

ANÁLISE DOCENTE: POLÍTICAS DE VALORIZAÇÃO, TECNOLOGIAS E EQUIDADE DIGITAL

Fabieli Simone Lange Grabin¹
Lucas Raquiel Appelt²
Maria Pricila Miranda dos Santos³

RESUMO: Este artigo investiga como políticas de valorização docente, o uso de tecnologias educacionais e as dificuldades no acesso a recursos digitais impactam o processo de ensino e aprendizagem em escolas públicas. Por meio de entrevistas semiestruturadas com dois professores e um estudante, revelamos contradições entre discursos de inovação e a realidade concreta da sala de aula, exposta de maneira ainda mais evidente durante o período pandêmico. Evidencia-se a necessidade de políticas que assegurem condições de trabalho, formação continuada e infraestrutura tecnológica, de modo a evitar que as desigualdades socioeconômicas inviabilizem práticas de ensino. Conclui-se que a integração crítica das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação demanda uma reformulação do *habitus* escolar, contemplando a valorização do professor e a garantia de equidade educacional.

Palavras-chave: Formação Docente. Tecnologia Educacional. Equidade Digital.

5123

ABSTRACT: This article examines how teacher valuation policies, the use of educational technologies, and the difficulties in accessing digital resources shape the teaching and learning processes in public schools. Semistructured interviews with two teachers and one student reveal contradictions between innovation discourses and the concrete realities of the classroom, highlighted even more during the pandemic. The findings indicate an urgent need for policies ensuring working conditions, ongoing professional development, and technological infrastructure, so that socioeconomic disparities do not undermine instructional practices. The conclusion is that a critical integration of Digital Information and Communication Technologies requires a rethinking of the school *habitus*, emphasizing teacher recognition and the pursuit of educational equity.

Keywords: Teacher Training. Educational Technology. Digital Equity.

¹Especialista em Matemática e Física pela FACISA - Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas, Técnica do Núcleo de Ensino da Coordenaria Regional de Educação de Dionísio Cerqueira SC.

²Especialista em Tecnologias Aplicadas à Educação pela UNOESC(Universidade do Oeste de Santa Catarina), Técnico no Núcleo de Tecnologias Educacionais na Coordenadoria Regional de Educação de Dionísio Cerqueira SC e professor de Língua Estrangeira Inglês na EEB Gov. Irineu Bornhausen - Dionísio Cerqueira SC.

³Doutorado em Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco.

I. INTRODUÇÃO

Neste trabalho discutimos sobre a formação docente e o uso de tecnologias no processo educacional, questões que têm acarretado crescentes exigências de inovação, sem que, entretanto, haja uma contrapartida em termos de políticas de valorização profissional e de democratização dos recursos digitais. A pandemia de Covid-19 ampliou a necessidade de usar tecnologias digitais na educação por meio do ensino remoto, expondo ao mesmo tempo a disparidade entre discursos que glorificam a importância da tecnologia e a realidade de muitas escolas públicas, em que falta tempo de planejamento, formações continuadas e uma estrutura minimamente adequada para o trabalho do professor.

Assim, o debate que se segue parte de uma compreensão de que o exercício da docência, está longe de limitar-se à transmissão de conteúdos, ele requer antes de tudo reflexividade, condições objetivas e reconhecimento dos plurais contextos que compõem o cotidiano escolar. Se, por um lado, autores como Nóvoa (2012) e Tardif (2014) sustentam a importância de um movimento formativo enraizado na realidade do professor — aquele “de dentro para fora” que articula saberes experienciais e teóricos —, por outro, a ausência de políticas estatais que deem suporte e incentivo à pesquisa-ação resulta em uma realidade onde grande parte das inovações metodológicas fica restrita à boa vontade e ao esforço individual, sem consolidação em âmbito institucional.

5124

A pandemia de Covid-19 mostrou, de forma clara, os dilemas já presentes no uso de tecnologias. Ao exigir o uso e aprendizado rápido de práticas remotas mesmo em localidades onde o acesso à internet era muito precário e a formação do professor para ferramentas digitais, escassa, ficou evidente a desigualdade de acesso, somada a baixos investimentos estruturais, demonstrando que a mera inserção de equipamentos e plataformas não assegura um ensino de qualidade, tampouco reduz as desigualdades educacionais. Pelo contrário, em muitos casos, ela as aprofunda, pois beneficia somente aqueles que já dispõem de meios e de assistência adequada, enquanto larga parcela de estudantes segue sem conectividade decente.

Neste trabalho, parte-se da leitura de que a formação docente deve estar situada em um contexto que possibilite ao professor transpor barreiras burocráticas e se apropriar criticamente das tecnologias, construindo, a partir de sua realidade, propostas que dialoguem com o perfil de seus alunos. A investigação aqui empreendida visa compreender em que medida esses fatores — as políticas de valorização, a formação continuada e a adoção de recursos digitais — impactam o processo de ensino e aprendizagem, sobretudo em circunstâncias tão extremas

quanto as enfrentadas durante a pandemia. Por meio de entrevistas semiestruturadas com professores e estudantes, busca-se delinear as potencialidades e os entraves observados, sugerindo que uma verdadeira inovação educacional depende de uma ação conjunta de poder público, comunidade escolar e instâncias formativas, sob pena de se perpetuar uma realidade em que o discurso de modernização pouco se converte em prática inclusiva e significativa.

2. FORMAÇÃO DOCENTE E POLÍTICAS DE VALORIZAÇÃO

O professor em formação necessita vivenciar o dia a dia de sala de aula, reconhecer os obstáculos e se aproximar da realidade do trabalho docente, em paralelo com o que Nóvoa (2012) chama de movimento “de dentro para fora”, pois, sem compreender os contextos que configuram a rotina escolar, torna-se inviável elaborar concepções concretas sobre a profissão.

