

## DOCÊNCIA E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE SABERES DOCENTES E ENSINO REMOTO

Francieli Cristina Zamboni Holz<sup>1</sup>

Fernanda Holz dos Santos<sup>2</sup>

Maria Pricila Miranda dos Santos<sup>3</sup>

**RESUMO:** A pesquisa investiga o impacto das tecnologias na educação a partir das percepções de professores e estudantes, com ênfase no período pandêmico e no ensino remoto. Com base nos conceitos de saberes docentes e mediação tecnológica, discute-se a relação entre formação docente, inovação pedagógica e os desafios enfrentados pela escola pública. Por meio de entrevistas qualitativas, analisam-se as experiências e dificuldades relatadas pelos participantes, evidenciando que a tecnologia, embora potencialize práticas educativas, não substitui o papel do professor nem supera as desigualdades estruturais. A análise crítica aponta para a apropriação acrítica dos recursos digitais e destaca a necessidade de formação continuada e infraestrutura adequada para a inserção responsável das tecnologias na educação.

1886

**Palavras-chave:** Saberes Docentes. Ensino Remoto. Tecnologias Educacionais.

**ABSTRACT:** The research examines the impact of technologies in education from the perspectives of teachers and students, with a particular focus on the pandemic period and remote teaching. Grounded in the concepts of teacher knowledge and technological mediation, it discusses the interplay among teacher training, pedagogical innovation, and the challenges faced by public schools. Through qualitative interviews, the study analyzes participants' experiences and difficulties, demonstrating that although technology can strengthen educational practices, it neither replaces the role of the teacher nor resolves structural inequalities. The critical analysis stresses the uncritical adoption of digital resources and underscores the need for continuous training and suitable infrastructure to ensure a responsible integration of technologies in education.

**Keywords:** Teacher Knowledge. Remote Learning. Educational Innovation.

<sup>1</sup>Discente do curso de Mestrado em Ciências da Educação pela Veni Creator Christian University. Pós-graduada em Tecnologias Digitais Aplicadas à Educação pela UNOESC.

<sup>2</sup>Mestranda em Ciências da Educação pela Veni Creator Christian University. Pós-Graduada em Tecnologias Digitais Aplicadas à Educação pela UNOESC.

<sup>3</sup>Docente do curso de Mestrado em Ciências da Educação pela Veni Creator Christian University. Doutora em Geografia pela UFPE.

## I. INTRODUÇÃO

A formação docente e o uso de tecnologias na educação ocupam lugar central nas discussões atuais sobre a qualidade do ensino. O tema ganhou ainda mais importância diante das transformações vivenciadas nos últimos anos, em particular com a expansão do ensino remoto durante a pandemia de COVID-19. A área educacional, que envolve políticas públicas, processos formativos e as relações estabelecidas na sala de aula, nos desafia a refletir sobre como os professores constroem seus saberes diante das demandas contemporâneas. Nessa perspectiva, Tardif (2002) e Shulman (1987) demonstram que o trabalho do professor não se limita a técnicas adquiridas na formação inicial ou em treinamentos pontuais: é resultado de um conjunto de conhecimentos que mescla experiência, reflexão sobre a prática, referenciais teóricos e adaptações às condições institucionais.

Ao mesmo tempo, tem-se a presença cada vez mais intensa de ferramentas digitais que, ao mesmo tempo em que prometem inovação, ampliam desigualdades já existentes ou tornam-se apenas um apelo mercadológico se não houver embasamento pedagógico crítico.

A preocupação central deste estudo está em compreender como a inserção das tecnologias se relaciona com os saberes docentes na prática de sala de aula e no processo de aprendizagem dos estudantes. A crise de COVID-19 tornou ainda mais evidente a precariedade de recursos e de formação que muitos professores enfrentam, bem como as diferentes formas de acesso dos alunos à internet e aos dispositivos digitais. Também expôs, sob um aspecto de urgência, a necessidade de políticas públicas e de políticas institucionais capazes de sustentar a formação continuada do professor e o desenvolvimento de metodologias pedagógicas que valorizem a interação e o sentido crítico no uso das tecnologias.

Há, portanto, uma tensão entre o discurso de modernização e a realidade cotidiana do professor que, muitas vezes, lida com limitações de tempo, infraestrutura e apoio institucional para integrar essas tecnologias de forma efetiva. Nesse contexto, Freire (1987) e Contreras (2002) destacam a natureza dialógica da educação e a importância do envolvimento ativo de professores e alunos na construção do conhecimento, fator que não pode ser negligenciado em práticas que supervalorizam as tecnologias.

Nesse sentido, a docência reflexiva surge como possibilidade de resistir a modelos que

tratam o professor apenas como executor de diretrizes tecnológicas impostas de fora. A pesquisa realizada, tem como foco tanto a perspectiva de docentes formados em Geografia quanto a de um estudante do Ensino Médio, para então elucidar os fatores que cercam as experiências concretas de sala de aula, sejam elas presenciais, remotas ou híbridas.

O que se pretende, é discutir sobre o saber docente, as tecnologias educacionais e as condições de trabalho dos professores, permitindo investigar como esses elementos se conectam no cotidiano escolar. Nas entrevistas, os depoimentos destacam a relevância da

formação continuada e da reflexão crítica, mas também apontam as dificuldades estruturais que inviabilizam a consolidação de práticas inovadoras. Tanto as falas dos professores quanto as do estudante reiteram que a tecnologia, por si só, não garante aprendizagem de qualidade, tampouco engajamento estudantil, se não estiver associada a uma pedagogia participativa e a um planejamento que considere as diferentes realidades sociais dos alunos.

