porto Alegre: Penso, 2012.
- FRANCISCONI, P. S. O professor como mediador pedagógico do processo de ensino aprendizagem. In: FRANCKLIN, A. (Org.). **As práticas pedagógicas na era digital**. Curitiba: CRV, 2018.
- FRANCKLIN, A. (Org.). **As práticas pedagógicas na era digital**. Curitiba: CRV, 2018.
- FRANCO, M. A. do R. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.
- FRANCO, M. A. S. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015.
- FRANCO, M. A. S. Práticas Pedagógicas de Acolhimento e Inclusão: a perspectiva da pedagogia crítica. **RPGE – Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 21, n. esp.2, p. 964-978, nov. 2017.
- FRANCO, M. A. S. Por uma metodologia formativo-emancipatória: articulando teoria e prática. **Laconex@o**, v. 1, n. 4, p. 2-9, mai. 2020.
- FRANCO, M. A. S. Práticas Educativas e Práticas Pedagógicas: questões epistemológicas. **Laconex@o**, v. 1, n. 9, p. 2-7, ago. 2020.
- FRANCO, M. A. S. Pedagogia e Práticas Pedagógicas Interculturais. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 12, n. 27, p. 367-379, mai./ago. 2020.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FREITAS, C. S. de. O capital tecnológico-informacional. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 9, n. 17, p. 115-132, 2004.
- FREITAS, M. E. de. **Viva a Tese! Um guia de sobrevivência**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.
- FREITAS, Maria Teresa. Letramento digital e formação de professores. **Educ. rev.**, v.26, n.3, p. 335-352, dez. 2010.

FUKAYAMA, M. de A.; BALSAN, L. A. G.; MOURA, G. L. de. A utilização das lan houses na formação de uma nova sociedade inclusiva. **Contribuciones a las Ciencias Sociales**, mar. 2013. Disponível em: <https://www.eumed.net/rev/cccss/23/sociedade-inclusiva.html>. Acesso em: 06 abr. 2025.

FURLANETTO, E. C. **Como nasce um professor?** São Paulo: Paulus, 2003.

GADOTTI, M. Qualidade na Educação: uma nova abordagem. **Congresso de Educação Básica: qualidade na aprendizagem**. Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, 2013.

GANZELA, M. O leitor como protagonista: reflexões sobre metodologias ativas nas aulas de literatura. *In*: BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

GARCIA, P. S. Inovação e formação contínua de professores de ciências. **Educação em Foco**, v. 12, n. 13, p. 161–189, jul. 2009.

GARCIA, P. S. **Inovações e mudanças: por que elas não acontecem nas escolas**. São Paulo: LCTE Editora, 2010.

GARCIA, R. A.; RIOS-NETO, E. L. G.; MIRANDA-RIBEIRO, A. de. Efeitos rendimento escolar, infraestrutura e prática docente na qualidade do ensino médio no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v.38, n. e0152, p. 1-32, 2021.

GATTI, B. A. Pesquisa em Educação: considerações sobre alguns pontos-chave. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n.19, p.25-35, set./dez. 2006.

GATTI, B. A. Potenciais riscos aos participantes. *In*: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e pesquisa em Educação: subsídios – volume 1**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019.

GATTI, B. A. Perspectivas da formação de professores para o magistério na educação básica: a relação teoria e prática e o lugar das práticas. **Revista FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 29, n. 57, p. 15-28, jan./mar. 2020.

GAUTHIER, C.; BISSONNETTE, S.; RICHARD, M. **Ensino explícito e desempenho dos alunos: a gestão dos aprendizados**. Petrópolis: Vozes, 2014.

GEORGEN, P. Educação e valores no mundo contemporâneo. **Educação & Sociedade**, UNICAMP, v. 26, n. 92, p. 983-1011, out. 2005.

GIFTED, Á. G. Os três pilares da metodologia da pesquisa científica: uma revisão da literatura. **Revista Acadêmica de Formação de Professores**, v. 1, n. 1, p. 21-25, 2015.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GOLDKUHL, G. The Generation of Qualitative Data in Information Systems

Research: The Diversity of Empirical Research Methods. **Communications of the Association for Information Systems**, v. 44, n. 28, p. 572-599, apr. 2019.

GONSALVES, E. P. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Alínea, 2001.

GUEDES, J. T. **Convivência de tecnologias educacionais no ensino médio**: representações entre professores e alunos do Colégio Estadual Dr. Carlos Firpo (Barra dos Coqueiros-Sergipe). Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, UNIT, Aracaju, 2013.

GUEDES, J. T. **Os Saberes (Re)Construídos pelos Egressos da Universidade Aberta do Brasil/Sergipe e suas Inter-Relações com a Prática Docente** (2012-2015). Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, UNIT, Aracaju, 2017.

GÜNTER, H. **Como elaborar um questionário** (Série: Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais, Nº. 1). Brasília: UnB, Laboratório de Psicologia Ambiental, 2003.

Disponível em:

<https://www.ic.unicamp.br/~wainer/cursos/2s2006/epistemico/01Questionario.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2025.

GUSTSASK, F.; SHAEFER, S. A falácia da neutralidade na pesquisa e na educação. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 26, n. 2, p. 203-213, mai./ago. 2018.

HADDAD, S. **Juventude e Escolarização**: uma análise da produção de conhecimentos. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

JUNIOR, L. A. S.; LEÃO, M. B. C. O software Atlas.ti como recurso para a análise de conteúdo: analisando a robótica no Ensino de Ciências em teses brasileiras. **Revista Ciência & Educação**, Bauru, v. 24, n. 3, p. 715-728, 2018.

JESUS, D. M. de. Integridade na coleta, na produção e na análise de dados. *In*: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e pesquisa em Educação**: subsídios – volume 1. Rio de Janeiro: ANPED, 2019.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2012.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

KOCH, I. G. **O texto e a construção dos sentidos**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

KOHL-SANTOS, P.; MOROSINI, M. C. O Revisitar da Metodologia do Estado do Conhecimento para além de uma Revisão Bibliográfica. **Revista Panorâmica**, v. 33, n. 1, p. 123-145, mai./ago. 2021.

KRAMER, S. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. **Educação & Sociedade**, n. 60, p. 15-35, dez. 1997.

KRAMER, S.; PENA, A. Vulnerabilidade e ética na pesquisa em educação. *In: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. Ética e pesquisa em Educação: subsídios.* Rio de Janeiro: ANPEd, 2019.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Técnicas de pesquisa.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

LANDIN, R. de C. de S. **Alfabetização e letramento digital na formação docente para os anos iniciais do ensino fundamental.** Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, UFSCar, São Carlos, 2021.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Madri, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre experiência.** Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LASAKOSWITSCK, R. **O design thinking e as tecnologias digitais na formação inicial de professores: em busca de uma licenciatura ativa.** Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, UNINOVE, São Paulo, 2021.

LEITE, B. S. Formação docente digit@l. *In: LEITE, Bruno Silva (Org.). Tecnologias digitais na educação: da formação à aplicação.* São Paulo: Livraria da Física, 2022.

LEITE, L. S.; POCHO, C. L.; AGUIAR, M. de M.; SAMPAIO, M. N. **Tecnologia educacional: descubra suas possibilidades na sala de aula.** 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

LEITE, S. N.; VASCONCELLOS, M. da P. C. Construindo o Campo da Pesquisa: reflexões sobre a sociabilidade estabelecida entre pesquisador e seus informantes. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v.16, n.3, p.169-177, 2007.

LEMOS, A. **Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea.** Porto Alegre: Sulina, 2008.