Nesse sentido, o debate se situa em torno da consolidação das identidades docentes, identidades que esbarram em questões estruturais que envolvem políticas de valorização. Em muitos contextos, há falta de incentivo a pesquisas que dialoguem com o chão da escola, o que dificulta a relação entre a produção científica e a prática pedagógica cotidiana. Em contraponto, Nóvoa *et al.* (2023) ressaltam a relevância de a universidade constituir um espaço privilegiado de encontros geracionais, em que os professores possam discutir sobre reflexões coletivas. Nesse horizonte de diálogo, a universidade não se restringe a fomentar meramente o cumprimento de créditos ou disciplinas obrigatórias, mas a construir trocas formativas capazes de gerar sentido para o trabalho docente.

5125

Essa visão de que a docência se recria constantemente parte das considerações de Nóvoa *et al.* (2023, p.6), para quem:

A universidade é um lugar único, marcado pela relação intergeracional. Todos os anos chegam novos alunos, com as suas ideias, as suas expectativas (sempre diferentes), os seus projetos. Todos os anos partem os antigos alunos, que aqui viveram um período decisivo das suas histórias. Todos os anos a Universidade se cria e se recria, se faz e se refaz. A pedagogia universitária distingue-se pela partilha, pela cooperação, por um trabalho que se faz em comum entre professores e estudantes. É um trabalho duro, difícil, exigente, que implica uma dimensão de risco e de descoberta, uma produção constante de sentidos. Aprender é um ato de criação pessoal, cultural e científica.

Isto é, o processo formativo dos professores deve incentivar a cooperação, a reflexão crítica e a criatividade, características necessárias para enfrentar os dilemas inerentes à docência.

Há, no entanto, a necessidade de olhar para além das estruturas formais da formação inicial, reconhecendo as dificuldades que envolvem toda a carreira docente, desde os baixos salários até a sobrecarga de trabalho, fatores que comprometem tanto a permanência dos bons profissionais na educação quanto a qualidade do desempenho pedagógico. Freire (1996) já problematizava que a autonomia docente se constrói na ação-reflexão-ação, o que pressupõe condições objetivas para que o professor se desenvolva. Quando não há políticas públicas que assegurem tempo e suporte para esse exercício reflexivo, formações continuadas tornam-se fragmentadas, distantes do cotidiano escolar e limitadas a simples atualizações básicas, sem impacto na vida profissional.

Lapa (2017) esclarece que o sentido atribuído ao trabalho docente é diretamente influenciado pelas experiências vividas em sala de aula. Logo, a possibilidade de compartilhar saberes com colegas de profissão configura uma oportunidade de ampliar a compreensão do que, de fato, é ser professor. Entretanto, se não houver políticas de valorização que incluam reconhecimento salarial e garantia de formação consistente, corre-se o risco de perpetuar um ciclo de desmotivação, afetando tanto a prática de ensinar quanto o comprometimento do professor com a carreira. Essa problemática confirma a visão de Lomba e Faria Filho (2022, p.5), para os quais é necessário promover uma “mudança de fundo no modo de pensar e de praticar a formação de professores, ligando a formação com a profissão”.

5126

Nos escritos de Tardif (2005, 2014) sobre os saberes docentes também encontramos uma forma de compreender como a valorização profissional é mediada por meio de uma formação consistente. Para o autor, o trabalho do professor se estrutura a partir de múltiplos conhecimentos, que compreendem desde os saberes disciplinares até as experiências cotidianas. Quando a formação se preocupa em construir bases para o diálogo entre esses diferentes tipos de saber, os professores se tornam mais aptos a enfrentar as dificuldades existentes no meio escolar, pois não se restringem a visões fragmentadas ou puramente teóricas da docência. A valorização, nesse cenário, não se esgota em recompensas salariais, mas inclui a possibilidade de o professor desenvolver seu repertório, refletir sobre sua prática e partilhar o que aprende com a comunidade escolar.

Diante disso, o que se constata é que a existência de tempo para estudo e planejamento é de fundamental importância para que os professores transformem os conteúdos formativos em transformações pedagógicas definitivas. Em muitas redes de ensino, contudo, a falta de carga horária destinada ao planejamento e ao desenvolvimento profissional é comum. O

resultado é um conjunto de docentes que, mesmo reconhecendo a importância de reinventar suas práticas em sala de aula, sentem-se bloqueados pela rotina exaustiva. Sobre isso, Imbernón (2010) alerta que, sem uma mudança nas políticas e práticas de formação continuada, haverá retrocessos, pois os profissionais não dispõem de meios para atualizar seus métodos e melhorar suas metodologias de ensino.

Assim chegamos ao diálogo entre o conceito de políticas de valorização e as teorias de Tardif (2014) sobre a constituição daquilo que ele chama *habitus docentes*. Quer dizer, quando se fala em desenvolvimento profissional, não se pode desconsiderar o impacto que as vivências de cada professor têm na construção de saberes experienciais. Entretanto, tais saberes carecem de legitimação institucional para que possam ser sistematizados e partilhados em âmbito coletivo. O que existe na realidade é uma completa ausência de políticas que incentivem a troca de práticas e a pesquisa colaborativa, contribuindo para o isolamento dos docentes.

Não obstante, a precarização do trabalho docente também se manifesta em questões financeiras, na falta de reconhecimento social, nas excessivas atribuições burocráticas e na carência de apoio psicopedagógico para lidar com as múltiplas demandas dos alunos. Essa realidade, aliada aos já existentes problemas estruturais muito conhecidos da maioria das escolas públicas no Brasil, compromete a prática de propostas que exigem mais do que boa vontade do professor. Em tais circunstâncias, a formação docente torna-se, por vezes, um esforço individual, sem sustentação em políticas que estimulem a descoberta de novos caminhos de ensino e aprendizagem.