Assim, esta pesquisa tem como objetivo compreender como os agentes envolvidos percebem suas experiências de formação, os desafios de inserir tecnologias em contextos muitas vezes adversos e a forma como interpretam mudanças que foram impulsionadas ou intensificadas pela pandemia. Portanto, o trabalho pretende contribuir para o campo de estudos sobre formação docente e uso crítico das TICs na educação, dialogando com autores que destacam a importância de um professor pesquisador, reflexivo e amparado por condições que lhe deem oportunidade de desenvolver um trabalho positivo. Ao final, o que se espera é oferecer reflexões que ajudem a repensar o cotidiano escolar e as ações formativas de docentes, colocando em primeiro plano o fortalecimento do professor e o cuidado em não reduzir a inovação educativa a práticas instrumentais.

1888

## 2. O SABER DOCENTE

A formação do professor perpassa pelo estudo dos saberes docentes como forma de ampliar os debates sobre a profissionalização do magistério e das relações que os educadores estabelecem com o conhecimento. Tais saberes, de acordo Tardif (2002) e Shulman (1987), não são somente instrumentos técnicos adquiridos na formação inicial, mas um conjunto de conhecimentos que envolve experiência, contexto institucional, conhecimentos de base científica, saberes práticos e, especialmente, reflexões sobre a própria experiência. O estudo dos saberes dos professores, nesse sentido, conecta-se a uma ampla tradição de investigações

norteadas por diversas perspectivas epistemológicas, incluindo, por exemplo, a psicologia cognitiva, a etnometodologia, a fenomenologia e a sociologia das profissões (Borges; Tardif, 2001; Gauthier, 1999).

Num primeiro momento, a noção de que o trabalho docente pode ser analisado a partir da pluralidade de conhecimentos que o professor mobiliza — sejam estes práticos, tácitos ou mesmo decorrentes do contato com a teoria acadêmica — contrapõe-se ao modelo clássico de racionalidade técnica. Se antes era comum supor que a formação docente residisse basicamente na apropriação de métodos de ensino e conteúdos

disciplinares, a ênfase nos saberes dos professores coloca em destaque o protagonismo do educador como sujeito reflexivo, capaz de produzir e reelaborar conhecimentos em diálogo com os desafios concretos da sala de aula (Pimenta, 2002). No entanto, como esclarece Contreras (2002), há riscos quando se enfatiza em excesso a dimensão prática, pois corre-se o perigo de relativizar a importância do saber teórico que fundamenta o exercício crítico da profissão.

Autores como Arce (2001) e Duarte (2003) expressam esse temor quando questionam se as teorias sobre “saber docente”, “epistemologia da prática” e “professor-reflexivo” não poderiam servir a um viés de desresponsabilização do Estado frente às políticas públicas de formação. Essa crítica vincula-se à ideia de que a valorização acrítica dos saberes práticos poderia reforçar, paradoxalmente, a precarização do trabalho, alimentando uma lógica neoliberal que transfere ao indivíduo (o professor) a responsabilidade integral por sua formação, isentando o poder público de prover condições adequadas de trabalho e de oferta formativa. Numa perspectiva histórica, estudos como os de Labaree (1995) mostram que o movimento de profissionalização do magistério, ainda que inicialmente voltado para elevar a carreira docente a um status científico, não escapou aos conflitos estruturais do capitalismo, que muitas vezes transfigura a retórica de inovação em estratégias de controle do trabalho docente.

Observa-se, então, um contraste entre o potencial emancipatório dos saberes docentes e as possíveis apropriações que buscam adaptá-los a um ideário ajustado às demandas produtivas e de mercado. Vale lembrar que, no campo brasileiro, essa discussão esbarra em uma herança de políticas educacionais ora tecnicistas, ora orientadas por teorias críticas, como aponta Saviani (1997) em sua análise das reconfigurações do pensamento pedagógico ao longo do século XX. Sob a égide tecnicista, o professor era reduzido a executor de técnicas e

transmissor de conteúdos; já sob a inspiração crítico-histórica, valorizava-se a inserção sociopolítica da docência, embora, nem sempre, houvesse espaço para compreender o professor como sujeito que produz e reelabora conhecimentos a partir de sua experiência.

A força dessa perspectiva se intensificou no início dos anos 1990, sobretudo com a chegada dos estudos de Tardif, Lessard e Lahaye (1991). A partir de então, a valorização dos saberes tácitos e situados colocou em pauta a compreensão de que o professor, ao ensinar, recorre a inúmeros referenciais, entre os quais figuram as próprias vivências escolares anteriores, as tradições culturais do local em que atua e os valores que se formam nas redes de relações sociais dentro e fora da instituição. Tardif (2002, p. 95)

destaca que “o professor não age apenas como um sujeito que reproduz, mas também como um agente que interpreta e transforma os conhecimentos, de modo que sua atuação se faz num processo dialógico constante com os saberes que circulam no espaço social da escola”. Esse olhar desloca o debate das visões prescritivas centradas em métodos prontos para uma perspectiva que reconhece a complexidade do trabalho docente.

Há, porém, controvérsia sobre como se dá essa valorização da prática. Alguns pesquisadores enxergam, no professor-reflexivo, um passo decisivo para a profissionalização, pois evidenciaria o quanto o agir educativo não se restringe a conhecimentos formais, mas inclui a capacidade de refletir sobre problemas concretos e buscar soluções inovadoras (Zeichner, 1983; 1998). Outros autores, em contrapartida, chamam atenção para uma possível diluição do compromisso teórico, arriscando cair no “praticismo”, entendido como a crença de que bastaria ao professor exercitar-se sobre sua prática, sem ancorá-la numa base epistemológica mais consistente (Duarte, 2003).

