



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CURSO DE MESTRADO

ROSELY MARIA MORAIS DE LIMA FRAZÃO

**NARRATIVAS REFLEXIVAS DE PROFESSORES: (re)visitando a prática docente com
TDIC pelo viés da atualização**

Maceió/AL

2025

ROSELY MARIA MORAIS DE LIMA FRAZÃO

**NARRATIVAS REFLEXIVAS DE PROFESSORES: (re)visitando a prática docente com
TDIC pelo viés da atualização**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal de Alagoas, como exigência parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, linguagens e tecnologias.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida Pereira Viana.

Maceió/AL
2025

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecária: Taciana Sousa dos Santos – CRB-4 – 2062

F848n	Frazão, Rosely Maria Morais de Lima. Narrativas reflexivas de professores : (re)visitando a prática docente com TDIC pelo viés da atualização / Rosely Maria Morais de Lima Frazão. - 2025. 161 f. : il. color. Orientadora: Maria Aparecida Pereira Viana. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2025. Bibliografia: f. 143-152. Apêndices: f. 154-161. 1. Formação continuada docente. 2. Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). 3. Narrativas reflexivas. I. Título. CDU: 371.13:004
-------	--



Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

**NARRATIVAS REFLEXIVAS DE PROFESSORES:
(re)visitando a prática docente com TDIC pelo viés da
atualização**

ROSELY MARIA MORAIS DE LIMA FRAZÃO

Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 14 de outubro de 2025.

Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente
 **MARIA APARECIDA PEREIRA VIANA**
Data: 14/10/2025 14:30:59-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Maria Aparecida Pereira Viana – Universidade Federal de Alagoas
Orientadora

Documento assinado digitalmente
 **LUIS PAULO LEOPOLDO MERCADO**
Data: 14/10/2025 17:56:27-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Luis Paulo Leopoldo Mercado – Universidade Federal de Alagoas
Avaliador Interno

Documento assinado digitalmente
 **ODALEA FEITOSA VIDAL**
Data: 14/10/2025 17:52:59-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Odaléia Feitosa Vidal – Universidade de Pernambuco
Avaliadora Externa à Instituição

Dedico

A Deus, a Nossa Senhora das Graças e São Bento, aos meus pais (Nanci, Auxiliadora e Ronaldo), à minha melhor produção (Maria Clara) e a todos os profissionais da educação que partilharam comigo momentos de aprender...

Apenas após entender que a solidude é um caminho proibido à jornada pela educação, os passos se apressaram para a alegria de manifestar gratidão...

Ao Mestre de todas as caminhadas...

Um dia, perguntando para Ele sobre os próximos passos, um dos trechos do mapa que nos deixou, a Bíblia, me lembrou que nem um só fio de cabelo cairia de minha cabeça sem a Sua permissão. Realmente, muitos foram os fios deixados pelo caminho, mas eles são hoje os responsáveis por me indicar por onde continuar. Obrigada por me permitir esperar!

Aos companheiros de estrada...

As marcas de várias pegadas me inspiraram a buscar novos rumos desde o horizonte de minha calçada. Educação e segurança como ofícios paternos (Nanci Morais e Ronaldo Frazão), refletiram em meus dias por meio da clareza, oração e afeto. Como nome e qualidade, tia Auxiliadora, apontou a leveza de ser acolhedora. Lete, Tia Márcia, Cabo, Tetê e Tio José (*in memoria*) foram também força para me manter de pé. Maria Clara e sua companhia me mostraram a simplicidade da alegria. Kleiton e sua mão parceira foram ajuda verdadeira. Amigos até na adversidade, professora Rosiane Barros, professora Vera Pontes e colegas do Grupo de Estudos Narrativas reflexivas e digitais (PPGE/Ufal), em especial Emilly Amâncio, foram fortes nós ao escalar... Obrigada por em meus passos acreditar!

Aos guias da expedição...

Como farol em meio à vastidão, minha orientadora, a professora Maria Aparecida Pereira Viana, me indicou o caminho e o ritmo da caminhada. Feito bússola precisa, também os professores Luís Paulo Leopoldo Mercado e Fernando Silvio Cavalcante Pimentel, sinalizaram-me: siga. Cada aceno dos Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/Ufal) foram determinantes para essa pesquisadora iniciante. Assim como o alegre aceite das professoras Thelma Panerai Alves e Odaléa Feitosa Vidal para contribuir com este estudo. Obrigada por me ensinar sobre o compromisso contido no investigar!

Aos territórios visitados...

À Universidade Federal de Alagoas por ser um caloroso abrigo, às escolas participantes pela abertura ao desconhecido, aos professores participantes pelo conhecimento refletido, às plataformas e aplicativos digitais pelo acesso global oferecido. Obrigada por oportunidades partilhar!

Epígrafe

Se a capacidade reflexiva é inata no ser humano, ela necessita de contextos que favoreçam o seu desenvolvimento, contextos de liberdade e responsabilidade (Alarcão, 2022, p. 46)

RESUMO

O presente estudo discute acerca da formação continuada para o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) na prática docente desenvolvida na educação básica. Sua relevância está pautada na possibilidade da melhoria das estratégias pedagógicas com apoio das TDIC face às mudanças da/na escola, tendo por base a seguinte questão: a partir da percepção das mudanças da/na escola, as narrativas reflexivas da experiência formativa contribuem para o uso das TDIC na prática docente? Objetiva analisar como as narrativas reflexivas produzidas por professores, a partir de uma experiência formativa continuada, evidenciam contribuições para o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) na prática docente, em diálogo com as transformações da/na escola. A opção metodológica escolhida situa-se na abordagem qualitativa, desenvolvida a partir da metodologia das narrativas reflexivas, tendo como principal instrumento de coleta a produção de memoriais narrativos reflexivos construídos, de modo individual, por 27 professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de três escolas da Rede Pública de Educação de Maceió/AL, a partir de propostas reflexivas do Curso de Atualização *online* Estratégias Pedagógicas Mediadas pelas Tecnologias Digitais, ofertado em razão da pesquisa, além do questionário e da observação participante. Os resultados indicam que as narrativas reflexivas apresentam potencial para contribuir com o uso das TDIC a partir do favorecimento da percepção sobre a importância das TDIC na prática docente, mesmo diante de dificuldades enfrentadas por parte dos participantes.

Palavras-chave: Narrativas reflexivas; Formação continuada docente; Tecnologias digitais da informação e comunicação.

ABSTRACT

The present study discusses continuing education for the use of Digital Information and Communication Technologies (DICT) in teaching practices developed within basic education. Its relevance lies in the potential to improve pedagogical strategies supported by DICT in response to the changes occurring in and around schools. It is based on the following research question: From the perception of changes in and around the school, do the reflective narratives arising from formative experiences contribute to the use of DICT in teaching practice? The study aims to analyze how reflective narratives produced by teachers, based on a continuing formative experience, reveal contributions to the use of Digital Information and Communication Technologies (DICT) in teaching practice, in dialogue with the transformations occurring in and around schools. The chosen methodological approach is qualitative, developed through the methodology of reflective narratives, having as its main data collection instrument the production of individual reflective narrative memorials by 27 teachers working in the early years of elementary education in three public schools in the Maceió/AL education network. These narratives emerged from reflective activities within the online Updating Course Pedagogical Strategies Mediated by Digital Technologies, offered as part of the research, in addition to questionnaires and participant observation. The results indicate that the reflective narratives have the potential to contribute to the use of DICT by fostering teachers' awareness of their importance in teaching practice, even in the face of challenges encountered by participants.

Keywords: Reflective narratives; Continuing teacher education; Digital information and communication technologies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Fluxograma da análise de conteúdo	30
Figura 2	Linha do tempo da legislação nacional acerca do uso das TDIC na educação	75
Figura 3	Relação entre saberes, fundamentos e dimensões da prática docente	97
Figura 4	Catálogo interativo virtual 1 - Conceito de cibercultura	104
Figura 5	Catálogo interativo virtual 5 - Gamificação	105
Figura 6	Catálogo interativo virtual 6 - Planejamento para o uso da Realidade Virtual em sala de aula	106
Figura 7	Catálogo interativo virtual 10 - Indicação de aplicativos educacionais para a prática pedagógica	107
Figura 8	Catálogo interativo virtual 12 - Reportagens sobre a educação digital	108
Figura 9	QR <i>code</i> para a unidade de estudo I	160
Figura 10	QR <i>code</i> para a unidade de estudo II	160
Figura 11	QR <i>code</i> para a unidade de estudo III	161
Figura 12	QR <i>code</i> para a unidade de estudo IV	161

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Panorama dos objetivos do estudo e estratégias metodológicas	28
Quadro 2	Matriz de <i>design</i> instrucional do curso de atualização com base no Referencial de Saberes Digitais Docentes	101
Quadro 3	Panorama entre as categorias em unidades e objetivos do estudo	114

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Relação entre o ano de conclusão da formação inicial e o tempo de serviço dos participantes da pesquisa	111
Gráfico 2	Indicativo das TDIC utilizadas na prática docente antes da realização do estudo	112

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC-Formação	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NSE	Nível Socioeconômico
OVA	Objeto Virtual de Aprendizagem
P	Participante
PNE	Plano Nacional de Educação
PNED	Política Nacional de Educação Digital
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
Proinfo	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
Proninfe	Programa Nacional de Informática Educativa
PROUCA/TO	Programa Um Computador por Aluno do Tocantins
RA	Realidade Aumentada
RCLE	Registro de Consentimento Livre e Esclarecido
REA	Recursos Educacionais Abertos
RIUFAL	Repositório Institucional da Ufal
RV	Realidade Virtual
SEETC-PB	Secretaria de Estado da Educação, da Ciência e Tecnologia da Paraíba
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
Ufal	Universidade Federal de Alagoas
UR	Unidade de Registro

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 CAMINHOS METODOLÓGICOS PERCORRIDOS NA PESQUISA	19
2.1 Abordagem e tipo de pesquisa	19
2.2 O respeito aos aspectos éticos no desenvolvimento do estudo	21
2.3 Lócus e participantes da pesquisa	24
2.4 Coleta de dados	26
2.4.1 Procedimentos e instrumentos utilizados na pesquisa	27
2.5 Tratamento e análise dos dados	30
3 AS NARRATIVAS REFLEXIVAS DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	34
3.1 As perspectivas narrativas em diferentes espaços e direcionamentos ...	34
3.2 Concepções e reflexões acerca das narrativas	41
3.3 O narrar-se como exercício docente	45
3.4 O porquê da reflexão na construção narrativa do professor	51
4 A PROFISSÃO DOCENTE ENTRE ATUAÇÕES E MUDANÇAS ..	58
4.1 As experiências e escolhas do ser professor	58
4.2 A atuação do professor face às mudanças da/na escola	61
4.3 Ser professor na cultura digital	67
4.4 As idas e vindas legais para o uso do digital	74
5 ESTUDOS PARA UMA PROPOSTA FORMATIVA DOCENTE	84
5.1 A indefinição como base para a formação continuada do professor	84
5.2 As aprendizagens e os saberes docentes	92
5.3 A elaboração de um curso de atualização <i>online</i>	98
6 RESULTADOS E REFLEXÕES SOBRE AS TDIC E AS PRÁTICAS DOCENTES	110
6.1 Apontamentos da análise contextual	110
6.2 Percepções sobre as transformações vivenciadas no processo de atualização	114
6.2.1 Concepções acerca das TDIC	116
6.2.2 As razões que impulsionam os usos e desusos das TDIC	120
6.2.3 As influências da experiência formativa reflexiva	124
6.2.4 Perspectivas sobre o uso das TDIC	127
6.3 Os percursos das mudanças docentes	132
6.4 Dificuldades e limitações da pesquisa	136
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	138
REFERÊNCIAS	143
APÊNDICES	153
Apêndice A - Registro de Consentimento Livre e Esclarecido	154
Apêndice B - Questionário de inscrição para participação na pesquisa	157
Apêndice C - Roteiro de propostas para reflexões	159
Apêndice D - Unidades de estudo do curso <i>online</i> ofertado	160

1 INTRODUÇÃO

Quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções.
(Paulo Freire, 1979)

Dentre os desafios que movem a profissão docente, os gerados pelas tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) impulsionaram este estudo a (re)visitar a prática pedagógica. As mudanças estruturais como a construção de novos espaços como os laboratórios arquitetados para a interação com o digital, a disponibilização de rede de *internet* e a compra de computadores, *tablets* ou celulares para o uso de professores e estudantes, presenciadas pela pesquisadora em seu trabalho como coordenadora pedagógica, colocam os professores como ponto de partida para a incorporação ou não das TDIC na escola.

Sem eles e suas intencionalidades pedagógicas, os laboratórios eram convertidos em depósito de artefatos, a rede de *internet*, mesmo a de boa qualidade, era mantida apenas para o acesso a sistemas de comunicação como *sites* e aplicativos contratados pela escola e os artefatos digitais, usados para variadas ações, perdiam o potencial pedagógico pela ausência da mediação docente. A proximidade das práticas desenvolvidas cotidianamente na escola possibilitou o acesso da pesquisadora às vozes dos professores, vozes que relatavam de modo contextualizado os porquês não respondidos pelos gráficos de itens assinalados por eles em pesquisas de autoavaliações institucionais.

O início do trabalho da pesquisadora com formação de professores foi também marcado por diferentes falas sobre as TDIC. De um lado, as narrativas da gestão das escolas apontavam para a resistência ou o não preparo dos professores para usar os artefatos digitais disponíveis; de outro, as narrativas dos professores indicavam impossibilidades e limitações do uso. Neste momento de incertezas, as narrativas, ainda compreendidas de modo genérico pela pesquisadora, foram por ela convertidas em ideia investigativa para analisar a relação entre a formação continuada dos professores e o uso das TDIC.

O narrar, mesmo diante das rápidas mudanças dos meios de comunicação e da variedade de artefatos desenvolvidos para informar, disponíveis no século XXI, apresenta-se como meio potente para a expressão e o acesso às pessoas e seus variados contextos. A relação entre o narrador e a narrativa, torna cada história contada única ao ser alterada pelas marcas das singularidades que carrega seu narrador, pois seja em momentos presenciais ou virtuais, lá estão diferentes versões do visto, vivido e sentido.

A expectativa gerada é pelo encontro não com as narrativas similares às presentes nos clássicos da literatura que falam por metáforas de um reino encantado ou tão distante, mas sim as que relatam as realidades face às experiências de si com as TDIC no cotidiano escolar. De modo mais elaborado, exploram-se as narrativas concebidas por Moreira (2011b) em uma perspectiva de legitimar o ponto de vista do professor. De acessar suas experiências, apontadas por Benjamin (2012) como fonte para o processo narrativo.

Ainda sobre o narrar, quando Goodson (2007) apresenta o conceito de “capital narrativo” ao estudar as histórias de vida e trabalho das pessoas, demonstra o potencial da construção de significados e projeções próprias nas práticas sociais. E nesse sentido, podem os professores transformar as representações de si diante das mudanças que afetam sua profissão e sobretudo sua atuação.

Sob outra perspectiva, à medida que Viana (2019) destaca as narrativas reflexivas de professores como ponte para a percepção da necessidade de reinventar-se em respostas aos desafios contemporâneos, uma escuta diferente é lançada para as vozes dos professores. Os estudos de Schön (2007) sobre a formação de professores como profissionais reflexivos e os de Alarcão (2022) que tratam sobre professores e escola reflexiva apontam para a necessidade de o professor repensar seu papel. Essa mirada para a prática docente em nada dialoga com sua substituição ou eliminação, mas sim com sua redefinição.

Defende-se assim a formação continuada dos professores, discutida por autores como Imbernón (2009; 2010; 2011) e Nóvoa (2022; 2023), em seus desafios e contribuições para a continuidade, não apenas como espaço para a melhoria da prática docente, mas também como momento para a reflexão sobre ela. O contato e o uso das TDIC, de acordo com Kenski (2020), influi no comportamento e na interação entre as pessoas, gerando outras formas de atuação na contemporaneidade. Ao usar novos artefatos, os professores têm a chance de refazer seus hábitos por meio de suas experiências.

Daí a relevância de ter as narrativas reflexivas não apenas como fonte, mas também como metodologia no estudo sobre a prática docente, especialmente no tocante ao uso das TDIC. Em três direções, aponta-se à esfera educacional a possibilidade de ruptura com os discursos padronizados. No âmbito social, destaca-se a valorização das vozes dos professores no entendimento das mudanças que adentram e circundam a escola. Para a pesquisadora, a importância do estudo dá-se no acesso aos relatos reais de si, expressos a partir da reflexão sobre a própria prática.

Tudo isso direcionou o estudo na busca por relatos talvez já pensados ou sentidos, mas ainda não ditos ou compartilhados sobre as TDIC no dia a dia das escolas da educação básica,

diretivamente dos professores que atuam nas salas de aula dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tendo por base a seguinte questão: a partir da percepção das mudanças da/na escola, as narrativas reflexivas da experiência formativa contribuem para o uso das TDIC na prática docente?

Para responder ao questionamento, este estudo objetiva analisar como as narrativas reflexivas produzidas por professores, a partir de uma experiência formativa continuada, evidenciam contribuições para o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) na prática docente, em diálogo com as transformações da/na escola. No intuito de alcançá-lo, outras ações investigativas foram definidas de modo específico: a) Mapear produções científicas que abordam narrativas reflexivas de professores sobre o uso das TDIC na prática docente, com base em um estudo exploratório, inclusive as do Grupo de Estudos Narrativas reflexivas e digitais (PPGE/Ufal); b) Estudar referenciais teóricos sobre a profissão docente, a cultura digital e as legislações educacionais que orientam o uso das TDIC, como fundamento para o desenvolvimento da pesquisa; c) Realizar um curso de atualização online sobre TDIC na educação, com base em estudo teórico sobre a aprendizagem, os saberes docentes e *design* educacional, visando à produção de dados empíricos; d) Examinar as narrativas reflexivas construídas pelos professores participantes da formação, com foco nas mudanças percebidas em suas práticas docentes relacionadas ao uso das TDIC.

Entre os principais teóricos que dão base ao presente estudo, encontram-se Benjamin (2012) e Goodson (2007; 2019; 2022) que tratam das narrativas em suas concepções, aplicabilidades e impactos em meio às interações humanas, além de Clandinin e Connelly (2011) e Moreira (2011a; 2011b) que apresenta as narrativas como fonte e método de pesquisa. Larrosa (2019), Josso (2004) e Arroyo (2013) apresentam a profissão docente por meio das experiências que a constituem em uma relação íntima que por vezes mistura os aspectos pessoais aos profissionais no encontro cotidiano com a escola.

Pimenta (1999; 2022), Imbernón (2009; 2010; 2011; 2024), Gatti e Barreto (2009; 2019) e Nóvoa (2022; 2023), ao abordarem a formação de professores, sustentam o estudo a partir de seus saberes em diálogo com a importância da continuidade de formar-se face às mudanças da/na escola em contato com os variados desafios que dela fazem parte, pauta que é ainda apoiada por Schön (1997; 2007) e Alarcão (2022) e seus estudos sobre a formação dos professores como profissionais reflexivos, além de Canário (2006) que trata sobre as reinvenções da escola e dos professores por meio de suas singularidades e trajetórias.

Ao tratarem sobre as teorias da aprendizagem, Piaget (1998), Vygotsky (1998), Ausubel (2000) e Siemens (2004; 2006) apresentam as relações e contextos em que pode

ocorrer o aprendizado do professor. Os saberes e fundamentos docentes estão também presentes na discussão por meio dos estudos de Tardif (2014). No tocante ao desenvolvimento de material para a educação *online*, Filatro (2018) e Bruno e Rangel (2009), fundamenta-se a elaboração de um curso de formação continuada ofertado em função do estudo.

As análises sobre as TDIC no âmbito educacional realizadas por Santos e Mercado (2023), Pimentel (2013; 2017), Trindade e Moreira (2019) e Kenski (2020) em usos e transformações por elas provocadas, trazem ao estudo discussões importantes a partir das relações percebidas entre os artefatos digitais e a prática docente. Mattar e Ramos (2021) e Chizzotti (2011) são base para a estruturação metodológica do estudo ao revelarem os aspectos da pesquisa qualitativa, além de Moreira (2011a) ao tratar das singularidades da metodologia das narrativas reflexivas. Para o tratamento e análise das narrativas, aplica-se a técnica da análise de conteúdo desenvolvida por Bardin (2011).

A opção metodológica situa-se na abordagem qualitativa, desenvolvida a partir da metodologia das narrativas reflexivas, tendo como instrumentos de coleta e produção de dados o desenvolvimento de memoriais narrativos reflexivos produzidos pelos participantes a partir de propostas reflexivas, lançadas nos momentos virtuais mensais do Curso de Atualização Estratégias Pedagógicas Mediadas pelas Tecnologias Digitais - ofertado pela pesquisadora em função do estudo - além da observação participante e do questionário.

O presente estudo conta com a participação de um conjunto de 27 professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de três escolas da Rede Pública de Educação de Maceió/AL, selecionadas para o estudo a partir de critérios demográficos, estruturais e organizativos como a cessão de duas horas mensais destinadas à formação, do denominado “Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo” - HTPC¹ para a vivência dos encontros virtuais mensais do curso ofertado, como também através da oferta de *internet* de qualidade e computadores, *notebooks*, *tablets* ou celulares para uso docente.

A inclusão dos participantes ocorreu por meio do convite para inscrição voluntária a partir do preenchimento de um *link* desenvolvido no *Google Forms*, com perguntas não obrigatórias. Como critérios de inclusão foi definido que os participantes deveriam ter formação em Pedagogia e no mínimo um ano completo de experiência em sala de aula dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A estes foi aplicado também o critério de exclusão que retiraria do estudo os participantes que não tivessem uma experiência formativa anterior no

¹ Tempo destinado ao trabalho pedagógico fora da sala de aula, geralmente realizado por meio de reuniões, planejamentos, discussões sobre questões escolares e pedagógicas, além de ações de formação continuada.

formato *online*, ao ser considerada a estruturação da proposta formativa elaborada como instrumento de pesquisa.

A dissertação está organizada em seis seções: a primeira seção trata da **introdução** em que se apresenta o interesse pelo estudo, assim como sua relevância, o problema, os objetivos e a metodologia. A segunda seção trata dos **caminhos metodológicos percorridos na pesquisa**, são expostas as opções metodológicas adotadas, assim como os processos da produção e coleta de dados dispostos na literatura e na pesquisa de campo. A abordagem, sua tipologia, os instrumentos desenvolvidos e aplicados, a descrição dos lócus e participantes da pesquisa e ainda do processo de tratamento e análise dos dados coletados são registrados em diálogo com os aspectos da conduta ética na pesquisa.

A terceira seção trata das **narrativas reflexivas de professores no contexto da educação básica**, resulta de publicações científicas que abordam a relação entre a formação docente e o uso das TDIC, reveladas pelas narrativas de professores situados em variados contextos formativos. Ao expor um diálogo entre os dados encontrados, evidenciam-se as concepções dos referenciais teóricos que fundamentam o estudo e as pesquisas do Grupo de Estudos Narrativas reflexivas e digitais (PPGE/Ufal), tais como: a) Narrativas reflexivas de estudantes do curso de Pedagogia a distância da Ufal (2012; 2013; 2014): um estudo de caso (Lima, 2023), e b) Narrativas reflexivas de professores e os saberes digitais docentes: um estudo de caso em escolas de Santana do Ipanema (Silva, 2024). A seção apresenta também concepções sobre o exercício narrativo dos professores e a razão de a reflexão estar presente no narrar-se.

Na quarta seção é abordada a **profissão docente entre atuações e mudanças**, tratando da relação entre experiências e escolhas na tarefa de ser professor, face às mudanças que influem nos processos de ensino. Os dilemas provocados pelas transformações da prática docente na relação com a cultura digital estão também presentes no texto por meio de indicações teóricas sobre as transformações promovidas na/pela sociedade que, de certa maneira, alcançam o contexto escolar. As orientações determinadas ao longo dos anos pela legislação nacional para a atuação com as TDIC trazem à discussão as continuidades e contrariedades de ser professor na cultura digital.

A quinta seção registra os **estudos para uma proposta formativa docente** por meio de discussões sobre os aspectos envolvidos na formação continuada desses profissionais, diante das constantes transformações dos processos de ensino e aprendizagem imersos em uma dinâmica social aligeirada pelo contato com os artefatos da cultura digital. Um diálogo entre as teorias da aprendizagem e o desenvolvimento dos saberes dos professores é também

apresentado para sustentar o *layout* formativo elaborado a partir de apontamentos teóricos sobre a produção de material *online*, em articulação com as dimensões indicadas no Referencial de Saberes Digitais Docentes, culminando na descrição de uma proposta formativa para professores da educação básica sobre o uso das TDIC na prática docente.

A sexta seção apresenta os **resultados e reflexões sobre as TDIC e as práticas docentes**. As narrativas registradas nos memoriais desenvolvidos pelos participantes são a fonte analisada nas categorias: a) Significados atribuídos às TDIC; b) Aplicação das TDIC; c) Impactos da formação continuada; e d) Intencionalidades docentes na aplicação das TDIC, para trazer apontamentos ao questionamento e aos objetivos do estudo.

As **considerações finais** exibem uma síntese dos achados do estudo, assim como suas evidências e implicações práticas. Uma discussão sobre o alcance dos objetivos é também exposta em uma última reflexão. E, após ouvir as vozes dos professores, algumas sugestões para estudos futuros são registradas.

A partir deste estudo, vislumbra-se uma ampliação das discussões sobre a incorporação da metodologia narrativa com base em exemplos de formação acessados e construídos a partir das narrativas reflexivas de professores que atuam na educação básica. Almeja-se, além de uma contribuição para futuras produções de conhecimento científico, o embasamento de práticas docentes no contexto do PPGE da Ufal.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS PERCORRIDOS NA PESQUISA

[...] a metodologia do estudo das narrativas reconhece o valor da subjectividade ao pedir ao indivíduo que relate/ registre a sua experiência, fã-lo reviver e reestruturar essa experiência [...].
(Moreira, 2011a)

A presente seção dedica-se à apresentação das opções metodológicas adotadas para o desenvolvimento do estudo, desde a definição da tipologia e sua abordagem até as limitações identificadas pela pesquisadora ao longo do processo investigativo. As descrições dos lócus e participantes da pesquisa, da elaboração dos instrumentos para produção e coleta de dados e da técnica de tratamento e análise dos dados dos estudos são também expostas. Além disso, a condução ética da pesquisa encontra-se registrada em procedimentos e documentos.

2.1 Abordagem e tipo de pesquisa

A busca por analisar como as narrativas reflexivas produzidas por professores evidenciam contribuições para o uso das TDIC na prática docente acaba por apresentar a necessidade de debruçar-se sobre as singularidades de cada professor reveladas por suas vozes no contato com os artefatos da cultura digital, no âmbito da atualização. A opção metodológica situa-se na abordagem qualitativa, desenvolvida a partir da metodologia das narrativas reflexivas.

O interesse pelas ideias, pontos de vista e percepções dos professores acerca das TDIC, de certo modo, conduz o estudo a ancorar-se na subjetividade dos participantes para alcançar um entendimento mais detalhado sobre a prática docente, que supere números e porcentagens no encontro com argumentos e contrapontos. Na opinião de Chizzotti (2011, p. 84), “na pesquisa qualitativa todos os fenômenos são igualmente importantes e preciosos: a constância das manifestações e sua ocasionalidade, a frequência e a interrupção, a fala e o silêncio”. As variadas manifestações dos participantes têm o potencial de trazer ao estudo respostas únicas, talvez nunca acessadas sem a intervenção científica realizada.

Embora busque dados do dia a dia dos participantes, mais próximos da prática, a pesquisa qualitativa demanda o emprego de técnicas, procedimentos e instrumentos que obedecem ao rigor científico na identificação e tratamento de evidências encontradas no estudo para que, de fato, sejam validadas enquanto achados de pesquisa. Defende Chizzotti (2011) que a observação, a análise de documentos e a escuta de narrativas ou memórias

relevam dados genuínos à pesquisa. Dentre essas, são as narrativas eleitas como fonte a ser explorada no estudo para alcançar o objetivo traçado.

Ao considerar os aspectos da profissão docente, geralmente perpassada e desenvolvida por um intenso fluxo de interações, seja com pares, seja com estudantes ou ainda com recursos, as narrativas tornam-se relevantes geradoras de referências e conhecimento sobre os professores e seus respectivos contextos de formação e atuação. Contar sobre os dilemas, as decisões e as expectativas em versões próprias sobre os fenômenos e as experiências carrega para as discussões a pluralidade imbricada nos processos de ensino e aprendizagem.

No entanto, “a narrativa é, na verdade, tanto o fenômeno estudado, quanto o método utilizado na análise, que procura compreender o significado das experiências vividas reveladas nessas histórias” (Mattar e Ramos, 2021, p. 140). A narrativa, além de configurar-se como objeto de estudo em toda a sua inteireza e particularidades, torna-se também uma forma de explorar os dados, um caminho para o desenvolvimento da pesquisa. A partir da escuta ou leitura das narrativas, o pesquisador tem ao mesmo tempo substância e meio para investigar.

A pesquisa narrativa vem proporcionar a oportunidade de superar os discursos únicos, conferindo ao estudo o contato direto com os argumentos dos participantes, valorizando suas vozes e questões. A análise das narrativas reflexivas produzidas pelos próprios professores apresenta o potencial de conectar de modo direto o pesquisador ao objeto pesquisado. Clandinin e Connelly (2011, p. 51) afirmam que a “[...] pesquisa narrativa é uma forma de compreender as experiências”. Ponto a ponto, cada ato narrado torna-se passível de análise e de reconfiguração, similar a uma contação de histórias íntimas, na qual a sequência das cenas alcança outros ordenamentos, inclusive planejando diferentes desfechos.

No caso do estudo sobre a formação continuada acerca das TDIC na prática docente, a utilização das narrativas enquanto metodologia decerto, além de versar acerca da formação e atuação com as TDIC, manifesta nuances sobre dificuldades, escolhas, resistências, tendências e potências. Ao tomar por base, dentre as outras formas em que o narrar pode ser elaborado, o contexto metodológico da narrativa desenvolvido na perspectiva reflexiva, pretende-se que a fala, o conto e o diálogo sejam delineados pela análise do vivido, sentido e por essa razão reformulado e dito, sobretudo face à celeridade com a qual a dinâmica contemporânea é promovida no contato com as TDIC. O compromisso com o expressar-se, além de aspectos que envolvem a autonomia e a identidade, alcança questões acerca da autoanálise.

Os dados pessoais e profissionais tecem um único fio, capaz de conduzir descobertas sobre as singularidades que afetam a prática docente. Mais do que expressões, as narrativas

reflexivas têm o potencial de trazer à tona percepções ocultas pela intensa rotina do cotidiano escolar em constante transformação. No entanto, tratar de questões tão íntimas como lidar com histórias particulares, talvez inéditas, traz à pesquisa o desafio de compreender, de modo prioritário, as especificidades da privacidade, dos direitos de cada participante, além dos riscos que podem afetá-lo durante o desenvolvimento do estudo. Nessa direção, encontra-se a seguir a descrição dos documentos e procedimentos elencados para garantir os direitos humanos.

2.2 O respeito aos aspectos éticos no desenvolvimento do estudo

No que diz respeito ao desenvolvimento de uma conduta investigativa pautada na ética, desde o convite para a participação na pesquisa até o modo de divulgação dos dados produzidos, o estudo apresenta procedimentos fundamentados na documentação vigente sobre a pesquisa com seres humanos. Também as especificidades do contexto virtual utilizado enquanto espaço científico são previstas em ações e descrições.

Ao atentar-se para o fato de que “o pesquisador deve esclarecer o potencial participante, na medida de sua compreensão e respeitadas suas singularidades, sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, direitos, riscos e potenciais benefícios” (Brasil, 2016a), uma breve apresentação oral coletiva foi desenvolvida, de modo presencial, em cada escola envolvida no estudo para sanar possíveis dúvidas e convidar os participantes à leitura e à livre assinatura do Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (RCLE). Impresso em duas vias, o RCLE, de modo simultâneo, trouxe à pesquisadora o aceite do participante que, em contrapartida, recebeu uma via com a descrição de todos os informes sobre a pesquisa e seus direitos enquanto participante, de acordo com os princípios da pesquisa ética.

Dentre outras informações apresentadas no RCLE, a descrição dos riscos, benefícios e direitos expôs, de modo objetivo, a conduta adotada pela pesquisadora. Ao indicar que “toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados. Quanto maiores e mais evidentes os riscos, maiores devem ser os cuidados para minimizá-los [...]” (Brasil, 2012), a Resolução CNS 466/2012 trouxe o desafio de prever e ao mesmo tempo proteger os participantes de possíveis impactos negativos no decorrer da participação na pesquisa e seus desdobramentos.

Mesmo considerando o grau mínimo de riscos e incômodos característicos do ambiente virtual, espaço determinado pela pesquisadora para a produção e coleta de dados, danos físicos, intelectuais, psíquicos, morais, sociais e culturais foram ponderados, ao passo

que estratégias foram elaboradas. O desgaste visual por exposição às telas, por exemplo, buscou ser minimizado pelo planejamento intercalado de momentos síncronos e assíncronos para a redução do tempo de tela. O não uso de termos pejorativos ou preconceituosos durante a produção e coleta de dados foi outra ação que visou ao bem-estar dos participantes da pesquisa.

A previsão de benefícios aos participantes foi contemplada pela oferta de um curso de atualização acerca das TDIC na educação ofertado em razão da pesquisa que tratou de temáticas como os ambientes virtuais de aprendizagem, os objetos virtuais de aprendizagem, o uso ético dos recursos digitais abertos, os jogos digitais, gamificação e a inteligência artificial, além de ter sido favorecido o protagonismo dos participantes na contribuição para o estudo sobre o impacto das narrativas reflexivas na formação docente.

Foram reservados aos participantes os direitos à autonomia, à liberdade, à integridade, à indenização, à proteção da imagem e à preservação dos dados. No que se refere à integridade, à proteção da imagem e à preservação dos dados, outras medidas foram elaboradas para assegurar a confidencialidade e a privacidade, como a anonimização dos dados (codificação arábica) e a não estigmatização, a partir do acesso restrito da pesquisadora aos documentos-fonte. Entretanto, ao considerar a remota possibilidade da quebra do sigilo, mesmo que involuntário e não intencional, foi indicado que as consequências passariam a ser tratadas nos termos da lei.

Outro procedimento trouxe a divulgação do contato direto da pesquisadora (presente no *e-mail* de boas-vindas e no RCLE), de modo ininterrupto, para solicitação de esclarecimentos e tratamento do direito da assistência - que inclusive, estende-se à criança de partícipes gestantes da pesquisa, durante e após a gestação - de forma gratuita, imediata e integral de acordo com eventuais apontamentos de sinais e sintomas, com a provisão do devido encaminhamento ao profissional responsável, com a garantia de cobertura das despesas ou o seu ressarcimento, se necessário. O direito à indenização fez-se também presente na construção do estudo por meio da indicação das vias judiciais e/ou extraconjugais para tratamento dos casos que, por ocasião da pesquisa, fossem apresentados, conforme orientação do Código Civil Brasileiro e da própria Resolução MS/CNS nº 510/2016, em seu artigo 19, sem a necessidade de comprovação.

Ao considerar que a pesquisa desenvolvida em pelo menos uma de suas etapas no ambiente virtual demanda a execução de cuidados específicos com os participantes, houve a busca, na Carta Circular nº 1/2021-CONEP/SECNS/MS, as orientações para elaboração de procedimentos que visassem garantir a proteção dos dados participantes. A indicação de que

“qualquer convite individual enviado por e-mail só poderá ter um remetente e um destinatário, ou ser enviado na forma de lista oculta” (Brasil, 2021b) norteou todo o contato entre pesquisadora e participantes de modo individual, via *e-mail* no caso do envio de informações e material do curso de atualização ofertado em razão da pesquisa e por meio de *link* com perfil anônimo (sem a descrição ou coleta de *e-mail* do remetente) na ocasião do envio das narrativas dos participantes para a pesquisadora, sendo identificados apenas por uma numeração arábica.

A orientação dada pelo Ofício Circular nº 2/2021 que, dentre outras questões, determina ao pesquisador “[...] garantir ao participante de pesquisa o direito de não responder qualquer questão, sem necessidade de explicação ou justificativa para tal, podendo também se retirar da pesquisa a qualquer momento” (Brasil, 2021c, p. 3), foi respeitada tanto na livre opção por participar ou recusar integrar a pesquisa, quanto na garantia da retirada de consentimento a qualquer tempo/etapa por meio de *link* disponibilizado no *e-mail* de boas-vindas enviado pela pesquisadora, sem que isso lhe trouxesse qualquer punição ou penalidade, além do acesso prévio ao teor do conteúdo do instrumento, a partir do envio do roteiro de propostas para reflexões, com a descrição dos períodos, das unidades de estudo e das propostas reflexivas e da construção de questionário com caráter não obrigatório.

Ao se tratar do término do período da produção e coleta de dados, a Carta Circular nº 1/2021-CONEP/SECNS/MS aponta que “[...] é recomendado ao pesquisador responsável fazer o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou “nuvem”” (Brasil, 2021b). As planilhas geradas pelo *Google Forms* após o encerramento dos *links* para envio das narrativas foram baixadas para o devido armazenamento em um dispositivo eletrônico do tipo HD externo por um período de cinco anos, sob responsabilidade da pesquisadora para análise, tratamento e posterior divulgação científica dos resultados, sendo totalmente destruídas após esse lapso temporal.

Para o caso da necessidade de encerramento ou suspensão da pesquisa, foram definidas previamente como critérios a constatação de danos ou riscos aos participantes, a desistência de participante(s) em uma porcentagem maior ou igual a cinquenta por cento e ainda a impossibilidade de recrutar outros participantes com o mesmo perfil. Não ocorrendo nenhuma das três situações indicadas, o estudo prosseguiu por todo o seu cronograma de modo ordenado.

Em relação à divulgação dos resultados, a elaboração do estudo prevê, além do envio de *e-mail* às escolas envolvidas com *link* da dissertação produzida, disponível no Repositório

Institucional da Ufal (RIUFAL), atender, a qualquer tempo, às solicitações dos participantes para discussão sobre os resultados do estudo. Uma devolutiva formativa em formato de oficina a partir dos achados de pesquisa é outro procedimento passível de ser realizado de acordo com os calendários letivos das instituições envolvidas. Outras possibilidades de publicizar os resultados do estudo encontram-se na submissão de artigos, a participação em mesas redondas, oficinas e similares, tanto na linha de pesquisa na qual o estudo se insere, quanto em eventos educacionais que tenham como tema de discussão a metodologia narrativa e as TDIC na formação de professores.

A descrição das etapas seguintes também apresenta outros procedimentos que visam à defesa dos direitos humanos, trazendo de modo mais detalhado as escolhas, justificativas e ações desenvolvidas em cada etapa do estudo. Do delineamento dos lócus e participantes da pesquisa às dificuldades identificadas pela pesquisadora, o caminho metodológico percorrido é exposto para melhor compreensão do estudo.

2.3 Lócus e participantes da pesquisa

Na busca por analisar as narrativas reflexivas produzidas por professores na experiência formativa continuada, a pesquisadora buscou, antes dos participantes de pesquisa, escolas da Rede Pública de Educação de Maceió/AL que ofertavam matrículas para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental determinado como segmento a ser investigado, por ser a etapa já acessada pela pesquisadora enquanto coordenadora pedagógica e formadora.

Pré-selecionadas a partir de critérios demográficos como a localização geográfica e o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) mais baixos, treze escolas foram visitadas para apresentação e convite para participar da pesquisa por meio da solicitação da assinatura da Carta de Anuência e da Declaração de Existência de Infraestrutura necessária ao desenvolvimento da pesquisa e ao resguardo da segurança e bem-estar dos participantes. Ao considerar o perfil digital dos instrumentos e procedimentos para a produção e coleta de dados do estudo, critérios organizativos e estruturais como a disponibilidade de duas horas mensais do HTPC para a vivência dos encontros virtuais do curso de atualização ofertado em razão do estudo e a oferta de *internet* de qualidade e de computadores, *notebooks*, *tablets* ou celulares para uso institucional docente foram também apresentados às escolas enquanto condicionantes à participação.

A indicação oral da indisponibilidade do tempo para a vivência dos encontros virtuais foi indicada por quatro escolas como impeditivo à participação. Duas outras escolas

apontaram a ausência de infraestrutura necessária à participação dos professores na pesquisa. Além disso, dificuldades temporais dos professores que atuam também em outras escolas foram expressas por uma outra escola e ainda a indicação da participação em outras pesquisas foi a causa da recusa de outras três escolas.

Localizadas nos bairros urbanos do Vergel do Lago e da Cidade Universitária, três escolas integrantes da Rede Pública Municipal de Educação de Maceió/AL foram definidas como lócus do estudo. Faz-se importante destacar que duas das unidades envolvidas ofertam matrículas apenas na modalidade regular nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, enquanto a terceira unidade oferta as duas etapas do Ensino Fundamental, nas modalidades regular e EJA. Outros dados relevantes do perfil das escolas envolvidas no estudo abordam o número de 179, 246 e 710 matrículas ativas, respectivamente, além do número de professores representados por um total de 10 em duas unidades e 28 na outra escola.

Após a devida aprovação do protocolo do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/Ufal), sob o parecer nº 6.950.941, foi iniciado o processo de seleção dos participantes da pesquisa, por meio de um *e-mail* enviado de modo individual a cada escola, que dispunha do *link* desenvolvido no *Google Forms* com perguntas não obrigatórias para autoinscrição dos professores e desenvolvimento da pré-coleta. Como critérios para a inclusão dos participantes, foram elencadas duas condicionantes: ter formação em Pedagogia e no mínimo um ano completo de experiência em sala de aula dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Dentre esses, o critério de exclusão retirou do estudo professores que apresentaram a negativa de ter anteriormente participado de uma formação continuada em ambiente virtual, ao ponderar sobre a autonomia no acesso e na interação com as TDIC necessários ao desenvolvimento da produção e coleta de dados elaborados e disponibilizados digitalmente.

No total, 31 professores preencheram o *link* de inscrição, no entanto quatro respostas indicaram incoerências entre os dados e os critérios determinados pelo estudo. Professores com graduação em Educação Física, Matemática, Letras e Geografia foram retirados do estudo de acordo com o critério que determinava a formação em Pedagogia como condição para participar do estudo. Um dos professores apontou ainda não ter experiência anterior na participação de uma formação continuada desenvolvida no ambiente virtual, situação abordada pelo critério de exclusão.

De acordo com Clandinin e Connelly (2011, p. 77), “na pesquisa narrativa, as pessoas são vistas como a corporificação de histórias vividas”, assim os participantes selecionados foram 27 professores pedagogos atuantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sendo 8 deles lotados na Escola I, 9 na Escola II e 10 na Escola III. Todos foram convidados, de modo

presencial, à leitura e à livre assinatura do Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (RCLE) em seus respectivos ambientes de trabalho, momento em que foi apresentada oralmente a oferta do curso de atualização em função da pesquisa. Após a assinatura do registro, cada participante recebeu um número arábico para representá-lo no envio das narrativas solicitadas enquanto dados do estudo, viabilizando a organização das narrativas de um mesmo autor ao longo das quatro partes que compõem os memoriais narrativos reflexivos, apresentados como instrumento da pesquisa a seguir.

Ao serem consideradas as vozes dos participantes como foco central da pesquisa, foram necessárias a adoção e a utilização de estratégias que dialogassem com as singularidades dos participantes. O planejamento, a preparação e a validação dos recursos elaborados foram processualmente conduzidos pela pesquisadora, conforme as questões apresentadas no próximo tópico.

2.4 Coleta de dados

Nas palavras de Mattar e Ramos (2021, p. 199), o período da produção e coleta de dados pode ser decomposto “[...] em dois momentos, pré-coleta e coleta: inicialmente, a elaboração e a validação dos instrumentos de coleta de dados, o planejamento e a preparação da coleta, e, posteriormente, o momento efetivo da coleta, no campo”. A pré-coleta deu-se, de modo simultâneo, por meio de um estudo exploratório para contextualização do estudo, delimitando o problema de pesquisa levantado inicialmente, da construção do Curso de Atualização *online* Estratégias Pedagógicas Mediadas pelas Tecnologias Digitais, estruturado por doze catálogos interativos virtuais que tratam de temáticas sobre as TDIC na educação com base no Referencial de Saberes Digitais Docentes, e do desenvolvimento de um *link* com questionário para inscrição dos participantes na pesquisa e levantamento contextual sobre a formação e atuação dos professores.