É importante discutir que antes de qualquer cobrança sobre o professor, é preciso estimular o fortalecimento da prática educativa, o olhar investigativo e a reflexão sobre as condições reais de ensino. Isso por que, a profissão docente carece de políticas de valorização que assegurem menores cargas de trabalho e maior investimento na relação professor-pesquisador. O desafio é encontrar um equilíbrio entre a produção científico-acadêmica e a prática pedagógica, garantindo que a formação não ocorra de modo apartado da realidade cotidiana da escola. Vale lembrar que, segundo Nóvoa (2013), há um abismo entre o estágio em saúde, marcado por uma assimilação prática-teórica mais imediata, e o estágio docente, que muitas vezes se limita a um período insuficiente para entender as particularidades do ofício de educar. Não faz sentido, nesse cenário, exigir que o professor saiba como utilizar determinadas ferramentas, como as novas tecnologias, se não lhe é dada a devida formação sobre como utilizá-las em sala de aula.

O sentido que os professores atribuem ao ato de ensinar está diretamente relacionado ao apoio que recebem para inovar. Não se trata apenas de inserir tecnologias ou metodologias ativas, mas de legitimar as iniciativas que busquem renovar as práticas pedagógicas, ao mesmo tempo em que se proteja o espaço de autonomia do professor. Se a formação contempla vivências reflexivas e, posteriormente, políticas públicas garantem continuidade a esse processo, à docência pode, de fato, ser capaz de realizar transformações. Caso contrário, a rotina escolar tende a aprisionar o professor em métodos tradicionais, dissociados das demandas contemporâneas dos estudantes.

O exercício da profissão docente, por conseguinte, deve ser entendido como um contínuo aprender a ser. Tardif (2005) e Nóvoa (2012) apontam, cada qual a seu modo, que a formação não se encerra na certificação universitária ou em uma pós-graduação. O magistério requer, continuamente, uma postura investigativa, alimentada pelo intercâmbio de experiências com outros colegas de profissão. A valorização, portanto, não se reduz à visibilidade social do professor, mas se exprime no respaldo institucional para que ele seja protagonista de sua formação, na construção de práticas pedagógicas coerentes com as necessidades dos alunos e da comunidade em que atua.

A cooperação e a pesquisa em conjunto, como destaca Nóvoa *et al.* (2023), são as maneiras pelas quais a formação se consolida enquanto movimento coletivo. Ao lado disso, surge a concepção de que o professor deve participar ativamente dos processos de tomada de decisão acerca do currículo e das metodologias adotadas na escola. Não basta que ele seja treinado para aplicar técnicas previamente definidas; é preciso que ele se reconheça como intelectual que planeja, questiona e modifica as diretrizes educacionais em diálogo com demais atores. Esse fortalecimento do protagonismo docente é um passo decisivo para que a docência alcance maior grau de qualidade.

Tardif (2014) esclarece ainda que os saberes da formação profissional e os saberes disciplinares só se tornam concretos se forem usados em consonância aos saberes experienciais, frutos do contato direto com a complexidade da sala de aula. Quando as políticas de valorização compreendem essa inter-relação, tende-se a favorecer não apenas a qualificação individual do professor, mas também a construção de uma cultura escolar mais colaborativa. Sendo o trabalho docente intrinsecamente relacional, é fundamental que existam condições adequadas para o desenvolvimento de projetos em que a reflexão compartilhada sirva de base para novas formas de ensinar e aprender.

Há, pois, um consenso entre diversos pesquisadores de que a docência não se faz sozinha. Ela demanda políticas, formação contínua, trocas pedagógicas e reconhecimento social. Somente no encontro entre essas diferentes perspectivas a que as vivências concretas dos professores podem se manifestar de uma forma que o potencial criativo do ensinar se realize plenamente. Quando a sociedade passa se preocupar com os dilemas reais da escola, e deixa de lado as questões que não tem a ver com o ensino, vai entender que é preciso estimular a pesquisa e garantir condições mínimas de trabalho, para que assim torne-se viável a materialização da autonomia docente e a renovação das práticas pedagógicas.

3. O USO DE TECNOLOGIAS E OS DESAFIOS DA EQUIDADE NA EDUCAÇÃO

A expansão do uso de aparelhos digitais no ambiente educacional, sobretudo durante o período pandêmico, trouxe inúmeros questionamentos sobre como as redes de ensino conseguem garantir o direito básico à educação em meio a essa grande quantidade de recursos tecnológicos e a realidade social do Brasil, que é de grande disparidade econômica. Se a pandemia conseguiu demonstrar algo, foi a de uma realidade preexistente: muitas escolas públicas não apresentavam condições estruturais ou formação docente adequadas para garantir o uso consistente dos recursos digitais na rotina de aprendizagem. Observou-se, também, que o hiato tecnológico foi ainda maior para crianças em fase de alfabetização, mostrando problemas históricos relativos à equidade e à justiça social no âmbito escolar.

5129

Quando a crise de Covid-19 impôs o fechamento das escolas, tentou-se recorrer à educação remota como forma de garantir o mínimo de continuidade nos estudos. No entanto, de acordo com dados apresentados pelo INEP (2021), as redes municipais, responsáveis por atender a maior parcela de alunos de anos iniciais, liderava os índices de carência em equipamentos como lousas digitais, projetores multimídia e até mesmo acesso à internet. A precarização se somou ao fato de muitas famílias não disporem de computadores ou celulares capazes de dar suporte para aulas on-line, principalmente nas regiões economicamente vulneráveis. Dados do IBGE (2021) esclarecem ainda que a disparidade entre escolas públicas e privadas não se restringe à infraestrutura física, ela se está inserida na própria tecnologia, isto é, enquanto escolas particulares tem acesso aos melhores softwares educacionais e plataformas de encontro virtual pensadas para o ensino, as escolas públicas não ofertam sequer uma fração dessa tecnologia, esqueça qualquer promessa de “tecnologia para todos”.