1890

Em meio a essas divergências, ganha destaque o papel histórico das ciências da educação, que permitem analisar de modo mais crítico o surgimento do conceito de saber docente no centro do movimento de reestruturação produtiva e das reformas educacionais inspiradas na lógica neoliberal (Frigotto, 1999). Tal conflito se reflete nos próprios documentos oficiais de formação de professores, em que o discurso sobre inovação, reflexividade e competências, muitas vezes, aparece esvaziado de condições materiais para efetivar essa formação (Arce, 2001). Um dos pontos centrais, pois, consiste em refletir se a ênfase nos saberes práticos seria uma forma de ocultar a ausência de políticas públicas consistentes e de descomprometer o Estado do investimento na formação inicial e continuada.

Para contrabalançar leituras excessivamente pessimistas, surge, também, a

interpretação de que a mobilização dos saberes docentes pode, sim, contribuir decisivamente para a conquista de maior autonomia profissional, desde que relacionada a processos formativos amparados por políticas institucionais e sustentados pela investigação crítica da prática (Libâneo, 2002; Pimenta, 2002). A docência reflexiva, nesse sentido, não se limitaria a buscar ajustes imediatos entre teoria e prática, mas a analisar dialeticamente o lugar do professor dentro de um sistema educacional atravessado por contradições sociais, econômicas e políticas. Assim, a prática reflexiva tornar-se-ia uma “prática social” de resistência, não um mero instrumento de adaptação às exigências do capital.

Na esteira desses debates, vale atentar para o modo como o professor se constitui pesquisador. A concepção de professor-pesquisador reivindica que a pesquisa não seja privilégio da academia, mas que a própria sala de aula seja espaço de problematização e experimentação. A esse respeito, Pimenta (2002) observa que a aproximação entre universidade e escola básica contribui para dar corpo a experiências colaborativas de formação, em que os saberes dos docentes e os saberes acadêmicos passam a constituir um trabalho dialógico. O desafio, contudo, é assegurar condições para essa investigação coletiva, pois, não bastam formações pontuais e escassas: é preciso tempo, planejamento e políticas de valorização para que a reflexividade crítica se solidifique.

A dimensão política e institucional, portanto, é incontornável. Se os estudos sobre os saberes docentes se transformarem em pretexto para uma formação descolada da teoria, que onere o professor com responsabilidade exclusiva sobre seu aperfeiçoamento e descarte a importância da pesquisa na universidade, corre-se o risco de retroceder a um cenário de “desprofissionalização” (Freitas, 2002). Por outro lado, se tais estudos forem incorporados de modo crítico, envolvendo uma leitura crítica da realidade escolar, há a possibilidade de reforçar a autonomia docente e o valor social da profissão, como defendem autores mais alinhados à compreensão sociocrítica e reconstrucionista (Zeichner, 1998; Libâneo, 2002).

Dessa forma, num contexto marcado pela heterogeneidade de posturas, a reflexão sobre o saber docente perpassa a historicidade das práticas escolares e a pluralidade de vozes que compõem o corpo docente. Nessa linha, alguns estudos elucidam a relevância das narrativas dos professores, pois permitem identificar como crenças, valores e modos de trabalhar se entretêm às condições objetivas de cada comunidade escolar (Borges, 2003). A valorização das histórias de vida profissional não se restringe ao âmbito individual, mas amplia processos de formação coletiva e de pesquisa-ação, pois ilumina contradições, aprendizados e

dificuldades que não aparecem em roteiros formativos meramente prescritivos.

Se para autores tão diversos como Tardif (2002), Shulman (1987) e Pimenta (2002), a perspectiva que investiga os saberes dos docentes pode contribuir com o desenvolvimento profissional dos professores, no entanto, para outros, como Arce (2001) e Duarte (2003), ela pode ser compreendida como um recuo no modo de se conceber a formação do professor, representando um ajustamento ao ideário neoliberal (Alves, 2007, p. 264).

Portanto, há uma ambivalência presente no debate acerca do saber docente. De um lado, há o reconhecimento de que a ênfase nos saberes do professor inaugura uma via mais humanizadora da formação profissional, conferindo centralidade à experiência do sujeito que ensina. De outro, denunciam-se riscos de acomodação política, sobretudo quando a formação reflexiva é proposta sem condições estruturais para materializá-la e sem mediações teóricas concretas.

A lição que se pode extraír de toda essa controvérsia é a de que o estudo dos saberes docentes não constitui uma fórmula consensual nem tampouco uma panaceia para os problemas da educação. A própria pluralidade de enfoques — variando do behaviorismo e cognitivismo até posturas interacionistas e sociocríticas — exprime a complexidade do campo. Coloca-se, portanto, a necessidade de apropriações críticas, contextualizadas e que observem as condições de exercício profissional, sob pena de se cair em trivializações. Nesse sentido, reconhecer os saberes dos professores implica enfrentar as contradições que atravessam a prática escolar, buscando articulação entre teoria e prática e engajando-se em lutas políticas pela valorização docente.

No cenário brasileiro, a profissionalização do magistério ancora-se tanto nas contribuições teóricas que evidenciam a multiplicidade dos saberes quanto na mobilização coletiva para reivindicar políticas de formação e carreira. É a partir daí que se pode vislumbrar uma síntese mais fértil, na qual a epistemologia da prática não suprime o valor da teoria, mas a retroalimenta criticamente, criando condições para que o professor exerça sua inventividade pedagógica e sua ação política na escola.