A validação do questionário e dos memoriais narrativos reflexivos ocorreu via encontro virtual colaborativo na plataforma *Google Meet*, com a participação de 4 membros do Grupo de Estudos Narrativas reflexivas e digitais (PPGE/Ufal). No momento foram discutidos, entre outras questões, os suportes mais assertivos para a comunicação com os participantes e a devida coleta de dados, sendo eleitos o *e-mail* para o envio de informes e dos catálogos interativos virtuais aos participantes e o *link* elaborado no *Google Forms* com perfil anônimo (sem a descrição ou coleta de *e-mail* do remetente) na ocasião do envio das

narrativas dos participantes para a pesquisadora, de acordo com a experiência da pesquisadora enquanto formadora de professores e dos pesquisadores presentes.

Durante a validação, algumas implementações foram realizadas nas propostas reflexivas lançadas aos participantes, deixando-as mais claras e objetivas. Outros pontos discutidos foram a identidade visual dos catálogos interativos virtuais, com ajustes nos títulos, na disposição de ícones e janelas de texto, além da inclusão da observação participante enquanto procedimento de coleta visto que a pesquisadora seria também a formadora do curso ofertado. A preparação para a coleta envolveu a apresentação da pesquisa aos participantes, a organização de vias do RCLE e o desenvolvimento de textos para os *e-mails* informativos destinados individualmente às escolas e, de modo posterior, aos participantes.

O momento da coleta de dados ocorreu no período de quatro meses (setembro a dezembro de 2024), tendo como campo o ambiente virtual para potencializar a experiência com o objeto de estudo. Semanalmente, *e-mails* foram enviados em dias pré-determinados junto às gestões das escolas para a apresentação das temáticas e a disponibilização do catálogo interativo virtual tanto via *link* para acesso em modo navegável, quanto em anexo no formato PDF com ícones hiperlinkados.

Ao final de cada unidade de estudo, o *e-mail* indicava ainda data, hora e *link* para acesso aos encontros virtuais que ocorreram via *Google Meet* de modo individualizado para encontrar cada grupo de professores lotados em uma dada escola, por um período médio de duas horas, considerando questões éticas e contextuais. Na semana em que ocorria o encontro virtual, o envio do catálogo interativo virtual era suspenso para gerar maior expectativa e engajamento ao momento síncrono.

Além de discussão sobre as temáticas estudadas, o encontro virtual foi utilizado para o lançamento de uma proposta reflexiva sobre a prática docente e as TDIC e o desenvolvimento da observação participante registrada no diário da pesquisadora. Para melhor apresentação dos procedimentos utilizados e instrumentos desenvolvidos para a realização do estudo, são expostas e detalhadas a seguir as estratégias metodológicas aplicadas.

2.4.1 Procedimentos e instrumentos utilizados na pesquisa

As escolhas e as elaborações dos procedimentos e instrumentos foram realizadas de modo intencional e sistemático de acordo com cada objetivo da pesquisa que demandou o desenvolvimento de diferentes estratégias para a consolidação do estudo. A busca exploratória por artigos, dissertações e teses acerca das narrativas reflexivas no contexto da educação

básica ocorreu em plataformas digitais de repositórios universitários a partir do tema narrativas reflexivas de professores e das palavras-chave: “narrativas”; “TDIC”; “educação básica” e teve como recorte temporal o intervalo compreendido entre os anos de 2016 e 2024. A leitura panorâmica de títulos, resumos e conclusões viabilizou a seleção dos textos organizados posteriormente em fichamentos analíticos para o refinamento da questão central do estudo. O fichamento analítico foi também o instrumento utilizado para o estudo teórico e legal acerca da profissão docente e da cultura digital.

A realização do curso de atualização foi desenvolvida em um período de dois meses fundamentada em Filatro (2018). A análise contextual ocorreu por meio da construção de um questionário *online* no *Google Forms* com questões fechadas, abertas e de múltipla escolha não obrigatórias, e disponibilizado via *link* no *e-mail* de boas-vindas enviado no momento da pré-coleta às três escolas envolvidas no estudo, de modo individual, para inscrição dos potenciais participantes de acordo com os critérios anteriormente descritos e consequente levantamento de dados acerca da formação e prática docente, viabilizando a construção do referido material didático de acordo com o contexto dos participantes, conforme panorama dos objetivos, procedimentos e instrumentos descrito no Quadro 1.

Quadro 1 - Panorama dos objetivos do estudo e estratégias metodológicas

Objetivo geral	Objetivos específicos	Procedimentos/ Instrumentos
Analisar como as narrativas reflexivas produzidas por professores, a partir de uma experiência formativa continuada, evidenciam contribuições para o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) na prática docente, em diálogo com as transformações da/na escola.	Mapear produções científicas que abordam narrativas reflexivas de professores sobre o uso das TDIC na prática docente, com base em um estudo exploratório, inclusive as do Grupo de Estudos Narrativas reflexivas e digitais (PPGE/Ufal).	Busca exploratória em repositórios universitários; Fichamento analítico
	Estudar referenciais teóricos sobre a profissão docente, a cultura digital e as legislações educacionais que orientam o uso das TDIC, como fundamento para o desenvolvimento da pesquisa.	Fichamento analítico
	Realizar um curso de atualização online sobre TDIC na educação, com base em estudo teórico sobre a aprendizagem, os saberes docentes e <i>design</i> educacional, visando à produção de dados empíricos.	Análise contextual a partir de questionário <i>online</i> ; Curadoria de materiais educacionais; Construção de materiais didáticos digitais
	Examinar as narrativas reflexivas construídas pelos professores participantes da formação, com foco nas mudanças percebidas em suas práticas docentes relacionadas ao uso das TDIC.	Observação participante em encontros virtuais mensais registrada em diário da pesquisadora; Análise de conteúdo de memoriais narrativos reflexivos a partir de categorias

Fonte: elaborado pela autora (2025)

De acordo com Mattar e Ramos (2021, p. 215), “a aplicação de um questionário permite coletar vários tipos de dados, que incluem o levantamento de características populacionais, crenças, preferências, opiniões, comportamento e atitudes, dentre outros”, contribuindo inclusive com a organização da seleção de materiais digitais que teve por base o Referencial de Saberes Digitais Docentes para a estruturação de quatro unidades de estudo de acordo com as dimensões de formação docente apresentadas conforme os seguintes critérios: I - aplicabilidade curricular nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; II - possibilidade de interação a partir de diversos aparelhos eletrônicos como computadores, *tablets*, celulares e similares; III - TDIC indicadas pelos participantes na análise contextual. Além disso, foram excluídos conteúdos disponíveis apenas para assinantes.

A etapa da construção dos materiais didáticos digitais foi realizada no *software* Canva, tendo seu formato definido em catálogos interativos virtuais após a visitação às escolas para apresentação da pesquisa, na qual um grupo de professores de uma determinada escola, no momento do intervalo, interagia ao acessar uma espécie de revista eletrônica de cosméticos. A produção de materiais contemplou ainda a elaboração de *slides* com o resgate de pontos centrais dos temas abordados para os momentos virtuais.

O exame das narrativas dos professores ocorreu por meio da observação participante e da análise de conteúdo. No tocante à observação participante, “[...] o observador que não está envolvido nas rotinas dos sistemas sociais pode perceber nuances que os próprios observadores, imersos nessas rotinas, não são capazes de perceber [...]” (Mattar e Ramos, 2021, p. 211), já os registros de cada encontro virtual foram construídos no diário da pesquisadora desenvolvido no *Google Docs* a partir das narrativas expressas nos encontros e das percepções sobre a situação investigada com base na indicação de Chizzotti (2011, p. 18) acerca da construção de evidências por meio da interação.

Em se tratando de um estudo sobre o processo formativo dos professores, desenvolvido pela metodologia das narrativas reflexivas, as entrevistas geralmente utilizadas para a coleta de dados deram lugar à construção de memoriais narrativos reflexivos a ser elaborados por cada participante de modo individualizado, a partir do lançamento de uma proposta reflexiva mensal, com vistas a contemplar o desenvolvimento da experiência formativa como um todo. Do ponto de vista de Pereira e Anunciato (2023, p.2),

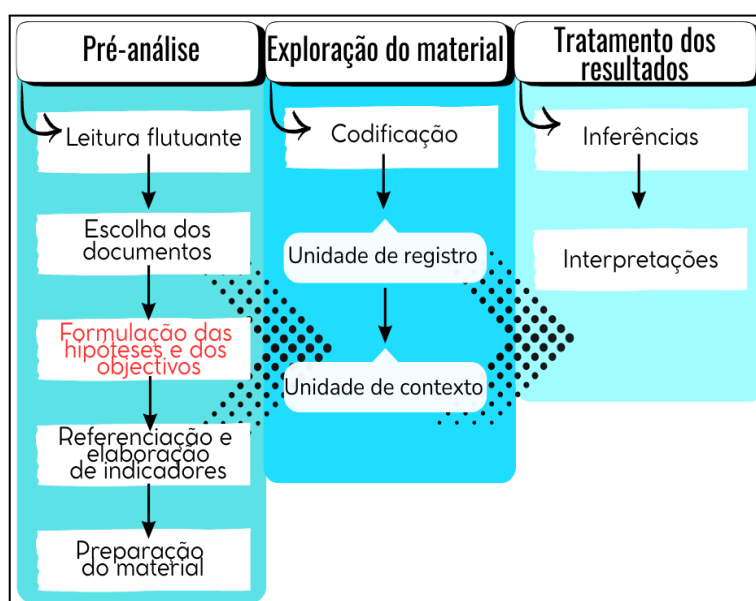
A utilização do memorial como atividade formativa e instrumento de pesquisa convida os pesquisadores e formadores a configurar os elementos dos dados presentes no documento em uma história que unifica e lhes dá significado, com o fim de expressar de modo autêntico a vida individual sem manipular a voz do seu autor.

A elaboração das propostas reflexivas diante dos acessos e interações da formação proposta buscou auxiliar o participante a identificar o que deveria registrar. A análise das narrativas registradas nos memoriais narrativos reflexivos fundamenta-se na técnica da análise de conteúdo desenvolvida por Bardin (2011), articulada aos pressupostos da pesquisa narrativa cunhados por Clandinin e Connelly (2011), Goodson (2007; 2019; 2022) e Benjamin (2012), considerando o potencial formativo, identitário e reflexivo das histórias docentes, a partir das categorias temáticas: a) Significados atribuídos às TDIC; b) Aplicação das TDIC; c) Impactos da formação continuada; e d) Intencionalidades docentes na aplicação das TDIC, com apoio dos objetivos da pesquisa e dos referenciais teóricos, conforme estruturação descrita no tópico seguinte.

2.5 Tratamento e análise dos dados

A fase de tratamento e análise dos dados coletados foi iniciada pelo exame do questionário *online* desenvolvido para inscrição dos potenciais participantes do estudo. O *download* da planilha gerada pela própria ferramenta digital utilizada possibilitou a criação de gráficos no *software* Infogram sobre o perfil de formação e atuação dos participantes, selecionando-os e viabilizando a análise contextual necessária à construção do curso de atualização ofertado. A organização da análise das narrativas contidas nos memoriais produzidos pelos participantes foi estruturada de acordo com o fluxograma da Figura 1.

Figura 1 - Fluxograma da análise de conteúdo



Fonte: elaborado pela autora (2025).

A partir das três etapas definidas por Bardin (2011, p. 96) que abordam respectivamente: “1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação”, o período da pré-análise foi o mais denso, desenvolvido por meio de quatro atividades subsequentes. A elaboração da leitura flutuante, de acordo com Bardin (2011, p. 96), “[...] consiste em estabelecer contacto com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações”. Os memoriais narrativos reflexivos enviados foram lidos na íntegra.

Ao considerar a potencialidade contida nas narrativas, a impossibilidade de previsão do volume de dados enviados pelos participantes e a orientação de Bardin (2011, p. 96) que expressa que “[...] convém escolher o universo de documentos suscetíveis de fornecer informações sobre o problema levantado”, foi necessária a elaboração de estratégias metodológicas para uma análise significativa e substancial ao estudo, à comunidade e à educação como um todo. Ao término do período de produção e coleta de dados e consequente conclusão do envio dos memoriais narrativos reflexivos, deu-se uma seleção aleatória, sem uma determinação equitativa do número de participantes por escola, com base no critério do envio de produção completa, ou seja, das quatro narrativas desenvolvidas a partir das reflexões indicadas ao longo do curso de atualização para o devido acompanhamento das mudanças ocorridas durante a formação acerca do uso das TDIC na prática docente.

A formulação de hipóteses não se aplicou ao estudo pela pluralidade de particularidades contidas nas narrativas reflexivas, o que é também proposto por Bardin (2011, p. 98) ao apontar que

De facto, as hipóteses nem sempre são estabelecidas quando da pré-análise. Por outro lado, não é obrigatório ter-se como guia um corpus de hipóteses, para se proceder à análise. Algumas análises efectuam-se «às cegas» e sem ideias pré-concebidas. Uma ou várias técnicas são consideradas adequadas a priori, para fazerem «falar» o material, utilizando-se sistematicamente. Isto é o que sucede muitas vezes, ao recorrermos à informática.

Intuir previamente sobre as concepções, impressões e sentidos dos participantes poderia influir na análise dos resultados ou torná-la tendenciosa. O desenvolvimento da referenciação dos índices e da elaboração de indicadores deu-se por meio de quatro propostas reflexivas abertas acerca da: a) Relação com as TDIC; b) Motivação para o uso das TDIC; c) Aplicabilidade pedagógica das TDIC; d) Intenções pedagógicas a partir da experiência formativa.

A medida em que as narrativas reflexivas foram apresentando pontos afins, foi possível a demarcação de indicadores à análise, conforme indica Bardin (2011, p. 100), ao

dizer que “desde a pré-análise devem ser determinadas operações: de recorte do texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática e de modalidade de codificação para o registro dos dados”. O grande emaranhado de vozes sobre as TDIC e a formação continuada foi categorizado por critério semântico - categorias temáticas construídas a posteriori no contato com as narrativas durante a análise - e registrado em uma espécie de fichamento com tarjas de diferentes cores a destacar os pontos em comum que determinaram a referida categorização para preparação do material a ser explorado na fase seguinte da análise.

Embora o tratamento e a análise das narrativas reflexivas oriundas dos memoriais dos participantes tenham sido desenvolvidos em suporte digital, todo o processo exigiu da pesquisadora ações convencionais de leitura, definição, demarcação, organização e conexão entre os dados. A etapa da exploração do material ocorreu via codificação das narrativas em unidades de registro construídas com os termos mais frequentes e seus similares, e unidades de contexto que, na visão da pesquisadora, melhor representaram as unidades de registro.

Ao considerar que “[...] a unidade de registro existe no ponto de intersecção de unidades perceptíveis [...]” (Bardin, 2011, p. 107) e a unidade de contexto “[...] serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem [...]” (Bardin, 2011, p. 107), códigos alfanuméricos foram estabelecidos para identificar e organizar o ordenamento das unidades analisadas. As unidades de registro foram representadas pela sigla UR, seguida do número arábico que representou o participante para codificar expressões isoladas que representavam as categorias definidas. Por ser a transcrição literal da narrativa que, em sua integralidade, melhor representou o contexto/categoria analisada, as unidades de contexto foram identificadas apenas pelo número identificador do participante autor da narrativa.

A etapa do tratamento dos resultados ocorreu por meio de discussões acerca das categorias: a) Significados atribuídos às TDIC; b) Aplicação das TDIC; c) Impactos da formação continuada; e d) Intencionalidades docentes na aplicação das TDIC, a partir de inferências da pesquisadora em diálogo com o referencial teórico que fundamentaram o estudo e de interpretações das análises cruzadas com os registros da observação participante presentes no diário da pesquisadora.

O vislumbre de todo esse percurso está disponível nas próximas páginas que trazem a articulação entre dados, fundamentação, instrumentos e produção para convidar cada um dos professores participantes a refletir sobre sua prática ao narrar versões únicas acerca da formação continuada e das TDIC. O convite feito aos professores é estendido agora a cada

leitor para refletir sobre o potencial das narrativas reflexivas na pesquisa, na formação e na interação necessária à atuação docente.

3 AS NARRATIVAS REFLEXIVAS DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores. (Alarcão, 2022)

As discussões apresentadas nesta seção decorrem da análise de estudos, incluindo pesquisas do Grupo de Estudos Narrativas Reflexivas e Digitais (PPGE/Ufal), que utilizam relatos de professores da educação básica como fonte para investigar sua formação e práticas com/para o uso de TDIC, em diálogo com os referenciais teóricos que fundamentam tais relatos. Também são abordados o ato de narrar-se no exercício docente e sua relação com a reflexão, visando contextualizar o estudo.

3.1 As perspectivas narrativas em diferentes espaços e direcionamentos

O entendimento de que o narrar pode ser desenvolvido de variados modos a partir da oralidade, da escrita, da autobiografia, dos artefatos da cultura digital e da reflexão, aponta para os diferentes questionamentos que podem ser abordados a partir das vozes dos professores. Passeggi (2021, p. 102) afirma que “[...] além de um método de pesquisa, as narrativas de si tornam-se dispositivos pedagógicos de formação e de intervenção [...]”, expondo o potencial das narrativas como fonte e instrumento para o desenvolvimento de estudos.

O contato com estudos que tratam das narrativas elaboradas nas experiências de formação e atuação pedagógica com as TDIC apresenta um panorama dos contextos, objetivos e resultados evidenciados pelo narrar enquanto estratégia para acesso e compartilhamento de questões íntimas forjadas no cotidiano da profissão docente. Desde a utilização de um determinado artefato digital ao uso de diferentes interfaces disponíveis para o registro do narrar, além de estudos sobre os saberes docentes digitais, as narrativas trazem as variadas possibilidades de ser professor em meio à cultura digital.

No intuito de investigar as concepções docentes sobre as TDIC, Gonçalves (2016) buscou entender como a formação poderia apoiar os professores no uso e na integração curricular de *laptops*. No artigo Mudanças nas concepções docentes sobre o uso de computadores e a emergência de webcurrículo, a autora apresenta uma investigação-ação a partir da análise de planos, de aulas com o uso de computadores portáteis e da reflexão via

entrevistas.

As narrativas de quatro docentes atuantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, participantes do projeto de formação - Programa Um Computador por Aluno do Tocantins (PROUCA/TO) - 2013/2014, além de revelar o não ou baixo uso dos *laptops*, expressaram argumentos acerca da rotina escolar ao apontá-los como uma tarefa a mais diante da complexidade dos processos de ensino e aprendizagem e da prática pedagógica propriamente dita ao utilizá-los em atividades curriculares tradicionalmente desenvolvidas. Ao analisar limitações e estratégias pedagógicas com o uso do computador portátil, os professores apresentaram percepções acerca do artefato, como também justificativas sobre as resistências ou motivações face às mudanças necessárias ao uso das TDIC nas salas de aula.

Para Anunciato (2023, p. 67), “a pesquisa com narrativas oferece-nos a possibilidade de vislumbrar a teia complexa de liames sociais e individuais, de acordo com o que indagamos e a perspectiva do olhar, das lentes teóricas e experiências com as quais olhamos o fenômeno”, expressando a necessidade de continuar escutando as expressões dos professores a respeito de sua prática com base em processos formativos. Distante de padrões, as narrativas vêm fortalecer a identidade profissional dos professores ao trazê-los para os estudos a partir de questões singulares.

O convite para a escrita de narrativas autobiográficas ou o desenvolvimento de memoriais resultantes de uma disciplina foi proposto por Souza Neto e Cerny (2018) para a livre escolha de 28 professores da Rede Municipal de Educação de São José/SC e outros 11 professores do mestrado/doutorado PPGE/UFSC como instrumento para registrar suas expressões em uma pesquisa-formação com perspectiva etnográfica apresentada em um capítulo de *ebook*, sob o título Tecnologias digitais, currículo e formação docente: narrativas docentes como processo de autoformação.

Na busca por compreender as singularidades discursivas dos professores acerca de sua relação pessoal e profissional com as TDIC, os autores analisaram as narrativas, explorando questões psicológicas docentes a partir de aspectos como a segurança e a motivação para o uso, além da relação entre professor e estudante mediada pelas TDIC. Os trechos narrativos expostos no trabalho traçam um diálogo com pontos de convergência e disparidades ao considerar tanto a individualidade de cada participante, quanto as questões comuns da profissão docente.

Ao discutirem os resultados, os autores afirmam que “as narrativas foram bem reveladoras quando nos deixaram claro que a insegurança dos professores para lidar com as

TDIC nas práticas curriculares está muito relacionada à falta de experiência de uso pedagógico dessas TDIC” (Souza Neto e Cerny, 2018, p. 38). O contato com as narrativas vem revelar não apenas as causas, mas também as possíveis intervenções a serem desenvolvidas a partir da problemática investigada e das vozes coletadas.

Outro estudo desenvolvido com base em narrativas autobiográficas foi realizado por Sousa (2019) que se debruçou sobre a própria narrativa publicada em um diário virtual disponível na página “Diário de Bordo-Alfabetização” do *Facebook* para analisar como se dá o processo de transformação profissional docente nas dimensões de auto/heteroformação. Sua dissertação de mestrado *A transformação em rede no ciberespaço: investigação das narrativas (auto)biográficas docentes digitais em diário virtual* apresenta o desenvolvimento de narrativas no ambiente digital, descrevendo-as como recurso multimodal pela possibilidade de incorporar à expressão docente imagens, *links* e vídeos, agregando aspectos relativos à interação.

Para a autora, “o exercício da escrita e narrativas (auto)biográficas docentes, neste caso narrativas digitais em meu diário, favoreceu o processo da transformação, pois elas foram produzidas reflexivamente na vivacidade das situações reais [...]” (Sousa, 2019, p. 142), tratando as narrativas como meio para interpretar a prática e gerar aprendizagens a partir da própria experiência. Desenvolvidas e disseminadas no ambiente digital, as narrativas projetadas em telas transitam entre outras mídias, demarcando acontecimentos, posturas e conhecimentos em um complexo intercâmbio de conteúdos que acabam por influenciar e sofrer influências simultâneas.

Com vistas a analisar o percurso realizado por professores da rede pública da Educação Básica, na construção das narrativas digitais, em *blogs*, páginas com domínio próprio e redes sociais, Carvalho e Alves (2020), por meio de um estudo qualitativo, na perspectiva dos Estudos Culturais, examinaram a produção e o compartilhamento de narrativas com foco educacional de 60 professores. No artigo *Narrativas dos professores nas redes: o percurso dos professores da Educação Básica*, as autoras defendem que “[...] numa época de cultura digital participativa, deixamos de ser consumidores passivos de narrativas e passamos a ser produtores delas, nas diferentes redes sociais e digitais” (Carvalho e Alves, 2020, p. 4), indicando mudanças necessárias ao narrar diante das novas dinâmicas sociais.

O compartilhamento de narrativas como reflexões dos impactos da formação e das interações da atuação pedagógica anuncia, além de marcas, ideias e produções, as trocas realizadas para ressignificar experiências, recriar estratégias e articular questões individuais atravessadas pela coletividade presente no contexto educacional com outras falas, espaços e

tempos em que o professor se forma ao longo de sua trajetória. A retrospectiva envolvida no narrar, de certa forma, carrega, além de aspectos íntimos, traços dos discursos e experiências acessadas na construção de histórias próprias, a projeção de memórias que acabam por formar as vozes docentes.

A interface do *Whatsapp* foi o espaço proposto por Jesus (2019) para coletar narrativas com a finalidade de compreender como conversas realizadas no aplicativo podem contribuir para a formação de 18 professores da educação básica na contemporaneidade. Na dissertação de mestrado *Conversas docentes no WhatsApp: uma pesquisa multirreferencial com os cotidianos*, a autora discute sobre o processo de heteroformação de acordo com a dinâmica reflexiva disposta pelo intercâmbio de narrativas durante o estudo, indicando que “ao compartilharem suas impressões, os praticantes puderam constatar, a partir das interpretações dos demais colegas, uma multiplicidade de olhares em relação aos seus próprios textos [...]” (Jesus, 2019, p. 109), expondo a perspectiva interpretativa como parte do processo narrativo.

Em meio a tudo que atravessa a prática docente, é preciso que o professor atente-se para seu percurso para de fato encontrar-se com sua atuação. Anunciato (2023, p. 65), ao indicar que “olhar para as próprias histórias de vida possibilita o distanciamento dos acontecimentos experienciados e, assim, analisá-los e, quando preciso, ressignificá-los”, traz indicações acerca da relação entre trajetórias, aprendizagens, expectativas e as variadas possibilidades de atuar pedagogicamente e a partir disso narrar-se enquanto parte do processo de ensino e aprendizagem.

Ao lançar mão de aspectos pessoais, o narrador pode alcançar variados resultados e causar diferentes impactos por meio de versões únicas sobre determinada temática, inclusive trazendo para si outros questionamentos em um movimento contínuo de se posicionar face às mudanças. Clandinin e Connelly (2011, p. 169) afirmam que “a pesquisa narrativa relaciona-se mais com o senso de reformulação contínua em nossa investigação, e isso está muito além de tentar apenas definir um problema e uma solução”, apontando o potencial reformulador de narrar os fatos a partir dos diferentes pontos de vista em que eles ocorrem.

O entrelaçamento entre as vozes dos professores desenvolvido na interface de um aplicativo, além de favorecer a construção de histórias sobre a prática, faz com que as narrativas ecoem sobre a atuação de outros professores (Jesus, 2019), superando o simples relato, para alcançar aspectos relativos à colaboração e ao fortalecimento da identidade profissional. A presença das narrativas nos diferentes espaços em que a formação e a prática pedagógica se desenvolvem, tende a provocar intervenções nos modos de atuar tanto pela

autoria praticada, quanto pela colaboração vivenciada no narrar.

Ao dar voz aos professores e legitimá-las (Lima, 2023), o registro das narrativas supera a descrição para valorizar os relatos dos participantes de pesquisas, evidenciando singularidades presentes nos contextos investigados e confrontando os padrões estabelecidos. O debate entre o que está posto e as convicções particulares passa a redesenhar outros discursos.

Os registros de cinco professores em tarefas e avaliações propostas em um curso de formação continuada constituem um outro tipo de presença das narrativas. A dissertação de mestrado profissional Contribuições de um curso de formação continuada para professores dos anos iniciais no desenvolvimento do conhecimento tecnológico, pedagógico e de conteúdo algébrico, desenvolvida por Tridico (2019), para analisar as contribuições da formação para o desenvolvimento do conhecimento tecnológico, pedagógico e de conteúdo algébrico, traz apontamentos sobre a produção de narrativas, inserindo-os.

O ambiente de uma plataforma virtual torna-se espaço para o narrar, levando os professores a registrarem respostas em uma espécie de retrato de suas respectivas práticas no trânsito entre formação e atuação a partir de “[...] tarefas que levem os professores a refletirem como a aplicação em sala de aula pode trazer bons resultados [...]” (Tridico, 2019, p. 123), evidenciando não apenas as contribuições, mas também as dificuldades, os desdobramentos e as limitações de cada professor em seu processo de ensino e aprendizagem. Ao trazer ao participante e ao pesquisador outros olhares e horizontes, os apontamentos narrados trazem também o desafio de (re)interpretá-los.

Ao considerar que “o registo escrito focaliza-se na experiência vivida, visando criar um distanciamento face à ação e que o sujeito, ao olhar a perspectiva de outro, promove a (re)construção do pensamento do professor ao provocar um ‘efeito de espelho’”, Moreira (2011a, p. 14), amplia a compreensão sobre si e sobre o fazer pedagógico direcionado pela narrativa enquanto dispositivo formativo. Similar a um ciclo de observação, execução e avaliação, o desenvolvimento das narrativas tem o potencial de levar o professor a percepções próprias a partir de diferentes estratégias e instrumentos.

Os registros fotográficos aliados a questionários respondidos narrativamente por reflexões acerca de um curso de formação foram utilizados para analisar as formas de apropriação dos professores de Educação Física da Secretaria de Estado da Educação, da Ciência e Tecnologia da Paraíba (SEETC-PB) sobre as TDIC no contexto de uma pesquisa colaborativa divulgada na dissertação Formação continuada de professores de Educação Física: um estudo colaborativo na apropriação de tecnologias digitais de informação e

comunicação a partir da mídia-educação realizada por Silva (2023). Nas palavras da autora, “[...] as narrativas podem caminhar por mais de uma tipologia, assumindo características de mais de uma” (Silva, 2023, p. 34), revelando um importante ponto diante da complexidade acessada nas pesquisas com seres humanos face à sua respectiva realidade.

A flexibilidade presente no contexto narrativo é revelada pela multiplicidade de elementos trazidos pelos participantes ao contarem suas perspectivas em contato com os objetos pesquisados. A imprevisibilidade é outro elemento que caracteriza as narrativas, afastando as hipóteses do narrar ao considerar a fluidez com que cada narrativa apresenta os fenômenos, produzindo, além de relatos, outros saberes e formas de fazer a partir da criticidade, do registro e das interações.

O diálogo entre os professores e as experiências de sua prática fortalece seu trabalho à medida que é validado por seus pares, seja para indicar sucessos, seja para alertar sobre riscos. Moreira (2011b, p.13) indica que “a experiência vivida torna-se significativa e transformadora, aproximando-se de um ideal do vivido, que permite ao indivíduo (e a outros que têm acesso à sua narrativa) revisitar a experiência e aprender a partir dela”, atuando como instrumento de colaboração para as práticas docentes.

Ao acessar as experiências, a pesquisa desenvolvida a partir das narrativas tem como alicerce as interações, as relações estabelecidas ou potencialmente construídas na busca por apresentar-se em meio às questões colocadas enquanto problema de pesquisa. Também os desafios da convivência com pares, situações, recursos e outros elementos que compõem o âmbito educacional estendem-se pelo narrar em aprendizagens e apontamentos. Tudo isso exige do participante e do pesquisador disponibilidade para observação e escuta de si e do outro sobre os argumentos que afetam seu fazer e assim sua identidade.

Estar disponível para o narrar está relacionado a outros aspectos. Souza *et al.* (2024, p. 1) apontam que, “para sermos capazes de reconstruir o vivido, selecionar elementos e ordená-los, de modo a apresentar ao outro uma narrativa que a ele se mostre significativa e que a nós faça sentido, é preciso tempo, atenção, disponibilidade e reflexividade”. Em meio a uma rotina geralmente frenética que se desenvolve entre estudos para o planejamento das aulas, a realização das aulas propriamente ditas e o desenvolvimento de estratégias para avaliar e otimizar sua prática, o tempo dedicado ao refletir acerca de suas opiniões, decisões e conclusões torna-se fundamental tanto ao narrar, quanto ao atuar.

A pesquisa de mestrado Narrativas reflexivas de professores e os saberes digitais docentes: um estudo de caso em escolas de Santana do Ipanema, desenvolvida por Silva (2024) para compreender como os saberes digitais estão sendo introduzidos nas práticas

pedagógicas de 30 professores atuantes no Ensino Fundamental, apresenta que os registros narrativos “[...] aparecem como ponto de luz que conduz o professor no caminho para o encontro de um novo sentido, considerando sua aprendizagem inicial e continuada dentro do processo formativo” (Silva, 2024, p. 149). As palavras do professor tornam-se interlocutoras de sua atuação e formação na construção de novas versões de si no contato com as TDIC.

Afirma Viana (2019, p. 31) que “o saber profissional docente constitui-se e (re)constitui-se sistematicamente a partir das situações práticas que o cotidiano impõe ao professor”, trazendo às narrativas o potencial de reelaborar trajetórias diante do vivido nas salas de aula e nos espaços formativos. Os diferentes modos em que as mudanças são provocadas, desenvolvidas e percebidas na prática pedagógica acabam por trazer as narrativas como porta de acesso ao íntimo de cada professor, descrevendo preferências, dificuldades, perspectivas, anseios e relações estabelecidas.

O apontamento de que sem o desenvolvimento do protagonismo docente, estimulado por procedimentos e instrumentos que promovam suas vozes na reflexão sobre a prática e a persistência de ações formativas que abordem as mudanças que adentram às escolas, a formação contínua torna-se incipiente é trazido por Gonçalves (2024) em seu artigo Entrevista de estimulação da recordação: uma experiência de formação docente. A partir de cinco indagações norteadoras para a construção de narrativas reflexivas no contato com vídeos de aulas de quatro professores participantes do estudo, a autora evidencia impactos positivos na produção de narrativas, defendendo que “ao fazê-la, os professores não somente tomaram posse do ato de planejar suas ações como docentes, como também de seu próprio processo de formação” (Gonçalves, 2024, p. 62). A interação consigo mesmo para narrar traz ao professor a autonomia sobre seu percurso.

O deslocamento da posição de executor para criador de narrativas sobre as práticas pedagógicas traz ao professor, além do desafio da autoria, o compromisso de conhecer-se em identidade, contexto e objetivos. O desenvolvimento de estratégias nos processos de ensino e aprendizagem, a tomada de decisões acerca dos recursos e abordagens, as relações construídas, como também o acesso às variadas fontes de informação e espaços de formação tornam-se repertório para o narrar.

Nota-se que as narrativas, sejam autobiográficas, sejam reflexivas, oriundas de estudos com pequenos ou grandes grupos de professores, analisadas de modo focal ou simultâneo acerca de artefatos, interfaces, instrumentos e questionamentos, trazem, de forma paralela, ao narrador e ao pesquisador evidências contextuais, desenvolvidas por meio de percepções únicas, o que torna cada narrativa um dispositivo exclusivo com potencial de apresentar

diferentes pontos de vista, ampliando análises pela perspectiva da pluralidade, das várias realidades, dificuldades e oportunidades contidas no âmbito educacional. Aponta Alarcão (2022, p. 17) que “nesta era da informação e da comunicação, que se quer também a era do conhecimento [...] o professor não é o único transmissor do saber e tem de aceitar situar-se nas suas novas circunstâncias que, por sinal, são bem mais exigentes”, em uma reflexão sobre o momento atual, que desloca o professor para um lugar de abertura ao novo e ao diferente.

Tudo isso traz pontos relevantes ao refinamento da questão central do estudo a partir do vislumbre do potencial narrativo enquanto método e fonte de pesquisa, fortalecendo a importância de trazer as vozes dos professores para o centro da análise, sobretudo ao perceber que embora os acontecimentos sejam comuns a um determinado grupo de professores ou escolas pertencentes a uma rede ou localidade, a experiência de cada pessoa é algo particular que acaba por reverberar-se na relação com o outro e com o mundo do qual é parte e cada vez mais faz parte ao narrar. Os conceitos atribuídos ao narrar, sobretudo as histórias sobre a formação continuada para o uso das TDIC e seus dilemas, pauta discutida a seguir, são também pontes para conectar os dados disponíveis na literatura com a presente elaboração de concepções acerca das narrativas reflexivas.

3.2 Concepções e reflexões acerca das narrativas

O conceito de “capital narrativo” traçado por Goodson (2007, p. 248), a partir da investigação da aprendizagem narrativa que é “um tipo de aprendizagem que se desenvolve na elaboração e na manutenção continuada de uma narrativa de vida ou de identidade”, vem apresentar que é possível a ruptura com as imagens consolidadas sobre a figura do professor, visto que sua narrativa tende a descrevê-lo entre os acontecimentos e seu conhecimento. O repertório de histórias construído nas relações e experiências com base na realidade de cada um fortalece sua identidade profissional à medida que é compartilhado, reverberando reflexões sobre o percurso, escolhas, perspectivas e expectativas para a continuidade pedagógica por meio da narrativa desenvolvida, ressignificada e validada em meio aos pares e contextos.

Entre a expressão e o reconhecimento social proposto pela escuta das narrativas, o professor reelabora sua prática ao contar sobre ela, lançando influências e formas outras de conceber as experiências ao expor singularidades, olhares e disparidades em meio ao todo em que a educação é desenvolvida. Tomar ciência de que as narrativas são plurais, instáveis e passíveis de mudanças torna-se condição para sua produção.

Indica Viana (2019, p. 30) que “a elaboração da narrativa provoca a reconstrução da trajetória percorrida pelo sujeito situado no mundo”. Mais que um contexto de partilha, as narrativas propõem um ecossistema de trocas, a partir dos intercâmbios gerados no diálogo, na expressão de si e na valorização de cada narrador enquanto parte do processo educativo e social. A análise das condições, a crítica das ações e ainda o registro das atuações estruturam o narrar de modo a perpassar questões próprias construídas no cotidiano da atuação e na dinâmica das situações ao se defrontar com outras vozes e versões.

Ao tornar os acontecimentos letivos pauta de diálogo, os professores vão narrando, além dos fatos, suas concepções e interpretações. De acordo com Cunha (2023), embora contar histórias faça parte do contexto humano, a pesquisa com narrativas tem o potencial de organizar essa habilidade. A elaboração de um relato passa a ocorrer de modo mais intencional quando tem como objetivo apresentar ou defender seu próprio ponto de vista.

A formulação de respostas traz ao narrador o desafio de resgatar em si argumentos, romper com silêncios, reviver momentos, experimentar seus pensamentos e mobilizar conhecimento. Além do ato de expressar, ao narrar, o professor lança suas questões ao debate, coloca-se sobre o tema proposto, arriscando-se em uma tomada de decisões acerca do que e como falar para representar o que pensa e sente.

Os estudos de Benjamin (2012, p. 205) apontam que a narrativa “[...] mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele”, depondo sobre o movimento provocado pelas narrativas em quem as elabora. O professor passa a exprimir os efeitos do que o alcança e afeta na reelaboração de suas práticas face aos seus saberes e interpretações. Ao produzir sua narrativa, o professor envolve-se consigo para externar experiências e marcas, fato que, de acordo com Gonçalves (2024), confere clareza à reflexão sobre os porquês que permeiam sua prática.

Inseridas em contextos formativos, as narrativas de professores, além de descrever relações, intenções e dilemas enfrentados na construção do fazer docente ao longo dos percursos profissionais, apresentam especificidades exclusivas do narrador. Embora envolvidos em questões comuns, ao vivenciar questões, espaços e relações diferentes, a construção narrativa de cada professor parte de pontos variados para contextualizar temas e tramas.

Ao definir narrativas como “[...] instrumentos singulares de refletirmos não apenas sobre a formação docente, mas, principalmente, a nossa própria formação, numa perspectiva dialética”, Souza Neto e Cerny (2018, p. 25) indicam que, junto à análise do processo formativo, a elaboração das narrativas favorecem o encontro ou o reencontro com as marcas da trajetória do professor pelo movimento de voltar-se para si para descrever não apenas o que

aconteceu na formação, mas também o que lhe aconteceu a partir dela. Os impactos e as formas com que os professores são afetados no contínuo formativo que é inerente à profissão docente, agem de maneiras diversas sobre o aprender, o ensinar e o narrar.

As dimensões analíticas e interpretativas tendem a dar substância às narrativas ao organizar, examinar e sobretudo disseminar as experiências via interações e registros. Sua essência dá-se na superação do simples relato de casos para expressar as minúcias das causas (Clandinin e Connelly, 2011), tratando as narrativas como forma de apresentar os porquês, não como justificativas, mas como outras maneiras de compreender o que acontece e lhes acontece.

A concepção trazida por Moreira (2011a) aponta a narrativa como meio para acessar os sentidos presentes na prática docente, ao indicar que “as narrativas construídas em diálogo com ‘outros’ significativos dão conta do modo como o professor, num posicionamento de autossupervisão da acção, revela o que para si é importante [...]” (Moreira, 2011a, p. 14). Ao alcançar coerência na interlocução, o reconhecimento da voz do professor traz visibilidade aos aspectos antes implícitos, agindo as narrativas como instrumentos de identidade e emancipação.

As narrativas permitem conhecer a história por meio de histórias outras, revelando associações, convergências e disparidades entre o visto e o sentido. Sousa (2019, p. 148) indica a conexão entre as narrativas e a atmosfera na qual são desenvolvidas, tratando-as “[...] como expressões das experiências humanas carregadas de emoções e de vivacidade do cotidiano real [...]”, no relato de impactos que refletem o dia a dia a partir das singularidades das experiências, conferindo materialidade aos fatos por meio do narrar.

A produção narrativa se torna um confrontar-se com o mundo e com o que por ele está posto em um movimento dialógico que rompe com a concepção de reprodução, como também de mero produto da reflexão para se apresentar como estratégia de encontro com a invisibilidade. As narrativas traduzem simultaneamente as relações e as sensações dos professores (Sousa, 2019). Passado e futuro passam a integrar um todo redimensionado no presente para evidenciar percepções e emoções.

Sob a ótica de Passeggi (2021, p. 103), “o senso comum tende a confundir a narrativa de si com o movimento retrospectivo, o de se voltar para o passado”, apontando sobre o risco de distanciar as narrativas de sua conexão com a realidade. A trajetória docente vista como ponto de partida para a elaboração narrativa age sobre as relações e as transformações, tensionando as concepções consolidadas para perceber outras verdades e possibilidades.

No narrar, a problemática não reside no olhar para o vivido, mas em manter-se nele

sem reflexões, articulações ou projeções. Na narrativa experiencial apresentada por Josso (2004) como fundamento para um arcabouço acessível de habilidades e atribuições, o questionar-se sobre suas opções, resistências e atuações dá-se no contraponto entre o vivido e o que se há de viver. A transformação de lembranças no compartilhamento de conhecimento e de diálogos para possibilidades de (auto)formação move as narrativas de um registro passivo para uma fonte efetiva de inspiração e emancipação.

No ambiente digital, as narrativas tornam-se dispositivos de resistência ao ampliar as vozes dos professores no encontro com a ubiquidade e a mobilidade dos artefatos digitais (Jesus, 2019). As versões de cada professor registradas em interfaces propagam seus saberes e fazeres para além de seu território de atuação e interação, salvaguardando memórias e produzindo histórias de forma democraticamente universal.

Ao narrar, oralizado ou escrito, podem ser somadas às características dos artefatos digitais, ganhando outros contornos ao desenvolver-se digitalmente. Para Carvalho e Alves (2020, p. 3), as narrativas “[...] surgem como forma de estruturar os diferentes discursos, no contexto da cultura digital, utilizando recursos multimidiáticos e favorecendo as possibilidades de interatividade, autoria, colaboração e compartilhamento de conteúdo”, tornando as vozes dos professores, como também seus dilemas e conquistas cada vez mais acessíveis.

Os áudios disponibilizados em *podcasts*, as cenas detalhadamente descritas em cor e movimentos dos vídeos ou animações, as histórias narradas entre os pares impactam outros ao serem publicadas em *blogs*, redes sociais e ainda em *sites*. Além disso, estratégias disponíveis nas interfaces como a adição de comentários para diálogo entre os variados pontos de vista; o *download* que favorece ao reviver as narrativas e o compartilhamento que viabiliza a promoção das narrativas e a reflexão a partir delas em meio aos diferentes contextos em que são produzidas.

A face reflexiva, dentre os aspectos narrativos, também a conceitua à medida que a leitura de si provoca reconfigurações nas palavras empregadas, nos contextos analisados e até nas escolhas dos professores ao narrar-se. Silva (2023, p. 38) descreve as narrativas reflexivas “[...] como elemento fundamental para assegurar ideias de repensar a prática numa perspectiva de refazer outros caminhos pedagógicos através das novas experiências”. Os professores avaliam a continuidade de sua atuação por meio de uma pausa, para a tomada de decisões frente às mudanças que cotidianamente afetam sua prática.

Outras concepções acerca das narrativas reflexivas estão registradas em pesquisas do Grupo de Estudos Narrativas reflexivas e digitais (PPGE/Ufal). Em Silva (2024, p. 27),

encontra-se que “[...] de alguma forma a história processada de acordo com os conhecimentos do autor que a escreve, todavia, com a possibilidade de refazê-la, reconstruí-la, de acordo com as situações subscritas nos contextos históricos e sociais”. A perspectiva reflexiva dá-se na oportunidade de o narrador, nesse caso, de o professor reescrever sua trajetória, seja ressignificando o vivido, seja planejando seu futuro a partir do diálogo comprometido consigo em percepções e reinvenções.

A escuta refletida do outro e suas experiências podem gerar inúmeros impactos ao trabalho docente, desde aspectos relativos à inspiração até a identificação de pontos de atenção. Por outro lado, na visita à sua própria trajetória, ao contar para si questões pouco ou ainda não processadas, o professor, além de reviver atuações, relações, decisões e produções, acaba por resgatar suas crenças, valores e sentidos como modo de construir outras perspectivas em seu percurso.