Diante disso, a ideia de que a tecnologia, por si só, seria um instrumento democratizante cai por terra quando se percebe que a falta de conectividade e de dispositivos adequados só faz aumentar o abismo educacional já existente entre alunos de diferentes classes sociais. Conforme o IBGE (2021) aponta, as barreiras externas — como a dificuldade de acesso à internet — aliadas às internas — estrutura limitada e ausência de formações para o uso de recursos digitais — compõem um cenário em que a equidade educacional fica seriamente comprometida.

A noção de equidade, portanto, não se resume a garantir o acesso formal à escola, mas inclui a oferta de condições tecnológicas mínimas para que todos os estudantes possam aprender de forma positiva. A BNCC (Brasil, 2018), nas Competências Gerais, defende a necessidade de se dominar as tecnologias digitais de maneira crítica e reflexiva, o que pressupõe tanto ter um espaço físico e aparelhos adequados quanto um corpo docente capaz de promover atividades híbridas ou remotas. Contudo, quando da adoção do ensino remoto emergencial, ficou evidente o distanciamento entre essa proposta oficial e a realidade diária de inúmeras escolas brasileiras. A falta de preparo prévio, de investimento continuado em formação docente e de políticas públicas sobrecarregou professores, gestores escolares e famílias — cada qual tentando responder a exigências para as quais pouco ou nada estavam organizados.

Em meio a esse contexto, a questão do planejamento educacional municipal salta aos 5130
olhos. Se, por um lado, a Constituição Federal de 1988, a LDB de 1996 e o próprio Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) preveem o direito de todos ao acesso tecnológico, por outro lado, pouco se fez para que esses aparelhos se materializassem na concretude das salas de aula. Mesmo com a criação de metas específicas — como a universalização da banda larga e a ampliação da relação computador/aluno —, o que se viu foi um conjunto de práticas realizadas em qualquer tipo de coordenação e a ausência de acompanhamentos estatais. Quando a pandemia irrompeu, muitos municípios se depararam com uma ampliação de matrículas na rede pública (INEP, 2022) ao mesmo tempo em que não dispunham de equipamentos básicos para amparar seus professores e estudantes.

A disparidade entre os diferentes entes da federação também influenciou a forma como a tecnologia foi disponibilizada, uma vez que escolas particulares, em geral, conseguiram se adaptar com maior agilidade ao ensino remoto. A diferença se deve não

apenas à capacidade financeira das escolas particulares, mas ao fato de que elas dispõem de um planejamento prévio que já considerava soluções digitais no dia a dia escolar. Em contrapartida, a escola pública, com orçamentos restritos e alto número de alunos de baixa

renda, vivenciaram inúmeras dificuldades. Barroso (2005) já alertava que a escola pública deve ser garantia de um bem comum educativo, e que isso pressupõe tanto universalidade de acesso quanto igualdade de oportunidades. O fechamento das escolas revelou que o primeiro princípio até pode ser alcançado (matrículas em massa), mas o segundo nem de longe foi concretizado.

Como esclarece Silva (2018), a multiplicidade de demandas e a autonomia administrativa que os municípios adquiriram após a redemocratização implicam a necessidade de criar formas locais de enfrentamento das falhas educacionais. Contudo, se gestores entram e saem sem estabelecer um percurso coerente de investimento em tecnologias e em formação contínua, os professores acabam sobrecarregados e desestimulados a usar quaisquer metodologias inovadoras. Nesse contexto, Lemes (2021, p. 10) é preciso ao lembrar que “a estrutura da escola é a mesma de décadas, talvez séculos atrás, isso exige uma obrigatoria atualização”, especialmente no que diz respeito à adoção de recursos digitais que transformam o *modus operandi* do ensino. E gestores, nesse sentido, pouco podem fazer se a verba destinada a educação mal sequer paga o básico necessário para manter a escola funcionando. Para Navarro (2017, p. 175) os limites de se pensar a tecnologia como uma simples mudança de suporte, sem transformação real das práticas pedagógicas implica que:

A tecnologia tem muitos desafios para atender a área da Educação, no entanto, seus alcances não serão compreendidos sem entendermos que a fórmula não se localiza na mudança, mas na evolução das formas de pensar, planejar, implementar e avaliar as atividades educacionais no contexto social em que nos encontramos. Mais do que trocar a lousa por um projetor, é necessário repensar como o fazer pedagógico se organiza e qual o lugar efetivo da comunidade discente nessas dinâmicas digitais que tanto demandam criatividade e criticidade.

5131

Ou seja, não se trata apenas de inserir aplicativos ou plataforma de videoconferências; é imperativo deslocar a visão do professor como mero transmissor de conteúdo e do aluno como receptor passivo. Em outras palavras, a equidade educacional, ao envolver a inclusão digital, exige mudanças no *habitus* escolar e na cultura institucional.

E o problema é ainda maior quando se analisa o processo de alfabetização, a inadequação do modelo remoto para crianças pequenas ficou clara. Profissionais que atuam nos anos iniciais atestam a importância do contato direto com o aluno para monitorar o desenvolvimento da leitura e da escrita, cuja consolidação depende, em grande parte, de mediação presencial. No modo remoto, muitas famílias não possuíam tempo, conhecimento ou condições materiais para suprir esse papel, intensificando, assim, as desigualdades entre aquelas que conseguiam acompanhar as atividades e as que não dispunham do suporte tecnológico ou mesmo socioeconômico.

Foi a partir do período pós-pandemia que se deu origem a debates sobre a adoção de modelos híbridos que combinem atividades presenciais e digitais. Porém, sem equidade no acesso à internet e aos dispositivos, a tendência é que tais inovações se tornem mais um fator de estratificação, beneficiando alunos que já possuem melhores condições e ampliando as diferenças para aqueles em contextos de maior vulnerabilidade. O Instituto Insper em parceria com o Instituto Unibanco (2021) demonstrou que, mesmo no ensino médio, os resultados de aprendizagem despencaram na comparação entre ensino remoto e presencial. Esse decréscimo de desempenho torna-se ainda mais dramático quando pensamos que, nos anos iniciais, a autonomia do estudante é muito menor, o que agrava consideravelmente a perda de oportunidades formativas.