LEPAGE, P.; DARLING-HAMMOND, L.; AKAR, H. A gestão da sala de aula. *In: DARLING-HAMMOND, L.; BRANSFORD, J. Preparando os professores para um mundo em transformação: o que devem aprender e estar aptos a fazer.* Porto Alegre: Penso, 2019.

LESNIESKI, M. S.; TREVISOL, M. G. Estado do Conhecimento da Educação Superior no Brasil: Temas e Questões (2017-2020). **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 7, e021043, p. 1-28, 2021.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2005.

LIMA, L. H. F. de; MOURA, F. R. de. O professor no ensino híbrido. *In: BACICH, L.; NETO, A. T.; TREVISANI, F. de M. (Orgs.). Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação.* Porto Alegre: Penso, 2015.

LIMA, T. R.; CRUSOÉ, N. M. de C. Sentidos de professoras sobre prática pedagógica no primeiro ano do ensino fundamental: uma abordagem fenomenológica. **Revista Cenas Educacionais**, Caetité, v. 4, p. 1-25, 2021.

LIRA, B. C. **Práticas pedagógicas para o século XXI**: a sociointeração digital e o humanismo ético. Petrópolis: Vozes, 2016.

LOURES, D. A. M.; GOMES, J. de S.; AZEVEDO, C. M. de S.; SANTOS, L. R. dos; BARROS, A. M. R.; OLIVEIRA, M. N. de; OLIVEIRA, Z. M. de; VILALVA, E. A. de M. M. Competências Digitais para Professores: preparando educadores para o século XXI. **LUMEN ET VIRTUS**, São José dos Pinhais, v. XV, n. XLIII, p.7971-7986, 2024.

LUCAS, M.; MOREIRA, A. **DigCompEdu**: quadro europeu de competência digital para educadores. Aveiro: UA Editora, p. 1-96, 2018.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U, 2014.

MACEDO, E. M. S.; LIRA, E. J. F. O papel da experiência na formação docente. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 1-11, 2022.

MACEDO, R. S. **Atos de currículo formação em ato?** para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação. Ihéus: Editus, 2011.

MACHADO, V. Definições de prática pedagógica e a didática sistêmica: considerações em espiral. **Revista Didática Sistêmica**, v. 1, n. 4, p. 126-134, out./dez. 2005.

MACHADO, B. A. A Experiência em Temas Jurídicos Interdisciplinares: o ministério público em perspectiva comparada: desafios da pesquisa sociojurídica. *In*: MONEBHURRUN, N. (Org.). **Como preparar uma tese de doutorado da escrita à defesa**: um relato a partir da experiência dos professores. Rio de Janeiro: Processo, 2020.

MADDALENA, T. L. **Digital storytelling**: uma experiência de pesquisa-formação na cibercultura. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, UERJ, Rio de Janeiro, 2018.

MAIA, J. V.; MATIAS, A. Inserção das tecnologias digitais na educação: tessitura identitária docente na modernidade tardia. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, v. 11, n. 4, p. 1366-1385, out./dez. 2017.

MAINARDES, J.; CURY, C. R. J. Ética na pesquisa: princípios gerais. *In*: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e pesquisa em Educação**: subsídios. Rio de Janeiro: ANPED, 2019.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

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

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. *In:* MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 13-67.

MARTINS, P. **A Pirâmide do Conhecimento e Hierarquia DIKW**. TargetData. Disponível em: <https://targetdata.com.br/higienizacao-e-enriquecimento-de-dados/piramide-do-conhecimento>. Acesso em: 06 abr. 2025.

MASETTO, M. T.; NONATO, B.; MEDEIROS, Z. Inovação Curricular no Ensino Superior: entrevista com Marcos Tarciso Masetto. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 7, n. 1, p. 203-210, jan./jun. 2017.

MEINHARDT, M.; VAZ, D.; JUNG, H. S. Saberes emergentes do período pandêmico no curso de pedagogia: percepções discentes sobre o uso de tecnologias de informação e comunicação na educação. **Devir Educação**, Lavras, Edição especial, p. 227-246, set. 2021.

MELO, G. F. **Pedagogia universitária: aprender a profissão, profissionalizar a docência**. Curitiba: CRV, 2018.

MELO, W. V. de; BIANCHI, C. dos S. Discutindo estratégias para a construção de questionários como ferramenta de pesquisa. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 8, n. 3, p. 43-59, mai./ago. 2015.

MELLO, P. P. C. Experiência em Direito Constitucional: as aventuras da tese e algumas linhas sobre os apertos de ser mulher. *In:* MONEBHURRUN, N. (Org.). **Como preparar uma tese de doutorado da escrita à defesa: um relato a partir da experiência dos professores**. Rio de Janeiro: Processo, 2020.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, M. C. de S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012.

MODELSKI, D.; AZEREDO, I.; GIRAFFA, L. Formação Docente: práticas pedagógicas e tecnologias digitais: reflexões ainda necessárias. **REPesquiseduca**, Porto Alegre, v. 10, n. 20, p. 116-133, jan./abr. 2018.

MODELSKI, D.; GIRAFFA, L. M. M.; CASARTELLI, A. de O. Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e180201, p. 1-17, 2019.

MONEBHURRUN, N. (Org.). **Como preparar uma tese de doutorado da escrita à defesa: um relato a partir da experiência dos professores**. Rio de Janeiro: Processo, 2020.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos caminhos e como chegar lá**. Campinas: Papirus, 2012.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2013.

MORAN, J. **Redesenhando os caminhos da educação**. 2022. Disponível em: <https://moran10.blogspot.com/2022/01/redesenhando-os-caminhos-da-educacao.html>. Acesso em: 06 abr. 2025.

MOREIRA, M. A. **Teorias de Aprendizagem**. Porto Alegre: E.P.U., 2004.

MOREIRA, M. A. Aprendizagem Significativa em Ciências: condições de ocorrência vão muito além de pré-requisitos e motivação. **ENCITEC**, Santo Ângelo, v. 11, n. 2., p. 25-35, mai./ago. 2021.

MORO, L. S.; TAKAHASHI, E. K. Relações de Professores de um Curso Superior de Tecnologia com Tecnologias Digitais. **Educação & Tecnologia**, Uberlândia, v. 23, n. 3, p. 1-13, 2018.

MORO, L. S. **Características de conteúdos de Física das Radiações em três páginas institucionais no Facebook**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, UFU, Uberlândia, 2020.

MORO, L. S. Percursos de Apropriações de Tecnologias por um Docente: Entrelaçamentos de experiências formativa e profissional. *In*: PEREIRA, A. M. F.; BRESSANIN, C. E. F.; ALMEIDA, M. Z. C. M. **Educação, Docência e Saberes: práticas docentes**. Cruz Alta: Editora Ilustração, 2021. p. 331-350.

MORO, L. S. A Relevância da Abordagem Interdisciplinar e Elaboração de Proposta para a Educação Básica Contemplando a Física. **APRENDER – Cad. de Filosofia e Psic. da Educação**, Vitória da Conquista, v. 18, n. 32, p. 48-63, jul./dez. 2024.

MOROSINI, M. C. (Org.) **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. v. 2. Brasília: Inep/Ries, 2006.

MOROSINI, M. C. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015.

MOROSINI, M. C.; NASCIMENTO, L. M. do; NEZ, E. Estado de conhecimento: a metodologia na prática. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 8, n. 55, p. 69-81, 2020.

MOROSINI, M. C.; KOHLS-SANTOS, P.; BITTENCOURT, Z. **Estado do Conhecimento: teoria e prática**. Curitiba: CRV, 2021.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, v. 5, n. 2, p. 154-164, 13 out. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2014.2.18875>. Acesso em: 06 abr. 2025.