Afirma Lima (2023, p. 58) que “as experiências narradas pelos professores fazem com que outros sujeitos se apropriem delas e passem a se perceber como membros dessas narrativas, o que acaba alterando suas formas de pensar e agir na sociedade [...]”. A ação reflexiva para além de si conecta os professores de modo dialógico, ao tocá-los pelo compartilhamento de experiências acessadas, pela valorização de fazer parte desses relatos e ainda pelo comprometimento de avaliar-se diante do que foi dito.

O acesso às diferentes formas de conceber as narrativas torna-se base para reflexões e consequente construção conceitual que define as narrativas reflexivas como intérpretes da prática docente por se constituírem expressões genuínas dos sentidos e argumentos delineados pelas vivências forjadas entre o eu reflexivo, sua prática e o entorno, para revelar-se intencionalmente no situar de si e de quem as acessa no contínuo de seu fazer-ser. O narrar e o refletir tornam-se um só na transformação dos professores, transpondo padrões curriculares, metodológicos ou ainda formativos no encontro consigo, em meio ao todo que os forma, conforme descrito nos próximos parágrafos.

3.3 O narrar-se como exercício docente

Ao assumir a missão de contar, ou melhor de contar-se, o professor traz para ele próprio ao mesmo tempo a oportunidade de expressar o que por vezes sucumbe em meio à rotina escolar e a chance de se conectar com o que o toca e por isso modifica-o. Em um mundo de rápidas mudanças, onde o hoje é atravessado pelo amanhã e as palavras são emaranhadas em áudios acelerados, textos desenvolvidos a várias mãos, ícones ou

abreviações que resumem o dito, o narrar aparece como forma de analisar os fatos para além das atribuições culturalmente indicadas ao professor.

As histórias contadas em sala de aula, os argumentos que sustentam a explanação, as orientações para o desenvolvimento das tarefas unem-se ao exercício de dividir experiências com seus pares e sobretudo consigo mesmo, no resgate dos significados de sua prática. Fazer isso em uma profissão que se dá em função do desenvolvimento do outro é sim desafiador, mas trata-se também de uma mirada para o eu e suas percepções diante do que lhe acontece. Souza *et al.* (2021, p. 2) apontam que “narrar a própria experiência pressupõe entender-se como uma entidade viva e em evolução no mundo, imersa em coletivos e comunidades, em espaços sociais e ambientes ecológicos”, ao considerar um mover-se consciente entre aprendizagens e relações que trazem ao professor outro aspecto relevante: o de se reconhecer.

O exercício de narrar-se implica criticidade, autoanálise e posicionamento ao assumir ações, decisões, transformações e sensações em variadas escalas e dimensões. Na profissão docente, contar sobre si envolve também uma mudança de foco narrativo que geralmente é desenvolvido sobre o outro, seja o estudante, seja a escola. O deslocamento do narrar os fatos para narrar-se a partir deles, coloca o professor visível para ele mesmo, enfatizando suas experiências.

A escolha ou ruptura com questões sociais, culturais, formativas e profissionais diante das influências ambivalentes provocam diversos impactos aos professores, redimensionando seu conhecimento sobre si próprio de acordo com a cadência dos espaços, tempos e acontecimentos. Segundo Bolívar e Segovia (2019), ao contar sua história, o narrador se vê como personagem de seu conto e autor de suas ações. As percepções sobre seu percurso são elencadas e projetadas para fora em um plano singular no qual a trajetória é (re)apresentada de acordo com as impressões para alcançar outras sensações.

Ao interpretar materiais escritos ou audiovisuais na preparação das aulas para apresentar os conteúdos, ao expor e defender pontos de vista em aulas ou reuniões, ao dialogar com pares, responsáveis e estudantes, ao contextualizar fatos e conhecimentos, o professor coloca-se em pleno exercício de narrar-se em meio à profissão docente. O movimento narrativo não está restrito ao ato de contar histórias, mas sobretudo constitui-se enquanto ferramenta para fortalecimento da identidade do professor como sujeito histórico de direitos.

Entender que o ato de narrar dá-se como produto do imaginar, do criar e do recordar é reconhecer que “[...] a pessoa narra em três instâncias narrativas: a narradora, a protagonista e a autora da história narrada” (Passeggi, 2021, p. 97). Mais do que expressar o que pensa, sente

ou de certa forma aprende, construir uma narrativa exige do narrador, nesse caso do professor, a defesa de sua voz frente a tantas outras presentes em seu meio ou que o alcançam. Exige também colocar-se no enredo de maneira determinante entre pessoas e contextos. Cabe ainda ao desenvolvimento do exercício narrativo o distanciamento dos ruídos comuns para o registro particular do que nele fez repercutir em verdades ou contradições.

Do encantamento promovido pelas narrativas do imaginário de finais sempre felizes contados repetidamente às crianças ao deslocamento para outras formas de contar, outros contos, outros cantos e dimensões frente aos argumentos, metáforas e enigmas do cotidiano, o professor, ao elaborar narrativas próprias, tende a criar brechas para a articulação, lançando feixes de luz sobre as marcas de sua atuação, produzindo registros dos impactos de sua interação, além de representações a partir da reflexão. O vai e vem das informações, as histórias e vozes alheias vão sendo (re)elaboradas de acordo com o eu que também sente, lança hipóteses, questiona e transita, criando soluções e transformando situações.

A importância do movimento e da interação é apontada por Goodson (2007) ao defender a concepção do “currículo narrativo” e do “capital narrativo” anteposta às prescrições e construções culturais que insistem em perdurar as relações que a sociedade elabora. Esse novo capital vem romper com padrões para reconhecer as diferenças que estruturam o processo de aprendizagem e estão presentes no trabalho do professor. Diferenças que, além de compor o ambiente escolar, habitam o próprio professor que se transforma de acordo com as circunstâncias e objetivos das situações vivenciadas, ora pela mudança de cenário, ora por necessidades próprias de se perceber diferente no processo de ser e estar na escola e assim fazer-se professor.

Para Goodson (2019, p. 138), “[...] do movimento que parte da narrativa em direção à contextualização, um entendimento histórico do trabalho de professores pode emergir”. A compreensão acerca de um único objeto torna-se plural à medida que é visto por variados ângulos ou utilizados de diferentes formas, trazendo a percepção de que um mesmo caminho pode ter sido percorrido de inúmeras maneiras.

Tanto o vivido, quanto o percebido fundamentam o narrar como parte do ofício docente. O modo como cada um se enxerga em meio às atividades pedagógicas e o universo que as rodeia acaba por reformular os pensamentos sobre ela, trazendo ao professor e ao meio o reconhecimento não só de sua prática, mas também de sua presença e voz enquanto mediadoras da realidade.

Realidade que é em si plural. Realidade que se desdobra na interação entre os que a formam e representam em singularidades, marcas e verdades. Plural é também a profissão

docente ao atentar-se aos diversos ritmos, potências e limites acessados no desenvolvimento cotidiano de ser um narrador competente. O contato com os diferentes perfis e formas em que se dá a prática docente propõe importantes interações para a ampliação de um repertório narrativo no qual as trocas exibem outros modos de relatar experiências, registrar lembranças e ressignificar estratégias e saberes em diálogos acerca do ensinar e do aprender.

O aprendizado oriundo das narrativas, de acordo com Moreira *et al* (2020, p. 154), “[...] exige estarmos mais presentes e atentos aos pormenores que permeiam a vida cotidiana, em especial a vida docente que demanda diariamente ação e interação humana”. Por serem diferentes e tocar cada professor de um modo único, as interações - com professores, gestores, grupos familiares e outros que estão conectados à escola e à prática docente - produzem variadas maneiras de viver, seja a profissão, seja a escola ou ainda a experiência de narrar-se em sutilezas e intencionalidades.

As decisões tomadas, os resultados alcançados, as desistências, as expectativas, tudo isso constitui o professor e, quando expresso, elabora uma espécie de autorretrato, uma amostra do que fazem e fazem-no de modo simultâneo e em tempo real, mesmo com recortes de cenas já passadas. Segundo Reis (2023), as narrativas juntam os fatos para estabelecer e ressignificar as histórias que são em si diversificadas em modos e significados. Mesmo ao atuar no mesmo espaço, com a mesma turma e por meio de recursos comuns, a experiência de prática docente não será a mesma, talvez parecida por presenciar situações particulares, por tratar de um mesmo problema ou conviver com os dilemas de modo generalizado, mas o modo de com eles interagir sempre se encaminhará por direções que divergem em intensidade e profundidade.

O acesso às memórias, às identidades e aos fazeres docentes resulta em chances de diagnosticar aprendizagens, inquietações e conflitos na transformação do espaço por meio de mudanças particulares. Ao contar sua prática, “[...] o sujeito da narrativa destaca situações, suprime episódios, reforça influências, nega etapas, lembra e esquece, ele desvela significados que podem ser explorados para fins pedagógicos” (Cunha, 2023, p. 169), interpretando as situações a partir dos que o alcança e o afeta.

Similares a uma lupa, as narrativas produzidas sobre o trabalho dos professores têm o potencial de apresentar suas certezas e suas angústias talhadas pela forma como é conduzida sua atuação, como também de revelar as justificativas para ser ou deixar de ser em algum momento, diante de uma determinada situação. Também as projeções e (re)invenções docentes são clarificadas a partir de um narrar forjado na efervescência da escola e no vai e vem da sociedade da qual é parte.

As narrativas “[...] deslocam nossa atenção para os pormenores, os acontecimentos da vida diária que envolvem o caminhar para o outro com suas demandas, necessidades e as respostas construídas tendo em vista os ideais e propósitos da educação” (Anunciato, 2023, p. 65). A sensação de que muito do que acontece na vida de um professor perpassa pelo compromisso com o educar é apresentada em cada contato com a prática docente e com o próprio professor que, aula após aula, planejamento após planejamento, prepara-se para o exercício de contar o mundo do conhecimento sob sua ótica.

O trabalho e o ser pedagógico vão se constituindo em um registro constante e cumulativo de vivências únicas vistas a partir de um ângulo próprio. Ainda que falar de si seja uma das mais difíceis tarefas a ser executada, é justamente nessa ação que consiste a mais genuína apresentação de um eu muitas vezes desconhecido até por si mesmo, que carrega solitariamente em meio à multidão as alegrias e pesares de ser o que é.

O acesso aos universos pessoais revela as mudanças que afetam as pessoas em um vislumbre do que lhes aconteceu em face do que poderia ou poderá ocorrer (Passeggi, 2021). As escolhas e questionamentos aparecem como parte do exercício de narrar. De um lado, as opções que acabam por decidir o rumo dos acontecimentos e, de modo consequente, das narrativas, de outro, as alternativas do que, como e para quê ou a quem contar.

Mesmo ao perceber que um fato pode ser mais relevante que outro e sua ordem sendo afetada pelas marcas do ocorrido, a experiência de narrar-se convida o professor a trazer à tona o resultado de atitudes, as causas de suas queixas, as defesas sobre o que realizou em detrimento do que hoje lhe é familiar ou para ele correto. Segundo Bolívar e Segovia (2019, p. 15), “narrar la historia de una vida es una autointerpretación de lo que somos, una puesta en escena a través de la narración”, apesar de reelaborado pelo tempo, pelo contexto ou objetivo, o narrar traz à cena seu narrador.

A palavra narrada, ao percorrer espaços e pessoas, ecoa os fatos, deslocando as mudanças do fato em si para o seu narrador. O que aconteceu, ao ser reconstituído por traços da memória, do aprendizado e dos sentidos, ocorre novamente no professor que se expressa diante do instrumento de registro ou de quem o escuta. Mesmo sem alterar o passado, sua reinterpretação cria uma nova trama onde também se reinventa (Souza, 2023). A releitura de casos, situações e atitudes tende a provocar uma reescrita profissional a partir do resgate de marcas e significados estabelecidos ao longo da trajetória docente.

O despertar em meio ao movimento escolar, a tantas construções e aprendizagens, aos variados contextos que compõem a dinâmica educacional, é assim acionado pelo exercício de o professor contar sobre ele. O profissional, que historicamente imprime suas impressões

sobre os objetos de conhecimento, o desenvolvimento dos estudantes, os recursos que utiliza ou os espaços em que atua, volta-se agora para si como avaliador, talvez estranho, do diálogo consigo, reunindo todas as suas partes para encontrar-se por inteiro. O relembrar passa a ser uma oportunidade de aprender consigo e não apenas uma questão nostálgica.

A memória do vivido caminha do saudosismo para o movimento analítico de observar o percurso escolhido em conquistas, percalços e expectativas. Garcia *et al* (2023, p. 5) adicionam que “imagens, sons, ruídos, textos, audiovisualidade e outras criações que nos permitem perceber as conexões entre afeto e conhecimento são, para nós, possíveis de serem entendidos como narrativas”. Aliados à oralidade, tão presente na sala de aula e na profissão de um professor como um todo, outros suportes e recursos também participantes do cotidiano escolar podem apoiar ou potencializar o compartilhamento de si.

De maneira similar ao desenvolvimento de um planejamento de aula, é importante entender o que melhor contempla o perfil do narrador. Como uma criança ainda não alfabetizada frente às pautas é o narrador que não construiu o hábito de relatar o que traz em seu íntimo. Embora visto como pessoa que teria respostas para todas as questões ou soluções para a totalidade dos problemas, o professor, ao narrar, enfrenta talvez um de seus maiores desafios: formular perguntas a serem respondidas por ele sem o apoio de um gabarito para validá-lo. Perguntas de caráter pessoal e intransferível. Perguntas que almejam, além das respostas, aproximar o narrador e a narrativa na tarefa de aprender consigo mesmo.

Outro quesito importante ao narrar-se como exercício docente é o de saber a diferença entre informação e narrativa. De acordo com Benjamin (2012), o efeito passageiro da informação é desconhecido pela narrativa que tende a permanecer nas pessoas. Apesar de ambas coexistirem no desenvolvimento da profissão docente, o informar dá-se em dados simples e logo é alterado pela própria dinâmica dos acontecimentos. O que agora é novidade daqui a poucos segundos perdeu a validade, principalmente diante da multiplicidade de fontes e da velocidade das notificações disponíveis na *internet*.

De modo bem diferente são elaboradas as narrativas que se constituem ao longo do tempo, carregando marcas tratadas no cerne do narrador. E por assim ser, além de informar, impactam o outro pela perspectiva introduzida por cada narrador, contribuem com o situar-se pela conexão estabelecida e demarcam os espaços/tempos exatamente por partir de variados contextos em um plano horizontal no qual muitas vozes podem ser ouvidas ou silenciadas diante dos contrapostos e convergências que emergem constantemente no cotidiano escolar.

Mesmo aquele que acredita saber muito, mas de si está alheio, parece não saber tudo o que é necessário. Do ponto de vista de Yedaide e Porta (2023, p. 232), “as narrativas

permitem-nos, efetivamente, conhecer as experiências do mundo - no sentido de ordenar a escuta no que diz respeito à composição particular de alguns mundos”. Ao admitir cada pessoa como um universo de complexidades, a narrativa torna-se ponte para o trânsito entre o sujeito ser e o ser professor que muitas vezes se atravessam na tarefa pedagógica.

Entre aulas, formações, recursos, encontros e desencontros, lá está também a oportunidade de achar-se em meio aos acontecimentos e impressões. O olhar para si envolto em crenças, fazeres e percepções acerca das mudanças vem estabelecer contradições e descobertas no encontro com o outro e com o ainda despercebido.

O narrar desenvolvido como exercício da profissão docente entrelaça as experiências de vida e de formação como partes de sua individualidade (Goodson, 2022). Os âmbitos pessoal e profissional unem-se pela completude de um contar inteiro que ensina, ao passo que aprende com as vozes e vezes que se colocam. Traços de sua identidade têm o potencial de palavra a palavra refletir, no sentido ambíguo da expressão, ora pensada, ora projetada, o íntimo da prática.

O pensar, geralmente articulado à imaginação de criar enredos, passa também a ponderar situações, considerar sensações até desdobrar-se no exercício de refletir. Refletir para contar, refletir para provocar movimento, rever direções, desviar de caminhos. Refletir como elemento constitutivo do narrar, diálogo traçado no próximo tópico em outras reflexões acerca da produção narrativa docente.

3.4 O porquê da reflexão na construção narrativa do professor

Se no planejamento de uma aula, além dos recursos, estão os saberes e estratégias dos professores, se no desenvolvimento da própria aula está sua mediação, se no diálogo encontram-se soluções para o alinhamento ou continuidade, o hábito de conversar intimamente com quem mais sabe de si, em contextos mutantes e plurais, torna-se medida indispensável à elaboração de narrativas do professor. Situados nas escolas, ao lidarem com a complexidade de todos e de cada um de modo simultâneo, imersos nos avanços das propostas e recursos que adentram em seu fazer, como novas ou diferentes formas de ser e viver a profissão, os professores que têm na formação ao longo da vida os meios para reconstruir sua prática, encontram na reflexão em torno de si o caminho para examiná-la.

Ao partir da ideia de que nos dilemas presentes na atuação docente, em linhas gerais, tratados intimamente por suas impressões e interpretações, a construção de narrativas permite a expressão do que os professores sentem, acreditam e até anseiam no encontro reflexivo com

sua prática, deslocando a percepção de seu contexto particular para o redimensionamento de ser professor face às situações que se sucedem no exercício pedagógico. Longe de ser uma solução mágica, a reflexão traz cada vez mais o alcance de construções reais ao trabalho do professor.

A função de avaliador, tão comum ao professor no cotidiano escolar, vem alcançar outro sentido quando na análise do desenvolvimento dos estudantes são ponderados os efeitos de sua atuação. Assim é a reflexão no exercício narrativo. De acordo com Anunciato (2023, p. 69), “[...] a diversidade de contextos experienciados, as realidades e práticas de ensino na trajetória de formação são evocadas pelas narrativas, permitindo diferentes níveis de reflexão ou conscientização sobre sua influência e sobre as decisões acerca do que fazer com elas”. O efeito de se debruçar sobre o trabalho, para assim descrevê-lo, demanda bem mais do que narrar, exige do professor um aprendizado crítico sobre ele mesmo.

Ao tratar sobre a concepção de profissionais reflexivos, Schön (2007, p. 33) caracteriza-os por desenvolver “a reflexão sobre cada tentativa e seus resultados prepara o campo para a próxima”. A ideia de atuar pelos movimentos de “conhecer-na-ação”, de lidar com as respostas, de surpreender-se com o que nomeia por “presente-da-ação” (inesperado), de “refletir-na-ação” (reestruturando estratégias, compreendendo fenômenos e concebendo novas questões), segundo o autor, traduz a relação dos profissionais com as experiências que acessam e produzem.

No caso do professor, o movimento de constante reflexão, acionado na execução pedagógica, encoraja-o a permitir-se surpreender pelo dito, feito ou percebido, a trazer para si o compromisso das causas ou resultados, em uma espécie de habilitação para dirigir sua própria história. A reflexão tende ainda a versar sobre a construção de hipóteses no contato próximo com o objeto analisado. A palavra como produto da observação refletida, além de descrever a prática em seu contexto, apresenta a destreza de clarificar certezas, dúvidas ou ambiguidades.

Articuladas à concepção de professor como profissional reflexivo, Alarcão (2022) traz discussões acerca da escola reflexiva enquanto espaço de contextualização, colaboração e autogerência com base no contínuo avaliar-se para estimular capacidades, inclusive em seus professores. De um lado o professor tem o desafio de contemplar em sua atuação a criticidade necessária ao desenvolvimento da educação em toda a sua complexidade, e de outro, o compromisso intencional e contextualizado de posicionar-se diante das problemáticas e suas potencialidades.

Ao olhar dessa maneira para a escola e seu entorno, em contato com o mundo pela

conectividade que hoje mais do que em qualquer outro tempo desafia os professores a estarem prontos para dialogar frente à mobilidade e à instantaneidade dos artefatos da cultura digital, é preciso olhar também para as pessoas que a fazem, pessoas sem as quais os recursos são dispensáveis. A escola reflexiva é também um ponto de partida à formação de professores reflexivos, por configurar-se como espaço aberto ao diálogo com as tensões e aos conflitos catalisadores necessários às modificações, demandando aos que nela habitam, observação, análise, intervenção e compromisso com a continuidade e a realidade.

Tudo isso apresenta uma escola que se contrapõe às estruturas e às estratégias imobilizadoras, que percebe o educar de modo estático, perene, acima de qualquer mudança ou necessidade de progresso. O professor de uma escola reflexiva é, de algum modo, impulsionado a mover-se conscientemente com aversão à inércia e a todas as formas de invisibilizar questões importantes, mesmo que não centrais.

Ao agir por meio da reflexão, uma versão mais crítica do professor acaba por invadi-lo de modo determinante. Ao trazer suas próprias práticas para o centro da análise, como um projeto de (re)construção de si, o professor exterioriza percepções na interação com os outros acerca das tensões de seu fazer (Tardif e Moscoso, 2018). Para tal propósito, o desenvolvimento da reflexão deve ser uma presença na profissão docente, conectando percepções e conhecimentos às diversas realidades que compõem o contexto educacional.

O diálogo entre saberes, fazeres e a criticidade torna-se base para que a reflexão aconteça. O potencial para (re)formular as expressões do professor que se analisa frente às incertezas que o alcançam e compõem seu imaginário. Em tempos de mudanças profundas, como os atuais, em que esses profissionais certamente repensam seus papéis e opções face à multiplicidade das fontes de informação, à disponibilidade de recursos e à dinamicidade da comunicação, o refletir dá-se no distanciamento da atuação para, em minúcias, examiná-la e explorar-se em conjunto.

A razão da reflexão na construção narrativa do professor encontra-se na proximidade com a prática, no contato com seus efeitos e impressões, mas não apenas nisso. Está também na curiosidade sobre ela, no que é e ainda pode ser, nas estratégias próprias para lidar com a atuação mediante os elementos que a compõem desde o planejamento, passando por sua execução até alcançar os resultados dela em um ciclo aparentemente linear que toma variadas formas no contato com a dinâmica em que a profissão docente acontece, ora expandindo-se, ora voltando para buscar o que ficou pelo caminho ou ainda desviando de rota para acertar o passo.

Todo esse movimento vem falar de uma prática de perfil reflexivo que, de acordo com

Zeichner (1993, p. 21), é uma “[...] vinda à superfície das teorias práticas do professor, para análise crítica e discussão. Expondo e examinando as suas teorias práticas, para si próprio e para os seus colegas, o professor tem mais hipóteses de se aperceber das suas falhas”. Seus modos de fazer, de propor, de mediar para além dos pensamentos que os cercam e estruturam, cooperam para a investigação do que é realizado pedagogicamente e nisso está o professor, suas aprendizagens, resistências, esperanças e vulnerabilidades.

Entre o que sabe, percebe e acredita e as outras formas de promover o processo de ensino e aprendizagem desenvolvidas por seus pares, encontra-se o professor em um misto de suposições, escolhas e experiências. O contato com o outro e o que a ele pertence é sempre uma descoberta seja positiva, seja negativa. Por outro lado, o tocar em si mesmo acende um confronto curioso entre o ser e o estar.

Embora comumente associado a uma análise retrospectiva dos fatos, o refletir desdobra-se em causas e efeitos. Sob a ótica de Monteiro (2021), o caráter reflexivo dá-se na prática, na ação de intervir a partir da experiência. O mero ato de ponderar situações e atuações a luz das marcas acessadas na memória pelo resgate das lembranças, alcança a inteireza reflexiva ao convocar o professor a exercitar soluções diante das conclusões. Para a autora,

É preciso considerar que o trabalho do professor é essencialmente prático, e, frequentemente, a aplicação do conceito de professor reflexivo pode ser o instrumento mais imediato e mais simples ao alcance do profissional como ferramenta efetiva para que se reduza a distância entre trabalho prescrito e trabalho real (Monteiro, 2021, p. 96).

O questionar-se, dessa forma, passa a atuar como agente contextualizador da prática docente ao desbravar processos e problemáticas na identificação de estratégias e seus impactos. Esse fazer reflexivo vem estimular o professor a considerar outros caminhos, o que de alguma forma lhe demanda um outro caminhar. Na visão de Pimenta (2022), a partir do refletir, o professor precisa estar pronto para posicionar-se frente aos conflitos. Isso vem dialogar sobre os efeitos do refletir nas narrativas expressas e posturas adotadas diante das descobertas sobre si.

Uma espécie de convocatória é assim registrada pela reflexão, sobretudo na profissão docente que desemboca em uma prática social. Cotidiano, rotinas, manejos, formatos, recursos, interações, tudo isso tende a ser modificado pelo refletir comprometido com seu objetivo. Não que isso signifique a exclusão do vivido até aquele momento ou decisão ou o seu total descrédito, mas sim o modo de operá-lo alcança um outro estágio, um outro

significado, um contexto diferente e propenso a alterações, aberto ao novo e ao amanhã que sempre vem.

O lápis muitas vezes usado no registro ou na avaliação é pouco a pouco substituído por teclas ou teclados virtuais. A poeira do giz é sequer conhecida por seus estudantes. Recursos como régua, calculadora, câmera fotográfica, dicionário, cronômetro, globo terrestre, termômetro e tantos outros estão hoje disponíveis em um único artefato à distância de um toque. A ida à biblioteca física é opção frente aos acervos virtuais que oferecem, além de leituras, traduções e ferramentas para tornar a experiência mais interativa. O contato com o grupo familiar responsável pelo estudante mudou, o acesso à informação também.

Em meio a dinâmica estabelecida entre o conhecimento e os acontecimentos, a reflexão forja a profissão docente e o professor. Defende Monteiro (2021) que a principal contribuição da reflexão é gerar autonomia na autoanálise, independência para uma tomada de decisões livre de validação externa. Embora imerso na coletividade em que se dão os processos de ensino e de aprendizagem, o exercício reflexivo emancipa o professor do pensamento alheio pela presença da criticidade e do autoconhecimento. O contínuo das contribuições das trocas e intercâmbios, nesse contexto, é reposicionado de referencial para relacional.

Quanto mais conectados com o entendimento de seu íntimo, mais ponderadas podem ser as suas escolhas diante do que observam e vivem no exercício de sua profissão. Para que nenhum detalhe seja extraviado, toda a singularidade do professor deve ser uma presença marcante no compartilhamento de significados únicos. Mesmo um ponto de vista sendo apenas um entre dezenas, centenas e até milhares, considerando o alcance dos ambientes digitais onde várias vozes se encontram, esse é o melhor ângulo para observar e produzir narrativas sobre suas histórias e concepções.

Outra contribuição do refletir na construção narrativa dos professores é apontada por Silva (2024, p. 38), ao defender que “narrar a experiência e refletir sobre ela significa transformar a ação [...]”. Após levantar questões em torno de si, a própria percepção jamais será a mesma, assim como a forma de atuar pedagogicamente. Isso não indica o abandono imediato de hábitos consolidados, mas a mudança processual e crítica dos modos de fazer a partir do vislumbre de outras formas de desenvolver as atividades inerentes da profissão docente.

Como em uma mudança de lente, os pontos ilegíveis, a visão dupla ou embaçada são superados pela nitidez de enxergar cada detalhe. A ausência, a distância, o equívoco, a confusão, o erro, como também a aprendizagem, os percursos, as conquistas tudo isso vai

tomando outros formatos e sendo contemplados por outros olhares ou maneiras de ver.

Ao abordar as experiências como parte do movimento reflexivo, encontra-se aquilo que marcou, que de tão forte o levou para outro lugar e pelas narrativas retornou em reinvenções. As minúcias do dia a dia, os ajustes no planejamento, as mudanças necessárias para o que ainda não encaixou encontram solidez em uma nova feitura. Do simples ainda desconhecido, até o complexo já compreendido, há uma pausa, há um porquê, há a ação reflexiva que age sobre si e seu entorno, acessando registros para alcançar as respostas ou minimamente pistas sobre elas.

A imprevisibilidade típica das salas de aula torna-se fator determinante para que o ato de refletir integre a profissão docente. Lidar com variadas expectativas, outras interpretações, demandas espontâneas e ainda desfechos inesperados traz ao professor o desafio constante de ponderar como meio de manter-se atento e ativo na tarefa de narrar sua trajetória. Suas palavras ecoam, não apenas em espaços vazios, mas também na presença de objetos, sujeitos e espaços que, em vez de reduzir seu efeito, ampliam-no por tratá-los reflexivamente. Cada elemento, cada lembrança, um dado a mais, um registro guardado, tudo acaba por colaborar com a elaboração de uma narrativa formada no pensamento.

A dimensão reflexiva estudada por Josso (2004) aponta a necessidade do distanciamento da experiência de vida e de formação para externar os percursos internos dos fatos, das relações e das pertencas no vai e vem de questões formativas face às continuidades e mudanças. Ao tratar sobre a relação entre a reflexão e as narrativas, a autora indica que:

A narrativa torna-se um trampolim, um ponto de apoio para o salto do pensamento. A produção do conhecimento de si tem, assim, um papel duplo no trabalho biográfico: ela apoia a pessoa ao conhecer-se, aqui e agora, por meio do que diz de si mesma, no trabalho intersubjetivo e ao reconhecer-se por meio de uma história (Josso, 2004, p. 219).

Diante dessa fonte geradora de inquietações que é a reflexão, as narrativas tornam-se uma porta, em alguns casos uma saída de emergência à expressão dos encantamentos e decepções do professor imerso no cotidiano escolar. As tensões entre o encorajamento de empreender sua voz e o desafio de interpretá-las face a tudo que a refaz, são elaboradas nas constantes mudanças que adentram a escola e a sua profissão.

A relevância do encontro com o vivido, refletido pelos próprios dilemas de ser quem é em meio à sociedade e à contemporaneidade, é ampliada no entendimento dos aspectos de ser e formar-se professor, nas idas e vindas dos percursos do conhecimento e dos acontecimentos. O porquê da reflexão na construção da narrativa do professor pode ganhar contornos próprios

na leitura da próxima seção que traz uma amostra da complexidade da profissão docente, sobretudo na relação com os artefatos da cultura digital que continuamente alteram as maneiras de atuar pedagógica e contextualmente no âmbito educacional.

Do contato com o imprevisível às demandas por reinvenções sejam metodológicas, sejam formativas trazem aos professores além das atribuições próprias da profissão, dilemas relacionados à (re)construção da identidade profissional, a adoção de novos ou outros hábitos e recursos no desenvolvimento de seu exercício. As relações estabelecidas pela trajetória, experiência e rotina vão, dia após dia, alcançando outros contornos ao (re)definir os elementos dos processos de ensino e aprendizagem na vivacidade dos acontecimentos.

4 A PROFISSÃO DOCENTE ENTRE ATUAÇÕES E MUDANÇAS

Somos, não apenas exercemos a função docente. Poucos trabalhos e posições sociais podem usar o verbo ser de maneira tão apropriada. (Arroyo, 2013)

A presente seção traz a profissão docente em definições e percepções teóricas de ser professor frente às vertiginosas mudanças sociais nas quais está imerso. As constantes alterações produzidas na/pela escola, que por extensão ou opção provocam modificações na atuação docente, sobretudo a partir das influências e dilemas gerados na relação com a cultura digital, são apresentadas inclusive por uma discussão sobre as orientações definidas pela legislação nacional no decorrer dos anos.

4.1 As experiências e escolhas do ser professor

Do planejamento à execução, muito do que acontece em sala de aula perpassa o professor e por ele é tratado ou alterado. Ao encontrar o professor, uma dúvida pode tornar-se uma descoberta, o uso de um artefato digital, como o computador, pode ganhar novos significados e atingir outros fins a partir de sua intervenção. Suas decisões têm o potencial de influir tanto no contínuo de seu trabalho, quanto no desenvolvimento dos estudantes, de modo simultâneo. Talvez aí resida a razão de tantos apontamentos direcionados ao professor. A ele é atribuída a ideia da opção do que manter ou modificar nos processos de ensino e de aprendizagem.

No entanto, fazer escolhas como professor é muito mais do que concordar ou discordar, é optar por algo ou alguma situação que envolve e, de certa forma, atinge a todos, é eleger o mais coerente, o mais justo para a coletividade. Segundo Freire (1993, p. 32), ser professor é um trabalho criterioso, porque “lidamos com gente, com crianças, adolescentes ou adultos. Participamos de sua formação. Ajudamo-los ou os prejudicamos nesta busca”. A interação desenvolvida, o percurso proposto pelo professor, a estratégia planejada, o recurso adotado ou indicado, toda essa atmosfera pedagógica vem produzir variadas respostas. Contemplar ritmos únicos e lidar com diferentes resultados, sejam eles propositivos ou frustrantes, é também parte da experiência de ser professor e por isso fazer escolhas.

O contato com o cotidiano social, que invade a escola e assim o fazer do professor, traz notícias sobre outras formas de conhecer, outros modos de aprender, sobretudo mediados pelos artefatos digitais. As letras escritas no quadro branco são também digitadas em telas, as

pesquisas desenvolvidas a partir da leitura de livros têm a seu dispor, na maioria dos contextos escolares, respostas a distância de um clique nas páginas da *internet*, pois os modos de informar e comunicar foram alterados em contato com a cultura digital. A eleição ou a preferência docente por apenas uma forma de ensinar e de aprender, oferece impactos à educação e aos estudantes.

Ainda sobre os professores e suas decisões, outro apontamento é trazido por Dewey (1976, p. 77) ao determinar que “o educador, mais do que os membros de qualquer outra profissão, tem que olhar para o futuro, que alimentar uma visão de longo alcance”. Uma atuação conectada com o amanhã, desenvolvida de modo intencional e interativo em meio ao processo social onde se dá a sua profissão traz ao professor não só a atribuição de mediar o processo de ensino e aprendizagem, mas também de fazê-lo no diálogo com as experiências vividas e as possibilidades ofertadas para projetar a continuidade, realizando uma espécie de curadoria para a promoção do conhecimento.

Diferente de uma avaliação com questões de alternativas definidas, as experiências vivenciadas na profissão docente parecem oferecer opções dissertativas aos professores. De acordo com Zabala (2014, p. 27),

Nós, os professores, podemos desenvolver a atividade profissional sem nos colocar o sentido profundo das experiências que propomos e podemos deixar levar pela inércia ou pela tradição. Ou podemos tentar compreender a influência que estas experiências têm e intervir para que sejam o mais benéficas possível para o desenvolvimento e o amadurecimento dos meninos e meninas.

Uma vez mais, a tarefa de eleger um caminho ou um modo de trabalhar convida o professor a definir sua atuação e assim definir-se enquanto profissional. Qualquer uma das posturas adotadas traz efeitos à prática educativa, seja manter-se parado em meio à dinâmica frenética da escola imersa num mundo globalizado, seja arriscar-se em encontrar outras maneiras de ser professor. Aliado a isso há ainda a relação com o estudante que pode demandar estratégias diferentes ou até desconhecidas pelo professor. A experiência educativa, assim, desdobra-se e articula-se em aspectos pessoais, profissionais e sociais.

Distante de ser um exercício fácil, escolher uma rota, fazer dela uma trajetória relevante em aprendizagens e construções e ainda lidar com a incerteza dos momentos que chegarão, traz a experiência como condição para o professor perceber-se em sua profissão e no espaço onde desenvolve suas ações e intervenções. O envolvimento real com o que é realizado desloca o professor para a firmeza de entender o que propõe, de tal forma que reconstruir-se passa a fazer parte da prática pedagógica.

Além disso, o modo como o professor se posiciona, estimula seus pares e estudantes a buscar conhecer/aprender o que ainda há por descobrir (Larrosa, 2019). Como uma forte referência em sala de aula e no que tange à educação, os professores têm o potencial de provocar mudanças, imprimir outros ritmos e apresentar outras direções. No entanto, é fundamental atentar para o fato de que o mover-se está intimamente relacionado com o que é feito no dia a dia da experiência docente relacionada com tudo que está à sua volta.

Por outro lado, mesmo sendo o professor um agente em potencial da mudança, as repentinas alterações que eclodem na realidade hiperconectada estão alheias à sua vontade, afetando-o de diferentes maneiras. A experiência do ser e de ser professor, nesse sentido, se confundem diante das interações, dos usos e das dificuldades, modificando-o na busca do alinhamento necessário à atuação.

A concepção de profissional docente trazida por Arroyo (2013) a trata como conceito plural indispensável ao movimento escolar, redefinida em função do sujeito que busca formar. As variadas versões que compõem o professor e as diferentes situações e relações nas quais atuam, marcam suas atitudes, seu comportamento e sua história como um todo. Mesmo distante do exercício, as experiências vividas na escola influenciam suas escolhas, redefinindo posturas e práticas. Em meio a isso, a relação desenvolvida com o outro para quem volta o seu fazer, baliza a sua própria percepção de ser professor. Sem os desafios diários de promover o desenvolvimento do outro, sem as particularidades de cada estudante e na ausência da interação, o professor estaria fadado a si, assim como suas experiências e escolhas.

Sob outro viés, a distância das práticas sociais torna-se um exílio à atuação pedagógica. A ruptura com a realidade, com os vínculos entre teoria e aplicabilidades impõe limites à atuação e à relevância da experiência pedagógica na vida real. As problemáticas nela contidas passam a ser também questões dos professores. A experiência de ser professor passa a conhecer também as críticas, injustiças e expectativas a ela direcionada, como se ambos fossem apenas um.

Ao ocupar um dos papéis principais no processo de ensino e aprendizagem, é importante ao professor perceber que a experiência docente dá-se no contato com seus pares, com a instituição escolar, sua gestão, seus estudantes, os grupos familiares por eles responsáveis e a sociedade da qual fazem parte. Todos esses de alguma forma estão presentes em seu fazer, influenciam suas decisões e sua profissão. As oportunidades encontradas, as reflexões propostas, a persistência desenvolvida na vontade de sê-lo em cada situação, sob cada circunstância, fazem com que o professor se enxergue como mediador de seus contextos e de seus tempos.

As experiências desenvolvidas entre o ensinar e o aprender vão assim constituindo os professores na relação com as questões educativas e todos que a integram. Nas palavras de Canário (2006, p. 22), “mais do que um reproduzidor de práticas, o professor é um reinventor de práticas reconfigurando-as de acordo com a especificidade dos contextos e dos públicos”. Além de cumprir atribuições, a experiência de ser professor vem demandar o desenvolvimento de um outro olhar, de outras formas de realizar o que é praticado cotidianamente na escola. E isso não depõe sobre o ineditismo, talvez passe por ele, mas com o objetivo maior de contribuir com o processo educacional ao qual se propõe.

A escolha dos recursos utilizados em sala de aula, na ausência da intencionalidade pedagógica, configura apenas mais um objeto descrito no planejamento, manuseado de modo técnico para alcançar respostas talvez já conhecidas. Ao propor o uso de artefatos, como os de caráter digital, que mediam grande parte das ações humanas, principalmente no âmbito da informação e da comunicação, o professor lança desafios que estimulam a turma a lidar com a mobilidade e a ubiquidade, além de outros aspectos presentes nas TDIC, experienciando-os por meio do acesso sem limites geográficos a variadas fontes de informação, das rápidas respostas a distância de um clique ou da produção de conteúdos a partir de narrativas próprias.

O conceito de “capital experiencial” é por Josso (2004) apresentado para explicar o potencial das experiências ampliadas no contato com o eu que desbrava suas memórias na avaliação do novo. Ao viver a docência, o professor tem a sua trajetória demarcada pelas experiências que fizeram dele o que é de fato. O acesso ao que fez e como o fez reflete indiscutivelmente no que agora integra sua prática. Similar a um portfólio, grande parte das realizações de um professor são por ele registradas em pareceres pessoais que indicam para si não apenas o próprio desenvolvimento, mas sobretudo seu potencial de reelaborar sua atuação, reverberando o anteriormente vivido em outras ações.

Erros e acertos contam, conquistas e frustrações também. Não se trata de méritos, nem reconhecimentos, mas do contato real com a experiência do ser professor no cotidiano de incertezas que é a educação. O que lhe afetou, o que lhe causou estranheza, inquietação ou certeza torna-se base para realizar suas escolhas. Escolhas que devem reconhecer a si e aos outros na constância das mudanças que alcançam a escola e seu fazer, de acordo com a discussão apresentada a seguir.

4.2 A atuação do professor face às mudanças da/na escola

A escola muda. E isso está longe de ser um problema. O embaraço pode ocorrer no

entendimento sobre o que de fato é mudança. Seja considerada uma projeção para o futuro, seja uma estratégia para a tomada de decisões, é relevante compreender que o ato de mudar dá-se no presente a partir da disponibilidade e do compromisso com outras formas de perceber, agir e avaliar, sobretudo a si próprio, de modo processual. A associação da mudança ao que é inédito e, por isso, melhor do que já se teve ou viveu, é comum. Todavia, ao se tratar da relação entre sociedade e escola, é importante atentar para o fato de que tudo que é movido ou alterado traz os efeitos, desde contribuições às confusões.

A forma como a mudança é proposta decerto incide sobre seu impacto ou aceitação. Sua proporção é também determinante, pois mudar o quadro da sala é muito diferente de mudar a turma de sala. Fazer escolhas conscientes a partir das experiências desenvolvidas no cotidiano traz possibilidades de dialogar sobre realidades e necessidades no contínuo dos anos.

A cada tempo, situação ou relação novos elementos são apresentados ao demandar o desenvolvimento de novos ou diferentes hábitos tanto por profissionais, quanto por espaços. Para Canário (2006, p. 16), “a instituição escolar sofreu mutações que podemos sintetizar em uma fórmula breve: a escola passou de um contexto de certezas para um contexto de promessas, inserindo-se atualmente em um contexto de incertezas”. Isso indica de modo resumido os marcos temporais pelos quais a história da educação brasileira se desenvolveu de acordo com objetivos e concepções de cada época. Das alterações, resulta um misto de estabilidade, inspirada na perpetuação de modelos pedagógicos e estruturais pouco alterados por questionamentos acerca das rupturas necessárias à sociedade contemporânea e a seus modos de aprender.

Embora sejam claras as alterações nas formas sociais de informar e se comunicar, que trazem influências aos modos de ensinar e aprender, a realidade da grande maioria das salas de aula denuncia uma espécie de inércia frente à realidade do século XXI. Cadeiras ainda enfileiradas com o professor posicionado à frente da turma e aulas majoritariamente expositivas, mesmo tendo à disposição a multiplicidade de fontes de informação da *internet* e artefatos que propõem a interatividade, vêm expor, de certo modo, sobre a prevalência de antigos moldes em relação às novas formas de ser escola.

Mesmo ao partir do entendimento de que as mudanças, sobretudo na educação, acontecem de maneira processual, carecem de um tempo para maturar e assim dar frutos. A notícia dada por Nóvoa (2022; 2023) trata sobre a incapacidade da escola em responder aos desafios do momento atual e da urgência na reinvenção de seus modelos, formatos, papéis e relações propostas e estabelecidas dentro e fora de seus muros. Em um momento social em

que a instantaneidade é imposta como medida de tempo, à escola é também demandada a brevidade. A expectativa sobre suas ações e intervenções é, de modo simultâneo, ampliada por apontamentos e reduzida pela velocidade dos acontecimentos ou pelo volume de informações sobre ele.

Na opção por eleger a mudança como forma de a escola conectar-se com a sociedade contemporânea, à prática docente cabe duas alternativas: apostar na passividade enquanto forma de lidar com as modificações, ao manter-se no aguardo de deliberações legais e institucionais ou assumir novas maneiras de se relacionar, propor e atuar diante do novo ou do diferente. Ao arriscar-se a interagir a cada passo, a cada clique, a cada escolha, o professor tem a dupla possibilidade de mudar a escola ao passo que se modifica enquanto parte dela.

A mudança, nesse sentido, antes de contextual, precisa acontecer de modo pessoal. Isso corrobora o inacabamento humano apontado por Freire (1979) como razão para existência da educação e por consequência da escola como espaço para ela construído. A constante busca por formar-se, move o professor a aprender sobre si e sobre o mundo, sobre as formas de ser e estar, além de perceber o outro.

A certeza da continuidade das mudanças sociais une-se à clareza do estado permanente de incompletude do ser e do profissional para (re)apresentar ao professor o universo onde sua atuação é desenvolvida. Distante de eufemismos e extremismos, a mudança constitui-se como realidade plural, permeada por diferentes sentidos e possibilidades.

O contato com as diferenças que formam os territórios e seus grupos sociais, entre eles o da escola, indicam ao professor a tarefa dual de influenciar e ser influenciado por quem e pelo que acessa. Isso também versa sobre mudança. No caso das TDIC, por exemplo, a relação desenvolvida dá-se tanto a partir da intencionalidade pedagógica ao planejar usá-las, quanto por meio de suas características que têm o potencial de reconfigurar a prática docente em novas formas de atuar. O acesso à informação, os modos de interagir e até a escolha dos recursos a serem incorporados à sala de aula vão também sendo alterados.