O caminho para reverter essa realidade está inserido em meio a um conjunto de ações que envolvem políticas públicas estruturantes e de longo prazo, o que como se sabe, é difícil de ver acontecendo no Brasil. É preciso mais do que distribuir equipamentos isoladamente, é preciso planejar formações capazes de equiparar as condições de aprendizagem, respeitando a diversidade das redes públicas. Cada território, com seus contextos econômicos e culturais, demanda maneiras diferentes de ver o problema, pois cada um desses territórios é marcado por suas próprias particularidades. Toledo (2019) esclarece que cabe ao gestor local a tarefa de identificar fragilidades e potencialidades, construindo soluções que dialoguem com as realidades das escolas e das comunidades. Nesse processo, professores devem ocupar lugar central como sujeitos reflexivos e coparticipantes na definição de metodologias e ferramentas digitais.

5132

A pandemia, portanto, teve o efeito paradoxal de expor deficiências históricas, mas também de estimular reflexão e, em alguns casos, iniciativas criativas para integrar as TDIC na prática pedagógica. Professoras e professores, muitas vezes sem apoio institucional, descobriram formas de manter contato com seus alunos por meio de aplicativos de mensagens, plataformas de aula síncronas ou até mesmo distribuições de material impresso.

O desafio que se impõe aos educadores é o de compreender que a trajetória contemporânea de educação está irrevogavelmente relacionada às tecnologias digitais. O PNE (Brasil, 2014) e a BNCC (Brasil, 2018) deram indicativos de que as redes de ensino deveriam avançar em seus projetos de inclusão digital e formação docente. Apesar disso, o uso efetivo dessas políticas continua desigual e fragmentado. Sem uma revisão crítica e sem investimentos,

o fosso entre aqueles que têm acesso a inovações pedagógicas e aqueles que permanecem à margem tende a crescer, inviabilizando o discurso de equidade e inclusão.

4. METODOLOGIA

A presente pesquisa, é de natureza qualitativa, e adota uma perspectiva interpretativa que busca compreender as percepções de professores e estudantes acerca da formação docente, do uso de tecnologias educacionais e dos efeitos da pandemia sobre o ensino e a aprendizagem. Em acordo com Minayo (2009), trata-se de um estudo que discute significados, valores e interações humanas, valorizando as falas dos sujeitos envolvidos no processo investigativo. A escolha pelo método qualitativo se fundamenta na intenção de captar aspectos subjetivos que dificilmente seriam apreendidos por metodologias quantitativas, pois o objetivo não é mensurar, mas entender o fenômeno investigado e as diferentes realidades escolares vivenciadas.

Para a coleta dos dados, optou-se pela realização de entrevistas semiestruturadas, instrumento que, segundo Triviños (1987), permite ao pesquisador explorar os temas de interesse de maneira flexível, mantendo uma estrutura básica de perguntas, mas concedendo liberdade para que os entrevistados pudessem discorrer amplamente sobre suas experiências. As perguntas, previamente organizadas em roteiros distintos para professores e para o estudante (foi realizada duas entrevistas com dois professores, e uma entrevista com um aluno), procuraram investigar pontos como a formação acadêmica, modalidades de ensino, integração das tecnologias digitais no contexto escolar, desafios metodológicos, oportunidades de inovação e percepções sobre equidade no acesso aos recursos educacionais. Nessa perspectiva, buscou-se contemplar tanto dimensões objetivas (por exemplo, o tipo de equipamento disponível) quanto elementos subjetivos (como as motivações e os sentimentos diante das transformações na prática pedagógica).

A seleção dos participantes ocorreu de forma intencional, com base em critérios que assegurassem diversidade de trajetórias docentes e discente. Gil (2002) sustenta que, em pesquisas qualitativas, a amostra deve ser escolhida de modo a contemplar sujeitos capazes de enriquecer a compreensão do objeto investigado. Assim, o grupo de professores entrevistados incluiu educadores de Geografia com percursos formativos diferentes, um com longa experiência na docência e outro em estágios mais recente de carreira, bem como distintos níveis de envolvimento em programas de formação continuada relacionados ao uso de tecnologias na

educação. Quanto ao estudante, privilegiou-se alguém que cursava o ensino público durante o período pandêmico, de modo a evidenciar as vivências e dificuldades enfrentadas no contexto remoto e híbrido. Desse modo, assegurou-se um olhar plural sobre a problemática, contemplando tanto a perspectiva docente quanto a discente.

As entrevistas foram realizadas em momentos distintos, respeitando-se a disponibilidade dos participantes e as recomendações éticas de pesquisa. Cada encontro contou com um roteiro que mesclava questões abertas e direcionamentos específicos, garantindo que tópicos-chave fossem discutidos e, ao mesmo tempo, concedendo espaço para relatos espontâneos ou reflexões pessoais. Bogdan e Biklen (1982) ressaltam que entrevistas semiestruturadas possibilitam ao sujeito se expressar com maior liberdade, trazendo suas experiências e significados que nem sempre aparecem em questionários padronizados. Nesse sentido, a abertura para o diálogo favoreceu a obtenção de respostas sobre a realidade escolar, sobretudo em relação aos impactos da pandemia no processo de ensino-aprendizagem e à influência das tecnologias nas rotinas diárias dos professores e estudantes. A seguir, discutimos os resultados da pesquisa.