Se há, portanto, ambiguidade nas apropriações políticas desses conceitos, também há potencial emancipatório quando a docência reflexiva se converte num chamamento à análise crítica da realidade escolar e à participação ativa do professor na formulação de propostas curriculares e projetos educativos. Talvez o maior desafio, hoje, seja escapar às leituras simplistas que ou rejeitam por completo a importância do saber docente ou o acolhem sem questionar suas implicações ideológicas.

### 3. A UTILIZAÇÃO CRÍTICA DE TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

É inegável que os dispositivos digitais se tornaram uma presença constante no cotidiano escolar, ainda que muitas vezes incorporados de modo acrítico e submetidos às lógicas de mercado. Constatamos que, mesmo antes da crise de COVID-19, já havia um discurso de que a tecnologia seria sinônimo de qualidade e modernidade no ensino. No

entanto, como destacam Fantin (2020) e Buckingham (2012), a inovação não se restringe ao uso de aparelhos eletrônicos, é preciso ir mais a fundo nas questões metodológicas, objetivos formativos e condições concretas de aprendizagem.

Nesse sentido, com a chegada da pandemia a partir de 2020, alguns processos que, de certo modo, já vinham se desenhando acabaram se consolidando. O ensino remoto emergencial (Moreira & Schlemmer, 2020) instituiu algumas práticas educativas mediadas exclusivamente por telas, transferindo, quase sem mediação crítica, metodologias presenciais para o ambiente digital. Em muitos contextos, não houve tempo ou incentivo para repensar o modelo pedagógico. O resultado foi a mera transposição de práticas tradicionais para plataformas virtuais, deixando de lado a importância do diálogo, da cooperação e da ação criativa dos alunos. A pandemia, portanto, revelou problemas estruturais e formativos, expondo a falta de planejamento para o uso responsável e significativo das tecnologias.

Se, por um lado, o uso de plataformas digitais se tornou indispensável para garantir a continuidade do processo de ensino no período de isolamento, por outro, algumas empresas aproveitaram o cenário para vender soluções prontas, apoiando-se em uma lógica de mercado que trata a educação como produto. Conforme Jost (2011, p. 108) elucida, as tecnologias ligadas ao marketing de consumo criam um ambiente de aparente autonomia, mas acabam “restrinindo os gostos, antecipando desejos” e construindo comportamentos. Na educação, isso se agrava quando a adoção desse tipo de plataforma não considera o contexto cultural e as necessidades concretas dos estudantes e docentes.

Assim, a “modernização” dos professores, tida como fundamental no contexto pandêmico, passou a ser oferecida em forma de cursos pagos, treinamentos acelerados e manuais de “inovação”, enquanto a formação crítica e emancipatória ficou em segundo plano. Movimentos que, como destaca Buckingham (2012), levam à individualização e à autopromoção, fortalecendo, muitas vezes, a lógica neoliberal de colocar a responsabilidade

pela aprendizagem exclusivamente nos ombros de indivíduos, sem garantir as condições estruturais para tal. O que ignora a dimensão coletiva e social do trabalho docente, que envolve trocas presenciais, construção conjunta do conhecimento e mediação cultural.

Não se trata, entretanto, de negar a importância das tecnologias na educação, mas de questionar seu uso acriticamente. Fantin (2020) esclarece que precisamos compreender como as crianças e os jovens se apropriam das ferramentas digitais, que conteúdos acessam, que vínculos estabelecem e como aprendem a lidar com esses dispositivos. Sem

uma reflexão sobre isso, corremos o risco de reproduzir a concepção “bancária” de educação (Freire, 1987), na qual o estudante continua sendo apenas depositário de informações, agora mediadas por aplicativos e plataformas, mas sem participação ativa no processo de construção do conhecimento.

Além disso, a pandemia mostrou também a sobrecarga do professor, responsabilizado por dominar, em tempo recorde, tecnologias desconhecidas, criar aulas on-line e ainda motivar estudantes afetados pelos efeitos sociais e emocionais da crise. Enquanto isso, empresas do ramo “edtech” apresentaram as soluções “milagrosas” para transformar a sala de aula, só que, frequentemente ignorando dificuldades de acesso à internet e a precariedade de infraestrutura que atinge boa parte dos estudantes. O problema não está simplesmente no uso das tecnologias, mas em como são adotadas, para que finalidade e a serviço de quais interesses.

1894

Para Mezzaroba e Dantas Júnior (2020) as escolas precisam repensar de maneira coletiva o conjunto de práticas e diálogos pedagógicos, o que significa retomar, no âmbito presencial, tudo aquilo que foi negligenciado em meio às práticas emergenciais, reconstruindo espaços de cooperação interdisciplinar e de escuta ativa do aluno. Ademais, há que se superar a ideia de que a substituição do espaço físico por uma sala virtual configure uma inovação per se. A criticidade reside justamente em não aceitar a tecnologia como fim, mas em examiná-la como ferramenta parcial dentro de um projeto pedagógico consistente.