Entre os motivos para as transformações movidas na/pela escola, a pandemia da Covid-19 é comumente citada, mas, do ponto de vista de Nóvoa (2022, p. 24), ela “[...] apenas tornou inevitável o que já era necessário”. Isso depõe sobre a importância de refletir sobre a escola em toda a sua complexidade e extensão, desde o seu funcionamento até a sua relação com a sociedade e o mundo.

Ao apresentar as áreas e os objetos de conhecimentos, a escola e os professores abordam questões sobre o homem em articulação com o seu espaço que, à medida que o

processo de globalização avança, torna-se mais amplo. Para isso, é determinante que todo o contexto escolar se debruce sobre o que hoje integra a humanidade.

Pensar sobre modos diferentes de organizar a escola e com isso o trabalho dos professores perpassa por questões que mobilizam a rotina, o currículo, o conhecimento e ainda as relações. Quando Nóvoa (2023, p. 37) afirma que “não se educa apenas no interior do recinto escolar”, vem falar também que a sala de aula mudou, deslocou-se para outros espaços onde o ensinar e o aprender é possível.

O intercâmbio entre os ambientes domésticos, familiares, sociais e mais recentemente também os digitais aponta ao professor outras possibilidades de atuar, de propor desenvolvimento, de conectar descobertas, de produzir colaborativamente. A profissão docente, tão acostumada com o coletivo, vai se tornando cada vez mais pública e universal, por meio de postagens de aulas, da realidade virtual, de transmissões ao vivo e de outras ações possíveis a partir da interação com o digital.

E isso não quer dizer que a escola deixa de ter um papel central no desenvolvimento das pessoas, sobretudo na construção do conhecimento. O entendimento de escola apresentado nesse momento é justamente o contrário disso. Trata-se de um espaço com potencial para mediar a trajetória humana no mundo, apoiado por práticas que dialoguem com a realidade, com o presente e com o amanhã de modo substancial. A partir desse delineamento, as TDIC que são frequentemente migradas em usos e sentidos na prática docente, de substitutas à essenciais, de criativas a alienantes, de acessíveis a excludentes, passam a ser parte do trabalho do professor à medida que os artefatos digitais integram a dinâmica social.

Isto não implica excluir o já visto, vivido e validado, mas indica a necessidade de adequar a prática docente ao seu público e à sua era (Casagrande, 2023). Com base nisso, a opção pela mudança estende-se pela ação de experimentar, de ajustar, de conhecer para então aplicar. Nem sempre o novo é possível, mas o inovar sim. Prova disso são os livros que continuam existindo enquanto material didático, mas neles é possível incorporar QR *codes* ou *links* para o acesso a outras formas de conhecer o assunto abordado. São também exemplo disso as apresentações em cartolinas que expõem os conteúdos ou produções por meio da escrita, da colagem ou de ícones que dispõem de projeções a partir do uso de aplicativos de realidade aumentada. Tradicional e digital assim coexistem no espaço escolar e na atuação dos professores sem a pretensão de extinção de um ou de outro.

Essa percepção sobre a mudança parece afastá-la da tarefa da escolha, mas ao admitir o novo em seu fazer, ao professor é demandado o posicionamento sobre ele. Afinal, a

interação com alguém ou algo com que ainda era estranho ou distante provoca impressões, seja positiva, seja negativa. A atuação do professor diante das mudanças da/na escola, além de escolhas e adequações, exige opinião.

Ainda sobre as questões modificadas pelo digital, Nóvoa (2023) aborda-nas no trânsito entre o entendimento da importância de sua utilização e os perigos nelas imbricados. Não é o bastante mudar, escolher entre seguir distante dos artefatos digitais ou fazer deles parte de sua atuação, mas sim o fato de que, qualquer que seja a decisão, haverá a cobrança da opinião, ou melhor da justificativa do porque sim ou porque não. Além de, no caso do uso, a mudança demandar os devidos cuidados para a garantia da proteção.

Uma atuação docente realizada em meio ao acesso ilimitado e ao imediatismo das respostas à distância de um clique, carece de um posicionamento claro do professor para que, entre contribuições e obstáculos, sua prática se distinga dos artefatos utilizados e não seja percebida como extensão deles, sob o risco de alimentar a ideia de uma disponibilidade ininterrupta que confronta as relações e dinâmicas estabelecidas na escola. Tudo isso vem falar da proporção que as mudanças podem atingir ao distanciar-se da mediação do professor.

Sob outro contorno, os saltos entre as etapas, a ausência delas ou ainda a sua substituição endossam a percepção da mudança. Em tempos não tão distantes, a datilografia², por exemplo, era ensinada em cursos para a produção da escrita em máquinas. O digital, por sua vez, é construído culturalmente na interação com o cotidiano social seja em caixas eletrônicas, em terminais de autoatendimento ou aparelhos digitais de comunicação como o *tablet* e o celular. No entanto, de acordo com Casagrande (2023) pensar as mudanças da escola e das práticas nela realizadas perpassa pelo protagonismo docente, antes de apenas seu testemunho.

A partir desse delineamento, o professor assume a dianteira das modificações, a partir de suas decisões e atuações relativas ao contexto de sua prática. Ao superar a linha entre o discurso e a ação, o professor, em meio à escola e a todos os seus elementos, objetivos e atravessamentos, vai cada vez mais produzindo direcionamentos.

Ao arriscar-se ir além das páginas dos livros, da explanação no quadro branco, da indicação de atividades, para atuar de outras formas, por meio de estratégias diferentes, explorando novos espaços, conectando pessoas e recursos, o professor encontra-se com a exigência da curiosidade, colocando-se atento a cada movimento para questionar e assim

² Datilografia, também nomeada por mecanografia, é a técnica de escrever em uma máquina por meio da destreza de digitar em teclas.

descobrir. Para buscar mais e mais o desconhecido, é preciso, além da decisão firme pela mudança, o compromisso com ela.

Ao indicar que “a mudança não é trabalho exclusivo de alguns homens, mas dos homens que a escolhem”, Freire (1979, p. 26) apresenta a vitalidade contida na mudança. Por mais que o entorno apresente alterações, tudo seja remodelado e quase nada seja familiar, a mudança da/na pessoa, nesse caso, do/no professor, ocorre apenas a partir do momento em que ele opta por ela, aceitando-a como parte dele e vice-versa. O professor passa, desse modo, a ser parte da mudança, a representá-la e não apenas apontar seus indícios ou com eles conviver.

Assim as mudanças da/na escola vão sendo reapresentadas ao professor e à sua prática à medida que suas escolhas são definidas e as adequações são realizadas. Elas se manifestam na expressão de suas opiniões, na mediação dos contextos educacionais, no desenvolvimento da liderança, como também em cada compromisso assumido. De tanto acessar as alterações, ao lidar diretamente com as opções e com as variadas situações que ocorrem na escola e em seu entorno, uma espécie de metamorfose eclode na prática e no ser docente.

Na opinião de Morin (2001), é inegociável o desacomodar-se, o mover-se para fora da linearidade e dos ideais seguros que desconhecem o novo, principalmente em uma época de ambivalências e conexões globais. A ideia de movimento constante é assim registrada na profissão docente. Afinal o encontro com outras formas de ser, conhecer e trabalhar depende da busca e não da espera.

As inquietações, as dificuldades e até os limites tornam-se combustíveis para que o professor trilhe outros caminhos. Procure atalhos, novos rumos, inclusive imprimindo diferentes ritmos aos passos ou à corrida pela continuidade de seu fazer. As convicções de que a prática docente dá-se na incerteza e na imprevisibilidade e de que a educação é movida pela vontade ser uma nova versão de si na relação com os outros (Nóvoa, 2022), vêm corroborar a percepção de que transitar de um ponto a outro na educação é uma realidade permanente.

Envolto nas mudanças, como um de seus constituintes, o professor pode avistá-las como possibilidade de acessar suas outras facetas, os variados eus que o compõem para lidar com o inesperado, com o espontâneo, com tudo aquilo que não constava no planejamento, nem nos pareceres por ele construídos. As mudanças da/na escola, dessa maneira, acabam por revelar ao professor os resultados de sua formação.

Toda essa discussão sobre o movimento demandado pela escola, em diálogo com uma sociedade conectada ao mundo cada vez mais próximo, traz a ideia de mudança como algo real, perceptível aos olhos de quem anseia por oportunidades de romper com as lógicas e com

o determinado, para reconstruir o que ainda não deu certo. Nas palavras de Canário (2006, p.15), é importante que “não esqueçamos que a maior parte dos problemas importantes têm um caráter aberto e indeterminado, admitindo uma pluralidade de soluções possíveis”. No que tange à relação entre o trabalho do professor e as mudanças, vários caminhos são exequíveis, inclusive fazer da cultura digital uma aliada de sua atuação. Sua presença, a partir do uso das TDIC nos mais variados contextos sociais, entre eles, o da escola, é discutida no próximo tópico em concepções e viabilidades.

4.3 Ser professor na cultura digital

A cada tempo, artefatos e técnicas são elaborados para garantir o contínuo das relações humanas, dinamizando a conexão entre as pessoas e seus espaços ao (de)marcar sua cultura. Percebe-se que a maneira de enviar um simples recado ou participar de uma aula mudou, ou seja, a noção de presencialidade foi alterada pelos artefatos da cultura digital. Essa realidade não chegou apenas na escola ou na esfera educacional, está aí sim, mas estende-se pelo mundo como um todo.

A lógica da mobilidade, da instantaneidade e da ubiquidade presentes na dinâmica contemporânea constitui a denominada cultura digital que, segundo Viana *et al* (2022, p. 206), “[...] permeia as ações humanas de forma natural, caracterizando novas posturas e experiências nos diferentes cenários sociais”. Essa mudança, além de caracterizar-se por atitudes diferentes no fazer pedagógico, pode influir em questões conceituais no encontro do professor com uma outra percepção de si enquanto parte da realidade e de seu grupo social, como também alterar seus procedimentos a partir da mediação exercida entre estudantes, TDIC, currículo e prática social.

Cada elemento que compõe um momento de aula, traz influência sobre ela e seus desdobramentos. Uma aula expositiva certamente tem impactos diferentes de um momento colaborativo. Da mesma forma, a decisão entre utilizar artefatos analógicos ou digitais surte efeitos singulares em cada turma onde são explorados. E isso não versa sobre a melhor ou a pior escolha, mas sim sobre a disponibilidade de opções aos professores que atuam imersos na cultura digital.

A cultura digital que compreende as ações, os hábitos e as interações tanto sociais, quanto do trabalho desenvolvidos a partir do uso e características das TDIC como a mobilidade e a conectividade (Almeida, 2025), reflete-se sobre as tarefas realizadas no dia a dia, das mais simples às mais elaboradas. Mesmo que ainda não acessíveis à totalidade das

pessoas, as TDIC, artefatos da cultura digital, são cada vez mais incorporadas às dinâmicas sociais, de modo que sua ausência começa a provocar uma certa estranheza, seja no comunicar, seja no consumir ou no produzir.

Diferentes formas de agir e interagir são apresentadas no espaço/tempo da cultura digital, tanto no cotidiano pessoal, quanto no contexto de trabalho. As relações são assim fortemente alteradas pelo acesso às informações, pelos procedimentos digitalizados, pelos cliques, *downloads*, *links*, *QR codes*, pelas aproximações e também pelos distanciamentos que encontram, nesse movimento, novas concepções inclusive na escola.

Superados os limites geográficos pela conexão via *internet*, quase tudo toma a distância de um clique. Essa ideia de proximidade ganha um outro contorno ao Pimentel (2017, p. 37) indicar que “[...] a cultura digital é subversiva ao possibilitar que pessoas de lugares diversos e incomuns vivenciem ideias, conceitos e estilos de vida idênticos ou aproximados”. Além de tornar possível o contato com informações e contextos distanciados da realidade das pessoas, à medida que a visita a um importante museu é configurada em um *tour* virtual com acesso aberto, o que era privilégio de alguns torna-se possível a muitos.

Ser professor na cultura digital é ter a possibilidade de interagir com outros públicos, espaços e formas de ensinar e aprender disponibilizados pelos artefatos digitais. É também potencializar o seu trabalho pelo compartilhamento de textos, atividades e aulas, publicando-as na *internet*. É sobretudo perceber-se em meio a outras maneiras de propor a relação com o conhecimento.

A intensidade do intercâmbio provocado pela cultura digital é refletida pelas influências que causa nos modos de ser e atuar tanto nos ambientes digitais, quanto fora deles. No entanto, ao afirmar que “a base digital é o pano de fundo de todos os processos, mas são os usuários que atuam e se reconhecem em rede”, Kenski (2020, p. 18) traz a presença constante das TDIC como algo distante da naturalidade por tensionar as relações estabelecidas a mover-se para outras formas de acontecer. Os variados tipos de mídias e suportes digitais da informação e da comunicação, a rapidez com que são atualizados ou substituídos, a conectividade ininterrupta ofertada pela *internet* e artefatos digitais, tudo isso vem demandar a construção de novos hábitos e posturas, a incorporação de diferentes estratégias, além de estimular a criatividade para lidar com o novo e todas as alterações por ele impressas.

A percepção do estado permanente de mudança, mantido pelo avanço tecnológico, provoca um paradoxo no âmbito educacional, à medida que, mesmo estando as TDIC presentes em praticamente todos os aspectos sociais, apenas a partir da ação das pessoas, nesse caso principalmente dos professores, pode de fato alterar o processo pedagógico.

Situado nesse caminho de escolhas e diálogos para a continuidade, o professor deve em primeiro lugar, na opinião de Mill e Martoni (2024) refletir sobre sua atuação como mediador crítico e produtor de conteúdos em uma sociedade que é também digital. Por mais que haja discussões sobre o papel da profissão docente face às novas formas de acessar e produzir conhecimento na cultura mediada pelo digital, faz-se relevante uma autoanálise acerca de como a interação docente com as TDIC está sendo estabelecida ou não.

A formação, a intencionalidade pedagógica, os planejamentos, as estratégias, as experiências, entre outros aspectos e elementos que constituem o trabalho docente, são cada dia mais determinantes no dia a dia do ensinar e aprender. Teorias e práticas por ele estudadas e propostas impedem que a educação transite por variados contextos tratando de tudo, menos de qualquer coisa. O desenvolvimento do senso crítico e das práticas sociais são alguns exemplos que carecem da interação, do diálogo com o outro e nisso também está o professor.

Essa percepção é também apontada por Farias *et al* (2023), ao exporem que os necessários conhecimentos para o uso das TDIC perpassam por discussões, reflexões e experiências que as distanciam da ideia de substitutas de outros meios ou até da presença docente. Ser professor na cultura digital é mais do que validar-se na presença dos artefatos digitais; é com eles interagir para construir diferentes versões de si, talvez novas, mas sobretudo prontas para atuar de modo coerente com as novidades.

Entendidas como extensão das potencialidades humanas como também pedagógicas, pelo favorecimento do acesso às fontes de informação em uma escala mundial e de mecanismos para com elas interagir, as TDIC tornam-se meios para que a intencionalidade pedagógica se articule à produção do conhecimento, superando assim a ideia de ser um fim em si mesmas. Ser professor na cultura digital perpassa por aceitar o desafio de melhorar sua prática docente ao explorar as potencialidades dos artefatos disponíveis por meio da pesquisa, do experimento, da avaliação e, sobretudo, do diálogo sobre o ensinar e o aprender em tempos de rápidas mudanças.

Ser professor na cultura digital é também questionar-se sobre a real contribuição das TDIC na educação e em sua própria prática pedagógica. É interagir de modo crítico à luz de seu contexto de formação e atuação a fim de construir argumentos face às problemáticas que se apresentam, ao remarcar sua identidade profissional. Aponta Vieira Pinto (2005, p. 234), que “a humanidade [...] sempre acreditou em cada momento estar vivenciando uma fase de esplendor, na qual simultaneamente figuravam vozes que, em nome dos sagrados valores humanos, amaldiçoavam, a “explosão tecnológica” a que assistiam”. Tanto o encantamento que sugere o uso das TDIC como uma solução mágica aos impasses pedagógicos, quanto a

resistência inegociável de experimentar os artefatos digitais podem reduzir suas potencialidades enquanto recursos pedagógicos.

A percepção de que outros inventos surgirão, assim como outras técnicas e diferentes modos de atuar como docente, deve estar presente no processo formativo dos professores. De certa forma, as negativas também são parte da profissão, mas essas precisam justificar-se. A descontextualização, o receio das polêmicas, a experiência negativa do outro e até o contato superficial com as TDIC podem apresentá-las de modo irreal ou surreal.

Para Santos e Mercado (2023, p. 264) “na era digital, a combinação do anonimato com instantaneidade exige desenvolvermos a capacidade de educar os cidadãos sobre a diferença entre fato e ficção”. O uso pelo uso ou a aplicação para cumprir requisitos institucionais não são o bastante à prática desenvolvida com TDIC. Antes disso, é necessário estudá-las, compreender seus benefícios, riscos e limites, pô-las em diferentes provas, observá-las de modo intencional, pedagógico e social nas mais variadas situações escolares, além de provocar reflexões em seus pares, estudantes e na comunidade em geral acerca dos usos e aprendizagens.

O professor que atua com os artefatos da cultura digital, reencontra-se, nessa direção, com uma de suas principais atribuições, a de aprender para ensinar. O contato com as TDIC, na profissão docente, dá-se em variadas circunstâncias e objetivo que inclui questões desde a formação até a análise dos impactos de sua atuação. Sua inércia, distância ou exagero decerto trarão influências às relações estabelecidas entre as TDIC e os estudantes.

Embora as possibilidades de acesso e compartilhamento de descobertas e produções sejam uma importante realidade trazida pela cultura digital, o risco do roubo de dados, da *fake news*, da exposição a conteúdos impróprios, do *cyberbullying*, entre outros que estão por vir, são também produtos da ação humana em interação com as TDIC. O uso adequado de tudo que as TDIC dispõem para a comunicação, a informação e também para educação e sua relação com a sociedade, exige que os professores seja “[...] mediadores interessantes, competentes e confiáveis entre o que a instituição propõe em cada etapa e o que os alunos esperam, desejam e realizam” (Moran *et al* 2013, p. 12). Tornar o trivial algo inédito ou pelo menos transformador, articular currículo e aplicabilidades no cotidiano, situar-se entre o aprender e o desaprender, avaliar sua prática por meio das expectativas dos estudantes a respeito das TDIC são algumas das tarefas dos professores em meio a uma sociedade hiperconectada.

As TDIC, certamente já acessadas nas mais diversas ações do dia a dia, seja na comunicação, seja no lazer, no contexto educacional, não podem ter suas características

reduzidas à pura técnica. Seu uso deve tender a mostrar possibilidades, estimular habilidades, provocar continuidade. A utilização das TDIC no âmbito educacional pode ser inclusive um diferencial, uma marca do professor que atua na/com a cultura digital. Ao renovar sua prática, consequentemente traz renovação aos processos prescritos nos currículos e pelas escolas.

Distante da ideia reducionista de substituir as circulares por *e-mail* ou livros didáticos por plataformas digitais ou aplicativos, a atuação na cultura digital perpassa pela formação e familiarização com as TDIC. De acordo com Schlemmer (2019), é corriqueiro deparar-se com professores que indicam usar o computador somente para executar as tarefas mais simples e já desenvolvidas antes dele. Isso versa sobre as limitações no uso das TDIC, talvez por falta de informação, interesse ou mesmo por uma espécie de acomodação frente às dinâmicas sociais que invadem os espaços educativos.

A escola e sua estruturação podem representar uma fronteira à incorporação das TDIC na atuação pedagógica. Seja por questões de infraestrutura ou de regimento, seja por argumentos teóricos ou metodológicos, o sim ou o não da instituição certamente traz ao professor desafios para trabalhar na contemporaneidade. Se por um lado a aceitação das TDIC demanda estudos para a utilização, por outro, sua rejeição provoca dilemas entre os processos educacionais e a realidade social.

A sensação de que a cultura digital está presente, mas da escola ainda não é parte, é ampliada pela indicação de Valente (2018) ao defender que o uso das TDIC é pontual ou marginalizado. Assim, ao ser apenas mais um recurso no planejamento do professor, as TDIC têm seu potencial de inovação e resolução invisibilizados pela rotina, pelas concepções ou de modo especial pelas práticas.

O uso de computadores, programas, celulares, aplicativos e da própria *internet* trazem à sala de aula ou às atividades educacionais a possibilidade de transportar-se para além dos muros da escola. Mas não é só isso. A dinamicidade dos cliques, o colorido das telas e as similaridades com as situações reais do mundo desafiam escolas e professores a distanciar-se do risco de tudo isso converter-se em um momento de pura diversão sem um fim pedagógico. Não que seja vetado ao processo de ensino e aprendizagem ser algo prazeroso ou alegre, mas junto a isso deve haver intencionalidade, responsabilidade e o compromisso com a continuidade. Dessa forma, ser professor na cultura digital versa sobre uma mediação esclarecedora.

A aprendizagem com os jogos digitais, realidade virtual e aumentada, vídeos, *podcasts*, animações, entre outros, pode trazer aos processos de ensino e aprendizagem mais objetivos, mas não substituir os principais. Aprender sobre o alfabeto, por exemplo, além de

questões ortográficas e sociais, antes registradas apenas pela escrita, passa a acontecer também pela digitação. O quiz *online*, nesse contexto, é sim uma oportunidade para brincar a partir das aprendizagens dos objetos de conhecimento, mas sobretudo uma chance de situar os estudantes sobre a própria construção do conhecimento.

Isso vem dialogar com a perspectiva de Moran *et al* (2013) sobre a necessária intervenção docente para diferenciar o conhecimento do entretenimento. Essa atribuição aborda, além de aspectos curriculares, estratégias metodológicas e avaliativas, ou seja, trata-se de uma revisita à prática docente para atuar entre o aprender e o distrair. Nas palavras de Valente e Almeida (2020, p. 8) “as aplicações das TIC destinadas a apoiar a aprendizagem implicam ter objetivos e ideias que vão além do uso de softwares de exercício e prática”, apontando que ser professor na cultura digital é questionar seu fazer frente aos recursos. É trabalhar simultaneamente com os conteúdos, relações, mobilidade, com a instantaneidade, a autonomia dos estudantes e a sucessão de alterações provocadas pelo uso das TDIC.

A cultura digital traz influências aos modos de perceber e realizar as tarefas e, certamente, o planejamento desenvolvido para o papel e o lápis torna-se incompleto frente à dinamicidade das TDIC. Além de interagir, ao atuar na cultura digital, o professor deve estar aberto a aceitar por ela ser desafiado e questionado no exercício de conviver com a imprecisão de modo crítico e criativo. Almeida e Valente (2012, p. 62) assim se posicionam

De fato, para conviver com as incertezas e ambiguidades dessa realidade, as pessoas precisam aprender a lidar com os fluxos contínuos de novas informações; com a evolução do conhecimento requerido para desempenhar suas funções no mundo do trabalho; com as mudanças na profissão e de área de atuação profissional; com o trabalho em equipe; e com a tomada de decisões, diante das situações desafiadoras, tornando-se necessário repensar a concepção de currículo, cujas prescrições não dão conta de tratar do imprevisível.

Apesar da existência de uma base curricular nacional que se pretende comum a todos os espaços que ofertam educação básica, as variadas nuances que os afetam devem ser consideradas nos processos de ensino e aprendizagem. Visto por outro ângulo, “ao transportar a cultura das redes para os processos educacionais, é preciso criar condições para que os participantes não se sintam isolados, solitários ou perdidos [...]” (Kenski, 2020, p. 19), é necessário adequar percursos, relações e práticas para além de alcançar, engajar a todos e a cada um.

Fora da neutralidade ou do extremismo, a atuação docente deve considerar que educar exige troca, participação, interação, oportunidade de conhecer o novo e respeitos aos variados

ritmos, sem perder de vista o que de fato é a educação. Nesse rumo, ser professor na cultura digital é também considerar as singularidades e fragilidades de cada um, inclusive as suas, no contato com as TDIC. O que soa familiar para alguns pode ser um entrave para outros. A agilidade que encanta muitos, afasta outros tantos. O grande volume de informações que contribui com o modo de aprender de um, pode ser o motivo para a desistência do outro. E isso não fala apenas sobre estudantes; é uma realidade que alcança tanto jovens, quanto experientes professores.

As influências do digital perpassam a vida humana de variadas maneiras, desde as formas de comunicar até a de produzir, até mesmo o conhecimento. Mas, ao abordarem o principal espaço de interação da educação, Moran *et al* (2013, p. 48) afirmam que “as escolas não estão aproveitando todo o potencial que essas tecnologias trazem para que os alunos se transformem em autores, narradores, contadores de histórias e divulgadores”. Mesmo imerso em um mundo hiperconectado, onde a produção da informação e também da desinformação é veloz, o território de atuação dos professores caminha a passos lentos para o encontro com as TDIC.

Um dos motivos para que isso ocorra pode ser o receio dos desdobramentos da mobilidade e da conectividade que adentram ou minimamente circundam a escola. Isso traz para ela e seus professores o desafio de olhar constantemente para si e para seu público frente ao vídeo que ilustra a explanação do professor ou aos elementos da realidade virtual que leva os estudantes digitalmente a variados lugares, aproximando-a de outras realidades na ampliação do conceito de aula. Trindade e Moreira (2019, p. 82) consideram que “com a apropriação do potencial das tecnologias, podem obter-se ambientes inovadores, cenários de aprendizagem sustentáveis, em que o digital possa ser, verdadeiramente, uma janela aberta para o mundo do conhecimento”. A partir do como *feedback* da promoção do protagonismo dos que aprendem, pode surgir o ensinamento de ser escola em uma versão mais atual, conectada a um universo de mudanças incessantes.

Uma outra justificativa é apresentada por Freire e Guimarães (2013) ao indicarem que a escola está sempre um passo atrás no uso das TDIC por variados motivos, inclusive pela ausência de investimento. Seja para a construção ou implementação da infraestrutura, seja para a formação de professores, a destinação de recursos influi de modo direto na interação com a cultura digital. Além da questão financeira, ser professor na cultura digital demanda também investimento de tempo, de dedicação para a curadoria de artefatos, de compromisso com a formação dos estudantes e a prática social. A disponibilidade de rede e equipamentos é apenas uma das condições para o uso efetivo das TDIC.

E, antes que qualquer outro argumento seja colocado como impeditivo ao uso, Santaella e Braga (2017, p. 419) advertem que “as tecnologias não são estranhas ao humano, mas integram-se cada vez mais à nossa biologia, especialmente porque, desde a entrada do computador em cena, as tecnologias estão alimentadas de inteligência”. Do mesmo modo que a prática docente desenvolvida na contemporaneidade pode ser otimizada pela utilização das TDIC, elas carecem da interação humana para desenvolver-se. É uma via de mão dupla, ou melhor, uma balança que alcança o equilíbrio apenas num relacionamento genuíno.

Entendidas como produtos da ação humana, as TDIC e a cultura digital existem por e para o contínuo da história dos povos que desde as invenções mais rudimentares buscam mais e mais conectar-se com o outro. Ao refletir sobre as necessidades e as aspirações dos grupos sociais em uma dinâmica cada vez mais conectada, Silveira (2024) traz apontamentos relevantes, como o de que a ausência da crítica às TDIC, as torna questões externas, alheias ou distantes. A recusa do uso dos artefatos digitais na escola, tende a ocultar elementos importantes ao contínuo da prática e da formação dos professores em novos contextos e demandas.

Ao se tratar do processo formativo docente e de suas experiências validadas no âmbito do uso das TDIC, a própria legislação nacional pode apresentar apontamentos sobre o que é ser professor na cultura digital. No Brasil, ao longo dos anos, os documentos legais trazem definições e encaminhamentos para a formação e a prática dos professores com TDIC, ora estimulando, ora limitando o uso de artefatos como o celular. Esse movimento legal pode ser acessado nos próximos parágrafos.

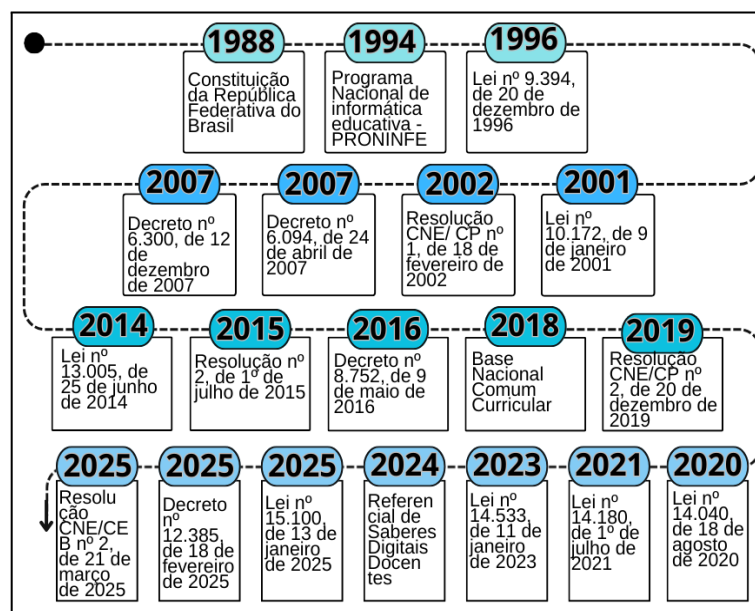
4.4 As idas e vindas legais para o uso do digital

Entender que o trabalho do professor está organizado por princípios, diretrizes e objetivos, além de uma contínua articulação com seu meio, é admitir a relevância das contribuições dos referenciais teóricos, dos processos formativos e da legislação que o orienta. Nada na educação pode dar-se de modo amador ou distante do que é fundamental para o desenvolvimento das pessoas enquanto cidadãos contemporâneos, tendo de um lado o que importa manter e de outro o que é necessário romper ao considerar as mudanças no contexto social e por consequência educacional.

A prática/formação dos professores no tocante ao uso das TDIC ao longo dos anos no Brasil é abordada na Figura 2, por meio da legislação nacional. A cada década, documentos legais como resoluções, decretos, programas e leis são elencados para apresentar as definições

e orientações determinadas no vai e vem legal de concepções e aplicabilidades das TDIC no que se refere à melhoria da qualidade na educação.

Figura 2 - Linha do tempo da legislação nacional acerca do uso das TDIC na educação



Fonte: elaborado pela autora (2025).

A linha do tempo indica uma expressiva ampliação da produção documental acerca do uso das TDIC na educação, passando de um único documento por década para uma dinâmica de publicações mês após mês. A leitura dos textos legais, dividida em quatro blocos de acordo com a Figura 2, aponta quatro vertentes bem distintas entre si sobre o uso das TDIC na produção do conhecimento e na prática social.

A partir da relação entre educação e o direito do exercício pleno da cidadania (década de 80), as TDIC, inicialmente percebidas como instrumento com potencial para fortalecer a prática docente na sala de aula (década de 90), passam a ser presença na escola como um todo, ora como estratégia pedagógica, ora na organização curricular da formação de professores da educação básica (anos 2000 até 2010). Com o passar do tempo e das experiências, as TDIC foram sendo redefinidas legalmente até alcançar uma dicotomia que tem de um lado as contribuições para a melhoria da qualidade da educação e de outro os riscos de suas aplicabilidades na esfera pedagógica (dos anos 2020 em diante).

A Constituição da República Federativa do Brasil embora não trate em seu texto original sobre o uso das TDIC na escola ou na atuação/formação dos professores, ao definir que “Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa,

seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988), aborda a relação entre o processo educativo e a formação integral dos estudantes, o que no século XXI, de modo majoritário, certamente envolve a interação com o digital.

As orientações relativas às TDIC aparecem a partir de emendas constitucionais elaboradas nos anos de 1996, 2009 e 2015 na seção que aborda a educação. As implementações tratam de questões como o apoio financeiro à pesquisa e educação tecnológica, como também da promoção tecnológica conduzida pelo Plano Nacional de Educação (PNE). No entanto, a educação profissional e a superior constam de modo mais evidente nas determinações legais, o que parece colocar as TDIC como algo mais complexo ou de certa forma distante dos estudantes da educação básica.

Na década de 90 é iniciado um diálogo sobre as habilidades e atitudes profissionais para mudar as salas de aula. O Programa Nacional de Informática Educativa (Proninfe) buscava

[...] prioritariamente, incentivar a capacitação contínua e permanente de professores, técnicos e pesquisadores no domínio da tecnologia de informática educativa, em todos os níveis e modalidades de ensino, reconhecendo sua importância como instrumento capaz de enriquecer as estratégias pedagógicas e de estimular o surgimento de novas metodologias incentivadoras da participação, da criatividade, da colaboração e da iniciativa entre alunos e professores (Brasil, 1994).

A então denominada tecnologia de informática educativa, ao ser concebida como instrumento da prática docente, trazia com ela tanto o entendimento do processo contínuo formativo enquanto condição para seu uso, quanto a percepção dos efeitos desse uso. A dinâmica restabelecida pela presença das TDIC nas salas de aula já indicava, há mais de vinte anos, outras formas de atuação. Ao considerar as características dos artefatos da cultura digital, na promoção da autonomia e do protagonismo não só dos professores, mas também dos estudantes, apontava para a necessidade de um outro fazer, de uma prática conectada com as perspectivas da inovação, da criatividade e da colaboração que convidava os professores a perceberem-se em meio às mudanças na escola.

Ainda nesse período, o Art. 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, determinava que “[...] § 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias” (Brasil, 1996), traz um contraponto relevante à articulação anteriormente proposta entre professores e estudantes, ou seja entre o ensinar e o aprender. Embora o documento cite a colaboração com a sociedade e suas manifestações culturais para o desenvolvimento da educação, a participação e o protagonismo do estudante não são registrados na lei de forma

clara como anteriormente indicado.

No tocante ao uso das TDIC, uma interação centralizada no professor perpetuaria uma prática expositiva, distante do potencial colaborativo e dinâmico dos artefatos digitais. A necessária mediação docente estaria muito mais próxima de uma apresentação em sala de aula, do que de uma experiência interativa.

Mais adiante, a partir da virada do milênio, as contribuições das até então nomeadas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) alcançam uma outra dimensão, ao serem inseridas em discussões sobre as mudanças necessárias às instituições escolares. Ao defender que “as tecnologias utilizadas na educação a distância não podem, entretanto, ficar restritas a esta finalidade. Elas constituem hoje um instrumento de enorme potencial para o enriquecimento curricular e a melhoria da qualidade do ensino presencial” (Brasil, 2001), o Plano Nacional de Educação (PNE) apontava a importância da implantação das TDIC na dinâmica escolar presencial, tratando da infraestrutura necessária à utilização das TDIC, da capacitação dos professores para o seu uso e da implementação curricular por meio da oferta de informática aos estudantes.

A partir desses pontos, é possível identificar uma ampliação da percepção do potencial das TDIC na educação. Além das questões postas anteriormente sobre formação de professores e aquisição de equipamentos, as TDIC passam a integrar as matrizes curriculares da educação básica, superando a ideia de instrumentos para situar-se como objeto a ser estudado, explorado em suas características e objetivo. O computador deixava de ser apenas a ferramenta para criar textos ou tabelas e tornava-se uma espécie de caixa preta a ser analisada em usos e criações. O *mouse*, o teclado, a tela, os *softwares* eram naquele momento uma nova forma de escrever, de comunicar, de informar e de interagir sobre questões e descobertas.

Ainda no âmbito curricular, a Resolução CNE/CP nº 1/2002 vem tratar sobre a formação inicial dos professores da educação básica, ao instituir as orientações inerentes à atividade docente, colocando a utilização das TDIC imersa no escopo das metodologias e dos materiais desenvolvidos para apoiar a prática docente (Brasil, 2002). Volta-se, dessa maneira, para a ideia das TDIC enquanto artefato a ser utilizado nos processos de ensino e aprendizagem, relacionando-as à criatividade docente para inovação.

Essas percepções sobre as TDIC na educação estabelecem pontos afins, pois para ofertá-las enquanto objeto de conhecimento faz-se necessária a sua utilização, seu manuseio, o desenvolvimento de experiências e de interações. À medida que, para fazer uso das TDIC, é fundamental compreendê-las em aspectos, contribuições e limites. No entanto, é importante para a atuação docente entender sob qual perspectiva os artefatos digitais devem ser propostos

na escola.

Na leitura dos documentos legais publicadas no ano de 2007, encontram-se dois aspectos até então inéditos na legislação que trata sobre as tecnologias educacionais: a condicionalidade de validação atrelada aos resultados positivos obtidos no IDEB³ (Brasil, 2007a) e a produção de conteúdos digitais como vertente da atuação dos professores (Brasil, 2007b). No texto do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação que, entre outras questões, indica que o Ministério da Educação “§4ª [...] promoverá, adicionalmente, a pré-qualificação de materiais e tecnologias educacionais [...], caso, após avaliação, verifique-se o impacto positivo na evolução do IDEB, onde adotados” (Brasil, 2007a), as TDIC são trazidas como possibilidade de acordo com os resultados por elas provocados.

Ao considerar que o êxito do uso das TDIC está diretamente relacionado aos modos e perspectivas que são propostas e experienciadas, é oportuno que essa condicionante seja relacionada às questões formativas, curriculares e avaliativas para superar a ideia da simples adoção. Disposição não é sinônimo de utilização, da mesma forma que o uso não necessariamente indica a aprendizagem. Entre o ter e o ser há um hiato determinante que propõe o real desenvolvimento das pessoas.

O texto do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo), que traz em seus objetivos a meta de “VI - fomentar a produção nacional de conteúdos digitais educacionais” (Brasil, 2007b), vem apontar uma outra percepção de atuação a partir do uso das TDIC na educação, seja na possibilidade da melhoria da qualidade a partir de seus usos, seja na apresentação de outras formas de trabalho dos professores. A autonomia e a criatividade da prática docente com TDIC alcançam um viés diferente ao tratar do desenvolvimento de material autoral no contexto digital. O uso pedagógico passa, dessa maneira, a constituir base e repertório na criação de artefatos próprios, singulares, carregados de sentido e significado do público e contexto do qual passa a ser produto em diálogo global com o digital.

Embora com algumas reviravoltas, de forma gradativa, todas essas percepções vão tecendo uma espécie de arcabouço para o desenvolvimento da educação e por consequência da profissão docente a partir do uso das TDIC. A melhoria da qualidade da educação básica descrita em estratégias pela meta 7 de um novo PNE foi definida por ações como a de: “incentivar o desenvolvimento, selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio [...]” (Brasil, 2014). Nesse

³ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica que é um indicador originado no cruzamento entre os dados registrados no censo escolar e os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica, desenvolvido pelo governo federal para medir a qualidade da educação básica nas escolas públicas do Brasil.

determinado momento, todas as etapas da educação básica compunham o público que poderia ser favorecido em aprendizagens pela atuação pedagógica com as TDIC, tornando-as parte da dinâmica educacional, inclusive como provedoras do fluxo escolar.

Esse uso, em grandes escalas de modo horizontal, perpassa a educação básica como um todo e para todos, porém, para o desenvolvimento das referidas ações, mais do que a pura prática ou a simples oferta, aponta-se mais uma vez para questões formativas, de conhecer para escolher, para avaliar e até rejeitar diante do expressivo número de TDIC disponíveis. Esse conhecimento não versa apenas sobre os artefatos, mas também acerca do perfil dos estudantes e das turmas, do contexto escolar e da comunidade onde está inserido.

Talvez por essa razão, um outro documento legal que abordou a formação docente trouxe, entre outras definições e atribuições, que ao final da graduação os professores deveriam estar prontos para: “[...] V - relacionar a linguagem dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento da aprendizagem” (Brasil, 2015, p. 10). A Resolução CNE/CP nº 2/2015 veio tratar da importância do uso eficiente das TDIC na mediação social, a partir da aplicabilidade das aprendizagens nas práticas do cotidiano, articulando o ensinar, o aprender e o exercício cidadão.

A determinação da Constituição da República Federativa do Brasil, no tocante ao desenvolvimento pleno das pessoas, o contato com as TDIC no âmbito educacional, a partir de uma atuação docente que promova o diálogo com as variadas formas de se expressar e assim participar de uma dinâmica social hiperconectada, perpassa, de certo modo, pela interação com os artefatos digitais. Esse contexto traz questões sobre o desafio de saber digitar uma mensagem ou enviar um *e-mail*, mas sobretudo vem tratar do desenvolvimento da habilidade de comunicar-se em meio à instantaneidade natural das TDIC, da conectividade ininterrupta e universal da *internet* e da mobilidade que atravessa os muros da escola.

O quesito formação docente ganha ainda outro contorno a partir dos objetivos traçados na Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica que, por meio da indicação de “IX - promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais da educação básica, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos” (Brasil, 2016b), apresenta assim a necessidade constante de formação para atuar com as TDIC e seu contínuo desenvolvimento. No que se refere ao contexto da cultura digital, o que é novidade agora pode ser ultrapassado amanhã ou dentro de algumas horas.

O desenvolvimento deste estudo, por exemplo, daqui a algum tempo, certamente

poucos meses, demandará uma nova investigação, e outra e mais outra. De modo similar, ocorrerá com a prática docente. Aplicativos serão lançados, atualizados e substituídos, aparelhos também, uns com mais funções, outros com objetivos diferentes. Outras formas de informar e comunicar surgirão e, para utilizá-las, a continuidade do processo formativo é condição indispensável.

Cada vez mais essencial faz-se também a criticidade desenvolvida para interagir com as TDIC. Na esfera educacional, essa interação é tratada pela quinta competência geral da educação básica presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que indica a ação de

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).

A atuação dos professores com as TDIC vai, de modo ascendente, alcançando uma proposição mais robusta, deslocando-se da simples oferta para o estímulo a um uso consciente e social a partir do real entendimento das potencialidades e aplicabilidades das TDIC na escola e fora dela. No caso dos professores, o uso intencional e responsável, além de promover a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, pode intervir numa utilização cada vez mais cidadã.

A percepção de que a interação viabilizada pelas TDIC acontece distante da neutralidade é valiosa à prática docente. Ao passo que o acesso aberto pode contribuir com o desenvolvimento de uma pesquisa, pode apresentar também o risco potencial de expor os estudantes a conteúdos impróprios. Autoria e plágio são possíveis, as *fake news* também. E em tudo isso a mediação do professor torna-se determinante.

Aos professores é legalmente indicada, além do desenvolvimento de competências, a construção de habilidades, como se encontra na Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Em seu texto, ao traçar as dimensões para a formação dos professores, aborda a curadoria educacional no que se refere ao uso das TIC (Brasil, 2019). A tarefa anteriormente indicada pelo PNE (Brasil, 2014), de selecionar, organizar e dispor recursos ou conteúdos para os estudantes, diante da grande oferta de informação disponível no contexto digital, é novamente apontada pela legislação.

Além de contemplar os objetivos pedagógicos, a escolha das TDIC pelos professores perpassa pela pesquisa de fontes confiáveis e de perfil educativo. A relevância de selecionar materiais que dialoguem com as necessidades e expectativas do público atendido é outro

ponto importante para o professor que atua em meio à cultura digital.

No momento em que o ambiente digital tornou-se o único possível ao desenvolvimento do processo educativo, durante o período de calamidade pública instaurado pela pandemia da Covid-19, a Lei nº 14.040/2020 indicou a proposição das atividades não presenciais via TDIC de acordo com as características de cada etapa da educação básica (Brasil, 2020). O uso das TDIC passou de opcional para emergencial, conectando objetivos e currículos à prática social de modo mais substancial possível. Talvez esse período e suas circunstâncias tenham (re)apresentado as TDIC de maneira determinante, principalmente a quem delas mantinha distância por opção ou condição.

As dificuldades e descobertas enfrentadas pelas instituições educacionais e seus profissionais, sobretudo os professores, provocaram outras discussões acerca das TDIC na educação. Questões sobre infraestrutura, conectividade, formação e qualidade são retomadas, ao passo que a vertente da equidade é inserida no movimento legal que trata sobre as TDIC na educação.

Esse é o ponto trazido pelo primeiro princípio da Política de Inovação Educação Conectada: “I - equidade das condições entre as escolas públicas da educação básica para uso pedagógico da tecnologia” (Brasil, 2021a). A distância do digital causada por sua ausência institucional é a partir desse momento tratada para conceder oportunidades justas de interação com as TDIC, potencializando o ensino e a aprendizagem no encontro com outras formas de acesso, uso e produção do conhecimento.