5. RESULTADOS

5134

Iniciando a análise pelo entrevistado 1, observamos uma trajetória docente que se consolida ao longo de anos e atravessa transformações exigidas pelo cenário contemporâneo. Nesse sentido, o entrevistado 1 esclarece que “Fiz a pós-graduação no ano de formação da minha graduação, no ano de 2022 fiz uma disciplina do mestrado na UNIOESTE como aluno especial e no ano de 2024 iniciei o Mestrado em Educação”. Ainda que o percurso denote engajamento no aprofundamento teórico, percebe-se que as circunstâncias reais do exercício profissional revelam a necessidade de conjugar a teoria com a realidade da sala de aula, tal como apontado por Tardif quando discute um olhar “de dentro para fora” da profissão.

Entrevistado 1 também destaca sua compreensão do ensino-aprendizagem como “uma troca contínua em que tanto o professor quanto os educandos constroem conhecimento juntos”, o que se aproxima da visão freiriana de que a prática pedagógica se fundamenta na relação dialógica entre educador e educando, ambos partícipes ativos do processo formativo (Freire, 1996). A presença da tecnologia, entretanto, não se configura somente como um acessório. Quando o entrevistado 1 observa que “a tecnologia pode aproximar os alunos, tanto do conteúdo quanto uns dos outros e do próprio professor”, ele demonstra que acredita no uso intencional e

deliberado dos recursos digitais, distante de um uso banalizado ou limitado a sua dimensão instrumental. Ao mesmo tempo, não deixa de alertar para as dificuldades do ritmo acelerado de transformações, descrevendo que “Aprender a usar novas ferramentas, criar materiais interativos e acompanhar o desempenho dos alunos em diferentes plataformas pode ser exaustivo”, isto é, evidente que para o entrevistado I existe uma falta de suporte institucional, alinhada a uma sobrecarga docente já conhecida.

Além disso, o entrevistado I foi questionado sobre as desigualdades tecnológicas, especialmente no período pandêmico, ao passo que, nesse sentido, o entrevistado I reconhece a realidade concreta das instituições públicas em que nem todos têm celulares ou acesso à internet, circunstância que reforça a crítica de que a mera adoção de dispositivos digitais não configura, por si só, uma política educacional efetiva de inclusão. E o entrevistado I afirma “foi na pandemia que descobrimos o quanto as tecnologias não estão presentes de forma igualitária na vida dos alunos e famílias”, o que endossa a advertência de que políticas públicas voltadas à tecnologia não se fazem presentes na sala de aula da forma como deveriam, e que deveriam dialogar com as disparidades socioeconômicas dos educandos, sob pena de acentuar ainda mais o fosso entre quem já dispõe de capital tecnológico e quem permanece à margem.

A adoção posterior de práticas híbridas, de acordo com seu depoimento, tornou-se consequência quase inevitável, embora os problemas formativos e as limitações estruturais ainda persistam. O entrevistado I menciona que agora há uma “maior busca pela sala de informática” e a necessidade de fomentar a autonomia dos estudantes mediante recursos digitais, o que nos remete a Moran (2015), segundo a qual tecnologias representam oportunidades de expandir o espaço e o tempo de aprendizagem, desde que acompanhadas de reflexões pedagógicas. O entrevistado I, todavia, não deixa de pontuar o entrave maior: “O tempo de planejamento, penso que é o que mais dificulta a vida dos professores, porque hoje em dia é muito sistema, muitas planilhas para preencher”. Uma observação pertinente ao que Tardif (2014) esclarece quando destaca que a docência é uma profissão de interações humanas, mas também de intenso trabalho administrativo, trabalho este que oblitera o tempo necessário para a apropriação reflexiva dos novos métodos e das ferramentas digitais.

No conjunto, as observações do entrevistado I assinalam a ambivalência que define grande parte dos professores na atualidade. Por um lado, há o reconhecimento das possibilidades de melhorar o ato de ensinar mediante tecnologias e formações pós-graduadas. Por outro, as já conhecidas dificuldades advindas de uma ausência de políticas duradouras de

valorização profissional, de uma sobrecarga que afasta o professor de momentos para planejar aulas relevantes e de uma disparidade tecnológica que impede a plena utilização dos recursos disponíveis. Tal como Freire (1996) destaca, a transformação educativa pressupõe condições objetivas de realização do trabalho docente, e as falas do entrevistado 1 corroboram a tese de que a técnica, se não estiver embasada em fundamentos pedagógicos e respaldada por tempo e investimento, corre o risco de perpetuar práticas que não avançam rumo a uma educação mais equitativa e integral.

Em paralelo ao entrevistado 1, o entrevistado 2 desenha uma perspectiva igualmente atravessada por expectativas formativas e frustrações decorrentes do cenário educacional público. Ele aponta para uma formação inicial em Geografia, posteriormente expandida por meio de um mestrado e, agora, de um doutorado em andamento, traçando um caminho de investigações acadêmicas que, em tese, poderiam dialogar com a prática cotidiana. Contudo, suas colocações evidenciam a distância entre a experiência investigativa e as condições concretas de atuação no âmbito escolar.

Quando indagado sobre a relevância e os limites da tecnologia, o entrevistado 2 recorre à expressão “A tecnologia por si só, encerrada em si mesma não!”, reafirmando a noção de que recursos digitais não se convertem em soluções automáticas para os problemas da escola. Na visão dele, a ausência de incentivos para a carreira docente e a desmotivação dos estudantes conspiram para inviabilizar qualquer inovação. Retoma-se, nessa fala, o argumento de que políticas públicas devem, primeiramente, fornecer estrutura e tempo de planejamento, do contrário o uso de tecnologias se tornaria mera formalidade.

5136

O mesmo raciocínio se manifesta na declaração de que “Para se trabalhar com uma maior inserção de tecnologia, teremos que ter mais formações e mais tempo para isso.” Aqui, o entrevistado 2 questiona diretamente a configuração estrutural do exercício docente, escancarando a escassez de horas de estudo e a ausência de planejamentos que tenham metas de desenvolvimento profissional, e não apenas existam para os docentes cumprirem horas de trabalho. Nóvoa (2012) já advertia sobre essa lacuna entre o que se prega no discurso — a inovação pedagógica — e a rotina extenuante vivenciada pelos professores em redes públicas, cheia de atribuições burocráticas e carentes de suporte.