Cabe, portanto, situar a tecnologia na categoria de mediadora cultural, e não de agente salvador da aprendizagem. Como observa Buckingham (2012, p. 43), “estes novos meios de comunicação não substituíram os antigos”, ao passo que a escola permanece sendo o meio fundamental de interação humana e formação integral. Não se pode negar o potencial do quadro e do giz, ou do canetão, do lápis colorido ou de um jornal impresso, ao mesmo tempo em que se superestima a plataforma digital, a experiência educacional é empobrecida. O uso das TICs precisa estar alinhado com metodologias que deem espaço para a participação ativa, a

problematização e a possibilidade de produção de conteúdo, em vez de reforçar o consumo passivo de informações. Nesse sentido, vale destacar o que Moreira e Schlemmer (2020, p. 8-9), no auge do ensino remoto propuseram:

Embora haja um distanciamento geográfico, privilegia-se o compartilhamento de um mesmo tempo, ou seja, a aula ocorre num tempo síncrono, segundo princípios do ensino presencial [...] na situação atual que vivemos, com as restrições impostas pelo vírus, o Ensino Remoto de Emergência é, na realidade, um modelo de ensino temporário devido às circunstâncias desta crise. Envolve

o uso de soluções de ensino totalmente remotas idênticas às práticas dos ambientes físicos, sendo que o objetivo principal nestas circunstâncias não é recriar um ecossistema educacional online robusto, mas sim fornecer acesso temporário e de maneira rápida durante o período de emergência ou crise.

Isto é, há de se enfatizar que o uso das plataformas e ferramentas on-line, nesses moldes, foi algo circunstancial, nem sempre planejado ou criticamente discutido nas escolas. O problema está em deixar que essa exceção temporária acabe contribuindo para a criação de modelos acríticos de educação mediada pela internet, perpetuando a mesma lógica meramente instrumental e “bancária”.

Deste ponto de vista, a revalorização da dimensão pedagógica implica, simultaneamente, uma análise sobre a formação docente. Como lembra Belloni (2009), não se pode reduzir a inserção das mídias e das tecnologias a um treinamento técnico, sem refletir sobre os princípios educativos que regem o uso de tais dispositivos. Em outras palavras, não adianta oferecer cursinhos ligeiros que “habilitam” professores a utilizarem plataformas de videoconferência, se não há respaldo teórico-metodológico e diálogo horizontal entre educadores e alunos para repensar as finalidades da educação em meio à cultura digital.

Crítica similar vale para a oferta de “soluções prontas” à formação docente, nas quais disciplinas que abordam tecnologias frequentemente se limitam a ensinar “ferramentas”, sem contemplar uma visão histórica, sociológica e filosófica sobre a tecnologia em nossa sociedade. A formação inicial e continuada, se quiser dar sentido a emancipação do futuro professor, deve ser capaz de instigar reflexões sobre a indústria cultural, a lógica do consumo, o poder das big techs e o papel do educador como mediador crítico das relações entre os sujeitos e o mundo digital (Momo; Silva, 2021).

É essencial que as escolas e universidades superem o imediatismo das demandas de mercado para, como Freire (1987) sugeria, “desnudar o mundo” e transformá-lo. Entretanto, na realidade atual, o que se observa é o aumento do desmonte das políticas educacionais e a intensificação da precarização do trabalho docente, com a projeção de uma escola híbrida e

cada vez mais dependente de empresas que fornecem “conteúdos” e “plataformas”. Nesse processo, reforça-se o discurso que culpa o professor “ultrapassado” pelas mazelas da educação, ignorando que muitos não dispõem de formação adequada nem de apoio institucional para lidar criticamente com as TICs.

Apesar disso, há iniciativas e experiências em que as tecnologias são tomadas como formas de ampliar o engajamento e a produção criativa por parte dos alunos,

rompendo com a lógica passiva. A cultura digital oferece, efetivamente, oportunidades de expressão e compartilhamento, mas, conforme Buckingham (2012) bem apontou, tais espaços de criação raras vezes surgem espontaneamente: eles precisam ser construídos com intencionalidade pedagógica, planejamento colaborativo e investimento em formação continuada. Do contrário, o discurso de “inovação” apenas legitima práticas de mercado que coisificam o processo educativo.

#### 4. METODOLOGIA

A investigação usa uma abordagem qualitativa, em virtude de privilegiar a compreensão das percepções dos participantes acerca dos fenômenos educacionais, especialmente no que diz respeito aos saberes docentes e ao uso crítico de tecnologias no ensino. Inspirada em Tardif (2002) e Shulman (1987), cuja ênfase recai sobre o estudo dos diferentes tipos de conhecimentos mobilizados pelos professores, a pesquisa voltou- se à coleta de narrativas que evidenciassem o entrelaçamento entre teoria, prática e contexto institucional.

1896

O procedimento de coleta de dados estruturou-se em dois principais eixos de entrevistas: um com dois professores, outro com um estudante. As perguntas foram previamente elaboradas com o objetivo de contemplar questões relativas ao saber docente, à formação continuada, aos desafios tecnológicos e às experiências vivenciadas antes, durante e após a pandemia de COVID-19. Seguindo a proposta de Pimenta (2002), os roteiros buscaram não apenas registrar dados factuais, mas estimular o diálogo crítico em torno de temas como planejamento de aulas, impacto das desigualdades e reflexões sobre o papel do professor como mediador.

A escolha dos participantes deu-se pelo critério de relevância em relação aos temas investigados. No grupo de professores, selecionaram-se docentes com formação inicial em Geografia. Além disso, considerou-se a diversidade temporal de atuação no magistério, de modo que um dos participantes apresentava mais de vinte anos de prática profissional,

enquanto outro tinha vivências docentes recentes. Em consonância com Libâneo (2002), a pluralidade de trajetórias contribuiria para iluminar diferentes nuances dos saberes docentes.