Além das questões relativas à infraestrutura e à conectividade de qualidade, a referida lei versa sobre o contexto social, na verdade sobre o direito de acessar o ambiente digital como extensão de sua realidade, como parte de um ecossistema informativo do qual ainda não fazia parte. Mais uma vez, o desenvolvimento pleno é colocado em pauta revelando a importância de ser cidadão em toda sua potencialidade.

A Política Nacional da Educação Digital (PNED), estruturada por meio de eixos, traz aspectos relativos à inclusão, educação, formação e pesquisa com TDIC. De modo específico, o eixo da Educação Digital Escolar indica a “IX - promoção da formação inicial de professores da educação básica e da educação superior em competências digitais ligadas à cidadania digital e à capacidade de uso de tecnologia, independentemente de sua área de formação” (Brasil, 2023). A intervenção docente deve dar-se em uma perspectiva cidadã, no contínuo das relações humanas. Atuar com as TDIC, de acordo com a referida política, envolve conhecer suas implicações pedagógicas e sociais.

A estruturação do Referencial de Saberes Digitais Docentes em suas dimensões e saberes específicos da docência para atuar com as TDIC é na próxima seção discutida enquanto base para o desenvolvimento do material utilizado para coleta e produção de dados do estudo. No entanto, nessa discussão, demarca-se o início da argumentação legal sobre o uso do digital de forma segura também ao bem-estar dos estudantes, por meio da indicação de que “[...] as práticas sugeridas no Referencial devem ser adaptadas e aplicadas para complementar e enriquecer o processo educacional sem comprometer o desenvolvimento saudável em qualquer faixa etária” (Brasil, 2024, p. 6).

Descrições, objetivos, exemplos de matrizes referenciais nacionais e internacionais, sugestões de uso, níveis de desenvolvimento docente relativo a cada dimensão estão registrados no referencial. Também discussões sobre o uso excessivo de telas, a dispersão causada pela conexão sem pausas com o universo digital, a redução da interação presencial em detrimento do isolamento causado pelo uso de artefatos digitais como o celular foram formulando pautas e mais pautas.

No ano de 2025, a Lei nº 15.100 determinou que “Art. 2º Fica proibido o uso, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais durante a aula, o recreio ou intervalos entre as aulas, para todas as etapas da educação básica” (Brasil, 2025a). É claro que, como a maioria dos documentos legais, a lei apresenta exceções para permitir o uso dos artefatos digitais, delegando majoritariamente aos professores as orientações para a devida utilização.

Se de um lado foram ouvidas falas sobre um possível retrocesso, de outro era possível identificar indicações sobre a melhoria da interação entre os pares e aumentos dos níveis de concentração nas aulas. Reportagens, documentários, relatos em reuniões e conversas informais tiveram como pauta a proibição que de certo modo contrariava a legislação anterior sobre as contribuições para a melhoria da qualidade na educação, produção de conteúdo digital nacional, uso crítico das TDIC e equidade no acesso.

Após a proibição, o Decreto nº 12.385/2025 e a Resolução CNE/CEB nº 2/2025 trouxeram respectivamente a regulamentação da Lei nº 15.100/2025 e a instituição das Diretrizes Operacionais Nacionais para o uso dos artefatos digitais. Entre outras questões, a definição de “II - oferecer formação aos profissionais da educação sobre: a) a educação digital para o uso seguro, responsável e equilibrado de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais [...]” (Brasil, 2025b) e “[...] garantindo o desenvolvimento das competências digitais necessárias sem prejuízo das demais competências e habilidades previstas para esta etapa” (Brasil, 2025c), desloca as TDIC, ora percebidas com potencial para o desenvolvimento pleno do cidadão, para um paralelo de potencial risco ao desenvolvimento humano.

Nesse percurso legal, não somente a mudança da nomenclatura usada nos documentos é percebida, mas também a própria concepção da função das TDIC é movida no acesso à informação e comunicação das aprendizagens e às descobertas desenvolvidas no século XXI. A mudança estabelecida vem desafiar os professores a formar-se competentemente para assim optar por manter o uso das TDIC em uma perspectiva segura, responsável e equilibrada ou retirar os artefatos digitais do contexto escolar.

Na dúvida, a devida compreensão do quão a legislação está clara a esses profissionais, traz às propostas de formação continuada o desafio de estruturar estratégias e materiais com potencial de contribuir com a prática docente mediada pelas TDIC. A aplicação de variadas mídias para favorecer o diálogo com os diversos perfis docentes, o fortalecimento da autonomia e do protagonismo do professor por meio de uma perspectiva autoinstrucional, a seleção de temáticas formativas a partir de análises contextuais compõem a pauta a ser discutida na próxima seção.

5 ESTUDOS PARA UMA PROPOSTA FORMATIVA DOCENTE

A experiência e o saber que dela deriva são
o que nos permitem apropriar-nos de nossa própria vida.
(Larrosa, 2002)

Os desafios de manter-se em formação diante das constantes transformações do ensinar e do aprender, de modo especial, os que demandam ao professor a interação com as TDIC são apresentados nesta seção em um diálogo que estrutura uma proposta formativa para professores da educação básica sobre o uso das TDIC na prática docente, ofertada em razão da pesquisa. Concepções teóricas sobre os saberes docentes, as teorias da aprendizagem, a elaboração de materiais *online* e as dimensões propostas pelo Referencial de Saberes Digitais Docentes fundamentam a presente discussão.

5.1 A indefinição como base para a formação continuada do professor

Diferente de tempos passados, a construção do conhecimento acontece também fora do espaço da sala de aula. Além dos livros, explanações e interações disponibilizadas comumente pela escola, *e-books*, *lives*, plataformas e o próprio acesso à *internet* vêm propor um outro diálogo ao processo de ensino e aprendizagem. As variadas alterações, em contato com os também diversos contextos conectados a partir de cliques, desafiam os professores a examinarem sua prática em meio às rápidas mudanças, de modo principal as relativas à informação e à comunicação desenvolvidas no século XXI.

Embora seja expressiva a percepção do aumento do uso de artefatos digitais na dinâmica social, desde a forma de consumir até a de produzir, na escola, uma mistura de percepções, inclusive induzidas pela própria legislação nacional, ora propõe, ora traz limitações ao uso, com exceções que tratam de condições singulares e da utilização com a finalidade pedagógica. O trabalho do professor dá-se na imprevisibilidade, mas isso não indica uma atuação sem planejamento ou intencionalidade. Pelo contrário, ao desenvolver o exercício docente em meio a tantas culturas, variáveis e expectativas à prática docente, é requerido além de uma base firme, um compromisso contínuo com o amanhã construído responsavelmente no agora. Para isso, um dos caminhos indicados é a formação continuada.

Variadas concepções podem ser elencadas sobre o processo formativo contínuo, mas, nas palavras de Gatti e Barreto (2009, p. 203), pode ser definido como “[...] um movimento orientado a responder aos diversos desafios que se sucedem no que se poderia identificar

como diferentes fases da vida profissional [...]”. Isso vem dialogar, entre outros aspectos, sobre aprendizagens, contextos, trajetórias, oportunidades, limites, relações e objetivos. Ao longo da prática pedagógica, o professor decerto se depara com inúmeras situações, dessas as mais complexas, de modo especial, provocam uma série de inquietações sobre sua atuação. A forma como cada professor busca solucionar seus impasses, sem dúvida, perpassa pelo estudo, pela pesquisa e pelo diálogo, componentes fundamentais da formação continuada.

A constância é outra marca que pode definir esse tipo de formação, a ideia de que outros momentos como ele virão e serão necessários é delimitada pela certeza do contínuo avanço dos processos educacionais. Muito embora alguém possa contestar o resultado, a lógica, inclusive a aprendida logo nos primeiros anos do Ensino Fundamental, indica a descabida contestação frente a cada vez mais frenética vida em sociedade. A conta é simples: se as mudanças acontecem na efervescência do cotidiano, seguramente, a escola se transforma, modificando o trabalho do professor, através de questões curriculares até metodológicas.

A formação continuada de professores, nesse sentido, configura como aporte fundamental a uma atuação profissional de qualidade. Ao ser estudado por pesquisadores do Brasil e do mundo, o contínuo formativo vem revelar pontos importantes sobre a urgência em superar as estratégias padronizadas, lineares e unilaterais, como também a relevância de reconhecer as singularidades de cada professor no encontro com as modificações que afetam o cotidiano das escolas. Imbernón (2009; 2024) afirma que, nas intensas transformações na vida pessoal e institucional, “abre-se uma imensa pausa, na qual estamos instalados, alguns incomodamente [...] e antigas e novas vozes começam a superar sua afonia para narrar o que sabem sobre o ensino e a formação” (Imbernón, 2009, p.16), defendendo de um lado a importância de espaços de escuta dos professores e de outro a valorização de seu posicionamento sobre o cenário educacional e o seu papel no processo educativo.

Pensar a formação dos professores, dessa maneira, é trazer para a centralidade das discussões, além dos estudos teóricos, das descobertas científicas, das determinações legais e dos modelos metodológicos mais atuais, as implicações práticas dos participantes, suas dúvidas e narrativas; é planejar o momento formativo de forma a contemplar momentos de trocas e compartilhamentos; é propor e aceitar o contraponto como medida de regulação entre a teoria e a prática. Essa prática é singularmente diferente e potencialmente variante diante das particularidades de cada contexto de atuação e da incerteza dos resultados de seu fazer e das situações que virão.

Aos professores cabe uma postura diferente da vivida nos tempos passados que se

assemelhava a de espectadores de um conhecimento alheio. De acordo com Freire (1996), é preciso alcançar o entendimento que no movimento formativo todos são formados. Distante de algo pronto ou completo, tanto o objeto de formação, quanto a própria formação são reformulados no contato com o outro. Concepções são questionadas por percepções da prática. Os modos de fazer são refletidos a partir dos teóricos e dos resultados de suas pesquisas.

Uma proposição formativa acerca de um aplicativo a ser utilizado em sala de aula, por exemplo, pode ganhar outros contornos a partir do convite para uma experiência prática prévia. O não visto pelos desenvolvedores, técnicos e formadores, de alguma maneira, será pelo cotidiano da sala de aula levantado. Procedimentos com essas características já devem ter sido propostos, validados ou até mesmo rejeitados. O que está querendo emergir, não tendo o ineditismo, pode a ele ser articulado, mas de modo diretivo. A discussão desenvolvida vem estimular a importância do trabalho colaborativo também na formação dos professores.

Formar, desse modo, passa a ser tarefa coletiva na qual formadores e participantes do processo assumem o compromisso mútuo de ensinar e aprender. Aponta Freire (1996, p.12), que formar “[...] é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado”. A imprecisão diante da velocidade dos acontecimentos, a inércia ou até o receio de errar face ao novo ou diferente tornam-se combustíveis para a mudança, para remodelar o anteriormente feito para dar certo. Uma ambiguidade produtiva vai assim alcançando todos que ousam formar e assim formar-se.

A reflexão sobre a maneira como os professores, de modo majoritário, ainda atuam à frente de uma sala de aula, tendo a turma como espectadores de seu conhecimento, reflete-se nas dinâmicas formativas nas quais se coloca na posição de aprendizes. Enquanto a informação e o conhecimento circulam o mundo de diferentes formas e por meio de variados suportes, sobretudo os digitais, numa pausa quase silenciosa acontece o momento formativo.

Em contrapartida, o pós formação vai sendo diluído em experiências e por uma espécie de compartilhamento com os pares e estudantes. Como multiplicadores da aprendizagem, os professores têm o potencial de ampliar os efeitos formativos em sua comunidade que se avoluma mais e mais na relação global com o mundo de rápidas conexões.

Entre tantas informações, inovações e contradições, de acordo com Nóvoa (2022, p. 68), “[...] há uma certeza que nos orienta: a metamorfose da escola acontece sempre que os professores se juntam em coletivo para pensarem o trabalho, construírem práticas pedagógicas diferentes, para responderem aos desafios colocados pelo fim do modelo escolar”. É pela ação dos professores que toda a estrutura formativa alcança sentido de fato. Suas reflexões,

atitudes, estratégias e até desistências reverberam no âmbito escolar a ponto de elaborar respostas ao contínuo educativo.

A participação dos professores nas formações, seja em serviço, seja em rede ou até em movimentos próprios de busca por outras formas de atuar, traz ao profissional e à educação como um todo a oportunidade de discutir as diferentes formas em que os conhecimentos são elaborados na contemporaneidade, como também a possibilidade de rever tudo o que foi desenvolvido face ao que está por acontecer. A incerteza contida no exercício docente, sob essa perspectiva, não tende a descartar o que passou, mas analisá-lo em adequações para continuar.

Isso vem dialogar com a indicação de Gatti e Barreto (2009) sobre o esforço dos modelos formativos mais recentes para romper com a distância das experiências pedagógicas desenvolvidas ao longo percurso dos professores na profissão. O respeito às construções e soluções elaboradas por cada desafio enfrentado no dia a dia da escola, o empenho do tempo, e dos estudos para cada planejamento, os diálogos sobre os sucessos e insucessos da prática docente, certamente, podem trazer pontos importantes para lidar com as incertezas que habitam o exercício educativo.

Nenhuma dúvida é insignificante. Embora cada profissional carregue questões próprias e as trate de acordo com seus saberes e contextos, as trocas ocorridas durante a formação continuada podem fornecer maior segurança ao trabalho do professor. Inspirações, alertas, detalhes e adaptações são assim apresentados em teoria e práticas. O professor e toda a sua trajetória adentram a formação continuada, talvez abertos, mas não esvaziados. Seu olhar, impressões e críticas fazem-se presentes durante as explanações e proposições.

Ainda sobre a participação docente, surge a questão dos impeditivos causados pela rotina aligeirada tendo em vista a necessidade de deslocamento para os vários locais de atuação ou ampliada pela realidade do tempo integral nas escolas. A essa problemática, a realidade da educação a distância “[...] vem se expandindo como uma modalidade capaz de responder ao desafio de propiciar desenvolvimento profissional a um grande contingente de profissionais em localidades distantes [...]” (Gatti e Barreto, 2009, p. 220). Além da superação dos limites geográficos, a formação desenvolvida com o apoio das TDIC possibilita a ampliação do número de participantes. Outros tópicos são adicionados à elaboração e à oferta de formação continuada, como questões sobre infraestrutura, conectividade, acessibilidade e uso ético do ambiente e dos artefatos digitais.

O uso de plataformas digitais, *softwares*, *lives*, vídeos, *podcasts* e outras TDIC no cotidiano escolar e na formação dos professores, traz novos e diferentes dilemas ao contínuo

formativo. Antes de discutir sobre a estrutura física e de rede, é preciso refletir como assumir a lógica impressa pela ubiquidade, hipertextualidade, hipermodalidade. Não se trata apenas de inaugurar uma sala ou laboratório totalmente conectado, ou ainda disponibilizar artefatos para uso profissional, mas de compreender as TDIC como extensões dos participantes da formação em resposta à cultura deste e para esse tempo.

A informação sobre as novidades e inovações trazidas pelos artefatos da cultura digital não é o bastante. A experiência puramente técnica também não. É necessário que a formação continuada ofereça condições de usos reais, conectados com a realidade e potencialidades tanto da escola, quanto do professor. Para Nóvoa (2022, p. 62),

Do mesmo modo que a metamorfose da escola implica a criação de um novo ambiente educativo (uma diversidade de espaços, práticas de cooperação e de trabalho em comum, relações próximas entre o estudo, a pesquisa e o conhecimento), também a mudança na formação de professores implica a criação de um novo ambiente para a formação profissional docente.

Da mesma forma que o trabalho colaborativo rompe com a individualidade para alcançar a incansavelmente discutida interdisciplinaridade, a formação contínua tende a problematizar a prática até então desenvolvida. Para isso, a atmosfera criada para o desenvolvimento do professor demanda um contexto diferente, no qual fragilidades e conquistas possam coexistir em aprendizagens e perseverança.

Do ponto de vista de Imbernón (2011), a prática docente será desenvolvida em um contexto social mutante, com um crescimento exponencial de tecnologias e conhecimentos. A incerteza tida como motivo para a formação, nesse momento, se encontra com firmeza de cada vez mais deparar-se com as modificações, sobretudo as provocadas pelo uso das TDIC.

Há décadas, a formação por meio de uma aula gravada já era possível, em áudio ou vídeo. A diferença reside no uso do celular, computador ou *tablet* em vez do aparelho de rádio ou do videocassete, que talvez nem sejam conhecidos pelos professores mais jovens. A velocidade em que essas trocas acontecem é outro ponto importante à reflexão sobre o exercício docente, de modo especial quando consideradas as expectativas de seu público que diariamente se acostuma com a instantaneidade dos fatos e atos.

As relações intergeracionais estabelecidas na escola, de certa forma, também delimitam os processos formativos à medida que o ensinar e o aprender acontecem nas interações pessoais. Do planejamento à produção do conhecimento, o olhar do professor está voltado ao seu público. No caso dos professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, toda sua intencionalidade pedagógica é envolta pelo perfil da turma pela qual é

responsável durante um ano letivo completo. A realidade e o cotidiano com todas as suas implicações trazem à formação continuada um ponto de referência em meio ao universo de possibilidades em que a educação acontece.

Pautas como os impactos da formação na aprendizagem dos estudantes, as experiências e os relatos sobre elas como fonte de aprendizagem e o rompimento com a concepção do professor ideal foram sendo incorporadas aos debates sobre o contínuo formativo dos professores (Imbernón, 2010; 2011). A experiência formativa, nesse rumo, vai, de certa maneira, desdobrando-se em reflexões e efeitos até transcender a própria prática para atingir pares, estudantes e a comunidade escolar como um todo.

Além da aprendizagem ou atualização dos saberes, os professores são envolvidos por influências elaboradas durante o processo de formação que acabam por conectar novos ou diferentes aspectos ao exercício diário de ser professor. A percepção do que pode auxiliar as dificuldades enfrentadas narrada por outros pares entre encontros e desencontros traz ao professor mais uma certeza em meio à indecisão do que manter e com o que romper na continuidade da prática docente.

A sensação de que é possível mudar, criar, propor e repensar, dessa maneira, ganha forma e força diante do que não se pode prever ou impedir. O fim de uma prática torna-se o início de outra e mais outra em um cotidiano que, assim como a formação, revela-se permanente, não no sentido estático de ali estar para todo o sempre, mas na certeza de continuar diariamente sendo oportunizado e se dando a chance de contribuir com o desenvolvimento de todos e de cada um de modo determinante.

Objetivos, atribuições e demandas são assim entrelaçados por uma rotina escolar ininterrupta que acompanha o professor dentro e fora da escola em planos, execuções, expectativas, avaliações e frustrações. Tudo isso precisa estar presente no momento formativo, sob o risco de sua ausência descontinuar a prática desenvolvida à medida que para ela a temática abordada torna-se distante, obsoleta, abstrata ou ainda desnecessária no sentido de não fazer parte de seu contexto de atuação.

Novas tendências, metodologias, recursos e até práticas sempre surgem, ora com base científica, ora modeladas pelo mercado. Soluções mágicas, métodos infalíveis, artefatos promissores, tudo isso vem denunciar uma busca incessante por resolver os impasses educacionais que se avolumam a cada incorporação ou definição. Embora não haja mudança sem movimento, sem a experiência da tentativa, do erro, da busca, as novidades e implementações de tudo o que chega à escola e assim ao professor, demandam sobretudo um novo olhar, uma postura de curiosidade e criticidade. A relação entre estas últimas é apontada

por Freire (1996) como razão que impulsiona o professor a intervir no mundo mediante sua prática. Sem isso, o amanhã torna-se previsível, desinteressante, enfadonho. O movimento da incerteza é cessado pela presença da mesmice do anteriormente proposto, vivido e discutido.

Alguns caminhos são propostos à formação continuada dos professores. Na opinião de Imbernón (2024, p. 11), “[...] é necessário gerar mudanças no processo de formação, tornando-o mais dialógico com um maior intercâmbio entre todos aqueles que têm algo a dizer, e isso deve implicar um novo olhar sobre a formação de professores”. A abertura para perguntas ao final das explanações ou o envio de questões em momentos avaliativos de pós encontros são sim meios de participação, mas não o bastante para quem de fato opera o ensinar e o aprender.

Isso vem depor sobre modelos e posturas, concepções talhadas nas redes e nos sistemas da educação sobre o que constitui uma formação continuada, como são elencadas as pautas, as temáticas, o que é prioridade para determinado momento e público. Aliadas a esse complexo, estão a identificação dos interesses e expectativas dos professores e seu público, as lacunas formativas, as necessidades reais para atuar com segurança, qualidade e equidade. Acima dos padrões e das burocracias de práticas conservadoras com suas intervenções técnicas e uniformizadas, está ou pelo menos deve estar a democracia de opinar, de indicar outros vieses, de questionar o que está posto. A autonomia e a ousadia de ser autêntico em meio a tantas e diferentes versões sobre cada temática formativa, se dão assim, pelo compromisso com a continuidade de formar e assim formar-se.

Afirma Freire (1996, p. 26) que, “a boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar”. Nessa luta por colocar-se diante das questões e apontamentos, de situar os outros e a si próprio sobre os objetivos e singularidades do que faz a cada processo mediado. A exposição dos equívocos e dos acertos do ensinar e do aprender dão outro contorno à ação de perseverar em formação, modificam inclusive as incertezas das desconstruções também propostas no permanente exercício de atualizar-se diante do futuro e de suas expectativas. O reconhecimento e a valorização das narrativas dos professores, seja em momentos de diálogo, seja em entregas de atividades propostas, tende a tornar o narrar uma fonte substancial de análise acerca da realidade das práticas frente ao contexto de atuação,

Outro ponto observado pelos pesquisadores da continuidade formativa docente é a reflexão sobre a prática. Vista como elemento essencial para (auto)análise dos professores sobre o que se é ou se tem a crença de ser e mais ainda sobre o que se faz e como se faz (Imbernón, 2009), a reflexão torna-se meio de tratar o contato diário entre pares, estudantes,

recursos e contextos. Para Pimenta (1999, p. 31),

A formação de professores na tendência reflexiva se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez supõe condições de trabalho propiciadoras da formação como continua dos professores, no local de trabalho, em redes de autoformação, e em parceria com outras instituições de formação. Isso porque trabalhar o conhecimento na dinâmica da sociedade multimídia, da globalização, da multiculturalidade, das transformações nos mercados produtivos, na formação dos alunos, crianças e jovens, também eles em constante processos de transformação cultural, de valores, de interesses e necessidades, requer permanente formação, entendida como ressignificação identitária dos professores.

Os aspectos relativos ao senso de coletividade e pertencimento desenvolvidos nas trocas, intercâmbios e influências entre os pares e territórios, além dos procedimentos realizados entre o aprender e o desaprender, compõem o olhar para si e sua prática como parte da formação continuada. A intensidade em que o exercício docente acontece deixa marcas, por vezes, invisíveis aos olhares alheios, mas reluzentes aos que o integram. A estima aos professores, nessa direção, passa de aplausos e gratificações pontuais ao convite perene à construção de um mundo que também lhe pertence.

De acordo com Freire (1996, p. 18), “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. O ato de refletir como oportunidade é transformado dia após dia em um hábito formativo de revisitar, de destrinchar o que foi desenvolvido em detalhes para analisar cada parte do todo em minúcias, assertividades e falhas. O que falta, o primordial, o desnecessário, o incoerente, tudo isso é alcançado no momento em que o professor se permite em reflexões.

Em síntese, até as incertezas são acessadas no desenvolvimento da reflexividade. Na verdade, ela torna-se, de certo modo, fonte de prospecção para a prática e profissão. Hipóteses, variáveis e um expressivo número de versões eclodem como produtos das análises do professor e, certamente, adentram a sala de aula para compor experiências que estimulam outras reflexões em um movimento tão contínuo quanto a necessidade formativa.

No entanto, sobre a formação reflexiva, são ainda poucos os apontamentos sobre como se constitui e contribui com a melhoria das práticas docentes (Gatti e Barreto, 2019). A partir disso, o estudo aporta-se na junção entre as narrativas e as reflexões, proposta pela metodologia das narrativas reflexivas para revisitar a prática dos professores, buscando analisar a relação entre a experiência formativa continuada e o uso das TDIC.

Embora propor uma constância formativa a quem trabalha diariamente com

desenvolvimento, com o ensino e as aprendizagens e sobretudo com a formação das pessoas, configure-se um grande desafio. Na tentativa de superá-lo, no próximo tópico, uma discussão teórica é apresentada em um diálogo que tende a encontrar pontos de articulação entre as teorias da aprendizagem, os saberes dos professores e as dimensões do referencial legal utilizado para a elaboração da proposta formativa ofertada em razão do presente estudo.

5.2 As aprendizagens e os saberes docentes

A clareza que o aprender é constituído de modo processual, assim como o ensinar, traz à elaboração da proposta de formação continuada em questão, direcionada aos professores que atuam na educação básica, mais precisamente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a necessidade de uma revisita às sistematizações em que as aprendizagens são indicadas pelos teóricos para de fato propô-la. Fala-se que todo esse processo tende a desenrolar-se na relação entre a teoria e a prática, no entanto o contato com referenciais teóricos revela outros elementos fundamentais ao mover-se na busca por conhecimento.

O próprio exercício da docência torna-se uma oportunidade diária para a aprendizagem do professor. Conforme Freire (1993, p.19), “o aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica na medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições [...]”. O genuíno interesse do professor por continuar a aprender ao longo da vida e da profissão, o desenvolvimento de uma postura curiosa diante das mudanças sociais que se refletem na escola e por consequência em sua prática, além da certeza de seu inacabamento profissional trazem contribuições ao processo formativo. Aprender a ser professor, a socializar o conhecimento, a mediar a busca por ele, provocando-o e estimulando-o, exige um diálogo prévio e permanente com a própria aprendizagem à luz das teorias desenvolvidas para tratá-la, como a construtivista, a sociointeracionista, a significativa e de modo mais recente, o do conectivismo.

Embora as referidas teorias apresentem o aprendiz em uma postura ativa de interação com o meio, os pares e objetos no desenvolvimento de sua aprendizagem, de modo singular, indicam aspectos e estratégias para alcançar o conhecimento. Ao apontar os estágios de desenvolvimento dos seres humanos e o contínuo dos acontecimentos, Piaget (1998, p. 16) destaca que “[...] a ação é desequilibrada pelas transformações que aparecem no mundo, exterior ou interior, e cada nova conduta vai funcionar não só para restabelecer o equilíbrio, como também para tender a um equilíbrio mais estável que o do estágio anterior a esta perturbação”. Ao tratar do equilíbrio como um dos principais conceitos de sua teoria, o autor

aborda a mudança como um princípio fundamental para que o desenvolvimento e a aprendizagem ocorram de fato.

No caso dos professores, situados no processo contínuo de formação, os variados dilemas por eles enfrentados passam a ser motor para a reconstrução de suas práticas. Isso não versa apenas sobre a superação de um dilema pontual, mas também acerca do potencial humano para aprender diante das dificuldades, de reinventar-se em novas versões para atuar em outros contextos e sob diferentes circunstâncias.

De modo mais nuclear, as relações entre as pessoas e o papel da mediação para a aprendizagem e o desenvolvimento são abordados por Vygotsky (1998) para tratar da importância da interação nos planos sociais e individuais. De um movimento exterior para o interior, a aprendizagem construída no contato, no diálogo e na coletividade vem afetar o indivíduo a ponto de ensiná-lo e, de modo posterior, desenvolvê-lo.

Ao exemplificar a dinâmica teórica sociointeracionista, Vygotsky (1998, p. 115) afirma que “numa atividade coletiva ou sob a orientação de adultos, usando a imitação, as crianças são capazes de fazer muito mais coisas”. A simples repetição de movimentos, ao encontrar maneiras diferentes de mover-se, traz variadas possibilidades de realizar a tarefa proposta. O conhecimento consolidado tende a alcançar outras dimensões, aspectos e aplicabilidades como resultado do apoio e estímulo do outro. Ao participarem de uma formação continuada, os professores e suas maneiras únicas de aprender e ensinar podem provocar uma atmosfera propícia à aprendizagem ou aprofundamento de um determinado conhecimento docente.

Outra concepção teórica, a da aprendizagem significativa, ou melhor dizendo, da aprendizagem por recepção significativa que envolve o alcance de novos significados a partir de seu próprio repertório e da experiência com cada situação ou objeto de aprendizagem, vem dialogar com a trajetória dos professores e de seus conhecimentos. Para Ausubel (2000, p. 1), “a aprendizagem significativa não é sinónimo de aprendizagem de material significativo. Em primeiro lugar, o material de aprendizagem apenas é potencialmente significativo. Em segundo, deve existir um mecanismo de aprendizagem significativa”. Cada professor, na situação de aprendiz, elabora seus significados ou ressignifica-os de maneira particular.

O conhecimento prévio, nessa direção, torna-se base para a aprendizagem. O potencial de relacionar os saberes e as experiências anteriormente consolidadas com novas concepções, de acordo com essa teoria, acaba por ampliar o que poderia ser uma simples memorização, para um movimento contextualizado de conhecimento.

No tocante à aprendizagem desenvolvida no diálogo com as TDIC, outros estudiosos passam a elaborar novas teorias para sistematizar o aprender em meio às mudanças sociais impressas pela cultura digital, como é o caso do conectivismo desenvolvido por Siemens. De acordo com o autor, ao conectar-se a uma rede, o aprendiz torna-se o ponto central da relação de aprendizagem (Siemens, 2004; 2006). O trânsito, ou melhor, a troca de conhecimento desenvolvida na conexão global viabilizada pelas TDIC proporciona um movimento mútuo ao aprender, no qual acesso e compartilhamento fortalecem o conhecimento de todos e cada um de modo interligado.

O conectivismo, conforme Siemens (2004, p. 6), “[...] es orientado por la comprensión que las decisiones están basadas en principios que cambian rápidamente. Continuamente se está adquiriendo nueva información”. A fluidez e a celeridade, com as quais as informações são produzidas e disseminadas no contexto digital, passam a influenciar os processos de ensino e aprendizagem. Outras formas de aprender e novas maneiras de lidar com o conhecimento vão sendo reconfiguradas em contato com os artefatos digitais.

A formação continuada dos professores acerca das TDIC, nessa direção, além de discutir sobre as questões teóricas de usabilidade, traz a possibilidade de conectá-los em saberes e práticas realizadas no cotidiano das escolas. O aprender passa a ser socializado em tempo real e escala universal. A constância, a continuidade e a atualidade são alguns dos princípios dessa teoria (Siemens, 2006). A aprendizagem docente que se desenvolve tanto nos momentos formativos, quanto no dia a dia letivo, projeta-se para o amanhã e todos os seus desafios, sobretudo na contemporaneidade e no contato com as TDIC.

O papel da teoria, nas palavras de Pimenta (2022), dá-se no apoio aos professores para compreender e modificar a realidade na qual atuam. A análise de sua prática, os limites e as possibilidades de seu contexto, as relações estabelecidas e todas as particularidades envolvidas são sistematizados pelos teóricos e seus estudos na promoção da aprendizagem docente.

Aprender, nesse sentido, estende-se do estudo à experimentação, da leitura à correlação, da formação à atuação. No que se refere ao conhecimento profissional dos professores, Nóvoa (2023, p. 26) aponta que consiste em “[...] uma dimensão teórica, mas não é só teórico; tem uma dimensão prática, mas não é só prático; tem uma dimensão experiencial, mas não é só produto da experiência”. As variadas concepções acessadas e elaboradas, as diversas interações do cotidiano escolar, formativo e social, como também as singularidades de cada contexto vivenciado estão imbricadas e propostas em sua prática.

O uso corriqueiro das TDIC, isolado de estudos sobre elas ou da experiência de utilizá-las em interações e conexões, tende a reduzir o aprendizado docente. Um processo

formativo que contempla além de teoria e prática, a experiência interativa da conexão com e a partir das TDIC, traz ao professor a possibilidade de desenvolver um saber mais inteiro para atuar crítica e intencionalmente face à instantaneidade e à mobilidade do âmbito digital.

Ao indicar que “[...] o saber não reside no sujeito, mas nas razões públicas que o sujeito apresenta para tentar validar”, Tardif (2014, p. 206-207) vem apresentar a importância da coletividade, da colaboração e da interação no desenvolvimento das implicações e derivações dos saberes em uma perspectiva prática de aplicabilidade. Afinal, na ausência de um real objetivo na prática social, a construção dos saberes distancia-se do seu sentido maior de atuar à luz do aprendido, do acessado, do produzido.

De maneira específica, tudo o que o professor aprende nos momentos formativos, de certa forma, alcança maior sentido quando colocado à prova em sala de aula. A transformação das práticas, rotinas, estratégias e contextos torna-se uma constante a partir das aprendizagens do professor e das relações construídas entre ele e o saber.

Quando Tardif (2014, p. 31) diz que “parece banal, mas um professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa cuja função consiste em transmitir esse saber a outros”, a relação culturalmente imposta aos professores de compartilhar seus saberes ganha outro contorno. Aprender não como um fim em si mesmo, mas como o início de um outro ciclo, aprender para ensinar, aprender para multiplicar o conhecimento construído, fortalecendo-o diante das dúvidas, dos questionamentos e resistências.

Sob esse ângulo, a aprendizagem contínua torna-se um compromisso da profissão docente. Ela antepõe-se aos saberes por concebê-los, ora pela formulação, ora por sua atualização. Os saberes, assim no plural, estendem-se para além de aspectos profissionais para alcançar questões sociais à medida que se propõem a transformar o aprender do outro.

Entre concepções e especificidades, de acordo com Tardif (2014), os saberes são definidos como pedagógicos, curriculares e experienciais. Apesar de diferentes entre si, cada um perpassa o outro em pontos de articulação e interdependência. Enquanto os pedagógicos podem ser entendidos como aqueles que orientam a atividade educativa, os curriculares tratam de sua organização e os experienciais validam-na em um todo sem linearidade.

O desafio diário de mediar uma aula e a própria sala de aula, mobilizar os saberes dispostos pela escola em objetivos, conteúdos, estratégias e interações e ainda expressar os efeitos dessa atuação socializando as experiências consolidadas, exige do professor o uso e o desenvolvimento desses saberes de modo ora simultâneo, ora alternado frente às mudanças ocorridas no campo educacional, na própria escola ou na turma onde atua. A atuação do professor, entendida como um complexo pedagógico, nesse rumo, é desdobrada em partes

fundamentais de um todo em que se constitui o exercício docente, ou seja, o ensino.

No entanto, para exercer a atividade pedagógica, para além dos saberes, encontram-se os fundamentos que dão base ao ensino. Na visão de Tardif (2014, p. 113), eles “[...] são, há um só tempo, existenciais, sociais e pragmáticos”. Contemplar as particularidades que constituem a pessoa do professor e os atributos de sua profissão que vez por outra misturam-se em objetivos e decisões passa a constituir tarefa primária ao formar.

Os fundamentos existenciais traduzem toda a inteireza das dimensões humanas acumulada no decorrer da vida ao seu fazer. Não há prática distanciada das singularidades que constroem os professores; pelo contrário, sua base para o ensino é de fato produto de seus saberes e experiências. Como sociais podem ser citadas as influências dos espaços habitados pelo professor em variadas escalas de tempo e contexto. Por fim, os fundamentos pragmáticos se revelam pela relação real entre as questões pessoais e as funções exercidas no trabalho.

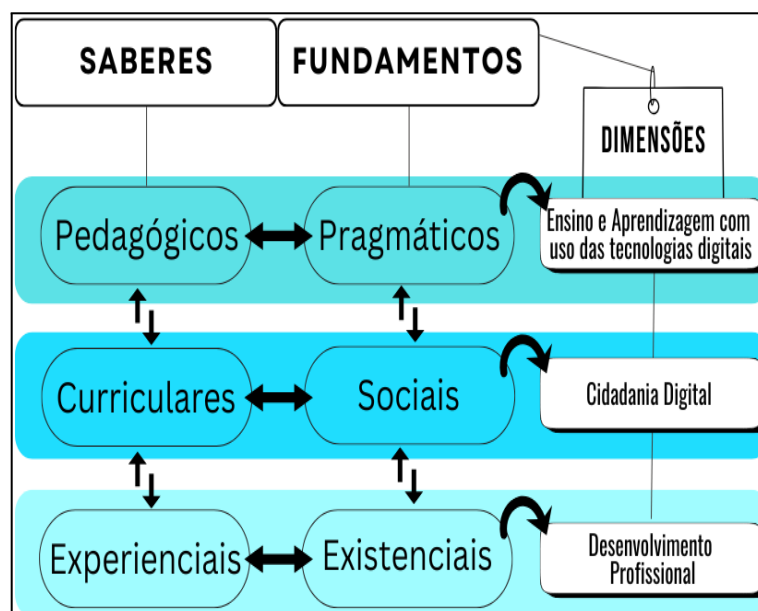
Além de os saberes relacionarem-se entre si e os fundamentos serem apresentados em um todo dialógico, a identificação de convergências entre eles é também possível. Na extensão dos saberes pedagógicos, por exemplo, encontram-se os fundamentos pragmáticos, ao considerar-se que um e outro versam sobre a observação do fazer como base para suas relações e reinvenções. No caso dos saberes oriundos do currículo e dos fundamentos sociais, há o diálogo acerca de propor os conteúdos escolares no contato indissociável com o meio. Os saberes da experiência, por sua vez, se entrelaçam aos fundamentos existenciais para tratar da prática docente como resultado do vivido, do percebido e validado no cotidiano de sua atuação.

No âmbito da prática docente desenvolvida com TDIC, as conexões entre saberes e fundamentos passam a ser analisadas também na relação com os aspectos da cultura digital, com as dimensões nas quais se organiza o Referencial de Saberes Digitais Docentes (Brasil, 2024) - desenvolvido pelo Ministério da Educação para apoiar a prática docente com o uso de tecnologias digitais na educação básica. Ao tratar da organização da prática docente para o uso das TDIC, as questões relativas ao ensino e à aprendizagem, dispostas pela primeira dimensão do referencial, vinculam-se aos saberes pedagógicos e fundamentos pragmáticos a partir do desenvolvimento de práticas que definem a análise, a curadoria e criação de conteúdos, as estratégias a serem utilizadas e a gestão dos dados acessados e gerados.

O planejamento da aula como um todo, inclusive na promoção da inclusão de todos no contato com os artefatos digitais, passa a se relacionar com outros objetivos e estratégias, à medida que diferentes recursos são incorporados aos processos de ensinar e aprender. A sistematização apresentada na Figura 3, vem ilustrar o encadeamento de aspectos relevantes

ao trabalho do professor.

Figura 3 - Relação entre saberes, fundamentos e dimensões da prática docente



Fonte: elaborado pela autora (2025).

Para além dos processos de ensino e aprendizagem próprios da sala de aula, os aspectos pedagógicos e pragmáticos aparecem nessa dimensão por meio da perspectiva avaliativa, de análise e estruturação da prática em implementações necessárias ao cotidiano letivo. Os saberes da curadoria e criação, da análise de dados e da prática inclusiva passam a correlacionar-se com os saberes pedagógicos, denominados pelo referencial por saberes da prática pedagógica.

Ao trazer com uma das práticas o objetivo de “desenvolver e incentivar a abordagem crítica na interpretação de informações, visando avaliar a credibilidade e confiabilidade de informações e conteúdos em meios digitais” (Brasil, 2024, p. 10), a segunda dimensão do referencial vem tratar da cidadania digital no diálogo entre a escola e a prática social. Ao centrar-se nos processos de ensino e aprendizagem realizados no contexto da cultura digital, são apresentados os saberes docentes relativos ao uso responsável, seguro e crítico das TDIC, vinculando-se, de certa forma, aos saberes curriculares e aos fundamentos sociais, à medida que envolvem, além dos conteúdos, a usabilidade das aprendizagens na dinâmica da sociedade.

A utilização das TDIC traz à prática pedagógica a indicação de outros fazeres tanto em sala de aula, quanto fora dela. A postagem de uma aula, a indicação de uma pesquisa e a realização de uma avaliação passam agora a tratar também sobre a proteção de dados, a

verificação de sua credibilidade, além do uso saudável dos artefatos digitais. O currículo é assim, pouco a pouco, implementado e cada vez mais relacionado às questões da sociedade contemporânea para propor o contínuo educacional, sobretudo na incorporação das TDIC.

No que tange aos saberes oriundos da experiência relacionados aos fundamentos da existência do professor, a trajetória docente é potencialmente imbricada à terceira dimensão para versar sobre o desenvolvimento profissional. Os saberes da formação continuada, da comunicação e colaboração e do uso de recursos digitais para a gestão, apresentados no referencial, vêm de certa forma abordar as vivências cotidianas e formativas dos professores enquanto promotoras do aperfeiçoamento docente. As trocas e compartilhamentos, as novas formas de executar o trabalho pedagógico, além da identificação de possibilidades formativas a partir das TDIC são algumas das vertentes abordadas pelo referencial para a promoção da profissão docente imersa na cultura digital.

As formas com que cada professor lida com as TDIC, o contato, as experiências, os contextos laborais, tudo isso envolve, de maneira simultânea, aspectos particulares e coletivas a partir de objetivos como o de “[...] acessar, produzir, colaborar e compartilhar experiências, recursos educacionais abertos e conhecimentos com outros professores e demais profissionais da escola e/ou da rede de ensino” (Brasil, 2024, p.11). A experiência pessoal supera a individualidade para anunciar descobertas, produzir conteúdos e conectar-se a outros profissionais, impactando a comunidade escolar em variadas escalas, da local à global.

Os aspectos teóricos e legais discutidos tornam-se base para o desenvolvimento da proposta formativa acerca das TDIC na educação, ofertada em razão do estudo. Objetivos, conteúdos, suportes, linguagem, atividades e outros elementos constitutivos de um curso *online* desenvolvido para a formação continuada são descritos nos parágrafos seguintes em uma apresentação da estrutura construída a fim de promover a produção e a coleta de dados.

5.3 A elaboração de um curso de atualização *online*

O estudo dos referenciais teóricos apresentado é agora integrado para a construção do Curso de Atualização Estratégias Pedagógicas Mediadas pelas Tecnologias Digitais, ofertado em razão do estudo. Desenvolvido no formato *online*, caracteriza-se como uma atualização com carga horária total de 32 horas, distribuída em 4 encontros síncronos com duração média de 2 horas cada, totalizando 8 horas. As demais 24 horas correspondem a atividades assíncronas realizadas a partir da interação com 12 doze temáticas sobre as TDIC na educação, também com uma média de 2 horas cada.

A opção por desenvolver uma proposta formativa no contexto da educação *online*, definida por Santos (2014, p. 63) como “o conjunto de ações de ensino-aprendizagem, ou atos de currículo mediados por interfaces digitais que potencializam práticas comunicacionais interativas, hipertextuais e em mobilidade”, vem dialogar tanto com o objetivo do estudo, quanto com o aspecto prático da formação desenvolvida em relação ao uso das TDIC, buscando, além de promover o acesso aos conteúdos e discussões, propor uma experiência interativa.

O desafio de conectar os professores ao processo formativo por meio do próprio objeto de formação acaba por adicionar à proposta a tarefa de voltar-se para os conteúdos de modo central. Indica Filatro (2018) que são os conteúdos que dão a largada na formação auxiliada pelas TDIC. A partir deles, toda a comunicação necessária à formação pode ser desenvolvida, designando, por meio de modelos e formatos visualmente organizados, uma identidade para o curso, de modo a construir e continuamente fortalecer o diálogo formativo ofertado.

Na busca por sistematizar o curso recorre-se às etapas indicadas por Filatro (2018) para elaboração de materiais para o contexto digital que tratam da análise contextual, do planejamento, da elaboração de conteúdos e sua validação. O curso começa a ganhar contornos mais precisos a partir do diagnóstico de seu público. O preenchimento de um questionário disposto por um *link* desenvolvido no *Google Forms*, com perguntas não obrigatórias para autoinscrição dos professores no curso, visa trazer informações sobre os contextos de formação e atuação dos participantes na educação básica.

Esta etapa “[...] considera não apenas o que acontece durante a situação didática, mas também tudo aquilo que acontece antes da situação didática (experiências, conhecimentos, crenças anteriores) e tudo aquilo que a impulsiona para o futuro” (Filatro, 2018, p. 21). O respeito à trajetória e às singularidades de cada participante é assegurado por uma construção que, de modo simultâneo, busca contemplar seus saberes no movimento de ampliá-los ou promover seu aprofundamento.

O diagnóstico do público, mais do que apontamentos sobre si, traz o vislumbre das circunstâncias envolvidas direta ou indiretamente na formação. De modo inicial, vem apontar caminhos, lacunas, experiências, condições e, de certa maneira, algumas das razões para que os professores desejem ou rejeitem o contínuo formativo acerca das TDIC.