MORETTO, V. P. **Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas**. Rio de Janeiro, Lamparina, 2010.

MOTA, R. Proibição de celulares nas escolas: um tiro analógico no futuro digital do país. **Abmes Blog**, 2025. Disponível em: <https://www.abmes.org.br/blog/detalhe/18885/proibicao->

de-celulares-nas-escolas-um-tiro-analogico-no-futuro-digital-do-pais. Acesso em: 06 abr. 2025.

NAGUMO, E.; TELES, L. F. O uso do celular por estudantes na escola: motivos e desdobramentos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 97, n. 246, p. 356-371, maio/ago. 2016.

NASCIMENTO, R. D.; GOMES, A. D. T. Análise da validade e da fidedignidade de um questionário para identificação do conhecimento conceitual sobre plano inclinado e aceleração. **Revista de Educação em Ciências e Matemática**, Rio de Janeiro, v.13, n. 26, p. 56-68, jan./jun. 2017.

NASCIMENTO, M. B. da C.; SANTOS, M. H. S.; GUEDES, J. T. Itinerâncias Formativas: estágio e práticas em contextos de aprendizagens colaborativas. **RIAEE – Revista Iberoamericana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 3, p. 1807-1822, jul./set. 2021.

NAVES, M. M. L. Considerações sobre a participação de docentes universitários em bancas examinadoras. **Revista Docência do Ensino Superior**, v. 3, n. 1, p. 13-20, 2013.

NÓVOA, A. Professor se forma na escola. [Entrevista cedida a] Paola Gentile. **Nova Escola**, São Paulo, n. 142, p. 13-15, mai. 2001.

NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, p. 1-15, 2019.

NÓVOA, A. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27 e270129, p. 1-20, 2022.

NÓVOA, A. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.

OECD. Students, computers and learning: Making the connection. PISA. Paris: **OECD Publishing**, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/9789264239555-en>. Acesso em: 06 abr. 2025.

OLIVEIRA, V. Processos formativos. *In*: MOROSINI, M. C. **Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário**. v. 2, Brasília: Inep, 2006.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.

OLIVEIRA, J. C. P. de; OLIVEIRA, A. L. de; MORAIS, F. de A. M.; SILVA, G. M. da; SILVA, C. N. M. O questionário, o formulário e a entrevista como instrumentos de coleta de dados: vantagens e desvantagens do seu uso na pesquisa de campo em ciências humanas. *In*: III Congresso Nacional de Educação. 2016. p. 1-13. **Anais [...]**. Natal: UFRN, 2016
Disponível em:
https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2016/TRABALHO_EV056_MD1_SA13_ID8319_03082016000937.pdf. Acesso em: 06 abr. 2025.

OLIVEIRA, I. A. de. Alteridade e ética na pesquisa. *In: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. Ética e pesquisa em Educação: subsídios – volume 2.* Rio de Janeiro: ANPEd, 2021.

OLIVEIRA, W. L. de; RIBEIRO, L. A. Reflexões sobre a precarização do trabalho docente na América Latina. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 31, n. 3, p. 29-47, set./dez. 2022.

OLIVEIRA, H. de; GONÇALVES, E. Colonialidade do poder, educação e movimentos sociais na América Latina: novos caminhos a partir de ocupações secundaristas? **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 53, n. 3, p. 337-379, nov. 2022/fev. 2023.

OTAVIANO, A. B. N.; ALENCAR, E. M. L. S. de; FUKUDA, C. C. Estímulo à criatividade por professores de matemática e motivação do aluno. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 61-69, 2012.

PAIVA, V. L. M. de O. e. **Pesquisa: projeto, geração de dados e divulgação.** São Paulo: Parábola, 2024.

PALETTA, F. C.; MUCHERONI, M. L. O desenvolvimento da WEB 3.0: Linked Data e DBPEDIA. **Prisma.com**, v. 1, n. 25, p. 73-90, 2014.

PENA, A. C. Contribuições da psicologia para a relação professor-aluno. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 33, n. 2, p. 91-99, maio-ago. 2021.

PEREIRA, N. V.; ARAÚJO, M. S. T. de. Utilização de recursos tecnológicos na Educação: caminhos e perspectivas. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 8, p. 1-18, 2020.

PEREIRA, C. A. H.; TEIXEIRA, A. do S. J. C.; OLIVEIRA, R. M. de. Concepções de pedagogos sobre sua formação para o uso de tecnologias digitais na educação. **Revista Cocar**, v. 15, n. 33, p. 1-17, 2021.

PÉREZ GÓMEZ, Á. I. **Educação na era digital: a escola educativa.** Porto Alegre: Penso, 2015.

PILLOTTO, S. S. D. Educação pelo sensível. **Linguagens - Revista de Letras, Artes e Comunicação**, Blumenau, v. 1, n. 2, p. 113-127, mai./ago. 2007.

PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. de. **Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores (Orgs.).** São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, S. G.; SEVERO, J. L. R. de L. (Orgs.). **Pedagogia: teoria, formação, profissão.** São Paulo: Cortez, 2021.

PINHEIRO, M. S.; PASSOS, M. L. S.; NOBRE, I. A. M. Importância da pesquisa na formação docente para a prática pedagógica reflexiva. **Revista Eletrônica DECT**, Vitória, v. 8, n. 01, p 104-127, abr. 2018.

PINHO, A. S. T. de; SOUZA, E. C. de. O tempo escolar e o encontro com o outro: do ritmo padrão às simultaneidades. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 663-678, jul./set. 2015.

PIRONI, G. O. WEB 3.0 e design da informação: aproximações e oportunidades. **Prisma.com**, v. 1, n. 48, p. 25-42, 2022.

PIVA JUNIOR, D. **Sala de aula digital**: uma introdução à cultura digital para educadores. São Paulo: Saraiva, 2013.

PLETSCH, M. D.; SOUZA, F. F. de. Devolutiva da pesquisa em educação aos participantes: princípios éticos e validação social. *In*: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e pesquisa em Educação**: subsídios. Rio de Janeiro: ANPEd, 2021.

PONGSAKDI, N.; KORTELAINEN, A.; VEERMANS, M. The impact of digital pedagogy training on in-service teachers' attitudes towards digital technologies. **Education and Information Technologies**, Norwell, v. 26, p. 5041-5054, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10439-w>. Acesso em: 06 abr. 2025.

PONTES, E. L. F. **Cultura digital na formação inicial de pedagogos**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2018.

RAIMUNDO, C. M. **Uso, Integração e Apropriação de Tecnologias e Mídias Digitais nas Aulas de Inglês nas Escolas Municipais de Curitiba**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, UFPR, Curitiba, 2017.

RAMOS, L. S. **Métodos e Ferramentas de Pesquisa**: Exploração. LinkedIn, 2023. Disponível em: <https://pt.linkedin.com/pulse/m%C3%A9todos-e-ferramentas-de-pesquisa-explora%C3%A7%C3%A3o-larissa-siqueira-ramos>. Acesso em 16 de julho de 2023.

REIS, I. M. B.; MARTINS, S. P.; LIMA, Z. M. B.; SILVA, J. M. da. Planejamento Educacional: conceitos, contribuições e eficácia na prática pedagógica. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**. São Paulo, v. 10, n. 4, abr. 2024.

REIS, V.; LUNARDI-MENDES, G. M. De iniciantes a vanguardistas: o uso de tecnologias digitais por jovens professores. **Holos**, Natal, ano 34, v. 1, p. 297-316, 2018.

RESENDE, A. T. **Cenários de práticas pedagógicas no 5º ano do Ensino fundamental**: professores, alunos e pesquisadora. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, MACKENZIE, São Paulo, 2017.