Já o estudante convidado para a pesquisa trata-se de um discente do Ensino Médio de escola pública, selecionado pela manifestação de interesse em discutir as práticas de ensino remoto e as tecnologias educacionais. Entendia-se que esse jovem, enquanto

sujeito ativo no processo formativo, poderia trazer contribuições sobre engajamento, acessibilidade e relacionamento professor-aluno, em sintonia com a perspectiva defendida por Contreras (2002), de que a compreensão do fenômeno educativo exige a escuta das múltiplas vozes presentes na escola. A coleta de dados deu-se por meio de entrevistas semiestruturadas, conduzidas em ambiente virtual, conforme a disponibilidade de cada participante.

Para garantir o sigilo das identidades, foram usados códigos alfanuméricos para cada um dos entrevistados (Professor 1: p1; Professor 2: p2; Estudante 1: e1). Buscando manter a coerência com a fundamentação teórica adotada, os depoimentos de professores foram relacionados, em termos de registro, aos conceitos de saber docente discutidos por Tardif (2002), Pimenta (2002) e Contreras (2002). Os relatos dos estudantes, por sua vez, foram agregados sob dimensões como acessibilidade, engajamento, mediação tecnológica e percepções de aprendizagem, dialogando com as reflexões de Buckingham (2012) e Fantin (2020) acerca da apropriação crítica das mídias. Nesse sentido, o procedimento metodológico privilegiou uma leitura dialógica: não se limitou a levantar dados, mas a registrar a forma como esses sujeitos reconstruem sua experiência ao narrá-la.

1897

## 4. RESULTADOS

Inicialmente analisamos a entrevista de p1, docente formada em Geografia com longa experiência na rede de ensino, que parte de um conjunto de aspectos que, alinhados ao que Tardif (2002) descreve como saberes profissionais, permitem entender como a prática cotidiana é mediada por múltiplas determinações. Logo no início da entrevista, p1 situa sua formação inicial e menciona 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”, aqui é possível ver que p1 detém uma postura dialógica entre formação inicial e continuada, associando-se ao que Pimenta (2002) que esclarece sobre o quanto a formação do professor se constitui permanentemente nos espaços acadêmicos e na prática escolar.

Uma questão central nas falas de *pí* é sobre o vínculo de cooperação no processo de ensino e aprendizagem: “O processo de ensino/aprendizagem é uma troca contínua em que tanto o professor quanto os educandos constroem conhecimento juntos.” Ou seja, *pí* está em consonância com as noções defendidas por Freire (1987) sobre a interação dialógica, bem como com a leitura de Contreras (2002), que vê o professor não como um

mero executor de protocolos, mas como alguém que articula saberes em uma prática social. Nesse sentido, *pí* parece reiterar o valor de relações horizontais em que os estudantes não sejam espectadores passivos, mas parceiros na construção de sentido.

Sobre o uso de tecnologias, *pí* enfatiza que “quando usada de forma planejada e com propósito pedagógico, ela torna o aprendizado mais dinâmico, interativo e acessível”, trazendo aquilo que destacamos a partir das discussões suscitadas por Buckingham (2012), no que diz respeito à utilização crítica de recursos digitais. Em meio às pressões por inovação, a docente corrobora a perspectiva segundo a qual a tecnologia não é um fim em si, mas sim uma mediadora cultural que pode aproximar conteúdos do cotidiano discente, desde que os aspectos sociais e pedagógicos sejam devidamente avaliados. Em outras palavras, *pí* traz à tona a importância de enxergar a tecnologia sob uma ótica didática consistente.

Os desafios, no entanto, aparecem quando *pí* esclarece que “Aprender a usar novas ferramentas, criar materiais interativos e acompanhar o desempenho dos alunos em diferentes plataformas pode ser exaustivo e é isso que muitas vezes faz com que os professores não queiram usar as tecnologias.” Observa-se aqui a sobrecarga do trabalho docente, apontada por vários autores, como Freitas (2002), ao criticar a transferência de toda a responsabilidade para o indivíduo, sem que haja suporte das esferas superiores da educação. Sob essa perspectiva, a fala de *pí* não se limita a um cenário de formação individual, ela denuncia a precariedade que pode levar ao desânimo e à descontinuidade de iniciativas com tecnologias.

Não obstante, quando *pí* menciona a composição de um ensino híbrido no futuro, indicando “A combinação de ensino presencial e remoto será cada vez mais comum, com plataformas adaptativas”, há uma projeção de tendências que se assemelham ao que Moreira e Schlemmer (2020) destacam, no entanto, a professora destaca a importância do professor e do aluno como condição indispensável para que a tecnologia não se transforme em apenas uma automatização do processo educativo.

Por outro lado, *pí* enfatiza que “a melhor aula acontece quando professor e aluno conseguem aprender juntos” o que outra vez nos traz a compreensão freireana de que o

professor, apesar de deter saberes específicos, não pode assumir a condição hierárquica de detentor absoluto do conhecimento. Em vez disso, o ato de ensinar precisa ser dialógico, e o aprendizado colaborativo. A fala de PI também mostra que à perda de contato humano durante a pandemia, é prejudicial principalmente para o aluno, ela destaca que “a falta de aproximação entre professor e aluno pode ser prejudicial principalmente para o aluno”, pois são muitas as limitações do modelo totalmente on-line, sobretudo quando jovens e adolescentes ainda constroem hábitos e senso de responsabilidade frente à tecnologia.

Sobre as dificuldades práticas do período pandêmico, PI diz que “foi muito sofrido digamos assim, tudo novo e tendo que aprender de forma muito rápida, isso em casa com os filhos”, a professora explica a sobreposição de papéis que docentes enfrentaram: ao mesmo tempo em que assumiam a condução das aulas remotas, precisavam lidar com as demandas familiares e com as pressões emocionais geradas pela crise sanitária. A vivência comprova o que Arce (2001) chama de risco de desprofissionalização, já que o professor, além de não receber apoio institucional adequado, ainda se vê obrigado a improvisar soluções individuais em meio ao caos.