Outro fato que se sobressai na entrevista com o segundo professor é a percepção sobre os riscos do modelo remoto. Entrevistado 2 afirma “Se formos cada vez mais para o uso integral da tecnologia sem nenhum tipo de responsabilidade institucional na educação pública, teremos

cada vez mais, analfabetos funcionais”, ou seja, para o entrevistado 2 existe uma transição precipitada, ou não devidamente planejada, que desconsidera o contexto socioeconômico de inúmeras famílias. Trata-se de mais um indício de como a falta de acesso adequado a dispositivos e conexões, associada a currículos que não contemplam práticas inclusivas, amplia as desigualdades de aprendizagem, conforme destacamos nos levantamentos do IBGE (2021) e do INEP (2021).

O entrevistado 2 ainda esclarece que “A pandemia me forçou a compreender que o uso da tecnologia, dadas as devidas proporções, é necessária diante do que se pode ser viabilizado para ensinar conteúdos com aulas à distância.” Quer dizer, o docente não rejeita a tecnologia em si, mas critica o modo como ela foi implementada — de improviso, sem diretrizes de longa duração e com um amparo institucional considerado insuficiente. A fala lembra a discussão de Lemes (2021) sobre a precariedade do trabalho educativo em tempos de crise, em que o professor assume ônus desmedidos, inclusive tendo de resolver sozinho questões que, idealmente, exigiriam políticas sustentadas e já estabelecidas.

Além disso, quando perguntado sobre o uso da tecnologia durante a pandemia o entrevistado 2 dispara “Na maior parte do tempo, não ajudou!”, o que expõe o que viemos debatendo sobre a interatividade virtual não substituir o encontro entre professor e aluno, sobretudo quando os próprios discentes carecem de motivação ou não enxergam sentido na proposta. O entrevistado 2 confirma, assim, que a educação ocorre em um espaço dialógico e, sem o envolvimento ativo, as ferramentas tecnológicas não geram qualquer impulso transformador — são apenas instrumentos mecânicos, desprovidos de reflexão crítica ou de vínculos colaborativos.

No que tange às consequências do período pandêmico, ele diz ter sofrido com a diminuição de interação e com a dificuldade de planejar aulas em meio ao caos instaurado. Ele cita que “antes deste período, no planejamento das aulas, eu não detalhava com exatidão tudo o que eu gostaria de realizar com a turma”, isto é, houve uma mudança de postura diante de um ensino remoto que exigia maior definição de objetivos. Entretanto, esse esforço de maior planejamento não é algo sustentável a longo prazo, pois depende de condições de trabalho mais favoráveis, a exemplo de redução de carga horária e incentivo a formações específicas.

Por fim, temos o entrevistado 3, na condição de estudante do ensino médio em escola pública, que traz outra perspectiva o uso da tecnologia. Para ele, com relação ao período de pandemia e isolamento, muito embora presente, a tecnologia não conseguiu suprir a necessidade

deixada pela ausência do contato direto e das rotinas escolares presenciais. Ele descreve que “antes da pandemia, [...] usava a tecnologia na rotina escolar somente para pesquisa na internet”, quer dizer, uma postura relativamente passiva, mais voltada à busca de informações do que o uso de recursos digitais em atividades pedagógicas mais complexas. À medida que o ensino remoto se impôs, o estudante destaca ter vivido um processo abrupto de adaptação, narrando “utilizar aplicativos nunca antes vistos, aprender a usar ferramentas tecnológicas e se adaptar ao ensino remoto”.

Essa adequação rápida, ainda que bem-sucedida em termos de acesso, não veio sem nenhuma consequência. O entrevistado 3 diz que houve um cansaço crescente, segundo ele “com o tempo fui perdendo o entusiasmo e interesse”, o que mostra as dificuldades enfrentadas pelos jovens na continuidade dos estudos em ambiente virtual. A desmotivação crescente com o período afastado só faz valorizar os vínculos afetivos e o diálogo intersubjetivo, onde a construção do conhecimento se dá fundamentalmente na interação.

O estudante não atribui ao acesso propriamente dito a razão maior dos problemas – menciona “Não tive dificuldades de acesso” –, mas esclarece a solidão e a sensação de estar isolado como fatores que dificultaram o processo formativo. Em suas palavras, “A desmotivação era por estar sozinho”, isto é, uma dificuldade de replicar, no espaço remoto, a dinâmica do encontro presencial com colegas e professores. Afinal, o aprendizado é, sobretudo, uma experiência situada, envolvendo não apenas conteúdos, mas pessoas e interações que estimulam a formação de amizades e a troca coletiva de ideias.

5138

Já ao avaliar o ensino híbrido, o entrevistado 3 demonstra ressalvas, opinando que “nunca o híbrido substituirá o presencial” e ainda que “deve funcionar melhor no ensino superior, onde os alunos já tem maturidade e sabem o que querem”. Assim, ele entende que a faixa etária indica que o domínio técnico dos recursos não compensa, em idades iniciais, a ausência de suporte, de assistência docente imediata e de rotinas que fornecem ao aluno consistência para o processo de aprendizagem. A mesma perspectiva aparece quando ele destaca que a pandemia “serviu para ter certeza que o trabalho do professor nunca será substituído”, valorizando a importância da prática pedagógica como algo que está além da disponibilização de tarefas digitais.