RIBEIRO, E. A. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. **Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais**, Araxá, v. 4, n. 4, p. 129-148, mai. 2008.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RICHARTZ, M. **Do Quadro de Giz à Lousa Digital**: um olhar com, para e através da mídia-educação na formação continuada dos professores da rede pública estadual da Grande Florianópolis. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). UFSC, Florianópolis, 2014.

RIEDNER, D. D. T. **Pedagogical practices and digital Technologies in higher education: initial teacher training and innovation at Federal University of Mato Grosso do Sul (UFMS)**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, UFMS, Mato Grosso do Sul, 2018.

RIEDNER, D. D. T. Tecnologias digitais na formação inicial de professores: percepções dos estudantes sobre a inovação pedagógica. **Perspectivas em Diálogo**, Naviraí, v.7, n. 12, p. 28-50, 2019.

RIEDNER, D. D. T.; PISCHETOLA, M. A inovação das práticas pedagógicas com o uso de tecnologias digitais no ensino superior: um estudo no âmbito da formação inicial de professores. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 23, n. 1, p. 64-81, jan./mar. 2021.

RIEDNER, D.; PISCHETOLA, M. Cultura digital, capital cultural e capital tecnológico: uma análise das práticas pedagógicas. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 57, p. 1-20, e15907, abr./jun. 2021.

RODRIGUES, A. L. Dificuldades e desafios na integração das tecnologias digitais na formação de professores - estudos de caso em Portugal. **Revista Contrapontos**, v. 19, n. 4, p. 354-373, jul./dez. 2018.

RODRIGUES, M. D. P.; ALVES, C. B. O ser homem na formação e na profissão docente: questões de identidade e gênero. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 68, e024006, p. 1-22, 2024.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

ROMÃO, E. A educação do educador na sociedade maquina: a ética e a estética da docência e do desejo de docer. **Filosofia e Educação**, Campinas, v.10, n. 1, p. 58-89, jan./abr. 2018.

ROMÃO, E. S. Educação e Comunicação: tal e qual. **Revista Fórum Identidades**, Itabaiana, v. 37, n. 1, p. 233-247, jan./jun. 2023.

ROSA, C. do C. **Professores iniciantes de geografia: processos de recontextualização da formação inicial no contexto da prática pedagógica**. Tese (Doutorado em Geografia). Programa de Pós-Graduação em Geografia, UFG, Goiânia, 2017.

RUFINO, A. P de; BARBERINO, E. da S.; OLIVEIRA, I. M. de; CASTRO, R. M. M. de. Contribuições das tecnologias digitais em entrevistas nas pesquisas qualitativas. **Humanidades e Tecnologias (FINOM)**, v. 41, n. 1, p. 411-430, jul./set. 2023.

SALES, S. R.; LEAL, R. E. G. Práticas pedagógicas inovadoras na formação docente: ciborguização do currículo do curso de Pedagogia. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 4, n. 1, p. 6-24, 2018.

SANCHO, Juana María; HERNÁNDEZ, Fernando (Orgs.). **Tecnologias para transformar a educação**. São Paulo: Artmed, 2006.

SANTAELLA, L. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, n. 22, p. 23-30, 2003.

SANTOS, S. V. C. de A.; LUCENA, S. Tecnologias digitais na educação: tecendo novas experiências formativas com professores da educação básica. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v. 24, n. 51, p. 121-141, maio/ago. 2019

SANTOS, S. V. C. de A.; SILVA, C. G. S. da; CARVALHO, T. dos S.. Culturas digitais: diálogos e reflexões para a formação docente. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v.15, n. 34, e17744, p. 1-10, 2022.

SANTOS, S. R. M. dos; FERREIRA, D.; MANESCHY, P. Concepções críticas sobre tecnologias digitais de informação e comunicação e processos de ensinar e aprender: contribuições possíveis para as práticas pedagógicas. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 11, n. 32, p. 735-763, 2020.

SANTOS, C. G. dos; BARBOSA, M. R. **Guia de Boas Práticas de Ensino na Educação de Jovens e Adultos**: estratégias que contextualizam a inclusão da diversidade na ação educativa. Recife: Ed. Das Autoras, 2024.

SCHAFRANSKI, M. D. **Pedagogia no ensino superior**: sociedade cognitiva. Curitiba: Juruá, 2006.

SCHMIDT, B.; PALAZZI, A.; PICCININI, C. A. Entrevistas online: potencialidades e desafios para coleta de dados no contexto da pandemia de COVID-19. **Revista Família, Ciclos de Vida e Saúde no Contexto Social**, v. 8, n. 4, p. 960-966, 2020.

SENA, G. S.; ROMÃO, E. S. Estágio, iniciação à docência: de olho nas tecnologias educativas. **Revista Devir Educação**, Lavras, v. 7, n. 1, e-667, p. 1-19, 2023.

SENN, C. M. P. C.; MORAIS, S. P. de; ROSA, D. Z.; FERNANDEZ, A. A. Metodologias ativas de aprendizagem: elaboração de roteiros de estudos em salas sem paredes. *In*: BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

SERRANO, F. P. **Pesquisar no Labirinto**: a tese de doutorado, um desafio possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SILVA, C. P. da; SOUSA, R. V. A.; SOUSA, L. S. O papel da avaliação no processo de ensino e aprendizagem. **Cadernos da Pedagogia**, v. 16, n. 34, p. 64-72, jan./abr. 2022.

SILVA, D. C. da; THERRIEN, J. Educação Bancária e Cultura do Silêncio: reflexões freireanas. **International Journal of Development Research**, v. 10, n. 7, p. 37529-37536, jul. 2020.

SILVA, G. A. da.; RAMOS, D. K. O impacto das tecnologias digitais na formação inicial de professores sobre as suas práticas pedagógicas. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 17, n. e4857035, p. 1-30, jan./dez. 2023.

SILVA, G. R. F.; MACÊDO, K. N. de F.; SOUZA, A. M. A. e. Entrevista como técnica de pesquisa qualitativa. **Online Brazilian Journal of Nursing**, v. 5, n. 2, p. 246-257, 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3614/361453972028.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2025.

SILVA, J. S. da; NICODEM, M. F. M. O Uso das Tecnologias na Educação: facilitador da aprendizagem. **Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia**, Medianeira, v. 12, n. 31, p 1-21, set./dez. 2021.

SILVA, M. do S. **As práticas pedagógicas das escolas do campo**: a escola na vida e a vida como escola. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, UFPE, Recife, 2009.

SILVA, M. J. O. **Itinerâncias formativas na e para a criatividade**: experiências, aprendizagens e transformações. Aracaju: Editora SEDUC, 2022.

SILVA, R. L. e. Tramitação de Pesquisas em Educação no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul: entendimentos e controvérsias. *In*: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e pesquisa em Educação**: subsídios. Rio de Janeiro: ANPEd, 2021.

SILVA, V. dos S.; GIROTTI, M. T. os benefícios da tecnologia para a educação: usos, vantagens, alertas e suas contribuições na pandemia do covid-19. **Trilhas Pedagógicas**, v. 10, n. 13, p. 94-132, ago. 2020.

SILVA-NETO, S. L. da; LEITE, B. S. Design Thinking aplicado como metodologia para a solução de problemas no ensino de Química: um estudo de caso a partir de uma problemática ambiental. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 29, e23043, p. 1-20, 2023.

SIQUEIRA, K. S. de. O papel do tutor na consolidação da aprendizagem na EAD: reflexões sobre a prática. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, São Paulo, v. 202, e702, p. 1-32, 2023.