Mesmo nesse contexto, PI menciona iniciativas positivas, como o uso do celular para interação, relatando que “os alunos tiraram dúvidas pelos watts, às vezes mandavam fotos do que faziam no final de semana, pediam ajuda, faziam brincadeiras e o tempo foi passando”. Essas experiências mostram que, mesmo em meio às contingências, surgiram algumas oportunidades de aproveitar os recursos tecnológicos, ainda que emergencial, o uso dos aplicativos de troca de mensagens tornou possível diminuir parte do distanciamento social.

1899

Com relação ao suporte recebido pela instituição de ensino, PI elogia o empenho da escola, porém, ao mesmo tempo, revela que as desigualdades se tornaram mais nítidas. Em sua análise, “na minha opinião ampliou, pois foi na pandemia que descobrimos o quanto as tecnologias não estão presentes de forma igualitária na vida dos alunos e famílias”. O que comprova o que já se sabia, o acesso tecnológico não é igualitário, é preciso fazer investimentos em infraestrutura, até por que, o discurso de inovação encobre a falta de condições reais para grande parte dos estudantes. Por fim, PI sugere, ao pensar no pós-pandemia, que “o tempo de planejamento, penso que é o que mais dificulta a vida dos professores”. É muita coisa para o professor fazer fora da sala de aula, são inúmeros planejamentos e obrigações extraclasse que dificultam o progresso do processo de ensino, pois o docente se vê sem espaço para fazer reflexões ou elaborar atividades tecnológicas em sintonia com as necessidades dos alunos.

Com relação às declarações de p2, também licenciado em Geografia e atuante há cerca de dez anos na rede pública, mostra uma visão em que a tecnologia, longe de ser solução para os problemas da educação, precisa de condições estruturais e políticas que a sustentem. Logo no início, ao referir-se à própria trajetória de formação — “eu participei de algumas formações ofertadas na rede estadual de Santa Catarina, para se trabalhar com certos conteúdos por meio de jogos e TICS, mas não era necessariamente uma formação sobre tecnologias, comprehendi muito mais como uma formação sobre metodologias ativas” —, p2 denota que a discussão sobre práticas pedagógicas inovadoras muitas vezes tangencia o uso de dispositivos digitais, mas não se aprofunda no aporte teórico que ampare esse uso.

Além disso, sua concepção de ensino manifesta estar ancorada na relação professor-aluno, como quando esclarece que “a partir desta relação realizada por meio dos conteúdos trabalhados, tem-se o processo criativo listado e representado nas atividades expressas pelo professor e realizadas pelos alunos como forma de produção de conhecimento”. O que alinha a ideia de Contreras (2002), que explica que na medida em que a prática docente se configura como a relação dinâmica entre saberes, interesses dos alunos e possibilidades de criação coletiva, os resultados tendem a ser mais positivos. Porém, as palavras de p2 também carregam certo ceticismo quanto à tecnologia encarada em isolamento: “A tecnologia por si só, encerrada em si mesma não!”, retomando mais uma vez à crítica de Buckingham (2012) sobre o risco de imputar, ao digital, o papel de motor de transformação sem considerar variáveis institucionais e sociais.

1900

No âmbito das dificuldades, p2 reitera a falta de preparo contínuo, apontando que “as principais dificuldades sempre foram relacionadas a falta de formação para inserir a tecnologia em si com os conteúdos em sala de aula”. Tal questão reforça um ponto já levantado por Libâneo (2002), que destaca a precariedade de políticas institucionais de formação permanente, resultando em docentes que, embora queiram inovar, enfrentam condições desfavoráveis, tanto pela carência de tempo para planejamento quanto pela escassez de incentivos. A fala de p2 agrega outro elemento: o ânimo dos próprios alunos. Segundo ele, “a grande maioria não via sentido em se trabalhar dessa forma, logo, o desinteresse era pra mim, a maior dificuldade”. Ou seja, sem uma cultura escolar que valorize as tecnologias de modo criativo e contextualizado, o uso digital pouco afeta a motivação estudantil.

Com relação às crises vivenciadas durante a pandemia, p2 dá destaque às dificuldades que se avolumaram em função da falta de interatividade no ensino remoto, mencionando que

“na maior parte do tempo, não ajudou!” no que tange ao engajamento estudantil. A percepção deixa claro que o uso de plataformas e aplicativos não consegue, por si só, reproduzir o ambiente presencial de troca e diálogo, o que remete, novamente, à concepção freireana de educação dialógica. Além disso, p2 expõe a intensificação das disparidades sociais ao apontar que “as famílias mais humildes e desprovidas de tecnologia (internet, celular, computadores de qualidade), eram as que mais sofriam com a falta do modelo presencial de educação”. Assim, a tecnologia, em lugar de atenuar distâncias, pode aprofundar desigualdades, confirmando a influência das dinâmicas socioeconômicas na vida escolar.

Finalmente, p2 reforça a necessidade de reorganizar a carreira docente e as condições de trabalho, ao dizer que “não acredito em soluções tecnológicas sem apoio fundamental do Estado para melhorar a situação dos estudantes e da escola pública por si só”. Ao afirmar que a melhor tecnologia, em última instância, continua sendo um professor de qualidade em sala de aula, p2 remete à discussão proposta por Tardif (2002) a respeito do cerne do saber docente — um domínio que não se esgota no domínio instrumental, pois exige reflexividade, tempo de estudo e apoio coletivo. Assim, a fala de p2 sintetiza um ceticismo construtivo em relação aos dispositivos tecnológicos, ao mesmo tempo em que reivindica políticas públicas, formações contínuas e tempo real de planejamento para que a inovação não se transforme em mais um encargo submetido a docentes já sobrecarregados.