Por fim, o entrevistado 3 indica que os professores “não estavam preparados para o ensino remoto”, mas “dentro das possibilidades, até que se saíram bem”, o que mostra a consciência de que os educadores, sem a formação adequada ou sequer o tempo de planejamento

devido, fizeram esforços para manter algum grau de engajamento discente. Porém, ele sugere algumas melhorias após a pandemia e aponta para a necessidade de “escolas públicas realmente equipadas com máquinas e acesso à internet de ponta”, o que, na concepção do entrevistado, se faz necessário para reverter a realidade em que, paradoxalmente, muitos alunos têm acesso individual a dispositivos mais avançados do que os próprios laboratórios de informática das escolas.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo demonstramos uma realidade em que as políticas de formação docente, o uso de tecnologias educacionais e o desafio de garantir equidade de acesso se relacionam em um cenário que exige ações estruturantes, tempo de planejamento e reconhecimento efetivo do papel do professor. Os professores entrevistados destacaram as limitações decorrentes de uma sobrecarga de trabalho e de uma insuficiente valorização profissional, circunstâncias que impedem a apropriação plena de inovações pedagógicas. A importância das formações continuadas, defendida por autores como Tardif (2014) e Nóvoa (2012), aparece aqui reforçada, mas com o alerta de que tais iniciativas precisam ser amparadas por políticas públicas que assegurem condições reais de desenvolvimento. Quando não há investimento institucional, o resultado tende a ser fragmentação e um mal-estar docente que se manifesta na exaustão e na dificuldade de promover experiências de aprendizagem significativas.

5139

O uso de tecnologias, por sua vez, surge simultaneamente como oportunidade e obstáculo. Em um primeiro momento, a perspectiva de tornar as aulas mais dinâmicas, ampliar o engajamento e aproximar estudantes e professores ganha destaque. Entretanto, os relatos apontam para a prevalência de realidades socioeconômicas desiguais, o que leva a uma adoção parcial e, às vezes, ineficiente das ferramentas digitais. É possível constatar, a partir das falas dos entrevistados, que a tecnologia, isolada de políticas mais amplas de inclusão e suporte, não atenua as desvantagens já existentes. Reaparece, então, a necessidade de iniciativas que considerem o planejamento coletivo, a formação continuada e a disponibilidade de infraestrutura como fatores para que a escola pública não fique refém de soluções paliativas.

Sob a ótica dos estudantes, verifica-se que o processo remoto ou híbrido, conduzido de modo emergencial, acabou minando motivações e ampliando o sentimento de solidão, especialmente entre aqueles que necessitavam de apoio de colegas e professores. Mesmo para

quem dispunha de acesso à internet, a ausência do vínculo presencial mostrou a fragilidade das propostas centradas unicamente em plataformas digitais. Os depoimentos deixam evidente que o caráter humano do ensino, com suas trocas e imprevistos, não é algo que se possa substituir unicamente por aparatos técnicos.

Diante disso, reforça-se a ideia de que a prática pedagógica não evolui de modo espontâneo apenas porque há novos dispositivos disponíveis. Faz-se necessária uma convergência entre a formação profissional e as condições objetivas de trabalho, sem a qual qualquer tentativa de inovação acaba se restringindo a pesquisas e outras atividades esporádicas. É nesse ponto que as políticas públicas ganham relevo, pois somente ações concretas poderão efetivamente redimensionar a docência e o uso das tecnologias no âmbito escolar.

Assim, a pesquisa ratifica que a docência é uma atividade complexa, feita de saberes teóricos, vivências concretas e demandas institucionais. Quando esses elementos são negligenciados, as tentativas de mudar o cenário educacional se diluem em esforços pessoais dos professores, sobrecarregando ainda mais uma categoria já marcada pela desvalorização. A tecnologia, como instrumento, pode servir à renovação, mas não substitui o papel insubstituível do educador nem dispensa políticas de formação e apoio.

REFERÊNCIAS

BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, out. 2005. Edição Especial.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1984.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

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

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

IBGE. **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar**: 2019. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101852.pdf>.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

INEP. **Censo da Educação Básica 2020: Notas Estatísticas**. Brasília: Inep/MEC, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>.

INEP. **Censo Escolar 2021: divulgação dos resultados**. Brasília: Inep/MEC, 2022.

LAPA, B. C. **Tecendo um traçado entre autoformação docente e sentidos do trabalho**. Dissertação (Mestrado em Ensino Tecnológico) — Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2017.

LEMES, S. S. Considerations and inquiries about the dynamics of the Brazilian state facing the demands of schooling: instruments, dilemmas and complexity. **Revista**

Tempos e Espaços em Educação, v. 14, p. 1-15, 2021. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/16234/12049>.

LOMBA, M. L. R.; FARIA FILHO, L. M. Os professores e sua formação profissional: entrevista com António Nóvoa. **Educar em Revista**, v. 38, p. 1-10, 2022.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

MORAN, J. **Educação inovadora na sociedade da informação**. Cidade: Editora Papirus. 2015.

NAVARRO, R. E. Educação mediada por tecnologia: aprendizagem, inovação e perspectivas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, p. 175-178, 2017.

NÓVOA, A. Devolver a formação de professores aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, v. 18, n. 35, p. 11-22, 2012.

NÓVOA, A. Entrevista com o prof. Antonio Nóvoa. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, v. 1, n. 1, p. 416-418, 2013.

NÓVOA, A. *et al.* Desafios e perspectivas contemporâneas da docência universitária: um diálogo com o professor Antonio Nóvoa. **Revista Docência do Ensino Superior**, v. 13, p. 1-20, 2023.

SILVA, E. C. M. da. **A supervisão de ensino no sistema municipal de ensino de São José do Rio Preto/SP (1996 a 2016): as especificidades da trajetória**

histórico-político-normativa e o processo de democratização da educação básica. 183f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) — Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/180648>.

TARDIF, M. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 90, p. 1237-1260, 2005.

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

TOLEDO, R. B. **Discussão sobre um Sistema Municipal de Avaliação como Dimensão de Aprimoramento da Gestão Educacional**. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) — Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho",

Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2019. Disponível em:

<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/181709>.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.