SIQUELLI, S. Revisão ética de projetos de pesquisa: aspectos normativos. *In*: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e pesquisa em Educação**: subsídios – volume 1. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019.

SRNICEK, Nick. **Platform capitalismo**. Cambridge: Polity Press, 2016.

SOUZA, Maria Inês Flores Marcondes. A farsa do planejamento faz-se muitos planos, mas poucos se planeja. **Tec. Educ.** Rio de Janeiro, v. 16, n. 77, p. 16-19, jul./ago. 1987.

SOUZA, M. A. de. Prática Pedagógica: Conceito, Características e Inquietações. *In*: IV Encontro Ibero-Americano de Coletivos Escolares e Redes de Professores que Fazem Investigação na sua Escola, 2004, Curitiba. **Anais**, Curitiba, p. 1-7, 2004.

SOUZA, J. B. de. **Bancando o Detetive**. Rio de Janeiro: Corifeu, 2006.

SOUZA, J. B. de. **Literatura Digital**: ampliando as possibilidades de letramentos no ciberespaço a partir do gênero hiperconto. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras, UFS, Itabaiana, 2019.

SOUZA, Elmara Pereira de. Educação em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. **Caderno de Ciências Sociais Aplicadas**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 30, p. 110-118, jul./dez. 2020.

SOUZA, J. do P. S. de. **Tecnologias Digitais**: desafios e possibilidades no ensino de Ciências nos anos finais do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, UCB, Brasília, 2022.

STELZER, J.; GONÇALVES, E. das N.; RIZZATTI JÚNIOR, G.; ALVES, M. A. S.; ALVES, J. R. S. Fórum ead e o (des)conhecimento da ferramenta pelos atores do processo de ensino e aprendizagem. *In*: V Congresso sobre Tecnologias na Educação (Ctrl+E2020), João Pessoa, 2020. **Anais**, João Pessoa, p. 1-10, 2020.

SUNAGA, A.; CARVALHO, C. S. de. As tecnologias digitais no ensino híbrido. *In*: BACICH, L.; NETO, A. T.; TREVISANI, F. de M. (Orgs.). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TRIVINÕS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Padrões de competência em TIC para professores**: módulos de padrão de competências. Paris: UNESCO, 2008.

UNIVESP. **Elaborando uma proposta pedagógica**. São Paulo: Universidade Virtual do Estado de São Paulo, 2018. Disponível em: <https://apps.univesp.br/elaborando-uma-proposta-pedagogica/assets/elaborando-uma-proposta-pedagogica.pdf>. Acesso em 03 jan. 2025.

UNESCO. **Relatório de Monitoramento Global da Educação**. A tecnologia na educação: uma ferramenta a serviço de quem? Paris: UNESCO, 2023. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386147_por/PDF/386147por.pdf.multi. Acesso em: 06 abr. 2025.

VALENTE, J. A. **Concepções de aprendizagem**. Campinas: Depto. de Multimeios e Nied - Unicamp & Ced - PucSP, 2022. Disponível em: http://catalogo.educacaonaculturadigital.mec.gov.br/hypermedia_files/live/nucleo_de_base1/medias/files/concepcao_aprendizagem.pdf. Acesso em: 06 abr. 2025.

VALENTE, J. A.o; ALMEIDA, M. E. B. de. Tecnologias e educação: legado das experiências da pandemia COVID-19 para o futuro da escola. **Panorama Setorial da Internet**, Ano 14, n. 2, p. 1-36, jun. 2022.

VASCONCELOS, A. D. **Trilhando caminhos da formação profissional sobre as tecnologias digitais de informação e comunicação no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, UFS, São Cristóvão, 2020.

VASCONCELOS, C. A. de. **Interfaces interativas na educação a distância**: estudo sobre cursos de geografia. Recife: Ed. UFPE, 2017.

VASCONCELOS, C. A. de (Org.). **Tecnologias, currículo e diversidades**: substratos teórico-práticos da/na educação. Maceió: EDUFAL, 2018.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Para onde vai o Professor?** Resgate do Professor como Sujeito de Transformação. 8. ed. São Paulo: Libertad, 2001.

VASCONCELOS, J. A. de. **O Uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na Perspectiva da Alfabetização e Letramento**: a visão de professores do ensino fundamental de uma escola no sudoeste de Mato Grosso. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, UCB, Brasília, 2022.

VELOSO, B.; SESTITO, C. D. de O.; MILL, D. Análise de práticas pedagógicas com tecnologias digitais: um olhar sobre a experiência do curso de especialização EduTec. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 65, p.1-19, e24584, abr./jun. 2023.

VERCELLI, L. de C. A. **Dez lições aos estudantes de Pedagogia**: refletindo sobre a prática pedagógica. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

VIANA, M. L. D. **A relação teoria e prática no curso de pedagogia**: uma abordagem histórico-crítica. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2018.

VIDAL, D. G.; SILVA, J. C. S. Questões éticas na pesquisa sobre a própria prática ou no ambiente de trabalho. *In*: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e pesquisa em Educação**: subsídios – volume 1. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019.

VIDAL, O. F.; MERCADO, L. P. L. Integração das tecnologias digitais da informação e comunicação em práticas pedagógicas inovadoras no ensino superior. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 20, n. 65, p. 722-749, abr./jun. 2020.

VIEIRA, S. **Como escrever uma tese**. São Paulo: Pioneira, 1999.

VIEIRA, G. A.; ZAIDAN, S. Sobre o conceito de prática pedagógica e o professor de matemática. **Paidéia**, Universidade Fumec, Belo Horizonte, Ano 10, n. 14, p. 33-54, jan./jun. 2013.

VIEIRA; M. J. G.; GUEDES, J. T. Formação Docente: reflexão sobre o avanço tecnológico no ambiente educacional. *In*: VASCONCELOS, C. A. **Tecnologias, Currículos e Diversidades**: substratos teórico-práticos da/na educação. Maceió: EDUFAL, 2018.

VIEIRA, F. G. D. O Convidado Ilustre: Observações sobre Participação e Prática Docente em Bancas Examinadoras. **Revista de Administração Contemporânea**, Maringá, v. 27, n. 3, e220199, p. 1-5, 2023.

WOICOLESCO, V. G. **Pedagogia da Internacionalização da Educação Superior: a docência na UNILA**. 2023. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, PUC-RS, Porto Alegre, 2023.

WUNDER, A.; SILVA, A. L. F. da. Pesquisas em comunidades indígenas, quilombolas e tradicionais. *In*: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e pesquisa em Educação**: subsídios – volume 1. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019.

WUNSCH, L. P.; JUNIOR, A. M. F. **Tecnologias na educação**: conceitos e práticas. Curitiba: InterSaberes, 2018.

ZANON, D. P.; ALTHAUS, M. T. M. **Didática**: questões de ensino. Ponta Grossa: Ed. UEPG/NUTEAD, 2009.

ZUIN, V. G.; ZUIN, A. Á. S. O celular na escola e o fim pedagógico. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 143, p. 419-435, abr./jun. 2018.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES

Prezado(a) professor(a),

Gostaríamos de contar com a sua colaboração voluntária para participar desta pesquisa, respondendo este questionário, cujo objetivo é compreender como os professores utilizam as tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas e se essas contribuem para a formação de pedagogos críticos em relação ao uso dessas tecnologias em sua profissão. Você é livre para aceitar ou não participar da pesquisa, bem como em desistir a qualquer momento, caso tenha aceitado inicialmente, assim como também, recusar-se a responder às perguntas que lhe ocasionem constrangimento de qualquer natureza, podendo deixá-las em branco. Os dados gerados serão utilizados para a produção de uma tese de doutorado vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Esclarecemos que, em respeito aos princípios éticos, garantimos que a sua identidade será mantida em absoluto sigilo, ou seja, os dados que possam identificar o participante serão guardados com o pesquisador e preservados. Ademais, para garantir a confidencialidade, todos os registros serão identificados por códigos ou números, gerando a impossibilidade da revelação das identidades. Além disso, caso você venha a sofrer algum dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, possui direito à assistência e a buscar indenização. Desde já, agradecemos pela sua colaboração e nos colocamos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Doutorando: José Batista de Souza

Orientador: Carlos Alberto de Vasconcelos

1ª SEÇÃO: PERFIL DOS PARTICIPANTES – QUESTÕES DE 1 a 6

Marque uma das opções abaixo ou escreva a resposta quando a pergunta for aberta.