Ao ser considerado o expressivo número de temáticas que podem ser exploradas no âmbito das TDIC, as indicações das dimensões e dos saberes relativos à atuação docente com/no contexto digital do Referencial de Saberes Digitais Docentes (Brasil, 2024), trazem à

elaboração formativa uma base para a seleção dos conteúdos. Os aspectos relativos à compreensão e à prática apontados no documento legal inspiram a construção das unidades de estudo, relacionando objetivos, duração, proposição das atividades e avaliação.

Tudo isso corrobora para o desenvolvimento da etapa do planejamento, na qual uma matriz de *design* instrucional é construída. Nesse momento, “[...] a ideia é que os materiais elaborados simulem o diálogo didático que você estabeleceria na sala de aula presencial. Ali você expõe conceitos, fatos e princípios, mas também propõe atividades [...]” (Filatro, 2018, p. 69). Similar a um plano de ensino, os elementos essenciais do processo de ensino e aprendizagem são descritos e alinhados no intuito de promover a formação.

Mês a mês, de modo intencional e articulado, cada uma das unidades é traçada a partir da análise contextual conectada aos estudos de temas que certamente perpassam o cotidiano da prática docente para envolver os professores em um contínuo de interações e descobertas acerca das TDIC na educação. O ordenamento de cada período é estabelecido em diálogo com as dimensões do referencial legal na tentativa de percorrer o contexto dos artefatos digitais como um todo, desde as suas mais simples definições até as possibilidades de aplicabilidade na sala de aula e no exercício docente.

Embora as dimensões apresentadas no Referencial de Saberes Digitais Docentes dialoguem em um fazer integral, cada uma delas apresenta especificidades de acordo com os objetivos e saberes elencados. Ao considerar que a dimensão Ensino e Aprendizagem com uso de tecnologias digitais traz o maior número de saberes, a estrutura formativa dispõe duas unidades de estudo para abordar o “entendimento e aplicação de princípios relacionados à integração das tecnologias digitais nas estratégias de ensino e de aprendizagem, na produção e criação de conteúdos, na geração e gestão de dados e nas práticas inclusivas” (Brasil, 2024, p. 9). Uma apresentação da presença e das possibilidades pedagógicas promovidas pelas TDIC na educação é elaborada para a promoção da formação dos professores.

A terceira unidade de estudo trata da dimensão da Cultura Digital por meio de quatro temáticas para o “entendimento e aplicação de princípios relacionados a responsabilidades e comportamentos éticos ao utilizar tecnologias digitais e conviver em ambientes digitais, bem como conscientizar-se dos impactos do uso excessivo na saúde mental e no bem-estar” (Brasil, 2024, p. 10). Um convite ao compromisso de atuar com as TDIC de modo consciente, referente e equilibrado é constituído no fortalecimento de uma perspectiva cidadã também no ambiente digital.

Ao considerar que a dimensão o Desenvolvimento Profissional, de certo modo, é abordada nas dimensões anteriores e nesse período ocorrem as finalizações dos calendários

letivos com rotinas mais intensas, a quarta unidade de estudo é composta por apenas duas das temáticas abordadas, conforme sistematização da matriz descrita no Quadro 2.

Quadro 2 - Matriz de *design* instrucional do curso de atualização com base no Referencial de Saberes Digitais Docentes

Dimensão do Referencial: Ensino e Aprendizagem com uso de tecnologias digitais	
Unidade de estudo I: A presença das TDIC na educação	
Período: setembro/2024	Objetivo: Formular uma concepção pessoal sobre as TDIC
Temas dos catálogos interativos virtuais: Cibercultura Interação e Interatividade Ambientes Virtuais de Aprendizagem	
Atividade/ Avaliação (Proposta reflexiva): Revisitando sua trajetória docente, por gentileza, narre o que as TDIC representam em sua prática docente.	
Unidade de estudo II: As possibilidades pedagógicas das TDIC	
Período: outubro/2024	Objetivo: Relatar as razões (ou impasses) para integrar as TDIC no exercício pedagógico
Temas dos catálogos interativos virtuais: Jogos Digitais Gamificação Realidade Virtual e Realidade Aumentada	
Atividade/ Avaliação (Proposta reflexiva): Em contato com o conteúdo acessado no curso de atualização, por gentileza, narre o que motiva você a incorporar as TDIC em sua prática docente.	
Dimensão do Referencial: Cidadania Digital	
Unidade de estudo III: As TDIC na sala de aula	
Período: novembro/2024	Objetivo: Analisar como a formação pode auxiliar no uso pedagógico das TDIC
Temas dos catálogos interativos virtuais: Uso ético dos Recursos Educacionais Abertos Objetos Virtuais de Aprendizagem Inteligência Artificial (IA) Aplicativos	
Atividade/ Avaliação (Proposta reflexiva): Ao refletir sobre a experiência formativa, por gentileza, narre em que ela pode contribuir para a aplicabilidade das TDIC em sua prática docente.	
Dimensão do Referencial: Desenvolvimento Profissional	
Unidade de estudo IV: As finalidades da incorporação das TDIC	
Período: dezembro/2024	Objetivo: Identificar as possibilidades reais de uso das TDIC na continuidade da prática docente
Temas dos catálogos interativos virtuais: Competência 5: Cultura Digital (Base Nacional Comum Curricular) Política Nacional de Educação Digital (Lei nº 14.533/2023)	
Atividade/ Avaliação (Proposta reflexiva): Ao refletir sobre sua prática docente, por gentileza, narre quais as suas intenções a partir da experiência formativa sobre as estratégias pedagógicas mediadas pelas TDIC.	

Fonte: elaborado pela autora (2024).

A última unidade de estudo dedica-se ao “entendimento e aplicação de princípios relacionados à adoção de estratégia de recursos, tecnologias digitais e ambientes virtuais de aprendizagem para formação contínua e inovação pedagógica [...]” (Brasil, 2024, p. 11), por meio de dois temas que apontam as finalidades da incorporação das TDIC na educação e por consequência na prática docente.

Dentre as possibilidades disponíveis na contemporaneidade para a oferta de um curso *online*, o envio de *e-mails* com catálogos virtuais interativos semanais construídos na plataforma digital Canva⁴, por imagens (ilustrações e infográficos), *hiperlinks* (de vídeos, *e-books*, animações, *podcasts*, plataformas, aplicativos, páginas da *internet* e similares) e narrativas (textuais e audiovisuais) e disponibilizados no formato PDF e também em catálogo navegável convertido pelo *software Heyzine*⁵, além da realização de encontros virtuais mensais via *Google Meet*, para uma interação reflexiva junto aos participantes sobre os temas abordados e suas práticas docentes, iniciado por demonstrações realizadas pela pesquisadora, são eleitos como os procedimentos responsáveis por viabilizarem tanto a formação, quanto a produção e coleta de dados do estudo.

A partir do entendimento de que “o curso *online* não se concentra nas mãos do professor *online*, mas todos são corresponsáveis pela formação e pela constituição do grupo, que descobre a necessidade de integração para aprendizagem” (Bruno e Rangel, 2009, p. 135), o contato com os calendários letivos das escolas traz o apontamento dos momentos do HTPC como os mais apropriados à produção e à coleta de dados. A garantia do tempo necessário para a participação, configura-se como ação primordial ao desenvolvimento do estudo. Ao considerar que cada escola vive uma rotina singular, a construção de um calendário geral é projetada de forma flexível para sistematizar a previsão de alterações necessárias nas etapas.

Do ponto de vista de Nóvoa (2022, p. 73), “é preciso ligar a formação e a profissão. Ao fazê-lo, estamos a criar as condições para que os professores estejam à altura dos novos tempos, sejam capazes de participar ativamente na metamorfose da escola”. Aliado a isso, o entendimento de que as unidades de estudo trazem objetivos voltados ao desenvolvimento dos professores cursistas, diretamente articulados ao processo autoavaliativo para a construção e registro de narrativas, são organizadas as datas-limite envio dos dados narrativos com base em que “mudar de narrativa sem a pausa necessária para clarificar as ideias, tem o efeito empobrecedor” (Josso, 2004, p. 119). A promoção desse espaço temporal atenta-se para o fato

⁴ Ferramenta digital, disponível *online*, para criação, edição e compartilhamento de artes gráficas.

⁵ *Software online* que converte arquivos PDF em publicações digitais que imitam a experiência de leitura de uma revista ou catálogo impresso, com efeito de virada de página.

de que o exercício docente ocorre de forma intensa e, de forma majoritária, estendendo-se para além da prática em sala de aula, o que pode reduzir a participação do professor tanto na participação do curso, quanto no envio da atividade se conduzida de forma acelerada.

A etapa da elaboração dos conteúdos, realizada pela curadoria de materiais que, nas palavras de Filatro (2018, p. 100), “[...] é uma metodologia para pesquisar, descobrir, filtrar, contextualizar e disponibilizar, a um público definido, conteúdos em diferentes formatos, visando às necessidades dos alunos,” ocorre por meio do estudo e compartilhamento de materiais científicos e educativos disponíveis na *internet*, de modo organizado, ético e contextualizado ao público e objetivos definidos na formação. A opção pela linguagem multimídia dá-se tanto para dar conta dos aspectos do objeto formativo, quanto para acolher o desenvolvimento narrativo da personagem virtual criada para representar uma professora da educação básica que textualmente dialoga com os participantes, convidando-os a refletir acerca das TDIC em cada um dos conteúdos abordados, em concordância com Canário (2006) ao indicar que o direcionamento da reflexão possibilita tornar a experiência um saber aplicável.

Cada catálogo desenvolvido traz uma temática abordada por meio de uma breve apresentação sobre o tema e indicações para que os professores interajam com conceitos e navegações digitais para o acesso a pesquisas, reflexões e dicas para o planejamento e compartilhamento de possibilidades do uso das TDIC, sendo finalizados com as referências utilizadas na elaboração. Ao levantar os conteúdos a serem discutidos na primeira unidade de estudo, a cibercultura, a interação e a interatividade, além dos ambientes virtuais de aprendizagem, são escolhidos para iniciar o curso por meio de apontamentos essenciais para o uso das TDIC na prática docente.

Defende Nóvoa (2023) que o conhecimento dos professores dá-se no estreitamento da relação entre as dimensões teórica, prática e experiencial. No intuito de estimular os professores a formularem uma concepção pessoal sobre as TDIC, a primeira unidade inicia um diálogo fundamentado em teóricos e proposto por meio de mecanismos como QR *codes*, nuvem de palavras e *pop-ups*, como apresentado na Figura 4, com vistas à interação docente com os artefatos da cultura digital por meio das imagens e ícones hiperlinkados para que cada participante conduza, de modo autônomo, sua experiência com os conteúdos apresentados, acessando diferentes ambientes, formulando hipóteses, testando possibilidades e assim construindo a sua aprendizagem ao relacionar o processo formativo à sua trajetória e contexto profissional.

Figura 4 - Catálogo interativo virtual 1 - Conceito de cibercultura



Fonte: elaborado pela autora (2024).

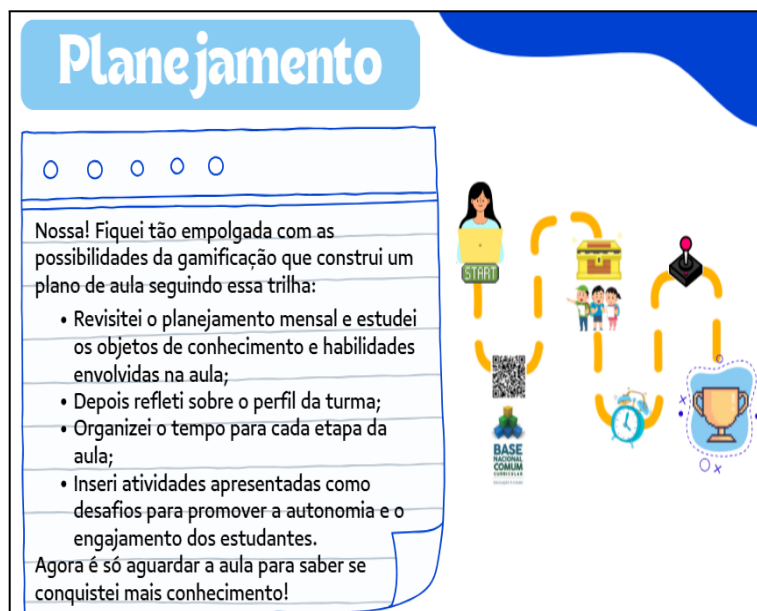
A decisão por dispor de pequenos excertos de textos extraídos de *e-books*, artigos e similares, junto à indicação de suas fontes originais, ocorre tanto para dar fluidez à navegação interativa, quanto para convidar os professores a continuar suas leituras a partir da identificação da necessidade de apropriar-se dos conteúdos de modo mais aprofundado diante das possibilidades de uso vivenciadas na formação. A percepção de Pimentel (2013, p. 39) indica que, “tanto o diálogo quanto a estrutura são definidos em um curso a partir de sua intencionalidade pedagógica [...]. Sendo assim, ele, o curso, pode apresentar mais diálogo e menos estrutura, enquanto outro, o inverso”, apontando ao processo de elaboração formativo e seu idealizador o compromisso com seus objetivos como balizador da produção.

A disposição do acesso a um *podcast* sobre a interação e a interatividade, tratadas no segundo catálogo, é outra estratégia adotada para estimular os cursistas a se apropriar das temáticas abordadas a partir de diversas fontes. Outras estratégias e artefatos são também aplicados aos catálogos para fortalecer o engajamento entre os participantes e o material, como é o caso do catálogo 3 que, ao abordar os Ambientes Virtuais de Aprendizagem, apresenta entre os diferentes recursos, uma animação e do catálogo 4 que traz a indicação de aplicativos para a interação com a temática dos jogos digitais. Da teoria à prática, concepções e experiências são articuladas e propostas durante o curso *online*.

Outro ponto a destacar, é o encadeamento entre os conteúdos da formação e as possibilidades de uso das TDIC no cotidiano da prática docente. A partir de indicações de artefatos e dinâmicas disponíveis no contexto digital, a apresentação de situações fictícias

para a aplicabilidade das aprendizagens é ilustrada no material, conforme exposto pela Figura 5.

Figura 5 - Catálogo interativo virtual 5 - Gamificação



Fonte: elaborado pela autora (2024).

Essa estruturação visa dialogar sobre as singularidades do processo de formação continuada como uma ação que estuda a prática para, de certo modo, melhorá-la e, também, sobre a possibilidade de conectar teoria e atuação em um movimento real, executável e contínuo. Embora a reflexão seja uma condição inata nos sujeitos, demanda contextos de liberdade e responsabilidade para o seu desenvolvimento (Alarcão, 2022). Mesmo tendo o professor o potencial de contextualizar as questões curriculares, indicar-lhe possibilidades concretas para a aplicação pedagógica pode vir a ampliar o uso das TDIC na sala de aula, a provocar mudanças nas estratégias utilizadas ou estimular questionamentos sobre sua própria atuação.

A disposição de *hiperlinks* para acesso direto aos recursos indicados no material vêm compor a sistematização das temáticas propostas enquanto objetos de estudo a partir de uma navegação ágil, dinâmica e multimodal que articula definições, experiências, interações e transformações possibilitadas pelas TDIC e suas intensas dinâmicas, como também os dilemas e desafios sobre o que utilizar, como incorporar e para que fazê-lo, tudo isso em um clique. Ao tratar da Realidade Virtual e Realidade Aumentada, página a página, o último catálogo interativo virtual da segunda unidade de estudo vai apresentando conceitos e práticas de forma imbricada até sugerir oportunidades curriculares com base na BNCC, que

nacionalmente orienta o fazer pedagógico da educação básica, para aplicar o conteúdo abordado como exposto na Figura 6.

Figura 6 - Catálogo interativo virtual 6 - Planejamento para o uso da Realidade Virtual em sala de aula



Fonte: elaborado pela autora (2024).

A convocação da reflexão docente sobre a prática pedagógica, à medida que são apresentados aspectos comuns da preparação de uma aula, tende a estimular o uso efetivo das TDIC como o *tour* virtual, os aplicativos e os *sites* apresentados no próprio catálogo. Ainda que nos trechos transcritos do documento normativo as TDIC não sejam mencionadas, o destaque dado em negrito no material vem indicar possibilidades de implementar a aula por meio da interação com os artefatos digitais.

No sétimo catálogo, o uso ético dos Recursos Educacionais Abertos (REA), além de ser abordado por *e-books*, vídeos e repositórios digitais que compartilham maneiras confiáveis de utilização dos materiais digitais disponíveis na *internet*, é apresentado por um manual que dispõe imagneticamente de um organograma dos cinco aspectos estruturantes dos REA, sintetizando concepções em uma espécie de infográfico para rápidas consultas. Também o catálogo 8 que apresenta a temática dos Objetos Virtuais de Aprendizagem faz uso de um infográfico para apresentar seus diversos formatos, apoiado pela indicação da leitura de um guia digital sobre sua produção autoral no âmbito das aplicabilidades pedagógicas. A Inteligência Artificial, aliado a outros dispositivos, aparece no catálogo 9 de modo altamente interativo, inclusive apresentando um domínio brasileiro para que os participantes possam

interagir com o *chat* gerando comandos com termos e expressões nacionais ou locais sem prejuízo na compreensão.

Indicam Valente e Almeida (2020) que fomentar o desenvolvimento de competências voltadas ao uso das TDIC é fundamental ao professor para fortalecer a identificação, a apropriação e a mediação de aspectos, limites e possibilidades. Dentre o grande volume de artefatos disponíveis na *internet*, os catálogos interativos virtuais anunciam, a partir da curadoria realizada pela pesquisadora para elaborar cada uma das unidades de estudo, a indicação de *sites*, plataformas, repositórios, aplicativos e similares com a presença de instruções automáticas para que o próprio participante navegue de modo autônomo como ilustrado na Figura 7.

Figura 7 - Catálogo interativo virtual 10 - Indicação de aplicativos educacionais para a prática pedagógica



Fonte: elaborado pela autora (2024).

As setas apresentadas na imagem sobre os ícones dos aplicativos conduzem, a um clique, os participantes cursistas às plataformas para *download* dos mesmos. Apesar de as respostas às atividades serem pessoais e não estarem condicionadas ao uso das TDIC indicadas, a possibilidade de conhecer os conteúdos abordados é viabilizada pelo *layout* autoinstrucional desenvolvido, apoiando a perspectiva interativa da proposta formativa. O convite para acesso a outros espaços e artefatos digitais é disposto na totalidade do material, inclusive no penúltimo catálogo, que trata sobre a quinta competência da BNCC (cultura digital), notam-se algumas combinações ora entre *podcast*, vídeo e *blog*, ora entre *site* e *e-book*, estratégia aplicada para articular ao mesmo tempo a ampliação do uso de diferentes

mídias como suporte à prática pedagógica e o aprofundamento da aprendizagem acerca da temática por meio das variadas formas e informações apresentadas e discutidas em cada recurso.

Outra estratégia utilizada para promover o engajamento do cursista é desenvolvida por meio da identidade visual elaborada, além de trazer a figura de uma professora que busca socializar as descobertas e o uso das TDIC no cotidiano da profissão docente, caixas de texto e ícones representam o contexto digital de modo mais aproximado a uma tela. Filatro (2018, p. 227), defende que a identidade visual “também gera conforto visual, no sentido de que libera o aluno de, a cada página, tela ou recurso, localizar e entender informações importantes, como hierarquia de títulos, significado das cores, função de ícones, entre outros”. Todos os elementos utilizados no processo de diagramação dos conteúdos passam a dialogar com o professor cursista no sentido de promover a formação de modo mais exitoso possível.

Ao entender que o contexto das TDIC é bastante dinâmico, a etapa da elaboração de conteúdos atenta-se também para o fato de que tanto a mobilidade, quanto a permanente conexão com os artefatos da cultura digital causam uma espécie de efemeridade, na qual quase tudo torna-se transitório. Os apontamentos de *sites*, *blogs*, plataformas e canais de informação sobre o uso e as possibilidades de desenvolvimento profissional, indicadas no Referencial Saberes Digitais Docentes, apresentam-se até no momento de finalização do curso, como exposto na Figura 8.

Figura 8 - Catálogo interativo virtual 12 - Reportagens sobre a educação digital



Fonte: elaborado pela autora (2024).

Além de discutir sobre as TDIC na prática docente, a presente elaboração formativa é desenvolvida para provocar reflexões acerca do contínuo avanço dos artefatos da cultura digital no exercício docente. Para além das mudanças trazidas pelas TDIC, na visão de Bruno e Rangel (2009, p. 148), “[...] o processo de aprendizagem como transformador se dá por meio das relações estabelecidas entre os sujeitos em relação e no meio que o envolve e no qual está imerso”. As reais modificações ocorrem apenas em uma interação verdadeiramente desejada pelo professor.

Na realização de “[...] uma revisão final de qualidade para detectar e corrigir eventuais erros que tenham passado em outras etapas de validação” (Filatro, 2018, p. 225), tanto a matriz, quanto o *layout* do material produzido são revisitados com vistas à sua melhoria. Cada questionamento apontado levanta fragilidades e possíveis soluções para implementação da proposta que é contextualizada e sistematizada para promover a coleta de dados do presente estudo.

Toda a conjuntura formativa apresentada é traduzida pela análise das vozes e reflexões dos participantes na seção seguinte, em resultados produzidos na interação com a proposta para atualização docente acerca das TDIC no âmbito da educação. Reflexões sobre o contexto, a própria prática e experiências, o acesso aos artefatos digitais, a colaboração entre os pares, como também acerca do engajamento discente são indicadas em percepções e (re)configurações do exercício pedagógico.

6 RESULTADOS E REFLEXÕES SOBRE AS TDIC E AS PRÁTICAS DOCENTES

A primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir.
(Paulo Freire, 1979)

Nesta seção serão apresentados os resultados da pesquisa por meio da análise dos dados discutida em diálogo com o referencial teórico. A reflexão das narrativas dos participantes sobre uso das TDIC e suas práticas docentes categorizado em significados, aplicabilidades, impactos e intencionalidades expôs as percepções acerca das mudanças ocorridas durante a experiência de atualização ofertada em razão do estudo.

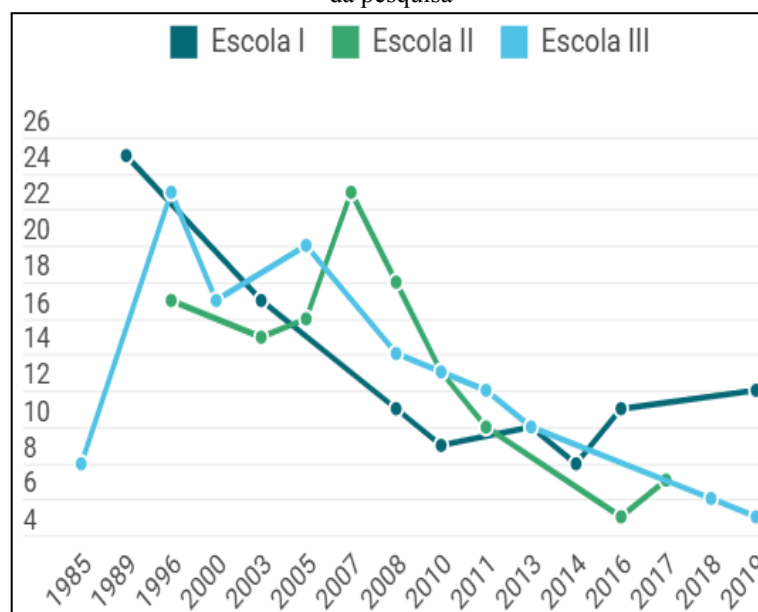
6.1 Apontamentos da análise contextual

A análise do questionário utilizado para inscrição dos participantes trouxe ao estudo dados sobre os contextos de formação inicial e de atuação na educação básica. Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, 4 professores foram excluídos por terem graduação em Educação Física, Matemática, Letras ou Geografia, além desse último indicar não ter vivenciado uma formação *online* anteriormente. A totalidade dos participantes passou a ser de 27 professores graduados em Pedagogia, em sua maioria de modo presencial, sendo o formato *online* também apontado por parte dos participantes. Ainda sobre a formação inicial, uma ampla variação acerca do ano de conclusão de curso é percebida no conjunto de participantes, desde o ano de 1985 até 2019.

Sobre a atuação profissional, nota-se que dois grupos de participantes envolvidos no estudo trabalham no período vespertino e um outro no turno matutino, ambos como professores polivalentes, com carga horária de 25 horas semanais. Com relação ao tempo de serviço, entendido como tempo de experiência docente, percebe-se desde a descrição de participantes com 5 anos de trabalho em sala de aula até mais de duas décadas.

O estudo da relação entre o ano de conclusão da formação inicial e o tempo de serviço, descrito no Gráfico 1, apresentou que, no grupo de participantes da Escola I, na qual 6 dos 8 formaram-se presencialmente, há o participante com mais tempo de experiência em sala de aula e um formado mais recentemente. A proporção linear entre o período de conclusão da graduação e o período de atuação é alterada a partir dos dados do participante formado no ano de 2010.

Gráfico 1 - Relação entre o ano de conclusão da formação inicial e o tempo de serviço dos participantes da pesquisa

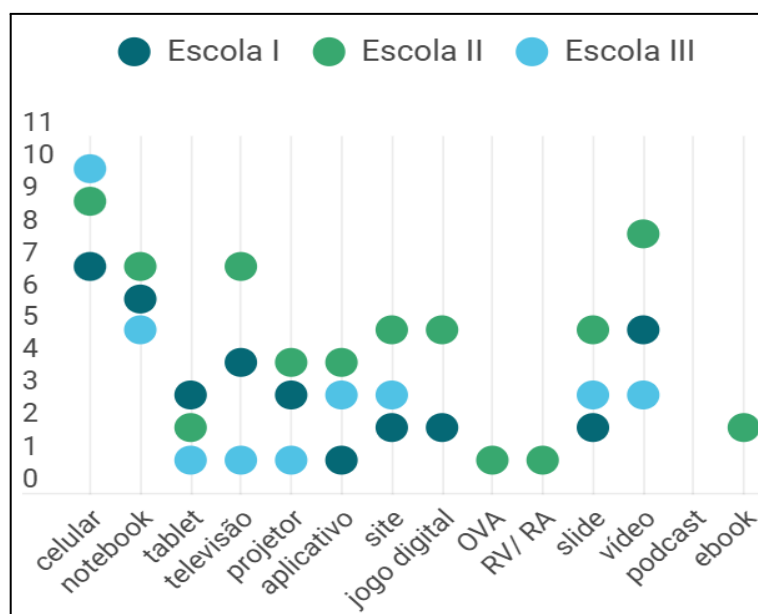


Fonte: dados da pesquisa (2024).

Dos 9 participantes que atuam na Escola II, três apontaram a realização da graduação no formato *online* - o maior índice dentre os três grupos docentes - e juntos compõem a menor linha de tempo em relação à conclusão da formação em Pedagogia, o que diverge no que diz respeito à amplitude da variação do período de serviço no Ensino Fundamental que, similar aos participantes da Escola III, varia entre cinco e vinte e três anos de experiência em sala de aula.

No grupo de 10 participantes da Escola III, localiza-se o participante com o maior tempo de conclusão da formação inicial e um dos participantes formados mais recentemente, sendo a linha mais extensa do gráfico, onde se lê uma linearidade relacional decrescente entre o tempo de formação e a atuação, a partir do participante concluinte no ano de 2005. Outro dado relevante aponta uma expressiva distância entre o tempo de conclusão em Pedagogia e o curto período de 8 anos de experiência em sala de aula do participante formado no ano de 1985.

O vislumbre dos contextos apresentados veio apontar à pesquisadora as singularidades das trajetórias docentes dos participantes envolvidos no estudo, a partir do apontamento de Bardin (2011) que indica ao pesquisador o desenvolvimento das ações simultâneas de entender o comunicado, como também de buscar nele outros significados. Assim, além da análise do espaço e o modo como cada um dos participantes construiu sua formação inicial, o exercício docente na educação básica é observado no que se refere ao uso dos artefatos digitais utilizados na prática docente, conforme exposto no Gráfico 2.

Gráfico 2 - Indicativo das TDIC utilizadas na prática docente antes da realização do estudo

Fonte: dados da pesquisa (2024).

Um panorama do uso das TDIC nas práticas docentes acessadas por meio do estudo foi assim desenvolvido, além da construção de uma base para a proposta formativa elaborada em razão do estudo que considerou os artefatos digitais já conhecidos pelos participantes para propor interações com as TDIC. Nessa direção, com exceção do *podcast*, dispositivos e *softwares* como celular, *notebook*, *tablet*, projetor, televisão, jogo digital, vídeo, *site*, *slide*, aplicativo, Objeto Virtual de Aprendizagem (OVA), Realidade Virtual (RV), Realidade Aumentada (RA) e *e-book* foram apontados no questionário como recursos pedagógicos, ora de modo generalizado, ora de forma ainda reduzida como é o caso dos OVA, RV e RA utilizados apenas por um dos participantes.

Embora as TDIC como o celular e o *notebook* sejam amplamente apontadas como recursos das práticas docentes, com isenção de apenas 1 dos participantes no caso do celular e 9 no caso do *notebook* (tendo o seu menor índice de uso no contexto da terceira escola), os aplicativos foram ainda pouco explorados, utilizados por somente 1 ou no máximo por 4 dos participantes. Também o jogo digital foi apresentado com baixos índices de uso e até ausência deles nas práticas docentes analisadas, alcançando o número de 5 participantes usuários como marca mais alta, assim como o índice atingido pela utilização dos *sites*.

A respeito dos *e-books*, o percentual de uso é ainda menor, sendo identificados apenas na prática de dois participantes de uma das escolas. Outro dado de baixo índice é expressado por 3 indicações de uso de *tablets*. Sobre as TDIC relacionadas ao audiovisual, a televisão é apontada de formas diferentes pelos grupos de participantes, desde um raro aproveitamento

até um índice de 7 participantes de uma mesma escola. De modo similar, o vídeo aparece como recurso utilizado em escalas variadas, de 3 a 8 participantes usuários por escola. O projetor é apontado de maneira menos expressiva pelos participantes, sendo utilizado por no máximo 4 participantes de uma escola, assim como o *slide* que tem seu mais alto índice indicado pelo número de 5 participantes. A análise desses dados implementou a produção do curso *online* elaborado para o desenvolvimento do estudo, conforme a realidade dos participantes do estudo.

Ao considerar o apontamento de Nóvoa (2022) sobre o relacionar-se de modo sério com os professores para a promoção da formação, após o exame das questões formativas e laborais dos participantes, o contato com as gestões escolares indicou a organização temporal para o desenvolvimento da observação participante e da produção dos memoriais narrativos reflexivos. De acordo com a matriz de *design* elaborada e apresentada às gestões, ao grupo de participantes da Escola I, é apontada a última quarta-feira do mês para o primeiro encontro virtual e a partir da segunda unidade passam a interagir virtualmente às últimas quintas-feiras de cada mês, com exceção do período de dezembro, previsto para a segunda quinta-feira, sempre no turno noturno.

Os grupos de participantes das Escolas II e III, de acordo com suas respectivas gestões, optaram pelas últimas sextas-feiras de cada mês para os dois primeiros momentos virtuais, sendo uma no período vespertino e outra no noturno. A partir dos terceiros encontros, os gestores indicaram as quartas sextas-feiras, por ser um mês mais longo e, assim, alterando o último momento virtual para o segundo sábado e a primeira sexta-feira do mês, respectivamente, mantendo-se os mesmos turnos dos primeiros encontros. É importante destacar que os dois procedimentos, o envio dos catálogos interativos e o encontro virtual, não ocorreram simultaneamente. Na semana em que aconteceu a chamada via *Google Meet*, o envio dos catálogos foi suspenso para estimular a participação virtual dos professores, o que ocorreu de forma diferente na dinâmica da última unidade pelo tempo reduzido.

Os resultados encontrados nas narrativas reflexivas dos participantes são a seguir apresentados para a devida discussão, não apenas como respostas à indagação central do estudo, mas também (re)apresentando o narrar como dispositivos de formação e de tomada de consciência sobre a própria prática, a partir das categorias de análise que versam respectivamente acerca dos significados atribuídos às TDIC, da aplicação das TDIC, dos impactos da formação continuada e das intencionalidades docentes na aplicação das TDIC.

6.2 Percepções sobre as transformações vivenciadas no processo de atualização

Ao realizar uma seleção aleatória das narrativas reflexivas com base no critério de envio de produção completa representada pela entrega das quatro narrativas propostas pela pesquisadora, um total de 17 memoriais foram examinados por meio da técnica da análise de conteúdo de Bardin (2011), articulada aos pressupostos defendidos por Clandinin e Connelly (2011), Goodson (2007; 2019; 2022) e Benjamim (2012). O panorama das categorias e das unidades de registro e contexto, é apresentado no Quadro 3 pelas principais articulações com os objetivos do estudo registradas nos memoriais narrativos reflexivos.

Quadro 3 - Panorama entre as categorias em unidades e objetivos do estudo

Categoria: Significados atribuídos às TDIC			
Unidade de contexto: As tecnologias digitais representam um mundo de possibilidades para minha prática pedagógica. É ao mesmo tempo assustadora e libertadora para o mundo do trabalho principalmente. (P3)			
Unidade de Registro	UR1: Apoio pedagógico	Articulação	Geral: apresenta uma percepção ambivalente das TDIC Específico (d): evidencia a percepção de mudanças
Categoria: Aplicação das TDIC			
Unidade de contexto: Em contato com o material dos catálogos, descobri vários aplicativos e sites que podia ajudar sendo suporte para as atividades em sala de aula. Depois que percebi que os alunos se engajam mais decidi sugerir à direção da escola de usar essas tecnologias também no projeto de reforço escolar para os 4º e 5º anos que acontece no contraturno e está dando super certo, os alunos nem faltam mais. (P10)			
Unidade de Registro	UR2: Aprendizagem (própria e dos estudantes)	Articulação	Geral: expõe contribuições concretas das TDIC Específico (c): aponta os catálogos como ponto de partida para descobertas e usos Específico (d): indica suporte, gestão e engajamento
Categoria: Impactos da formação continuada			
Unidade de contexto: Pensando na minha prática pedagógica com as tecnologias digitais, percebo claramente as contribuições da experiência formativa, porque agora sei exatamente onde posso achar material e aplicativos para usar nas aulas, entendi que posso usar o material disponível na <i>internet</i> se tiver o selo de permissão, que ofertar momentos de escrita no caderno e escrita num aplicativo me potencializa a aprendizagem dos estudantes e etc. (P16)			
Unidade de Registro	UR3: Informação	Articulação	Geral: explicita contribuições formativas reflexivamente Específico (c): atribui à experiência formativa sua mudança Específico (d): demonstra transformações na prática
Categoria: Intencionalidades docentes na aplicação das TDIC			
Unidade de contexto: Depois da formação sobre as estratégias pedagógicas mediadas pelas tecnologias digitais quero seguir aprendendo sobre os recursos que posso usar na minha prática. Minha intenção maior é fazer com que os alunos entendam que além de se divertir, podemos usar o celular para aprender. (P3)			
Unidade de Registro	UR4: Aprendizagem	Articulação	Geral: evidencia o diálogo com as transformações escolar Específico (d): aponta a formação na projeção da atuação

Fonte: dados da pesquisa (2024).

A partir do objetivo geral do estudo que aborda a análise de como as narrativas reflexivas de professores evidenciam as contribuições do uso das TDIC na prática docente em diálogo com as transformações da/na escola, é possível identificar no corpus examinado variados apontamentos sobre a percepção da colaboração dos artefatos digitais no fazer pedagógico, sobretudo no tocante à experiência formativa como apoio à incorporação. Faz-se importante grifar que o presente estudo, ao lidar com as vozes dos professores no âmbito da formação e atuação, não anseia definir ou estabelecer padrões laborais ou formativos, mas analisar as possibilidades de relações e existências docentes na educação básica.

No que se refere à primeira categoria que aborda os significados atribuídos às TDIC, a relação de ambivalência apresentada pelo participante 3 narra sobre as oportunidades e as tensões trazidas pelas TDIC no contexto de trabalho do professor. O trecho toca na subjetividade do participante ao falar sobre seus sentimentos no contato com as TDIC, tendo no termo libertador a indicação da autonomia docente provocada como um dos impactos de seu uso. Essa expressão aponta, de modo claro, relações com as questões discutidas na seção IV, apresentadas pelos autores Nóvoa (2022; 2023), Viana *et al* (2022), Almeida (2025) e Kenski (2020), ao tratarem sobre as mudanças na escola imbricadas com os aspectos e elementos da cultura digital. Há ainda o apontamento sobre a experiência real do participante com as TDIC como condição para compor uma narrativa, dialogando com a concepção de Clandinin e Connelly (2011, p. 51) de que a “pesquisa narrativa são histórias vividas e contadas”, calcadas nas relações, interações e complexidades.

A segunda categoria, que trata da aplicação das TDIC, é inicialmente apresentada pelos desdobramentos de sua utilização na prática pedagógica do participante 10, sobretudo no alcance de resultados com os estudantes, sendo ampliada a partir do diálogo com a gestão que acaba por impactar o projeto pedagógico da escola ao incorporar as TDIC em outras atividades. A narrativa aponta a experiência formativa como ponto de partida para a mudança no fazer docente, validando os estudos desenvolvidos para a proposta formativa ofertada em função da pesquisa, discutida em fundamentação e estratégias na seção 5.

O referido registro narrativo versa sobre o engajamento discente tanto na vertente da participação ativa do processo de ensino e aprendizagem, quanto relativo à frequência escolar, trazendo dados relevantes sobre as transformações do cotidiano escolar face às novas relações docentes estabelecidas com as TDIC. Consoante com Benjamin (2012, p. 198), ao indicar que “[...] entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais [...]”, a indicação reflexiva registrada, quase em tom de diálogo corriqueiro, torna-se no presente estudo uma revelação da contribuição do narrar refletido na ação, no contexto e na

condição de trabalho do participante.

Os impactos da formação continuada abordados pela terceira categoria de análise aparecem a partir de apontamentos de aprendizagens sobre as TDIC no contexto educacional. De acordo com Mill e Martoni (2024), a expressão de pontos como a pesquisa na *internet* com atenção aos termos de uso dos materiais publicados e as relações híbridas como possibilidade propositiva na aula de aula, transitando entre os artefatos tradicionais e digitais, revela que o participante 16 compreende a importância de uma atuação mediadora no contexto contemporâneo que é também digital. A propriedade e a autonomia de buscar e selecionar conteúdos e estratégias digitais de modo ético e a integração multimodal entre recursos tangíveis e virtuais trazem contribuições relativas ao planejamento e à prática docente atribuídas à experiência formativa.

Os achados referentes à categoria que versa sobre as intencionalidades docentes na aplicação das TDIC são compreendidos e narrados pelo participante 3 como um movimento contínuo de aprendizagem. O apontamento do desejo de seguir aprendendo expressa, segundo Gatti e Barreto (2009), a tentativa de dar respostas competentes às questões projetadas nas transformações pelas quais a escola e a prática docente perpassam, de modo respectivo, em suas trajetórias. A pretensão de ressignificar as TDIC aborda aspectos relativos à atuação e à concepção dos artefatos enquanto agentes com potencial educacional e formativo.

Os efeitos da formação vivenciada no estudo são também evidenciados pela visão crítica incorporada ao papel do celular na aprendizagem. A dimensão do desenvolvimento profissional tratada pelo Referencial de Saberes Digitais Docentes (Brasil, 2024) é assim contemplada pelo diálogo, com as transformações originadas no contato com os artefatos da cultura digital. Contribuições outras do uso das TDIC são evidenciadas nos próximos tópicos, que apresentam, de forma individual, cada categoria estabelecida pelas narrativas reflexivas no contínuo do exame das transformações da/na escola, a partir da indicação dos registros entregues pelos participantes via memoriais narrativos reflexivos, articulados aos dados obtidos por meio da observação participante realizada.

6.2.1 Concepções acerca das TDIC

A proposta reflexiva que tratou sobre a representação das TDIC na prática docente dos participantes trouxe ao estudo variados apontamentos acerca das percepções atribuídas às TDIC. Pontos sobre a presença dos artefatos digitais no cotidiano letivo, o apoio por eles prestado ao fazer pedagógico, a importância do uso, as oportunidades de atuação viabilizadas,

a melhoria da qualidade nos processos de ensino e aprendizagem, como também os desafios provocados e percebidos, são os achados referentes à categoria significados atribuídos às TDIC. As diferentes formas de narrar analisadas apresentam, além de questões pontuais, reflexões sobre o resgate de situações vivenciadas nos percursos de trabalho dos participantes, ora de modo factual, ora interpretativo, articulando consigo experiências face aos contextos.

As concepções acerca das tecnologias digitais no cotidiano letivo são apresentadas por meio da indicação: “Revisitando minha trajetória percebi que as tecnologias digitais sempre fizeram presentes em minha trajetória pelo menos uma vez em cada semestre, com pesquisas e ideias de atividades” (Participante 1). Essa expressão narra sobre a existência de uma relação já estabelecida com as TDIC, evidenciando diferentes formas de interação, como as defendidas por Viana *et al* (2022) ao abordar a convivência com os artefatos da cultura digital de modo natural, contínuo e diversificado nas variadas vertentes sociais, entre elas as educacionais.

A percepção narrada traz indícios sobre a regularidade do uso efetivo das TDIC enquanto elemento da prática docente. Questões relativas ao nível de familiaridade, como também à abertura ao seu uso e incorporação são algumas das interpretações possíveis. As narrativas acessadas pela observação participante e registradas no diário da pesquisadora endossam o exposto no excerto, a partir de indicações em cadeia sobre os usos das TDIC no dia a dia da escola, seja no planejamento, seja na aula, na avaliação ou na comunicação desenvolvida pelos participantes.

Relatos sobre aplicabilidades, dificuldades, relações e expectativas dão conta de que as TDIC estão presentes em variadas instâncias do trabalho pedagógico, concordando com Mill e Martoni (2024) ao indicarem que a ampliação do uso social dos artefatos digitais e as experiências desenvolvidas a partir deles na educação vão alterando sua percepção por parte dos professores. A cada proposta, uso ou resultado, outras versões e atribuições são elencadas e narradas acerca das TDIC. A reflexão sobre suas representações na atividade docente traz, além da oportunidade de situar-se frente aos usos ou distanciamentos, a análise dos impactos por elas provocados, sejam positivos, sejam negativos ao longo do ano letivo ou da trajetória profissional.

As contribuições de narrar-se reflexivamente são também traduzidas pelos apontamentos sobre a compreensão do apoio das TDIC para o desenvolvimento da prática docente. Ao manifestar:

As tecnologias digitais são muito importantes na minha trajetória docente, tanto na rotina de sala de aula, com recursos como vídeos e jogos digitais, como na pesquisa de atividades e de informações úteis para a prática

pedagógica. A tecnologia também facilita a elaboração de atividades e a criação de recursos pedagógicos com uma melhor qualidade, favorecendo o alcance dos objetivos de aprendizagem (Participante 10).

O participante rememora usos e colaborações das TDIC de modo próximo, propositivo e substancial à sua atuação. Os artefatos e funções citadas apresentam uma utilização para além da técnica, posicionando as TDIC como aliadas no desenvolvimento da organização pedagógica, na otimização de estratégias metodológicas e na mediação do processo do ensinar e do aprender. A partir dessa narrativa que anuncia uma expressiva relação com as TDIC, recorre-se às palavras de Nóvoa (2022) acerca do conhecimento das novas gerações de professores sobre as possibilidades e os limites das tecnologias para melhor compreender as evidências manifestadas.

A narrativa de um processo gradual de uso das TDIC, movido da resistência para a experimentação, é apresentada por outro participante para expressar o apoio pedagógico vivenciado. Um breve resgate situacional aponta que:

Sempre uso alguma tecnologia nas minhas aulas, principalmente para fazer planejamento e revisão com a turma. Agora é claro que fui aprendendo a usar aos poucos, antes não gostava muito não, mas fui mexendo em alguns recursos e fui usando em sala de aula. Lembro que uma vez que uma família veio reclamar na escola porque eu usei um jogo no celular para ensinar matemática, aí eu mostrei a eles como era o jogo e eles entenderam porque usei (Participante 23).