- 1) Qual o seu gênero? _____
- 2) Qual a sua faixa etária?
 Até 25 anos 26 a 30 anos 31 a 35 anos 36 a 40 anos
 41 anos acima
- 3) Qual a sua formação superior (graduação)?

- 4) Quanto tempo você atua como professor? _____
- 5) Quanto tempo você atua no curso de Pedagogia da FANEB? _____
- 6) Qual/quais disciplina(s) você leciona/lecionou neste curso?

2ª SEÇÃO: RELAÇÃO COM A CULTURA DIGITAL - QUESTÕES DE 7 a 12

7) Das tecnologias digitais abaixo, qual/quais você possui? (Marque quantas forem necessárias).

- Computador Tablet Câmera digital
 Notebook Smartphone TV digital
 Netbook Não possuo nenhuma

8) Com que frequência você usa tecnologias digitais?

- 1 dia por semana 2 a 3 dias por semana 4 a 5 dias por semana
 6 dias por semana Todos os dias Não uso

9) Quando foi seu primeiro contato com a internet?

- Há menos de 5 anos. 6 a 10 anos. 11 a 15 anos.
 Há mais de 15 anos. Não tenho lembrança

10) Sobre o uso da internet, como você se avalia? Marque uma ou mais.

- Sei utilizar tranquilamente para diferentes fins.
 Sei utilizar razoavelmente para alguns fins específicos.
 Tenho muita dificuldade em utilizar para qualquer fim.
 Tenho muita dificuldade em utilizá-la com fins pedagógicos.

11) No dia a dia, como você costuma utilizar tecnologias digitais? Comente.

12) Relate acerca de suas dificuldades com as tecnologias digitais na vida pessoal e profissional.

3ª SEÇÃO: USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS EM SALA DE AULA - QUESTÕES
DE 13 a 25

13) Já compartilhou na internet alguma atividade ou material que criou para seus alunos?

- Sim (Qual?) _____
 Não

14) Quais das atividades abaixo você já realizou na FANEB, utilizando tecnologias digitais? Marque quantas forem necessárias.

- Produção de vídeos Exercícios online Provas e atividades
 Pesquisas Trabalho em grupo Dinâmica com jogos educativos
 Uso de redes sociais, a exemplo do WhatsApp para estabelecer comunicação com a turma.
 Não realizei nenhuma atividade dentro ou fora da escola utilizando tecnologias digitais.
 Outra: _____

15) Sobre uso das tecnologias digitais para elaborar e ministrar aulas, quais das tecnologias abaixo você já utilizou? Marque quantas forem necessárias.

- Computador Tablet Câmera digital
 Notebook Lousa digital TV digital
 Smartphone Outra: _____

16) Durante a preparação de aulas ou atividades com seus alunos, quais recursos da internet dos listados abaixo você já utilizou? Marque quantas forem necessárias.

- Imagens/fotos/memes/charge Textos multimodais
 Questões de provas (banco de dados) Vídeos/videoclipes do *You Tube*
 Jogos Videoaulas
 Apresentações prontas Livros digitais
 Nenhum Outro(s): _____

17) O que costuma lhe motivar a usar recursos da internet para elaborar suas aulas ou atividades? Marque quantas forem necessárias.

- A variedade de opções que ela oferece.
 A facilidade oferecida por ela os alunos, já que eles fazem parte da geração net.
 Sugestão de colegas professores.
 Necessidade de atender o Projeto Pedagógico do curso.
 A necessidade de acompanhar as mudanças que ocorrem na sociedade.
 Sugestão/orientação da coordenação do curso.
 Não costumo fazer uso de recursos da internet para aulas ou atividades.
 Outros: _____

18) Quais dos recursos abaixo há na FANEB?

- | | | |
|--|---|--|
| <input type="checkbox"/> Computador | <input type="checkbox"/> Notebook | <input type="checkbox"/> Lousa digital |
| <input type="checkbox"/> <i>Datashow</i> | <input type="checkbox"/> Wi-fi | <input type="checkbox"/> Tablet |
| <input type="checkbox"/> Câmera digital | <input type="checkbox"/> TV digital | <input type="checkbox"/> Aparelho de som |
| <input type="checkbox"/> Internet | <input type="checkbox"/> Laboratório de informática | <input type="checkbox"/> Outros: |

19) Sobre o acesso à internet na instituição:

- A conexão é ótima. Pega em todos os lugares com boa velocidade.
- A conexão é boa. Pega em todos os lugares com velocidade razoável.
- A conexão é ruim. Não pega em todos os lugares.
- Não sei informar, pois uso minha própria internet.

20) Os alunos costumam fazer uso das tecnologias digitais durante as aulas e atividades do curso?

- Sim, com muita frequência.
- Sim, com pouca frequência.
- Eles não usam tecnologias digitais em sala para fins de aprendizagem.

21) Sobre os alunos utilizarem os próprios recursos tecnológicos durante as aulas e atividades acadêmicas, o que você pensa?

- Não vejo nenhum problema.
- A decisão deve ser deles.
- A decisão deve ser da instituição

22) Você costuma realizar alguma aula em que os alunos fazem uso dos próprios recursos tecnológicos?

- Sim, às vezes.
- Raramente.
- Ainda não tive a oportunidade de fazer isso.

23) Caso tenha usado recursos tecnológicos (smartphone, tablet, notebook, lousa digital ou TV digital) em alguma(s) de suas aula(s), como avalia o resultado? Caso não tenha utilizado, passe para a próxima questão.

- | | | | |
|------------------------------------|-----------------------------------|------------------------------|-------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Excelente | <input type="checkbox"/> Razoável | <input type="checkbox"/> Bom | <input type="checkbox"/> Ruim |
|------------------------------------|-----------------------------------|------------------------------|-------------------------------|

24) Algum momento, ao tentar ministrar uma aula utilizando tecnologia digital, ficou frustrado com o resultado e/ou com a sensação de que a aula não atendeu às expectativas? Se sim, comente.

25) Que tipos de benefícios o uso de tecnologias digitais na educação pode trazer para os alunos? Marque quantas forem necessárias.

- () Mais dinamismo nas aulas, conseqüentemente, maior atenção dos alunos.
 () Aulas mais criativas e atrativas.
 () Inovação na forma de ensinar e de aprender.
 () Motivação.
 () Ampliação do acesso à informação.
 () Variedade de recursos.
 () Maior engajamento dos alunos na sociedade do conhecimento.
 () Não vejo nenhum benefício, pois elas só servem como modismo e para distrair os alunos.
 () As tecnologias digitais não foram feitas para serem utilizadas na educação. Elas só servem como forma de entretenimento.
 () Outro(s): _____

4ª SEÇÃO: FORMAÇÃO CONTINUADA - QUESTÕES DE 26 a 29

26) Qual a sua formação na Pós-graduação? _____

27) Você já participou de algum curso na modalidade EaD em que teve que usar tecnologias digitais?

- () Não.
 () Sim. Qual/Quais?

28) Caso a resposta anterior tenha sido sim, de onde partiu a decisão de participar do curso? Marque quantas forem necessárias.

- () Iniciativa própria. Necessidade de atualização profissional.
 () Sugestão de colegas de trabalho.
 () Sugestão de alunos.
 () Sugestão da coordenação do curso.
 () Necessidade de me aproximar mais da realidade dos alunos.
 () Não participei de nenhum curso EaD sobre tecnologias digitais.

29) Caso já tenha participado de algum curso de formação continuada envolvendo tecnologias digitais, como você avalia o curso?

- () Fiquei muito satisfeito com o que aprendi.
 () Fiquei insatisfeito com o que aprendi.
 () Não aprendi nada, foi perda de tempo.
 () Não participei de nenhum curso nessa área.

5ª SEÇÃO: PERFIL TECNOLÓGICO DO PARTICIPANTE - QUESTÃO 30

30) Analise atentamente os perfis⁷¹ abaixo acerca da relação humana com as tecnologias digitais e marque AQUELE que mais combina com você.

() **IMERSOS**: Pessoas que tiveram parte de sua identidade definida a partir da tecnologia. Com ela, conseguiram *se encontrar*, definir melhor seus interesses e estabelecer melhores vínculos com o mundo. Suas personalidades e identidades foram definidas pela era digital.

() **FERRAMENTADOS**: Aqueles que recorrem à tecnologia para agilizar as tarefas, mas não a idolatram. A tecnologia os ajuda nas tarefas cotidianas, facilita suas vidas, mas eles não dependem dela nem são definidos por ela.

() **FASCINADOS**: Consumidores que querem parecer modernos e tecnológicos. Para eles, computadores, gadgets e hábitos da era digital são ícones da modernidade, e consumir essas novidades os ajuda a atestar que são antenados.

() **EMPARELHADOS**: A tecnologia é fundamental para pôr em prática os seus projetos da vida. Eles enxergam a tecnologia como a grande companheira para fazer o dia a dia acontecer. Sem ela, a vida fica extremamente complicada. Para este grupo, as máquinas são como uma extensão do seu corpo, potencializando suas capacidades humanas.

() **EVOLUÍDOS**: Têm no universo das máquinas e da tecnologia seu habitat. São as pessoas que já nasceram adaptados e estão crescendo no mundo digital. Não conheceram o mundo pré-digital.

Assinatura do participante

⁷¹ Disponível em: <https://www.clubedecriacao.com.br/ultimas/perfis-digigraficos-3/>. Acesso em 30 jan. 2023.

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES

Prezado(a) professor(a),

Gostaríamos de contar com a sua colaboração voluntária para participar desta pesquisa, por meio de uma entrevista (cerca de 60 minutos), cujo objetivo é compreender como os professores utilizam as tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas e se essas contribuem para a formação de pedagogos críticos em relação ao uso dessas tecnologias em sua profissão. Você é livre para aceitar ou não participar da pesquisa, bem como em desistir a qualquer momento, caso tenha aceitado inicialmente, assim como também, recusar-se a responder às perguntas que lhe ocasionem constrangimento de qualquer natureza. Os dados gerados através da gravação de áudio serão utilizados para a produção de uma tese de doutorado vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Esclarecemos que, em respeito aos princípios éticos, garantimos que a sua identidade será mantida em absoluto sigilo, ou seja, os dados que possam identificar o participante serão guardados com o pesquisador e preservados. Ademais, para garantir a confidencialidade, todos os registros serão identificados por códigos ou números, gerando a impossibilidade da revelação das identidades. Além disso, caso você venha a sofrer algum dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, possui direito à assistência e a buscar indenização. Desde já, agradecemos pela sua colaboração e nos colocamos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Doutorando: José Batista de Souza

Orientador: Carlos Alberto de Vasconcelos

BLOCO 1: INFORMAÇÕES GERAIS DO PARTICIPANTE – QUESTÕES DE 1 a 5

1) Nome: _____

2) Gênero: () Masculino () Feminino () Outro

3) Idade: _____ Nível acadêmico: () Especialista () Mestre () Doutor(a)

4) Disciplina(s) que leciona/lecionou no curso de Pedagogia da FANEB:

5) Tempo de atuação no curso de Pedagogia da FANEB: _____

BLOCO 2: RELAÇÃO COM A CULTURA DIGITAL – QUESTÕES DE 6 a 7

6) Como foi seu contato inicial com tecnologias digitais (computador, notebook, celular, smartphone, lousa digital, TV digital, etc. associados à internet? Fique à vontade para começar por qualquer uma dessas tecnologias.

7) E sobre as dificuldades que enfrentou para usar esses recursos tecnológicos no dia a dia (vida pessoal)? Frequentou algum curso de informática? Como foi?

BLOCO 3: USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS - QUESTÕES DE 8 a 10

8) Em algum momento percebeu que essas tecnologias poderiam ser usadas na sala de aula? Como?

9) Já ministrou alguma aula utilizando tecnologias digitais? Por favor, poderia descrever com detalhes como foi essa aula? Em qual disciplina? Tratava-se de qual assunto? Como foi a participação dos alunos? Quais foram suas dificuldades? Ficou satisfeito(a) ao final da atividade?

10) Imagino que deve fazer parte de alguma rede (Facebook, Instagram, Twitter, YouTube, WhatsApp, etc.), já que essas e outras redes têm feito parte de nossas vidas. Por acaso, já utilizou uma ou mais dessas redes para aula ou atividade no curso de Pedagogia? Dê alguns detalhes de como foi.

BLOCO 4: FORMAÇÃO CONTINUADA EM TECNOLOGIAS DIGITAIS - QUESTÃO 11

11) Sobre a participação em curso de formação continuada envolvendo o uso de tecnologias digitais no ensino, respondida no questionário, como foi o curso? Pretende fazer outros cursos nessa área?

BLOCO 5: USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO A PARTIR DO EXEMPLO – QUESTÕES 12 a 13

12) Você acha que o uso de tecnologias digitais na formação inicial em Pedagogia pelos seus professores pode ajudar na formação de pedagogos, inclusive na sua, sobre o uso dessas tecnologias? De que forma?

13) Sem a necessidade de preocupação em organizar um conceito, pois não é necessário, ao ouvir a expressão prática pedagógica, o que vem a sua mente? Pode dizer por meio de palavras soltas.

14) Na sua opinião, como o professor pode se tornar exemplo para seus alunos no contexto do ensino e da aprendizagem.

15) Entre divinizar e diabolizar as tecnologias digitais, em qual lugar você fica?

16) Há alguma informação adicional que gostaria de acrescentar, em relação a pontos não abordados durante a entrevista?