Isso indica, além de uma mudança na postura do participante, uma considerável relação entre o uso das TDIC e o contexto de atuação. Contexto que, segundo Clandinin e Connelly (2011), dá sentido aos sujeitos e acontecimentos por ser uma presença permanente. A noção da importância do uso dos artefatos digitais é outra colaboração trazida pelas narrativas reflexivas oriundas da experiência formativa.

A partir da indicação de que “a tecnologia é fundamental nos dias de hoje, pois ajuda na construção de documentos, planilhas, na elaboração de planejamentos do professor, auxiliando na integração dos conteúdos curriculares” (Participante 4), é possível identificar tanto aspectos relativos à prática pedagógica propriamente dita, quanto à gestão da atuação docente na narrativa do participante. A integração das TDIC ao currículo é também apontada no relato, abordando a mediação realizada pela adoção de estratégias e artefatos digitais no processo de ensino e aprendizagem, conforme discutido por Almeida (2025) na indicação da demanda de repensar o currículo face aos elementos da cultura digital.

A categoria dos significados atribuídos às TDIC traz ainda concepções baseadas nas oportunidades viabilizadas, sendo a colaboração entre professor e estudante expressa pela

indicação de que “as tecnologias digitais apresentam para minha prática uma oportunidade de aprendizagem para mim e para minha turma. Sempre que uso alguma tecnologia aprendo alguma coisa com os estudantes que são bem ágeis para usar tudo de tecnologia (...)” (Participante 7). Essa colaboração é também apontada como resultado do narrar a interação com as TDIC por Jesus (2019), Carvalho e Alves (2020) e Alarcão (2022).

O lembrete de Cunha (2023, p. 170) diz que “(...) na pesquisa com narrativas, o pesquisador não joga um papel passivo, pois é ele que reinterpreta o que ouviu, salientando significados”. Convoca-se a indicação de pontos registrados pela observação participante que abordam a colaboração como estratégia desenvolvida para o uso das TDIC, por meio de narrativas sobre o diálogo com os pares como modo de tirar dúvidas e indicar artefatos digitais para o aprimoramento da prática docente. A melhoria da qualidade nos processos de ensino e aprendizagem é outra percepção trazida pelas vozes docentes, ao ser indicado que as TDIC “Representa os avanços na educação. Hoje além dos livros e material pedagógico que já usávamos, temos os projetores, computadores e celulares, além da *internet* que a gente pode explorar para trabalhar com qualquer assunto” (Participante 13). Essa expressão trata da perspectiva de expansão dos recursos disponíveis pela articulação com o digital, não como substitutos, mas complementares.

Expressa ainda o aspecto da interdisciplinaridade pela flexibilidade contida nas TDIC de adaptar-se a uma expressiva variedade de conteúdos, o que acaba por demandar aos professores o potencial de transformar sua atuação, conforme aponta Alarcão (2022) ao definir uma nova atribuição à docência que supera as instruções para operar os artefatos de modo competente diante de sua agilidade em informar. No entanto, dentre os desafios provocados e percebidos, faz-se relevante destacar que, no tocante aos artefatos digitais, nem todos os impactos são passíveis de controle.

Ao expressar que as tecnologias digitais “Representam uma enorme dificuldade, porque eu não sei nem por onde começar essas coisas na *internet*, prefiro usar os livros mesmo” (Participante 21), evidencia-se não apenas resistência ao uso, mas também o distanciamento entre o participante e as TDIC. A insegurança que conduz à inércia frente às transformações dialoga diretamente com o argumento de Silveira (2024) ao afirmar que “apartado do produto do seu trabalho, o trabalhador não se reconhece nele. Mas, também não reconhece que as máquinas e as tecnologias que utilizam são invenções humanas, esquecem disso”. A sensação de tê-las como algo externo ou estranho limita o participante pela percepção de que dela não é e nem faz parte.

Entre percepções propositivas e contrárias às TDIC como parte da prática pedagógica,

as narrativas colocam-se a posicionar aproximações, relações e distanciamentos observados individualmente por cada participante em seus respectivos contextos de formação e atuação. A aplicação das TDIC, abordada pela segunda categoria, é também evidenciada pelas vozes docentes como contribuição do narrar-se de modo reflexivo. Ponto a ponto, os indicativos são descritos no próximo tópico a partir do material analisado tanto em relatos registrados nos memoriais narrativos reflexivos, quanto pelos oriundos da observação participante.

6.2.2 As razões que impulsionam os usos e desusos das TDIC

A categoria de análise de aplicação das TDIC é, a partir das narrativas reflexivas, representada pela unidade de contexto aprendizagem que desdobrasse em apontamentos sobre a própria experiência de aprender sobre as tecnologias digitais, como também indica aspectos da aprendizagem dos estudantes a partir de seu uso. Os relatos que abordam os porquês das aproximações ou distanciamentos entre os participantes e os artefatos digitais levantam, de modo reflexivo, questões sobre o uso consciente e o acesso, além de versar acerca das inovações viabilizadas no cotidiano letivo, inclusive nos processos educacionais interdisciplinares.

O contato com a experiência formativa ofertada em razão do estudo é exibido em percepções e transformações ocorridas durante o processo de atualização em TDIC. O relato de que “Eu to gostando muito do material. Depois que descobri tanta coisa nova que da pra usar na sala, estou experimentando alguns sites, mas ainda tenho um pouco de insegurança de não saber resolver se aparecer outras coisas diferentes, porque tudo vai da prática” (Participante 11) vem indicar o entusiasmo e, ao mesmo tempo, a importância das experiências práticas na formação e narração, conforme indicado por Moreira (2011a) ao tratar do ‘efeito espelho’ produzido pelo registro focado nos fazeres.

O escrito reflexivo revela ainda um professor aberto ao novo e à novidade, à interação como meio de aprendizagem, como também à pesquisa como estratégia de atuação com as TDIC. A indicação do receio de desconhecer algo expõe ainda aspectos da autoanálise frente a tantas possibilidades da incorporação de artefatos digitais. Essa expressão é consonante com Canário (2006) à medida que aponta os recursos de modo distante da neutralidade, sendo para uns apoio e para outros limitação. A afirmação pode ser aplicada às pessoas, contextos e situações, nas quais há a presença/relação com as TDIC.

O olhar para si de modo comprometido e crítico traz tanto ao participante, quanto ao estudo a inteireza de perceber-se em meio ao processo e suas oportunidades. De acordo com

(Souza, 2023, p. 5), isso vem corroborar o fato de que “as narrativas [...] oferecem padrões de interpretação, que contribuirão, tanto para o conhecimento do humano, quanto para o próprio aprimoramento da pesquisa qualitativa interpretativa”, fortalecendo o narrar como fonte e método substancial ao desenvolvimento de estudos, sobretudo os que se pretendem à escuta das vozes dos sujeitos corporificados em singularidades e contextos.

O resgate dos registros no diário da pesquisadora endossa a indicação da insegurança para interagir com o novo a partir de variadas solicitações para demonstrar o uso das TDIC apresentadas nos catálogos interativos virtuais. Relatos espontâneos e, por vezes repetidos, de que apenas após a vivência de um exemplo prático, testagens prévias ou ainda diálogos entre os pares sobre dúvidas e possibilidades de uso, foram apresentados pelos participantes na maioria dos encontros síncronos realizados nos HTPC das escolas envolvidas no estudo. Isso é explicado por Clandinin e Connelly (2011) a partir da ideia de que as experiências vivenciadas constroem as narrativas entre a vida e o reviver, o conto e o reconto.

Os indicativos de Benjamin (2012, p. 201) ao exprimir que “o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes”, dão base à interpretação da expressão de que “A prática pedagógica sem as tecnologias é quase que inaceitável. A tecnologia traz inovações não somente para o educando, mas também para o educador, por isso quero usar cada vez mais as tecnologias. Estou experimentando muitos sites que o curso apresenta” (Participante 23). De modo claro, o participante faz um recorte sobre as TDIC a partir de sua percepção sobre elas e lança argumentos para sustentar seu relato e perspectiva. Alheio aos contextos de seus pares sejam eles favoráveis ou contrários ao uso das tecnologias digitais no exercício pedagógico.

Ao abordarem as percepções sobre a relação entre o uso pedagógico das TDIC e a aprendizagem dos estudantes como resultado da autoanálise de suas respectivas atuações, os participantes manifestam indicações como: “Minha motivação em usar o material do curso é porque a gente percebe que as crianças aprendem de forma lúdica” (Participante 21), relevando indiretamente os impactos da multimodalidade que caracteriza os artefatos digitais, o que também é apontado de modo propositivo por Souza (2019) como resultado da interação com os artefatos e ambientes virtuais. Outra narrativa descreve que:

Acredito que no mundo em que vivemos, não adianta tentar retirar as tecnologias digitais como celular, tv, etc. da sala de aula, pelo contrário devemos usá-las cada vez mais em nossa prática com os alunos, incentivando-os a usá-las de maneira saudável e proveitosa no seu desenvolvimento, isso me motiva (Participante 3).

O excerto traz uma breve crítica à proibição do uso do celular determinada nacionalmente pela Lei nº 15.100 (Brasil, 2025a), apresentando como solução viável a adoção de práticas que fortaleçam o uso consciente, dialogando diretamente com as relações apresentadas na seção V entre os saberes e fazeres docentes defendidos por Tardif (2014) e as dimensões que estruturam o Referencial de Saberes Digitais Docentes (Brasil, 2024), especificamente a que trata acerca da Cidadania Digital. Isso indica, além de uma participação efetiva no processo formativo ofertado, a segurança de atuar com as TDIC de modo referencial, incorporando-as ao currículo de modo significativo e ético. A questão sobre a aprendizagem dos estudantes é ainda refletida por outro participante ao indicar que:

O que me motiva incorporar as tecnologias digitais é a agilidade na comunicação, maior acesso a informação, despertando interesses nos alunos, como também na resolução de problemas. a facilidade de ter os conteúdos atualizados, ajudando a desenvolver o senso crítico dos estudantes diante dos debates (Participante 4).

Essa narrativa vem indicar o entendimento da vertente crítica imbricada ao uso educacional das TDIC a partir de Kenski (2020). Ao refletir sobre a motivação para a incorporação em seu fazer pedagógico, o participante traz elementos de seu cotidiano revisitados e analisados a partir de sua relação com os artefatos digitais e seus estudantes. Estratégias de comunicação e engajamento, acesso rápido e fácil à informação e o desenvolvimento do senso crítico dos estudantes são elencados como razão para aplicar os artefatos digitais.

O acesso à informação abordado pelo participante é também contemplado em diversos discursos capturados pela observação participante. Tratado, pela maioria dos participantes, como estratégia determinante para a aprendizagem, o contato com as fontes de informação, inclusive as disponibilizadas pelo material didático digital da atualização desenvolvida em razão do estudo, configura-se como ponto de partida para a interação e, respectivamente, para uma contribuição substancial ao processo de ensino e aprendizagem. Essa narrativa corrobora Santos e Mercado (2023) à medida que os autores defendem uma atuação pedagógica autoral por meio da navegação, avaliação e articulação dos conhecimentos.

A partir da indicação majoritária de que as TDIC apresentadas pela formação continuada foram percebidas como novidades pelos participantes, outras interpretações tornam-se possíveis. Embora o uso das tecnologias digitais na prática pedagógica seja defendido por muitos dos participantes, a espontaneidade dos momentos síncronos registrados

em diário revelou que apenas alguns dos participantes conheciam ou faziam uso efetivo de artefatos como os objetos virtuais de aprendizagem, aplicativos, jogos ou repositórios digitais. O relato: “Eu fico muito motivada a usar as tecnologias. Quando a gente abre o email e vai tocando no livrinho e vai para os sites é muito bom porque a gente nem precisa procurar, o material já tá ali tudo prontinho e os alunos adoram quando a gente traz novidades” (Participante 13), apresenta de modo direto a reflexão sobre a praticidade para acessar e selecionar as TDIC a partir do material formativo.

Isso versa não apenas sobre a otimização viabilizada nos processos de ensino e aprendizagem, mas sobretudo acerca do engajamento do participante com seu processo formativo, evidenciado pela indicação da expectativa de receber os catálogos interativos virtuais. De acordo com Imbernón (2024), a formação continuada de professores precisa dar voz a todos os envolvidos na ação, inclusive à própria docência enquanto público-alvo. O relato exposto anteriormente torna-se uma espécie de *feedback* da atualização proposta, via descrição de contributos à prática pedagógica.

A pauta sobre a aprendizagem dos estudantes é ainda abordada por outro participante ao indicar: “Na minha prática pedagógica eu gosto muito de trazer novidades para os alunos e no material do curso encontramos muito material bom que está até nos ajudando com os alunos que precisam de reforço, porque é uma forma diferente de aprender” (Participante 16). Ao considerar que a reflexão narrativa enveredou por questões relativas à inclusão dos variados ritmos, demandas e perfis de aprendizagem, como também das condições de acesso a partir do uso das TDIC, são reconhecidas as desigualdades presentes no contexto escolar, conforme as definições presentes no texto da Política Nacional da Educação Digital (Brasil, 2023).

A narrativa do participante 24 aponta: “Aqui na escola os colegas sempre comentam como tem coisa nova nas tecnologias que desconhecemos e podem nos ajudar (...)”. Essa expressão vem indicar uma postura dialógica entre o narrador e seus pares, um intercâmbio de saberes e fazeres que tocam a prática de modo próximo e contínuo. A partir de Valente e Almeida (2020), é possível compreender que essa narrativa traduz a afirmativa de que o uso eficiente das TDIC tem seu início em um ponto de vista claro sobre o complexo escolar de atuação.

A escuta das experiências narradas, segundo Lima (2023), permite uma apropriação dos fatos como parte deles. Isso foi evidenciado pela observação dos momentos síncronos pela sensação de que a narrativa de um participante encorajava os demais a se colocarem, principalmente em relatos sobre as fragilidades frente ao processo de formação ou atuação

com as TDIC. O lugar da coletividade e do convívio profissional agiu como promotor do narrar e do refletir. Outras reflexões sobre a experiência formativa são narradas nos parágrafos do tópico seguinte, a partir de expressões sobre os desdobramentos dos acessos, interações e práticas.

6.2.3 As influências da experiência formativa reflexiva

A terceira categoria trata dos impactos da formação continuada por meio da unidade de registro da informação, trazendo apontamentos dos participantes refletidos a partir de questões sobre a melhoria da prática pedagógica, a interação provocada pela estruturação do material didático digital, como também os aspectos relativos à seguridade construída ou ainda em processo para lançar mão dos artefatos digitais nos processos de ensino e aprendizagem.

O entrelaçamento de vozes apontado por Clandinin e Connelly (2011) como caminhos para entender as subjetividades entregues nas narrativas, acaba por apresentar um conjunto de percepções dos participantes, ora sobre a atualização ofertada, ora sobre o contínuo de sua própria formação. Narrativas como a do participante 4 vão tecendo relações entre o presente e o amanhã a partir da expressão de que:

A experiência formativa tem contribuído com minha prática pedagógica a partir da informação dos recursos digitais e quando temos os encontros virtuais eu anoto tudo o que é apresentado e depois vou fazendo o passo a passo no computador. Logo, informação e estímulo ao estudo e aprofundamento são as contribuições principais da formação que me auxiliam aplicar essas tecnologias em sala de aula (Participante 4)

A reflexão sobre as informações dispostas no material didático, como também as acessadas nos momentos síncronos, de acordo com a afirmação de Canário (2006) sobre a informação como condição para a construção do conhecimento, constitui-se como fonte do saber pedagógico. A promoção do interesse para desbravar outros artefatos e espaços digitais é também apontada no registro, no qual o participante apresenta-se em estratégias para a apropriação e respectivo uso efetivo das TDIC. Por outro lado, a percepção da ausência da informação produz narrativas sobre a causalidade, tendo como efeito maior o distanciamento das tecnologias digitais no fazer pedagógico, como refletido pelo participante 3 ao decretar que a formação impacta sua atuação:

Mostrando onde buscar as ferramentas digitais, porque muitas vezes deixo de usar porque nem sabia que existia determinado aplicativo ou portal e a

formação vem trazer as novidades que temos ao nosso dispor, principalmente quando envolve as tecnologias que se renovam rapidamente, então sabendo o que existe para trabalhar cada matéria podemos aplicar (Participante 3).

Essa narrativa consolida, segundo Passeggi (2021), o narrar-se reflexivamente como elemento da formação e da intervenção, à medida que evidencia ao participante e ao estudo pontos vulneráveis como a falta de informação ou orientação para o uso das TDIC. Ao compartilhar sua própria experiência, o participante mostra-se receptivo ao diálogo, às trocas, à participação e ao apoio seja de pares, seja de estratégias. Identificar as causas e os porquês torna-se o início do processo por possibilitar outras formas de exercer a profissão docente, de viver a formação e até de conviver com as TDIC no âmbito educacional.

Diante da dinâmica vertiginosa dos elementos e espaços estruturantes da cultura digital, o participante 22 reflete sobre as informações trazidas pela vivência da atualização, por meio da perspectiva de que: “A rápida criação de novos aplicativos exige que os professores se mantenham atualizados, porque quando pensamos estar usando o que temos de mais novo na educação já existe um aplicativo melhor (...)”. Isso vem indicar a preocupação do participante com o contínuo tanto da profissão docente, quanto dos avanços das TDIC corroborando as discussões apresentadas nas seções IV e V.

Os diferentes níveis de impacto formativo são também percebidos entre os pares como resultados da influência formativa. Embora partindo de materiais, estratégias e recursos comuns a todos, as escalas de comprometimento com a própria formação fogem à linearidade. Isso é evidenciado pelo apontamento de que:

Acredito que a contribuição das formações para cada professor é diferente, porque há quem faça uma formação só por fazer. Agora no caso do assunto ser tecnologias digitais ou você interage ou não aprende. No meu caso as contribuições para aplicá-las em sala de aula foi me apresentar muitos recursos que eu desconhecia e as demonstrações feitas nos momentos virtuais no HTPC porque eu só aprendo fazendo (Participante 7).

A construção narrativa apresenta questões íntimas imbricadas a reflexões sobre seu contexto e observações acerca da conduta adotada por colegas de trabalho em potencial. Essa indicação, de acordo com Moreira (2011b), exprime a possibilidade de aprender a partir das experiências e das relações. Isso foi constatado também pela observação participante à medida que, enquanto uns traziam cadernos com registros de dúvidas e resultados de aplicabilidades práticas para fomentar as discussões nos HTPC, outros mantinham uma postura passiva, de contemplando o momento em silêncio ou participando com pequenos acenos de apoio aos pares.

As influências da formação podem também assumir, de acordo com as narrativas acessadas, características efêmeras, contribuindo com a prática docente de modo pontual ou sem profundidade, como evidenciado pelo participante 21, ao dizer de modo reflexivo que: “Fico pensando que as tecnologias podem ser até boas para ensinar nos dias de hoje, mas só consigo usar essas tecnologias com ajuda de alguém. Na demonstração no HTPC até acho fácil, mas quando tento sozinha me embaralho toda”. O registro, além de revelar a ausência da autonomia da interação com as TDIC, versa sobre a fragilidade de elementos constitutivos da prática docente como o exercício prático, a competência técnica e o desenvolvimento de estratégias para a integração curricular.

A segurança para o uso das TDIC é abordada por outro participante pelo viés processual. Ao dizer que “A experiência formativa está contribuindo com minha segurança para usar as tecnologias digitais, pois conhecendo as plataformas, sabendo onde procurar o material direcionado para nossa turma, fica mais fácil de usar” (Participante 24), sua mudança é indicada em meio ao contínuo formativo a partir do contato, uso e aprendizagem sobre os artefatos digitais. Ao considerar o indicativo de Casagrande (2023) sobre a formação da identidade docente como produto da autopercepção, a narrativa traz indícios de como o participante reconhece suas competências e limitações no que se refere às TDIC.

Narrativas sobre a melhoria da prática docente são também identificadas pela análise da categoria temática impactos da formação continuada, conforme descrito pelo participante 1:

Acredito que a experiência no curso de atualização contribuiu de forma prática e facilitadora na utilização dos recursos digitais estudados, pois apesar de conhecer por nome os aplicativos, não me sentia segura de utilizá-los para realizar alguma atividade. Outra questão é que nem sabia que existia tantos recursos digitais, porque os mais falados são os jogos digitais e as Inteligências Artificiais e no curso estamos vendo objetos de aprendizagem virtual, realidade virtual, recursos abertos e outras coisas que com certeza podem melhorar nossas aulas (Participante 1).

Marcas como a promoção do uso e a apresentação de variadas tipologias de TDIC para a ampliação do repertório docente revelam as transformações causadas pela formação. A indicação da insegurança superada e a ressignificação da função pedagógica das tecnologias digitais versam sobre a criação de condições laborais para a aplicabilidade, como também acerca do desenvolvimento profissional do participante.

A interação é outro ponto trazido pelas narrativas dos participantes como impacto formativo. Seja entre os pares, seja com as TDIC dispostas pelo material didático, o contato e as relações estabelecidas são reorganizados em volta das temáticas e das práticas propostas.

Ao afirmar que a formação: “Contribui me estimulando a experimentar as ferramentas, porque sozinha eu não sei nem como achar um portal que tenha assunto educacional, até posso olhar, mas é muito difícil achar material que dê para aplicar numa turma de 2º ano” (Participante 11), são apontados aspectos relativos às dificuldades para a realização de curadoria específica das TDIC executáveis por seu público de atuação, além de reconhecer o encorajamento estruturado para favorecer à experimentação e à descoberta, conforme defende Filatro (2018) ao tratar da construção de materiais digitais para a aprendizagem.

O diálogo, as aproximações e a partilha efetivada pelos participantes são expressos por exemplificações e propostas colaborativas nos momentos síncronos e ainda pela narrativa de que:

Posso dizer que as contribuições da formação sobre as tecnologias digitais foram principalmente apresentar o que temos de novo ao nosso favor e estimular que todo o grupo de professores, meus colegas, experimentassem as tecnologias no seu fazer, por que mesmos os mais resistentes, quando nos ver comentando que é bom se interessam e isso é bom para mim, para escola e para os nossos alunos (Participante 23).

Esse relato reflexivo exprime um movimento de transformação coletiva, no qual os participantes são motivados pelo processo e pelas influências de seu grupo, ao integrar práticas, artefatos, percepções e oportunidades para aprender e ensinar em um contexto de trocas realizadas a partir das experiências vivenciadas, conforme aponta Imbernón (2011; 2024). Esse tipo de interação se articula à crítica de Kenski (2020) relativa aos cursos focados apenas nas entregas de atividades. Outras percepções apresentadas pelas narrativas são dispostas a seguir em reflexões acerca das intenções oriundas da formação continuada sobre as TDIC nos processos de ensinar e aprender.

6.2.4 Perspectivas sobre o uso das TDIC

A quarta categoria que trata das intencionalidades docentes na aplicação das TDIC traz, uma vez mais, o termo aprendizagem como unidade de registro, de acordo com a expressiva frequência com que é identificado nas narrativas. Questões relativas à gerência da prática pedagógica, à pesquisa por artefatos e por (in)formação sobre os artefatos digitais, à colaboração entre os pares, ao engajamento dos estudantes, além de indicações acerca das limitações para a efetiva incorporação à prática docente são articuladas aos processos de aprender para serem utilizadas no contínuo do exercício docente.

Ao final da atualização ofertada em razão do estudo, quando convidados a refletir sobre os desejos e projeções no que se refere ao uso das TDIC incorporado à prática pedagógica, alguns dos participantes exprimem apontamentos sobre a (auto)gerência do exercício docente como efeito formativo. De acordo com Pimenta (2022), a reflexão demanda prontidão e posicionamento frente aos dilemas. Isso é evidenciado pela expressão de que: “Aumentar o uso das tecnologias digitais na minha prática é minha primeira intenção. Depois quero aumentar também o uso dessas tecnologias para facilitar o meu planejamento, a produção de atividades e provas e também o registro do desenvolvimento dos alunos” (Participante 19). Ao avaliar sua prática, o participante identifica a necessidade de ampliar o uso das TDIC dentro e fora da sala de aula, otimizando fazeres ao relacionar seus saberes.

Outro apontamento vem tratar da gestão do trabalho docente relacionada, de modo diretivo, com as estratégias de avaliação pela indicação de que:

Minhas intenções são: diversificar as aulas usando os recursos digitais, sempre que possível pesquisar novos aplicativos, adaptar as avaliações com várias formas de avaliar a aprendizagem dos alunos, desde a participação nos jogos digitais e questionários online que disponibilizam o ranqueamento para o professores até interpretação que cada um faz de um filme ou um podcast por exemplo (Participante 14).

A narrativa exhibe o anseio de transformar o processo avaliativo a partir da incorporação das TDIC, reconhecendo outros modos de interpretar os resultados de sua atuação em articulação com as aprendizagens dos estudantes. Isso vem indicar tanto uma autopercepção sobre sua prática, quanto o que para o participante faz-se importante, segundo Moreira (2011a). Traços do que vem a ser relevante aos participantes são também narrados durante a observação participante, a partir de solicitações para explicações mais aprofundadas sobre determinadas plataformas ou aplicativos que oferecem apoio para a gestão da prática docente.

Outros participantes abordam entre seus propósitos a pesquisa por artefatos e suas atribuições. O apontamento: “Analisando minha prática pedagógica, depois de experimentar tantos recursos, tenho a intenção de me inteirar mais sobre o assunto para melhorar cada vez mais meu trabalho e a aprendizagem dos alunos” (Participante 13) indica que a ação reflexiva prepara o participante para as próximas experiências, conforme Schön (2007). É possível ainda identificar na expressão um diálogo com a discussão apresentada na seção III que trata do narrar e do refletir no exercício docente.

O relato de estratégias próprias para aprender e, a partir disso, atuar pedagogicamente

compõe a narrativa do participante 4 por meio de reflexões sobre a gestão pedagógica que incluem elementos como o uso, a busca por TDIC no âmbito educacional, as orientações da legislação brasileira e o contexto de trabalho, conforme a seguinte descrição:

Quando termino uma formação, sempre tenho o costume de reler tudo que anotei para testar o que ainda não aprendi de fato. Como as tecnologias digitais são um recurso bastante prático, minha intenção é seguir utilizando e pesquisando na *internet* o que posso utilizar em sala de aula. Mesmo com a discussão sobre a proibição do uso do celular em sala de aula, acredito que é muito importante cada professor se apropriar dos tecnologias digitais, pois hoje até nos livros didáticos são indicadas links, vídeos e etc. além de o próprio sistema de notas e frequência ser online (Participante 4).

Ao refletir sobre a proibição definida pela Lei nº 15.100 (Brasil, 2025a), o participante se coloca de modo crítico, optando por continuar a se apropriar das TDIC como meio de dialogar com os elementos da cultura digital presentes em seu cotidiano, como os dispostos pelo material didático e pela estrutura institucional utilizada para acompanhar o desenvolvimento dos estudantes. Esse dado endossa as indicações de Clandinin e Connelly (2011) no que se refere à compreensão das experiências a partir das narrativas. Ao apresentar pontos de vista diversos e singulares, construídos de acordo com cada contexto, formação e atuação, o contato com os participantes registrado no diário da pesquisadora revela a importância de colocar-se em meio às vozes e situações escolares como forma de garantir espaços de diálogo na formação continuada, como também a participação na tomada de decisões, conforme aponta Imbernón (2011).

O engajamento dos estudantes é outro ponto levantado pelas narrativas analisadas no estudo como propósito para continuar buscando aprender sobre as TDIC. Ao registrar que: “Vou tentar continuar acessando o material enviado para usar mais as tecnologias digitais, porque quando digo na sala que vai ter alguma coisa de tecnologia na aula os alunos não querem nem ter recreio”, o participante 11 traz reflexões sobre sua atuação e percepção. Os efeitos da prática desenvolvida com as tecnologias digitais são interpretados como disparadores do engajamento discente, corroborando Valente e Almeida (2020) ao indicarem a importância de os professores conhecerem seus limites e possibilidades. Eis o seguinte ponto de vista:

Pretendo continuar usando as tecnologias na minha prática porque é um caminho sem volta. Mesmo se for proibido o uso do celular em sala de aula, a *internet* continuará a ser um espaço onde poderemos desenvolver atividades e aprendizagem e na formação aprendemos como pesquisar recursos e conteúdos importantes para uma aprendizagem mais completa para os alunos, unindo os assuntos as novidades tecnológicas (Participante 12).

A referida expressão traz as narrativas produzidas a partir da reflexão como dispositivos pedagógicos com potencial de organizar suas experiências em análises, de acordo com Cunha (2023). A percepção da chegada das TDIC como algo irremediável, da presença dos elementos da cultura digital traduzidos por seus recursos e espaços e das possibilidades de uso em meio às variadas áreas do conhecimento evidencia, além do desenvolvimento da criticidade sobre a própria prática, o compromisso do participante com uma atuação significativa e contemporânea. A discussão sobre casos e causas em torno do uso dos artefatos digitais, estruturada pelas narrativas dos participantes nos momentos de HTPC, traz ao estudo sinais da ampliação da autonomia e da transformação no tocante às concepções anteriormente construídas.

A colaboração entre os pares é também indicada como aspiração pós formação sobre as TDIC, desde aspectos ligados ao estabelecimento de parcerias e intercâmbios entre a comunidade escolar como um todo até a sensação de coletividade na decisão por continuar a busca por formação para atuar, conforme o seguinte relato:

Elaborar mais atividades e avaliações em plataformas e aplicativos digitais, desenvolver projetos que envolvam as tecnologias digitais e trabalhar em parceria com outros professores e turmas são as minhas intenções depois do que aprendi sobre as tecnologias digitais e analisar a minha prática pedagógica, pois percebo que posso fazer um processo de ensino e aprendizagem muito mais dinâmico para os alunos (Participante 10).

A clareza indicada na narrativa afirma mudanças importantes a partir da percepção de que aprendeu. Esse apontamento, além de pontuar sobre o desenvolvimento de uma autoanálise para otimização do próprio exercício docente, evidencia a transformação na postura pedagógica a partir de Moreira *et al* (2020), ao inferir sobre a ação e interação contida no ato de narrar-se. O exame das limitações para a efetiva incorporação das TDIC constitui-se como mais uma contribuição do desenvolvimento das narrativas reflexivas.

O encontro consigo em meio ao processo formativo e às interações com as TDIC traz ao participante e, respectivamente, ao estudo noções de pontos de atenção que passam a ponderar situações e decisões. Embora o trabalho docente seja essencialmente coletivo e aporte-se nas relações, seu desenvolvimento pleno, segundo as narrativas, está relacionado a questões pessoais e, por essa razão, únicas, passíveis a divergências e desencontros. Isso não versa sobre exclusões ou inflexões, mas acerca da multiplicidade de razões, opiniões e situações que convivem no âmbito escolar.

O depoimento: “(...) todos querem seguir aprendendo sobre a tecnologia, mas não temos muito tempo para isso. Então minha intenção hoje é conversar com a coordenação para em cada HTPC a gente trabalhar um tema ou recurso” (Participante 7), registra um possível caminho contínuo para a aprendizagem. O dado narrativo traz a confirmação da importância da vivência dos processos de formação continuada, como também do diálogo entre os pares sobre a realidade do contexto de atuação, conforme discutem Imbernón (2011; 2024) e Gatti e Barreto (2019). As solicitações síncronas para o envio de outros catálogos interativos virtuais após o término da pesquisa ou de um compilado dos materiais didáticos digitais enviados endossam essa expressão. O apoio entre os pares é apontado sob outro aspecto ao determinar:

Penso que posso até usar as tecnologias em uma aula, mas se eu fizer junto com um colega que possa me ajudar. A intenção de aprender eu tenho, mas sei que vou precisar de tempo, mais cursos de formação e apoio para isso até porque cada dia tem uma coisa nova na *internet* (Participante 21).

O participante descreve o auxílio de seus parceiros de trabalho como condição para o uso das TDIC. Também aborda a questão temporal e a frequência de participações em processos formativos como caminhos para utilizar os elementos da cultura digital. A afirmação sobre o interesse em continuar aprendendo reflete a percepção sobre sua própria atuação face ao contexto de trabalho. Isso vem fortalecer a concepção do narrar-se, conforme Benjamin (2012), como espaço de reflexão, compreensão e compartilhamento das histórias produzidas a partir da experiência de contar. O reconhecimento das fragilidades é outra contribuição trazida pelas narrativas refletidas na formação.

A percepção de que: “Quero aprender mais sobre as tecnologias, mesmo tendo dificuldade para manipular, mas sei que só mexendo vou conseguir aprender. Vou abrir de novo o material do curso para ir tentando aos poucos” (Participante 24) aponta, de acordo com Goodson (2019; 2022), para a potência das narrativas em assumir ausências ou distâncias e mobilizar mudanças para projetar-se. Ao confirmar seus dilemas, o participante tende a mover-se para saná-los.

Entre reflexões e percepções de si em meio ao exercício docente, os participantes acabam por traçar uma espécie de linha do tempo narrada durante a atualização oferecida pelo estudo. No próximo tópico é possível visualizar um mapeamento de expressões que apontam as mudanças observadas no tocante ao uso das TDIC.

6.3 Os percursos das mudanças docentes

Embora grande parte dos participantes relatem fazer uso e reconhecer as TDIC como artefatos potentes no desenvolvimento da prática pedagógica, no exame das narrativas reflexivas construídas durante a experiência formativa, é possível identificar os caminhos percorridos, por meio das descobertas e percepções registradas. Ao inspirar-se nos apontamentos de Clandinin e Connelly (2011) sobre a realização da pesquisa de campo como ponto de partida para contar sua versão, as interpretações são descritas a partir da análise do desenvolvimento do estudo.

A leitura das narrativas do participante 1, revela como um uso inicialmente pontual ganha outros contornos durante uma experiência formativa, migrando para um movimento de centralidade na prática pedagógica a partir da percepção de que sua segurança para o uso foi ampliada conforme o contato com materiais confiáveis. Esse dado evidencia tanto questões relativas ao fortalecimento da identidade docente pela construção narrativa defendida por Goodson (2019), quanto à necessidade de oportunizar aos professores estratégias de aproximação com os artefatos digitais para assim ponderá-las em seu fazer, conforme Kenski (2020).

O impacto das TDIC no exercício docente é descrito pelo participante 3 como um contexto dual. Essa primeira impressão é processualmente transformada no decorrer do curso por relatos sobre a ampliação do uso cunhada na superação de ignorâncias sobre a variedade e disponibilidade dos artefatos digitais, validando a formação como meio para distinguir resistências e ausência de informação e se reconhecendo como profissional inacabado, corroborando Freire (1996). A análise dos desconhecimentos das TDIC vem confirmar a importância de refletir sobre a própria atuação e é confirmada por Moreira *et al* (2020) ao alertarem sobre a devida atenção aos detalhes da profissão docente.

Ao reconhecer a centralidade das tecnologias digitais em seu trabalho, o participante 4 indica uma relação de proximidade com os artefatos digitais por meio de elementos como a agilidade e o engajamento. O conhecimento exibido é examinado pelo participante em sua narrativa como possibilidade de transformar a informação recebida em ação pedagógica, exprimindo uma visão crítica sobre si mesmo no tocante ao que ainda é preciso aprender, indicando consciência acerca da continuidade de seu trabalho. Esse percurso narrado revela, além de uma postura reflexiva, a autopercepção de movimento ativo na prática pedagógica de acordo com Imbernón (2010; 2024).

Vista como uma chance de crescimento mútuo, as TDIC vão sendo refletidas pelo participante 7 a partir da aspiração por qualificar sua prática. Ao indicar a prática como demanda formativa, o participante mostra a relação estabelecida com o processo de atualização por meio da expressão do desejo de continuar aprendendo, inclusive dando pistas da sensação de pertencimento ao seu contexto de atuação, declarando-se parte da decisão de interagir mais e mais com as tecnologias digitais. Isso vem indicar a potência das experiências na formação docente apontada por Dewey (1976), como também da relação entre as histórias vividas e a produção narrativa discutida por Clandinin e Connelly (2011).

O participante 10 inicia seus registros evidenciando a importância das TDIC tanto na preparação da prática, quanto no cotidiano letivo. As mudanças por ele narradas relacionam questões próprias a partir da descoberta de outros artefatos digitais, o que gera como impacto a ampliação da incorporação dos elementos da cultura digital a aspectos relacionados à proposta escolar como um todo, alcançando até a expansão da assiduidade discente. Ao descrever uma postura cautelosa frente às TDIC, o participante destaca o reconhecimento do engajamento e da colaboração como efeitos de sua atuação mediada pelas tecnologias digitais. Essa cadeia de acontecimentos vem apontar a relação do participante com sua comunidade, descrita por Souza *et al.* (2021) como entendimento de si em seu entorno.

Um distanciamento da concepção calcada na neutralidade é narrado pelo participante 11 para indicar um movimento de abertura aos seus efeitos nos processos de ensino e aprendizagem mesmo diante da percepção de insegurança para atuação com as TDIC, sobretudo em um contexto solitário. O apontamento de persistência para aprender vem indicar a necessidade de mudanças na prática pedagógica a partir da observação da dinâmica de atuação na qual está inserido, trazendo as suas experiências com os estudantes como base para o narrar-se, consoante Benjamin (2012).

A visão prática e funcional das TDIC é relatada pelo participante 12 para indicar sua percepção sobre o seu próprio uso, estendido aos estudantes com os quais atua por meio de uma impressão de familiaridade entre eles, a qual é superada pela ampliação de seu repertório acerca dos artefatos digitais referendada no contato com o material didático digital acessado no curso. Com o fim de apropriar-se frente à certeza de que as tecnologias digitais têm um papel transformador e irreversível na escola contemporânea, o participante emite evidências que corroboram a concepção construída por Trindade e Moreira (2019) sobre os artefatos como janelas do conhecimento e por Nóvoa (2023) acerca da inevitabilidade.

A narrativa do participante 13 aborda reflexões sobre a evolução dos processos de ensino e aprendizagem mediados pelas TDIC, inclusive relatando a praticidade percebida

como parte das mudanças das propostas formativas. A possibilidade de personalização das estratégias pedagógicas é outro ponto analisado pelo participante como efeito do uso. A demonstração de uma postura crítica e comprometida com a continuidade formativa dialoga com os indicativos de Nóvoa (2022) acerca do movimento permanente demandado na profissão docente.

Ao evidenciar os desafios do exercício docente na contemporaneidade, o participante 14 lança-se em reflexões sobre o desenvolvimento de uma interação gradual a partir do contato com a experiência formativa. A descoberta de tecnologias digitais mais robustas e potencialmente mais apropriadas ao seu contexto convida o participante a adotar de uma postura mais ativa na busca por artefatos digitais que otimizem sua prática em uma visão mais crítica no que se refere à escolha e à adaptação dos artefatos digitais às suas demandas pedagógicas. Isso reflete as transformações realizadas na interação com o objeto de formação, defendida por Viana (2019) e Anunciato (2023) no que tange à (re)construção permanente do professor frente ao seu cotidiano.

A tensão sobre as demandas trazidas pelo uso é indicada pelo participante 16 ao refletir sobre os variados efeitos que podem surgir a partir da incorporação dos elementos da cultura digital. O impacto observado no apoio aos estudantes que demandam momentos no contraturno para a recomposição da aprendizagem traz ao participante questões relativas ao potencial de inclusão provocado pelas TDIC ao dispor de estratégias multimidiáticas que podem favorecer diversos perfis de estudantes. Ao perceber que na formação aprendeu onde localizar artefatos digitais, o participante confirma a aprendizagem de aspectos relacionados ao desenvolvimento profissional abordado no Referencial de Saberes Digitais Docentes (Brasil, 2024).

O participante 18 as reconhece como elementos de apoio pedagógico à medida que traz em suas narrativas exemplos de interação como o engajamento dos estudantes, a otimização de práticas e o dinamismo do processo de ensino e aprendizagem. No entanto, a indicação de desconhecer um expressivo número de exemplares das TDIC coloca-o em um movimento de experimentação e análises de possibilidades de incorporação à sua prática pedagógica. Como resultado, o participante narra o alcance de suas aprendizagens na mediação em sala de aula. De acordo com Imbernón (2011), esse dado vem indicar a importância da consciência docente sobre a atuação em meio às mudanças sociais.

A reflexão sobre os dados concretos do cotidiano escolar compõe a narrativa do participante 19 que vai sendo ampliada pela experiência prática estimulada no processo formativo. Ao enfatizar que o uso das tecnologias pressupõe, além do acesso, orientação e

prática, o participante descreve o compromisso assumido consigo mesmo na continuidade dos estudos para a devida incorporação, dialogando com os apontamentos de Alarcão (2022) ao alertar que no momento atual o professor deve lidar com o surgimento de outras fontes de conhecimento além dele.

Como produto de sua reflexão inicial, o participante 21 apresenta as TDIC como uma barreira pouco a pouco eliminada pela colaboração entre os pares e efeitos percebidos na sala de aula a partir de seu uso. Orientações e suporte necessários e contínuos são apontados como condição à utilização, mesmo entendendo os impactos positivos no processo de ensino e aprendizagem. O reconhecimento de seus limites e necessidades para uma incorporação exitosa aponta a narrativa como dispositivo de autoconhecimento e compartilhamento de sentidos e percepções frente aos acontecimento da profissão docente, como indica Silva (2024) ao expressar o potencial da reflexão na construção narrativa como movimento de refazimento a partir dos fatos.

A interatividade disposta pelo uso e engajamento dos estudantes como impacto disso é expressa pelo participante 22 para indicar suas reflexões sobre as possibilidades de transformação da prática pedagógica condicionada à adoção de uma postura de constante atualização mediante as rápidas mudanças dos artefatos digitais. A intenção de acessar outros materiais e espaços de formação sugeridos durante o curso acaba por fortalecer a indicação de aprendizagem contínua para atuação. Ao superar a dinâmica orientada pela formação, o participante se lança a outras possibilidades de aprender, conforme exhibe Canário (2006) sobre ser o professor um reinventor de práticas.

O uso de exemplos concretos relativos ao uso das TDIC como elemento da prática pedagógica constitui as narrativas do participante 23 para evidenciar a construção de uma postura crítica de defesa dos artefatos digitais na escola como algo indispensável face à realidade social. O impacto da formação é por ele estendido de si para as relações com seus pares em um movimento evidente de colaboração e diálogo como modo de gerar influências para a ampliação do uso na escola como um todo, assumindo uma postura de promotor dos acontecimento como defende Larrosa (2019) ao anunciar o modo como o professor se posiciona como referente aos pares.

Os registros do participante 24 dão conta de suas dificuldades para lidar com as tecnologias, inclusive evidenciadas pelos pedidos de apoio dos pares para com elas interagir. A percepção de seu entorno como estímulo ao uso é marcante em suas narrativas, como também as contribuições da experiência formativa para fortalecer sua autonomia na utilização. A intenção de revisar o material e experimentar de modo frequente para aprender

revela a adoção de uma postura de persistência diante de seus próprios desafios, discutida por Nóvoa (2022) ao indicar que o educar move-se a partir do desejo de uma outra versão de si.

As mudanças provocadas pelo uso das tecnologias digitais na prática docente são perceptíveis ao participante 25, à medida que com elas interage para selecioná-las à incorporação. A reflexão sobre a essencialidade da mediação dos artefatos digitais na escola é apresentada distante da ideia do uso como opção. O relato apresenta ainda aspectos relativos à reconstrução de sua prática a partir da atualização vivenciada, relevando o compromisso de oportunizar sua turma a acessar as TDIC como medida inclusiva e equitativa diante da presença da cultura digital na sociedade contemporânea. Essa manifestação é validada pelos apontamentos de Valente e Almeida (2020) no tocante ao uso dos artefatos com intencionalidades para além da técnica.

As narrativas reflexivas analisadas passam a apresentar, além de percepções e anseios, os contextos de formação e atuação como base para a interação com os artefatos digitais. Aspectos como a colaboração, a prática, as relações e as estratégias para a aprendizagem revelam diferentes movimentos de transformação ora conceitual, ora procedimental na maneira como os participantes passam a incorporar as TDIC em suas respectivas atuações na educação básica.

O narrar, nesse contexto, possibilita repensar as experiências e as escolhas, ressignificando desafios e reconhecendo possibilidades para manter o que julga importante para si e mudar o necessário ao contínuo da atuação docente frente às alterações que de modo recorrente invadem as escolas e suas práticas. A seguir, dificuldades e desafios são apresentados para expor percepções e soluções encontradas no desenvolvimento deste estudo que se propôs à desafiadora tarefa de escutar.