**APÊNDICE C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO E EXISTÊNCIA DE
INFRAESTRUTURA**

APÊNDICE D – TERMO DE COMPROMISSO E CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: **Práticas Pedagógicas com Tecnologias Digitais: Experiências Significativas no Curso de Pedagogia da Faculdade do Nordeste da Bahia**

Pesquisador responsável: **José Batista de Souza**

Instituição/Departamento de origem do pesquisador: **Universidade Federal de Sergipe – Programa de Pós-Graduação em Educação**

Telefone para contato: **(75) 9 9996 7901**

E-mail: **batistinha@academico.ufs.br**

O pesquisador do projeto acima identificado assume o compromisso de:

- Cumprir os termos da resolução nº 466/12, de 12 de dezembro de 2012 e da resolução nº 510/16, de 07 de abril de 2016 do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde e demais resoluções complementares à mesma (240/1997, 251/1997, 292/1999, 304/2000, 340/2004, 346/2005 e 347/2005);
- Garantir que a pesquisa só será iniciada após a avaliação e aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Federal de Sergipe;
- Zelar pela privacidade e pelo sigilo das informações, que serão obtidas e utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa;
- Garantir que os materiais e as informações obtidas no desenvolvimento deste trabalho serão utilizados apenas para se atingir o(s) objetivo(s) previsto(s) nesta pesquisa e não serão utilizados para outras pesquisas sem o devido consentimento dos participantes;
- Garantir que os benefícios resultantes do projeto retornem aos participantes da pesquisa, seja em termos de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa;
- Garantir que os resultados da pesquisa serão tornados públicos através de apresentação em encontros científicos ou publicação em periódicos científicos, quer sejam favoráveis ou não, respeitando-se sempre a privacidade e os direitos individuais dos participantes da pesquisa;
- Garantir que o CEP-UFS será comunicado da suspensão ou do encerramento da pesquisa por meio de relatório apresentado anualmente ou na ocasião da suspensão ou do encerramento da pesquisa com a devida justificativa;
- Garantir que o CEP-UFS será imediatamente comunicado se ocorrerem efeitos adversos, resultantes desta pesquisa, com o voluntário;
- Assegurar que os resultados da pesquisa serão anexados na Plataforma Brasil, sob a forma de Relatório Parcial e Relatório Final da pesquisa.

Coronel João Sá/BA, _____ de _____ de 2023.

José Batista de Souza
Pesquisador responsável

APÊNDICE E – TERMO DE AUTORIZAÇÃO – ENTREVISTADO

Pelo presente termo eu, _____, autorizo o uso de minha entrevista (áudio), concedida no dia _____, ao pesquisador José Batista de Souza (estudante/pesquisador), RG 1.556.490, CPF 008.409.215-78, discente do curso de doutorado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Federal de Sergipe – UFS, sob orientação do prof. Dr. Carlos Alberto de Vasconcelos, do projeto de pesquisa intitulado **Práticas Pedagógicas com de Tecnologias Digitais: Experiências Significativas no Curso de Pedagogia da Faculdade do Nordeste da Bahia**, podendo o pesquisador usá-la integralmente ou em partes, conforme orientação da Resolução 196/96 Conselho Nacional de Saúde, desde a presente data até o período de 5 (cinco) anos e, caso queira utilizá-la após esse período, devo ser consultado e novamente autorizá-lo. Da mesma forma, autorizo o uso do texto final que está sob a guarda do Prof. José Batista de Souza, podendo disseminá-lo em espaços acadêmicos, encontros científicos e/ou atividades decorrentes deste estudo. Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente autorização.

Coronel João Sá/BA, _____ de _____ de 2023.

Participante da Pesquisa

APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM TECNOLOGIAS DIGITAIS: EXPERIÊNCIAS SIGNIFICATIVAS NO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACULDADE DO NORDESTE DA BAHIA**”, de responsabilidade de José Batista de Souza, discente do Programa de Pós Graduação em Educação, nível doutorado da Universidade Federal de Sergipe, sob a orientação do Prof. Dr. Carlos Alberto de Vasconcelos. O objetivo desta pesquisa é **compreender como os professores utilizam as tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas e se essas contribuem para a formação de pedagogos críticos em relação ao uso dessas tecnologias em sua futura profissão**. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer tipo de perda ou penalidade.

Caso aceite, você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, mantendo seu nome no mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas e até mesmo as gravações, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

A pesquisa prevê possíveis riscos aos seus participantes, uma vez que colherá material produzido por eles, como constrangimento e situações vexatórias na publicização desses materiais, mesmo diante da confidencialidade dos seus nomes. E mesmo considerando que não há confidencialidade total em torno de suas produções, vamos manter o sigilo de suas identidades, substituindo os seus nomes por fictícios quando da elaboração dos resultados e publicização, conforme orientação da Resolução 466/12 Conselho Nacional de Saúde.

Convém salientar ainda que, caso os participantes da pesquisa venham sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação neste referido estudo, previsto ou não, poderão solicitar indenização, por parte do pesquisador e das instituições envolvidas nas diferentes fases da pesquisa, tendo direito a assistência integral por parte destes, conforme a resolução anteriormente citada.

Como benefícios diretos, espera-se que os resultados dessa pesquisa contribuam para: a compreensão dos professores sobre a importância de se utilizar tecnologias digitais nas práticas pedagógicas em todos os níveis de ensino; para que os professores participantes percebam as

potencialidades pedagógicas das tecnologias digitais para o ensino e façam uso delas sempre que possível; para que os professores entendam que a formação inicial e continuada para o uso de tecnologias digitais é uma necessidade nesse contexto tecnológico.

Todo o procedimento de pesquisa descrito obedecerá rigorosamente a critérios éticos estabelecidos pela legislação vigente que regulamenta a pesquisa com seres humanos. Os dados dos questionários, das entrevistas e do grupo focal serão colhidos seguindo a técnica padrão cientificamente reconhecida. Serão preservados o sigilo das informações e a identidade dos(as) participantes, sendo que os registros das informações poderão ser utilizados para fins exclusivamente científicos e divulgação em congressos e publicações científicas, resguardando-se sempre o anonimato dos(as) participantes pelo pesquisador. As transcrições com as informações geradas serão mantidas por cinco anos e depois serão inutilizadas.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, segue os nossos contatos.

José Batista de Souza – Tel. (75) 9 9996-7901 e e-mail: batistinha@academico.ufs.br
(Doutorando responsável pela pesquisa).

Carlos Alberto de Vasconcelos – Universidade Federal de Sergipe – Programa de Pós Graduação em Educação – Tel.: (79) 9 9977-1749, e e-mail: geopedagogia@yahoo.com.br
(Orientador do curso de doutorado).

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de e-mail, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe - CEP/UFS (Número do Parecer: 5.930.843). As informações com relação à assinatura do TCLE ou os direitos dos participantes da pesquisa podem ser obtidos através do e-mail cep@academico.ufs.br.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável pela pesquisa e a outra com você participante.

Identificação do participante

Nome:

Coronel João Sá/BA, 20 de maio de 2023.

Participante da Pesquisa

Pesquisador Responsável

APÊNDICE G – DECLARAÇÃO DE QUE A GERAÇÃO DE DADOS NÃO FOI INICIADA

Eu, José Batista de Souza, responsável pelo Projeto de Pesquisa intitulado **“Práticas Pedagógicas com Tecnologias Digitais: Experiências Significativas no Curso de Pedagogia da Faculdade do Nordeste da Bahia”**, declaro que ainda me encontro na fase de elaboração documental do referido projeto, e afirmo ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, que a geração de dados ainda não foi iniciada. Declaro, ainda, que a geração de dados só será iniciada após o recebimento de parecer de aprovação da pesquisa.

Coronel João Sá/BA, _____, de _____, de 2023.

José Batista de Souza

Pesquisador

ANEXO A- PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: Práticas Pedagógicas com Tecnologias Digitais

Pesquisador: JOSE BATISTA DE SOUZA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 67289123.6.0000.5546

Instituição Proponente: FUNDACAO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.930.843

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do arquivo "Informações Básicas da Pesquisa" (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2082553.pdf) e do "Projeto Detalhado / Brochura Investigador" (Projeto_detalhado_brochura_investigador.pdf), postados em 13/02/2023 e 06/02/2023, respectivamente.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº

Bairro: Sanatório

UF: SE

Município: ARACAJU

Telefone: (79)3194-7208

CEP: 49.060-110

E-mail: cep@academico.ufs.br