6.4 Dificuldades e limitações da pesquisa

O caminho percorrido para o desenvolvimento do estudo apresentou dificuldades como: o aceite para a participação na pesquisa, o baixo engajamento nos momentos virtuais iniciais, a infrequência de envios de reflexões ao longo do período de produção e coleta de dados, além do desafio da elaboração e execução de estratégias que visaram à garantia plena dos direitos humanos em um estudo elaborado no ambiente virtual.

A negativa de algumas escolas para a participação na pesquisa influenciou diretamente no tamanho do conjunto de professores pretendido no estudo realizado. Entretanto, o início da fase da produção e coleta de dados veio revelar uma dinâmica talvez inapropriada para um

maior número de participantes, tanto pela pluralidade de perfis docentes apresentada na análise contextual que orientou a construção do curso *online*, quanto pela provável impossibilidade de organizar de forma adequada os dias e horários para os encontros virtuais de acordo com os calendários das escolas para a realização do HTPC de todas as escolas envolvidas, considerando o período cronológico em que se dá uma pesquisa em nível de mestrado.

Nos encontros virtuais - momentos determinados para a realização do procedimento da observação participante - o necessário engajamento dos participantes foi reduzido, de modo especial nos primeiros encontros, por quase a totalidade de câmeras e microfones fechados nos três grupos de professores envolvidos, o que foi processualmente convertido em uma maior participação por meio de apresentações práticas de aplicabilidade do material acessado nos catálogos interativos virtuais enviadas aos participantes.

Na produção do memorial narrativo reflexivo que se estruturou em quatro momentos distintos, foi percebida uma relevante infrequência na continuidade dos envios das reflexões narrativas ao longo do período de produção e coleta de dados, o que trouxe ao estudo uma redução na possibilidade de análises integrais das categorias estabelecidas.

O tempo disponível para a execução do estudo foi outro ponto identificado enquanto limitador. A celeridade, em que são consumidos os 24 meses de uma pesquisa de mestrado, impossibilitou um contato mais longo com os participantes da pesquisa e consequentemente com suas narrativas que apresentam um potencial singular de conhecimento sobre o processo da formação continuada e a prática docente com as TDIC, apresentadas de modo conclusivo na próxima seção.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na pesquisa educacional e na formação docente, as experiências vividas e narradas pelos professores desencadeiam novas experiências e atribuem novos sentidos ao vivido, servindo para melhor compreender o processo de ensinar e dar sentido ao trabalho docente. (Anunciato, 2023)

O desenvolvimento do presente estudo que teve como objeto central as narrativas reflexivas dos professores da educação básica no intuito de responder à questão inicial que indagou: a partir da percepção das mudanças da/na escola, as narrativas reflexivas da experiência formativa contribuem para o uso das TDIC na prática docente? trouxe como primeira reflexão o potencial das contribuições das tecnologias digitais como parte da própria elaboração do estudo, considerando seus instrumentos, espaço de desenvolvimento, fontes exploradas e até mesmo a comunicação realizada com os lócus e os participantes como produto das interações com os elementos da cultura digital na educação.

Cada contexto, relação e condição apresentados pelas vozes dos participantes a partir de suas narrativas, seja nos momentos síncronos, seja na escrita dos memoriais produzidos ao longo da atualização oferecida pelo estudo, trouxe pontos únicos e, por essa razão, essenciais à análise de como o uso das TDIC vem sendo percebido, realizado e ressignificado pelos professores que atuam nas salas de aula dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de três escolas da Rede Pública de Educação de Maceió/AL.

Um a um, os objetivos traçados para analisar como as narrativas reflexivas produzidas por professores, a partir de uma experiência formativa continuada, evidenciam contribuições para o uso das TDIC na prática docente, em diálogo com as transformações da/na escola, foram alcançados por meio de procedimentos como a pesquisa exploratória, a observação participante e as análises contextual e de conteúdo. Faz-se relevante destacar que todas as etapas mantiveram o foco na escuta das vozes docentes e essa ação provocou mudanças importantes na própria postura da pesquisadora por perceber que o desenvolvimento de uma pesquisa narrativa demandava estratégias científicas, éticas e sobretudo humanas para lidar com a subjetividade encontrada.

Os registros dos autores acessados, além de apresentar um panorama dos impactos da produção narrativa dos professores, indicaram referenciais teóricos para fundamentar o estudo, os desafios imbricados na aplicação dos instrumentos utilizados para a coleta de dados, como também as especificidades da pesquisa narrativa. Outros fichamentos analíticos foram construídos para estudar referenciais teóricos sobre a profissão docente, a cultura

digital e as legislações educacionais que orientam o uso das TDIC, como fundamento para o desenvolvimento da pesquisa. Leituras de autores nacionais e internacionais, conhecidos ou indicados, acessíveis em livros físicos, artigos ou *e-books* percorreram variadas discussões, registrando concepções e alterações ocorridas ou projetadas para o âmbito educacional no que se refere ao exercício docente face às tecnologias digitais.

O curso de atualização *online*, desenvolvido e ofertado pela pesquisadora, tomou por base estudos sobre a aprendizagem, os saberes e os fundamentos na/da profissão docente, além de questões mais recentes que abordam a perspectiva do *design* instrucional na formação de professores. Com vistas à produção de dados empíricos, o desenvolvimento da análise contextual do perfil dos participantes a partir da aplicação de um questionário *online*, a curadoria de materiais disponíveis na *internet* de acordo com as dimensões do Referencial de Saberes Digitais Docentes e a construção de material didático digital propriamente dita, consolidada em 12 temáticas relativas ao uso das TDIC na prática pedagógica dispostas em catálogos interativos virtuais, trouxe um panorama prático sobre as possibilidades de construção de outros formatos a serem oferecidos aos professores na continuidade de sua atuação e formação a partir da singularidade de cada sujeito e contexto.

O exame das narrativas reflexivas construídas pelos participantes, com foco nas mudanças percebidas em suas práticas relacionadas ao uso dos artefatos digitais, desenvolvido a partir tanto dos registros da observação participante, quanto pela análise de conteúdo das categorias temáticas: a) Significados atribuídos às TDIC; b) Aplicação das TDIC; c) Impactos da formação continuada; e d) Intencionalidades docentes na aplicação das TDIC, construídas a partir dos dados dos memoriais narrativos reflexivos, apresentou a importância do rigor científico, sobretudo no tratamento e na interpretação dos indicativos de cada participante articulados aos apontamentos teóricos estudados.

Todos esses fazeres contribuíram para o alcance do objetivo geral do estudo trazendo respectivamente, um panorama de pesquisas desenvolvidas anteriormente, a devida fundamentação teórica e uma proposta formativa para promoção da coleta de dados, além dos resultados encontrados no contato com as narrativas reflexivas dos professores. Entre os resultados, observa-se que os professores reconhecem a importância das TDIC na prática docente, ao tempo em que, a partir da experiência formativa, percebem possibilidades reais de incorporar os artefatos digitais nos processos de ensino e aprendizagem.

O desenvolvimento do estudo representa uma grande contribuição acadêmica e profissional, ao evidenciar o narrar e o refletir sobre as próprias experiências como oportunidade para transformar a prática docente a partir de questões singulares e, por essa

razão, significativas a cada participante em meio ao seu contexto de atuação e formação, imbricado à rotina comumente frenética das escolas que dia após dia torna-se mais aligeirada pela presença das características dos elementos da cultura digital. O contato com as narrativas reflexivas dos participantes acaba ainda por implementar sua definição traçada inicialmente que as considerava como intérpretes da prática docente, passando a conceituá-las também como reconstrutoras do fazer docente pelo resgate de impressões e aprendizagens oportunizadas.

A maneira singular com a qual cada um dos participantes percebe a mediação das tecnologias digitais em sua atuação, revelada majoritariamente articulada a um processo gradual e contínuo de experimentação para o efetivo uso a partir de aspectos como a curiosidade, a colaboração, a consciência crítica, o autoconhecimento profissional e o compromisso com a aprendizagem dos estudantes, traz aos participantes evidências sobre o movimento desencadeado pelas narrativas para sua autopercepção em meio à atuação pedagógica, emergindo daí suas inseguranças, habilidades, oportunidades e possibilidades de aprendizagem frente às mudanças da/na escola.

A pluralidade dos impactos formativos, evidenciada desde a percepção da importância do acesso à informação até a ampliação da autonomia dos participantes na interação com as TDIC provocada pela navegabilidade autoinstrucional proposta, aponta variadas estratégias desenvolvidas e decisões tomadas para (re)significar o uso e a relação com as tecnologias digitais durante o período formativo. Níveis diferentes de engajamento e apropriação são também identificáveis, fortalecendo as indicações da análise contextual que apontam a incorporação dos artefatos digitais mais relacionada à intencionalidade pedagógica e às experiências vivenciadas pelos participantes do que às variáveis temporais ou estruturais de sua formação e atuação, trazendo às escolas envolvidas e à sua respectiva rede municipal a importância de promover momentos formativos cunhados em propostas de interação com os artefatos digitais a partir da valorização da trajetória dos professores, de estratégias personalizadas e da disposição de espaços/tempos reservados ao intercâmbio de práticas entre os pares.

A percepção de que as mudanças na prática docente ocorrem de forma não linear é outra contribuição do estudo. Processos plurais e dinâmicos são tensionados por diferentes descobertas e seus desdobramentos no cotidiano letivo e registrados pelas narrativas a partir de um uso das TDIC que supera a técnica para alcançar perspectivas ligadas à atualização de práticas que dialoguem com o contexto contemporâneo de modo intencional. As idas e vindas das experiências revelam para os participantes e para o estudo o potencial de narrar-se

enquanto dispositivo de formação e interação à medida que a trajetória do outro é acessada pelo narrador em aproximações e distanciamentos.

A relação entre as experiências e a aprendizagem dos participantes é fortemente evidenciada pelas narrativas. Ao transformar vivências e interações em conhecimento e o cotidiano em objeto de reflexão, os participantes acabam por ampliar as contribuições da produção narrativa, à medida que sua própria análise estrutura o situar-se no exercício docente desenvolvido em meio à cultura digital, indicando à área do conhecimento que trata da formação continuada dos professores pontos sobre a incorporação de aspectos relacionados ao letramento midiático e informacional como a verificação de fontes de dados, o desenvolvimento de estratégias para a identificação de aspectos éticos nos espaços e conteúdos acessados como forma de promover e incentivar navegações críticas no contexto digital na produção das propostas formativas acerca das TDIC.

O estudo aponta como implicações práticas a integração entre a análise contextual da atuação dos participantes e a valorização de suas experiências, saberes e vozes; a incorporação das narrativas reflexivas como estratégia avaliativa das formações; a reestruturação do espaço/tempo ofertado pela Rede Pública de Educação de Maceió/AL para a formação em serviço ou em rede e, a ampliação das dimensões do letramento midiático e informacional como base para a aprendizagem dos professores no que se refere às tecnologias digitais por meio de canais de informação e interação entre os pares, na construção de esferas/setores de apoio à prática pedagógica. Outras implicações abordam ainda o tratamento de temáticas como a postura ética no ambiente digital, o processo de curadoria dos espaços e conteúdos de acordo com cada público de estudantes e ainda aspectos relacionados à produção de conteúdos digitais, como também o desenvolvimento de mecanismos para a escuta docente sobre dificuldades enfrentadas.

Para aprofundar o entendimento da relação entre as narrativas dos professores, os aspectos formativos e o uso das TDIC indicam-se como lacunas percebidas no desenvolvimento do estudo: a exploração das narrativas de outros públicos da educação básica como gestores e estudantes integradas às dos professores para uma análise dialógica entre pontos e contrapontos apresentados pelos sujeitos que integram determinadas escolas ou redes; as reflexões sobre os aspectos éticos do uso das tecnologias digitais no âmbito educacional, inclusive na relação estabelecida com a Inteligência Artificial como apoio à gerência da prática pedagógica; a articulação entre o uso das TDIC e a aprendizagem dos estudantes e; o processo de produção de narrativas digitais como fonte de aprendizagem docente para incorporação dos artefatos digitais no fazer pedagógico. Todas essas são

temáticas com potencial para o desenvolvimento de futuros estudos, seja na produção de conteúdos para as aulas, seja no registro virtual do desenvolvimento dos estudantes, ou ainda por meio da construção de estratégias avaliativas ou propostas formativas.

Em uma sociedade que se acostuma dia a dia com a espontaneidade dos cliques e *QR codes*, voltar o olhar para si torna-se possibilidade de acessar suas marcas, resetar suas falhas e rascunhar a próxima etapa, inclusive utilizando outros meios como as TDIC para manter-se conectado ao exercício docente de modo crítico e referente. O refletir acerca dos desafios que adentram cotidianamente a escola, como também sobre a continuidade da prática pedagógica face às mudanças em meio a formação continuada, converte-se em oportunidade para dialogar com os pares e consigo mesmo a respeito do/de ser professor na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de Conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Tradução de Lígia Teopisto. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2000.
- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2022. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 8).
- ALMEIDA, M. E. B. de; VALENTE, J. A. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 57-82, Set/Dez 2012. Disponível em: http://www.waltenomartins.com.br/pmd_aula1_art01.pdf. Acesso em: 15 fev. 2025.
- ALMEIDA, M. E. B. de. Currículo e cultura digital: entre desafios, hibridismos e tensões. **REVISTA INTERSABERES**, [S. l.], v. 20, n. Especial, p. e25doe07, 2025. DOI: 10.22169/revint.v20.e25doe07. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/2709>. Acesso em: 20 ago. 2025.
- ANUNCIATO, R. M. M. Narrativas de professores, processos reflexivos e profissionalidade docente em uma comunidade de aprendizagem online. Formação Docente. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 15, n. 33, p. 61-73, 2023. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfpf/article/view/697>. Acesso em: 4 mar. 2025.
- ARROYO, M. G. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas I. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- BOLÍVAR, A.; SEGOVIA, J. D. **La investigación (auto)biográfica en educación**. Ediciones OCTAEDRO, 2019.
- BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 6 set. 2024.
- BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Programa Nacional de Informática Educativa**. MEC/ SEMTEC. Brasília: Proninfe, 1994. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002415.pdf>. Acesso em: 18 set. 2024.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 16 set. 2024.
- BRASIL. Plano Nacional de Educação. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. 2001.

Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm#:~:text=LEI%20No%2010.172%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202001.&text=Aprova%20o%20Plano%20Nacional%20de,com%20dura%C3%A7%C3%A3o%20de%20dez%20anos. Acesso em: 13 set. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. 2002. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 14 set. 2024.

BRASIL. Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. 2007a. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em 11 set. 2024.

BRASIL. Programa Nacional de Tecnologia Educacional - ProInfo. **Decreto nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007**. 2007b. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6300.htm. Acesso em: 14 set. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. 2012. Disponível em:

<https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/aceso-a-informacao/atos-normativos/resolucoes/2012/resolucao-no-466.pdf/view>. Acesso em: 14 jul.2024.

BRASIL. Plano Nacional de Educação - PNE. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. 2014. Disponível em:

<https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso: 18 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. 2015. Disponível em:

<https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Res-CP-CNE-002-2015-07-01.pdf>. Acesso em: 13 set. 2024.

BRASIL. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016 MS/CNS**. 2016a. Disponível em:

<https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/aceso-a-informacao/atos-normativos/resolucoes/2016/resolucao-no-510.pdf/view>. Acesso em: 11 jul.2024.

BRASIL. Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016**. 2016b. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm#art19. Acesso em: 15 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2018. Disponível em:

https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 15 set. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. 2019. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp

002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020**. 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/114040.htm. Acesso em: 15 set. 2024.

BRASIL. Política de Inovação Educação Conectada. **Lei nº 14.180, de 1º de julho de 2021**. 2021a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/114180.htm. Acesso em 16 set.2024.

BRASIL. Ministério da Saúde Secretaria-Executiva do Conselho Nacional de Saúde Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. **Carta Circular nº 1/2021-CONEP/SECNS/MS**. 2021b. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/aceso-a-informacao/sobre-o-conselho/amaras-tecnicas-e-comissoes/conep/legislacao/cartas-circulares/carta-circular-no-1-de-3-de-marco-de-2021.pdf/view>. Acesso em: 13 jul.2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria-Executiva do Conselho Nacional de Saúde. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. **Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS**. 2021c. Disponível em: https://propp.ufu.br/sites/propp.ufu.br/files/media/documento/oficio_circular_n.2_2021_ambiente_virtual.pdf. Acesso em: 15 jul. 2024.

BRASIL. Política Nacional de Educação Digital. **Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023**. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/L Lei/L14533.htm?=&undfined. Acesso em: 16 set.2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Referencial de Saberes Digitais Docentes**. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escolas-conectadas/20240822MatrizSaberesDigitais.pdf>. Acesso em: 22 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025**. 2025a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/lei/115100.htm. Acesso em: 17 jan. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 12.385, de 18 de fevereiro de 2025**. 2025b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-12.385-de-18-de-fevereiro-de-2025-613444267>. Acesso em: 22 fev. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 21 de março de 2025**. 2025c. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/ceb-n-2-de-21-de-marco-de-2025-619301726>. Acesso em: 23 mar.2025.

BRUNO, A.; RANGEL, F. Mediação online: partilha como ação pedagógica sob o olhar do professor em formação. In: HESSEL, A.; PESCE, L. ALLEGRETTI, S. (Orgs.). **Formação online de educadores: identidade em construção**. São Paulo: RG Editores, 2009, p. 59 - 81.

CANÁRIO, R. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CARVALHO, A. B. G. P. de; ALVES, T. P. Narrativas dos professores nas redes: o percurso dos professores da Educação Básica. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, e76253, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/st6TR3J4bdK43SrDWWHfHFq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 jun. 2025.

CASAGRANDE, R. **Educação nos novos tempos: para fazer acontecer!**. São Paulo: Cortez, 2023.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, E. M. **Pesquisa narrativa: experiências e histórias na pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: UDUFU, 2011.

CUNHA, M. I. da. Conte-me sua história: escre(vidas) das narrativas docentes e de pesquisa. In: AMBRÓSIO, M. (Org.). **Tendências da Pesquisa em Educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023, v. 1, p. 183-197. Disponível em: https://www.pimentacultural.com/wp-content/uploads/2024/04/eBook_tendencias-pesquisa.pdf. Acesso em 20 jul. 2025.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. Tradução de Anísio Teixeira. 2. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1976. (Atualidades pedagógicas. v. 131).

FARIAS, I. M. dos S.; VIANA, M. A. P.; RODRIGUES, W. dos S. A contribuição das tecnologias digitais da informação e comunicação na formação de professores: reflexões para a aprendizagem online. In: VIANA, M. A. P.; MERCADO, L. P. L. (Orgs.). **Tecnologias digitais da informação e comunicação na formação de professores: ressignificando e potencializando a prática docente na educação básica e ensino superior**. São Carlos: Pedro & João, 2023, p. 17 - 40.

FILATRO, A. **Como preparar conteúdos para EAD: guia rápido para professores e especialistas em educação a distância, presencial e corporativa**. São Paulo: Saraiva Uni, 2018.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Professora, sim; Tia, não: cartas a quem ousa ensinar**. Paz e Terra: 1993.

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

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Educar com a mídia: novos diálogos sobre educação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GARCIA, A.; MOREIRA, A. A.; AMORIM, A. C. R. de. Narrativas, conversas e as múltiplas grafias de vida: reverberações curriculares. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 21, p. 1- 22,

2023. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/61431>. Acesso em: 12 mar.2025.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. (Coords.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. de; ALMEIDA, P. C. A. de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: Unesco, 2019.

GONÇALVES, L. M. Mudanças nas concepções docentes sobre o uso de computadores e a emergência de webcurrículo. **Revista Temas em Educação**, [S. l.], v. 25, n. 1, p. 149-161, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rteo/article/view/24005>. Acesso em: 8 fev. 2025.

GONÇALVES, L. M. Entrevista de estimulação da recordação: uma experiência de formação docente. In: FINELLI, L. A. C. (Org.). **E- book Considerações sobre o fazer docente**, Guarujá - SP: Científica Digital, v. 2, p. 57-69, 2024. Disponível em: <https://downloads.editoracientifica.com.br/books/978-65-5360-614-2.pdf>. Acesso em 12 dez. 2025.

GOODSON, I. F. Currículo, narrativa e futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 35, p. 241-252, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/FgNMHdw8NpyrqLPpD4Sjmkq/?lang=pt&f>. Acesso em: 11 jan. 2025.

GOODSON, I. F. **Currículo, narrativa pessoal e futuro social**. Tradução de Henrique Carvalho de Calado. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2019.

GOODSON, I. F. **A vida e o trabalho docente**. Tradução de Daniela Barbosa Henriques. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Tradução de Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Tradução de Silvana Cobucci Leite. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, F. Formação de professores e políticas educacionais. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 22, p. 1-18, 2024. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/65534>. Acesso em: 10 mar.2025.

JESUS, R. S. **Conversas docentes no WhatsApp: uma pesquisa multirreferencial com os cotidianos**. 2019. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação). Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2019. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/bitstream/1/10065/1/Dissertacao%20Rosana%20Sales%20de%20Jesus.pdf>. Acesso em: 07 fev.2025.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. Tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

KENSKI, V. M. Redes, comunidades e educação *In*: SALES, M. V. S. (Org.). **Tecnologias digitais, redes e educação**: perspectivas contemporâneas. Salvador : Edufba, 2020. p. 17 - 28
Disponível em:
<https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/32178/1/Tecnologias%20digitais%2C%20redes%20e%20educacao-RI.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2024.

LARROSA, J. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

LIMA, W. dos S. R. **Narrativas reflexivas de estudantes do curso de pedagogia a distância da UFAL (2012, 2013, 2014)**: um estudo de caso. 2023. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2023. Disponível em:
<https://www.repositorio.ufal.br/handle/123456789/12028>. Acesso em: 28 dez. 2024.

MATTAR, J.; RAMOS, D. K. **Metodologia da pesquisa em educação**: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas. São Paulo: Edições 70, 2021.

MILL, D.; MARTONI, J. INTEGRAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO: desafios e condições de trabalho em escolas de Jundiaí-SP. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, [S. l.], v. 24, n. 3, 2024. DOI: 10.17143/rbaad.v24i3.791. Disponível em: <https://seer.abed.net.br/RBAAD/article/view/791>. Acesso em: 12. ago 2025.

MONTEIRO, L. M. T. O Professor Reflexivo: considerações teóricas e práticas. **Caderno de Ensino, Linguagens e suas Tecnologias**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 91-104, jan./jun. 2021. Disponível em: https://revistascientificas.ifrj.edu.br/index.php/celte/article/view/1654/pdf_1. Acesso em: 17 fev. 2025.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21 ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

MOREIRA, M. A. **Narrativas Dialogadas na Investigação, Formação e Supervisão de Professores**. Portugal: LDA, 2011a.

MOREIRA, M. A. Quebrando os silêncios das histórias únicas: as narrativas profissionais como contranarrativas na investigação e formação em supervisão. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 3, n. 5, p. 11-29, 2011b. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/43>. Acesso em: 4 mar. 2025.

MOREIRA, M. A.; ANUNCIATO, R. M. M.; VIANA M. A. P. Qualidade da/na educação: narrativas de professoras sobre o trabalho docente. **Revista Em Aberto**, v. 33, n. 109, p. 149-164, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/emaberto.v34i109.4526> . Acesso em: 15 fev. 202.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2001.

NÓVOA, A. Colaboração Yara Alvim. **Escolas e professores proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.

NÓVOA, A. **Professores: libertar o futuro**. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023.

PASSEGGI, M. da C. Reflexividade narrativa e poder auto(trans)formador. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 44, p. 93-113, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8018>. Acesso em: 8 dez. 2024.

PEREIRA, A. G.; ANUNCIATO, R. M. M. Memorial de formação pessoal e desenvolvimento profissional docente: temporalidades, inícios e reinícios. **Revista de Educação PUC-Campinas**, vol. 28, p. 1-18, 2023. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5720/572077323028/>. Acesso em: 28 ago. 2024.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Tradução de Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 23 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. São Paulo: Cortez, 1999, p. 15-34.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2022, p. 12 - 52.

PIMENTEL, Fernando Silvio Cavalcante. **Interação on-line: um desafio da tutoria**. Maceió: Edufal, 2013.

PIMENTEL, F. S. C. **A aprendizagem das crianças na cultura digital**. 2 ed. rev e ampl. Maceió: Edufal, 2017.

REIS, G. A Pesquisa Narrativa como possibilidade de expansão do presente. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 48, p. 1-16, 2023. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/123291>. Acesso em: 1 abr. 2025.

SANTAELLA, L.; BRAGA, A. Metamorfoses na cultura digital e na educação. In: CERNY, R. Z.; RAMOS, E. M. F.; BRICK, E. M.; OLIVEIRA, A. dos S.; SILVA, M. R. da (Org.). **Formação de educadores na cultura digital: a construção coletiva de uma proposta**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017, p. 411-429. Disponível em: https://nupced.paginas.ufsc.br/files/2017/06/PDF_Formacao_de_Educadores_na_Cultura_Digital_a_construcao_coletiva_de_uma-proposta3.pdf. Acesso em: 18 fev.2024.

SANTOS, E. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Santo Tirso: Whitebooks, 2014.

SANTOS, E. B. A. ; MERCADO, L. P. L. **Letramento Digital na Educação Científica**. In: VIANA, M. A. P.; MERCADO, L. P. L. (Orgs.). **Tecnologias Digitais da Informação e**

Comunicação na Formação de Professores: ressignificando e potencializando a prática docente na educação básica e ensino superior. São Carlos: Pedro & João, 2023, v. 1, p. 261-283.

SCHLEMMER, E. Da linguagem logo aos espaços de convivência híbridos e multimodais: percursos da formação docente em tempos de humanidades digitais. *In*: TRINDADE, S. D.; MILL, D. (Orgs.). **Educação e humanidades digitais**: aprendizagens, tecnologias e cibercultura. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2019, p.125 - 147 (Conferências e debates interdisciplinares).

SCHÖN, D. A. **Formar professores como profissionais reflexivos**. Portugal: Dom Quixote, 1997. Disponível em: <https://adminprd.observatoriodeeducacao.org.br/api/assets/329b01c5-afc7-4f47-992a-7325ff47483d/>. Acesso em: 11 out. 2024.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SIEMENS, G. **Conectivismo**: una teoría de aprendizaje para la era digital . Tradução de Diego E. Leal Fonseca. 2004. Disponível em: https://ateneu.xtec.cat/wiki/form/wikiexport/_media/cursos/tic/s1x1/modul_3/conectivismo.pdf. Acesso em: 17 set. 2024.

SIEMENS, G. **Knowing knowledge**. Middletown: Lulu.com, 2006. Disponível em: <https://trans4mind.com/download-pdfs/KnowingKnowledge.pdf>. Acesso em 24 set. 2024.

SILVA, A. M. G. da. **Formação continuada de professores de Educação Física**: um estudo colaborativo na apropriação de tecnologias digitais de informação e comunicação a partir da mídia-educação. 2023. 190 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde), Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2023. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/54751/1/Formacaocontinuadaprofessores_Silva_2023.pdf. Acesso em: 9 nov. 2025.

SILVA, C. G. **Narrativas reflexivas de professores e os saberes digitais docentes**: um estudo de caso em escolas de Santana do Ipanema. 2024. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Alagoas. 2024. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/jspui/handle/123456789/17073>. Acesso em: 4 jan.2025.

SILVEIRA, S. A. A ideologia da transformação digital: automatismos, solucionismos e alienação técnica. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 16, n. 1, p. 11–25, 2024. DOI: 10.46230/2674-8266-15-12380. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/12380>. Acesso em: 12 ago. 2025.

SOUZA, E. C. de; BRETON, H.; SUÁREZ, D. H. Apresentação do dossiê temático vitalidade do sujeito e poder de formação: narrativas autobiográficas em diálogo. **Revista práxis educacional**, v.17, n. 44, p. 1-8, jan./mar., 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/6954/695474032001/695474032001.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2025.

SOUZA, E. C. de. (Auto)biografia, ciência e arte: diálogos com Oliver Sacks. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 21, p. 1-17, 2023. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/download/59921/41861>. Acesso em: 16 jul. 2025.

SOUZA, E. C. de; CUNHA, M. A. de A.; FERREIRA, L. H. Narrar e formar elos para a constituição de uma sociedade ressonante. **Revista de Educação PUC-Campinas**, [S. l.], v. 29, 2024. DOI: 10.24220/2318-0870v29a2024e14561. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/14561>. Acesso em: 20 jul. 2025.

SOUZA, N. M. de. **A transformação em rede no ciberespaço**: investigação das narrativas (auto)biográficas docentes digitais em diário virtual. 2019. 159 f. Dissertação (Mestrado Profissional de Ensino em Educação Básica), Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2019. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/bitstream/1/19780/2/Disserta%20a7%20a3o%20-%20Naara%20Maritza%20de%20Sousa%20-%202019%20-%20Completa.pdf>. Acesso em: 9.set.2024.

SOUZA NETO, A.; CERNY, R. Z. Tecnologias digitais, currículo e formação docente: narrativas docentes como processo de autoformação. In: SOUZA NETO, A.; CERNY, R. Z. **Narrativas autobiográficas de professores**: (auto)formação investigação em torno do currículo, formação docente e tecnologias digitais (Orgs.). São Paulo: Pimenta Cultural, p. 10-43, 2018. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/livro/narrativas-autobiograficas/>. Acesso em: 21 nov. 2024.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; MOSCOSO, J. N. A noção de “Profissional Reflexivo” na educação: atualidade, usos e limites. Tradução Cláudia Schilling. **Cadernos de pesquisa**. v. 48. n. 168. p. 388-411 abr./jun. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/69mhr9WnGpWwBmbcS6prj5h/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 3 jan. 2025.

TRIDICO, D. H. de M. **Contribuições de um curso de formação continuada para professores dos anos iniciais no desenvolvimento do conhecimento tecnológico, pedagógico e de conteúdo algébrico**. 2019. 129 f. Dissertação (Mestrado profissional) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. 2019. Disponível em: https://www.psiem.fe.unicamp.br/pf-psiem/tridico_diegohenriquedemoraes_m.pdf. Acesso em: 9 dez. 2024.

TRINDADE, S. D.; MOREIRA, J. A. Da literacia à fluência: como avaliar o nível de proficiência digital de professores? In: TRINDADE, S. D.; MILL, D. (Orgs.). **Educação e humanidades digitais**: aprendizagens, tecnologias e cibercultura. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2019, p. 71-85 (Conferências e debates interdisciplinares).

VALENTE, J. A. Inovação nos processos de ensino e de aprendizagem: o papel das tecnologias digitais In: VALENTE, J. A.; FREIRE, F. M. P.; ARANTES, F. L. (Orgs.). **Tecnologia e educação**: passado, presente e o que está por vir. Campinas, SP : NIED/Unicamp, 2018, p. 17 - 41.

VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B. Políticas de tecnologia na educação no Brasil: Visão histórica e lições aprendidas. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 28, n. 94, 2020. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/download/4295/2460/22789>. Acesso em: 12 ago. 2025.

VIANA, M. A. P. Narrativas reflexivas de professores em formação, aprofundamento teórico *In: VIANA, M. A. P; BARROS, A. M. A. (Orgs.). **Narrativas dialogadas na formação de professores**: experiências no Pibid e nos estágios supervisionados. Maceió: Edufal, 2019.*

VIANA, M. A. P.; MASSETTO, D. C.; SILVA, G. Currículo e formação na cultura digital. **REVASF**, Petrolina, vol. 12, n. 28, p. 192-214, ago. 2022. Disponível em: <https://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/1007/1642>. Acesso em 12 jan. 2025.

VIEIRA PINTO, A. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. (Coleção Psicologia e Pedagogia).

YEDAIDE, M. M.; PORTA, L. Narrativa como forma de conhecer as experiências do mundo. *In: REIS, G.; OLIVEIRA, I. B. de; BARONI, P. **Dicionário de pesquisa narrativa**. Rio de Janeiro, RJ: Ayvu, 2023.*

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Penso, 2014.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Tradução de A. J.; Carmona Teixeira; Maria João Carvalho; Maria Nóvoa. Lisboa: Educa, 1993.

APÊNDICES

Apêndice A – Registro de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar do estudo **NARRATIVAS REFLEXIVAS: (RE)VISITANDO A PRÁTICA DOCENTE COM TDIC PELO VIÉS DA ATUALIZAÇÃO**, da pesquisadora **ROSELY MARIA MORAIS DE LIMA FRAZÃO**, mestranda do Centro de Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas. A seguir, estão descritos tanto as informações sobre a pesquisa, quanto os aspectos de sua participação:

1. O estudo se destina a analisar como as narrativas reflexivas produzidas por professores, a partir de uma experiência formativa continuada, evidenciam contribuições para o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) na prática docente, em diálogo com as transformações da/na escola. Para isso, está fundamentado na abordagem qualitativa, tendo como método e fenômeno as narrativas reflexivas de professores e estruturado de acordo com os princípios da pesquisa ética dispostos pelas Resoluções CNS 466/2012 e a CNS 510/2016 que apresentam as normas e diretrizes para as pesquisas envolvendo seres humanos em Ciências humanas e sociais e pela Carta Circular nº 1/2021-CONEP/SECNS/MS que orienta os procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual.
2. A relevância social deste estudo está pautada na contribuição das narrativas oriundas da experiência formativa docente, sobretudo as que tratam da usabilidade e incorporação dos recursos virtuais.
3. Os resultados esperados a curto prazo são a otimização da prática pedagógica desenvolvida no ambiente virtual para uma atuação propositiva às demandas sociais atuais e a ampliação do engajamento discente na jornada letiva a partir da incorporação das tecnologias digitais de informação e comunicação, considerando que essas tecnologias se encontram massivamente disseminadas mesmo nas comunidades com baixo poderio financeiro. Já a médio e longo prazo anseia-se pela melhoria da qualidade da educação a partir dos processos de formação continuada docente, acolhendo em seu plano de curso as narrativas dos professores para uma intervenção mais propositiva ao desenvolvimento profissional dos mesmos.
4. A coleta de dados começará em setembro/2024 e terminará em dezembro/2024.
5. A sua participação dar-se-á tanto na pesquisa Narrativas reflexivas: (re)visitando a prática docente com TDIC pelo viés da atualização, quanto no Curso de Atualização Estratégias Pedagógicas Mediadas pelas Tecnologias Digitais - ofertado pela pesquisadora em função da pesquisa, no formato *online* - para a devida coleta de dados. O mesmo disporá de envios assíncronos realizados através de interações com catálogos interativos virtuais sobre as tecnologias digitais enviados semanalmente via *e-mail* e interações virtuais mensais via *Google Meet* que provocarão a construção individualizada de memorial narrativo reflexivo desenvolvido a partir de quatro propostas para reflexão, sendo indicadas uma a cada mês na finalização das unidades de estudo. O envio das reflexões não tem caráter obrigatório, podendo ser enviadas via *link* disponível no *e-mail* de finalização da unidade de estudo.
6. Os possíveis riscos e incômodos de sua participação nesta pesquisa, desenvolvida em ambiente virtual, são considerados mínimos e podem ocorrer através de danos físicos,

intelectuais, psíquicos, morais, sociais e culturais, como o desgaste visual por exposição às telas ou a quebra de sigilo, por exemplo. Nesse sentido, algumas medidas preventivas e protetivas estão projetadas pela pesquisadora para minimizar tais impactos, como: o não uso de termos pejorativos ou preconceituosos durante as aulas do curso; a disposição de momentos virtuais e assíncronos de modo intercalado a fim de reduzir a exposição às telas; acesso restrito à pesquisadora dos documentos-fonte, além da contínua comunicação sobre as etapas que compõem a coleta, análise e divulgação dos dados.

7. Os benefícios de sua participação são: a atualização das práticas pedagógicas viabilizadas pelas ferramentas digitais, o acesso a documentos vigentes sobre a formação de professores e a educação digital, além da contribuição para o estudo sobre os efeitos das narrativas reflexivas na formação docente.
8. Seus direitos como participante serão respeitados de acordo com os princípios da pesquisa ética, tanto no que tange a liberdade de participação, quanto no tocante à integridade, à proteção da imagem, à preservação dos dados, à autonomia, através do comprometimento da pesquisadora em assegurar a confidencialidade e a privacidade, a anonimização dos dados (codificação) e a não estigmatização, garantindo que os dados produzidos sejam criptografados e, após o *download*, seu armazenamento seja realizado apenas em dispositivo eletrônico do tipo HD externo - excluindo todo e qualquer registro em vídeos, áudio e imagens situados em plataforma virtual, ambiente compartilhado ou nuvens - pelo período de cinco anos, sob responsabilidade da pesquisadora para análise, tratamento e posterior divulgação científica dos resultados, sendo totalmente destruídos após esse lapso temporal. Assim as providências necessárias para manutenção do sigilo serão tomadas. Entretanto, ao considerar a remota possibilidade da quebra do sigilo, mesmo que involuntário e não intencional, as consequências serão tratadas nos termos da lei.
9. Seu direito à assistência será prestado de modo imediato, gratuito e integral pela pesquisadora e no caso de dano decorrente da participação na presente pesquisa, pelo tempo necessário, inclusive, estendendo essa assistência à criança de partícipes da pesquisa, durante e após a gestação. Para isso, os contatos da pesquisa (descrito neste termo e no *e-mail* de boas-vidas) estão disponíveis 24H para solicitações de esclarecimentos e eventuais apontamentos de sinais e sintomas para o devido encaminhamento ao profissional responsável.
10. No caso da prestação de serviços e atendimentos por danos decorrentes de sua participação no estudo, a pesquisadora garante a cobertura das despesas, sem a necessidade de comprovação, ou seu ressarcimento e, quando necessária, a devida indenização através das vias judiciais e/ou extraconjugais, conforme a legislação brasileira (Código Civil, Lei nº 10.406/2002, art.927 a 954; entre outras; e Resolução MS/CNS nº 510/2016, art. 19).
11. A qualquer momento, você poderá recusar a continuar participando deste estudo, como também retirar seu consentimento, através de *link* disponibilizado no *e-mail* de boas-vindas, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo, inclusive sendo vedado à pesquisadora entrar em contato com você ou utilizar seus dados no desenvolvimento do estudo, após a retirada de seu consentimento. Nessa circunstância, a pesquisadora lhe enviará a resposta de ciência da retirada de seu consentimento.
12. O estudo não acarretará nenhuma despesa para você. Mesmo em caso do surgimento de despesas que não foram previstas, ainda assim você estará isento delas.
13. Você terá acesso aos resultados desta pesquisa através do envio de *e-mail* às escolas

envolvidas com *link* da dissertação produzida, disponível no Repositório Institucional da Ufal (RIUFAL), além da oferta de devolutiva formativa em formato de oficina a partir dos achados de pesquisa, de acordo com o calendário letivo da instituição na qual você atua, e da contínua disponibilização dos contatos da pesquisadora para a oferta de discussão sobre os resultados do estudo.

14. Você receberá uma via deste Registro de Consentimento Livre e Esclarecido devidamente datada, com todas as páginas rubricadas por todos os envolvidos (participante da pesquisa/responsável legal e pesquisadora) e assinada ao seu término também por ambos.

Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, poderá contatar o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da UFAL: (82) 3214- 1041. Grupo de avaliadores de projetos de pesquisa científica com objetivo de avaliação ética inicial e continuada do estudo no sentido de preservação do participante da pesquisa. O comitê se responsabiliza pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos das pesquisas envolvendo seres humanos, respaldado pelas diretrizes éticas brasileiras (Resoluções MS/CNS nº 466/2012, nº 510/2016 e complementares).

Eu, _____, tendo compreendido perfeitamente tudo o que foi me informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implica, concordo em dele participar e para isso DOU MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO(A) OU OBRIGADO(A).

Dados da pesquisadora

Rosely Maria Moraes de Lima Frazão

Endereço: Conj. Novo Jardim, módulo 3, quadra O, casa 2 - Cidade Universitária.

CEP: 57.072-763. Maceió/AL.

E-mail: rosely.frazao@delmiro.ufal.br

Telefone: 82 99689-2983 (também disponível em whatsapp)

ATENÇÃO: O Comitê de Ética da UFAL analisou e aprovou este projeto de pesquisa. Para obter mais informações a respeito deste projeto de pesquisa, informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas

Prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC), térreo, Campus A. C. Simões, Cidade Universitária.

Telefone: 3214-1041 – Horário de Atendimento: das 8:00 às 12:00hs.

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

Maceió, de _____ de 2024.

Assinatura do(a) participante de pesquisa/responsável legal
(rubricar as demais folhas)

Assinatura da pesquisadora
Rosely Maria Moraes de Lima Frazão

Apêndice B - Questionário de inscrição para participação na pesquisa

Olá professor!

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa **NARRATIVAS REFLEXIVAS: (re)visitando a prática docente com TDIC pelo viés da atualização**, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/Ufal, sob o parecer nº 6.950.941 e desenvolvida pela mestrandia do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, Rosely Maria Morais de Lima Frazão, sob a orientação da Prof. Dra. Maria Aparecida Pereira Viana. O convite estende-se também para a participação em um curso de atualização *online*, que será ofertado em função da pesquisa.

O preenchimento deste *link* busca informações sobre sua formação e atuação como professor da educação básica. Essas informações registradas por você nas questões a seguir, que não têm o caráter obrigatório, serão analisadas de acordo com os critérios da pesquisa para incluí-lo(a) ou não na pesquisa.

1) Descreva o nome da escola onde atua:

2) Qual a sua formação inicial?

() Pedagogia

() Outra: _____

3) Qual o ano da sua formação inicial?

4) Sua formação inicial foi realizada:

() presencial

() *online*

5) Em qual etapa da educação básica você atua?

() Educação infantil

() Anos Iniciais (Ensino Fundamental)

() Anos Finais (Ensino Fundamental)

() Ensino médio

6) Há quantos anos você atua nesta etapa ?

7) Em qual(is) turno(s) você trabalha nesta escola?

() matutino

() vespertino

() integral

8) Você já realizou alguma formação continuada no formato *online*?

() Sim

() Não

9) Indique os artefatos digitais que você utiliza ou já utilizou em sua prática docente:

() celular

() *notebook*

() *tablet*

() televisão

() projetor

() aplicativos

() *sites*

() jogos virtuais

() objetos virtuais de aprendizagem

() realidade aumentada/virtual

() *slides*

() vídeos

() *podcasts*

() *ebooks*

() outro: _____

Apêndice C - Roteiro de propostas para reflexões

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar do Curso de Atualização *online* Estratégias Pedagógicas Mediadas pelas Tecnologias Digitais, ofertado em função da pesquisa **NARRATIVAS REFLEXIVAS: (re)visitando a prática docente com TDIC pelo viés da atualização**, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/Ufal, sob o parecer nº 6.950.941 e desenvolvida pela mestrandia do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, Rosely Maria Morais de Lima Frazão, sob a orientação da Prof. Dra. Maria Aparecida Pereira Viana.

O estudo destina-se a analisar como as narrativas reflexivas produzidas por professores, a partir de uma experiência formativa continuada, evidenciam contribuições para o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) na prática docente, em diálogo com as transformações da/na escola. Para isso, o curso está estruturado por duas ações: o envio de *e-mails* semanais com catálogos interativos virtuais sobre as TDIC no contexto educacional e o encontro virtual mensal via *Google Meet* com lançamento de proposta para reflexão sobre a prática docente e o uso das TDIC, provocando a construção individualizada de memorial narrativo reflexivo, conforme descrito a seguir:

Período	Unidade de estudo
setembro/2024	A presença das TDIC
Proposta reflexiva: Revisitando sua trajetória docente, por gentileza, narre o que as TDIC representam em sua prática docente.	
outubro/2024	As possibilidades pedagógicas das TDIC
Proposta reflexiva: Em contato com o conteúdo acessado no curso de atualização, por gentileza, narre o que motiva você a incorporar as TDIC em sua prática docente.	
novembro/2024	As TDIC na sala de aula
Proposta reflexiva: Ao refletir sobre a experiência formativa, por gentileza, narre em que ela pode contribuir para a aplicabilidade das TDIC em sua prática docente.	
dezembro/2024	As finalidades da incorporação das TDIC
Proposta reflexiva: Ao refletir sobre sua prática docente, por gentileza, narre quais as suas intenções a partir da experiência formativa sobre as estratégias pedagógicas mediadas pelas TDIC.	

Apêndice D - Unidades de estudo do curso *online* ofertado

Figura 9 - QR code para a unidade de estudo I



Fonte: elaborado pela autora (2024).

Figura 10 - QR code para a unidade de estudo II



Fonte: elaborado pela autora (2024).

Figura 11 - QR code para a unidade de estudo III



Fonte: elaborado pela autora (2024).

Figura 12 - QR code para a unidade de estudo IV



Fonte: elaborado pela autora (2024).