1901

Por último, a análise do estudante entrevistado, ai era estudante do Ensino Médio em instituição pública durante o período pandêmico, e iniciando pela questão de uso de tecnologia antes da pandemia, ai relata que “Somente para pesquisa na internet”, ou seja, até então, as ferramentas digitais apareciam de modo pontual no processo de aprendizagem. O que se configura como uma apropriação majoritariamente instrumental, em que a internet é vista quase como uma extensão da biblioteca, sem envolvimento mais aprofundado do aluno na construção de conhecimento por meio de recursos digitais.

Quando o ensino remoto se impõe, ai menciona que “Utilizar aplicativos nunca antes visto, aprender a usar ferramentas tecnológicas e se adaptar ao ensino remoto” foi particularmente exigente. Ou seja, a ideia de que a adoção das plataformas garante fluidez pedagógica, é completamente invalidade, afinal, esse processo exige formações, suporte e tempo para adaptação. Não se trata apenas de adquirir uma habilidade técnica: há a dimensão de engajamento que, como Freire (1987) destacava, é fundamental para que o conhecimento seja construído em diálogo. Sem esse respaldo, o estudante tende a perceber essas ferramentas

como obstáculos, especialmente quando surgem de maneira improvisada.

A percepção de ai de que “acredito que atrapalhou, pois no início era uma novidade, com o tempo fui perdendo o entusiasmo e interesse” é parte do risco do que

Pimenta (2002) denomina “praticismo” no uso dos recursos tecnológicos. Se o uso de tais recursos não estiver atrelado a um planejamento pedagógico consistente, o entusiasmo inicial pode esvair-se, deixando o aluno numa prática mecânica, por vezes sem propósito claro. O estudante exemplifica como a falta de interação humana e de metodologias significativas pode levar ao desinteresse: as plataformas acabam se tornando monótonas e não traduzem a produtividade de uma sala de aula dinâmica.

Há ainda a questão da solidão do ensino remoto. O estudante confessa que o que mais desmotivava era “estar sozinho”, esclarecendo que “a pandemia serviu para ter certeza que o trabalho do professor nunca será substituído”, isto é, a presença do professor em sala de aula é indispensável.

Quanto à forma de acesso, ai não enfrentou problemas de conexão ou equipamentos. Entretanto, isso não o impedi de constatar as limitações do ensino remoto e de comparar o próprio cenário doméstico com outras situações possíveis: “No meu caso não. Não tive dificuldades de acesso.” E, de fato, ai reforça que a transição não foi suave para todos: “Com certeza não. Dentro das possibilidades que lhes foram apresentadas, até que se saíram bem, uns com um pouco mais de dificuldades outros menos.” Nota-se, assim, uma avaliação de que, do lado dos professores, havia empenho, porém as circunstâncias eram adversas.

1902

Ademais, ai sugere: “Escolas públicas realmente equipadas com máquinas e acesso a internet de ponta, pois a maioria dos alunos hoje tem acessos que a escola não tem, e isso torna a escola cada vez menos atrativa.” Nesse comentário, aparece a reivindicação por políticas públicas que modernizem a própria instituição de ensino. É, em última instância, um eco do debate sobre a responsabilidade estatal na oferta de uma educação equitativa.

Com relação à continuidade do ensino híbrido, ai reconhece a pertinência em contextos mais maduros, reforçando que “Penso que o híbrido deve funcionar melhor no ensino superior, onde os alunos já têm maturidade e sabem o que querem entre jovens e crianças é muito difícil, perde-se muito.” O posicionamento dialoga com o receio manifestado pelos docentes, pois as faixas etárias mais baixas precisam de estratégias pedagógicas que muitas vezes não se ajustam facilmente aos recursos digitais. Nesse sentido, contraria a retórica simplista de que a adoção do híbrido resolveria os problemas de acesso ou de engajamento: ai nota as características

diferenciadas de cada faixa etária e a importância do contato direto com o professor para os estudantes mais jovens.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo demonstramos a dificuldade que permeia a relação entre saberes docentes e utilização crítica de tecnologias na educação. Ao longo das entrevistas analisadas, surgiu uma constatação recorrente: os professores ( $p_1$  e  $p_2$ ) e o estudante ( $a_1$ ) atribuem grande valor ao papel humano na mediação pedagógica, entendendo que as ferramentas digitais, embora necessárias em certos contextos, não substituem a presença ativa de docentes e discentes em processos de ensino e aprendizagem. Em outras palavras, as tecnologias podem atuar como mediadoras culturais — capazes de estimular interação, pesquisa e criatividade —, mas jamais se tornam, por si sós, garantia de inovação ou qualidade educacional.

As falas dos professores reforçaram a ideia de que os saberes docentes não se restringem à formação inicial ou a cursos de capacitação com curta duração. Ao contrário, compreendem um conjunto de conhecimentos advindos da experiência, da reflexão sobre a prática, do domínio de teorias pedagógicas e da compreensão dos contextos institucionais. Nesse sentido, é preciso reconhecer a pluralidade de fontes desses saberes, em especial quando os professores relatam a necessidade de formações e de tempo para o planejamento, bem como a importância do diálogo com os alunos. Com tal perspectiva, fica nítido que a inserção de tecnologias não se sustenta sem políticas públicas e sem o devido amparo às condições de trabalho docente.

No que diz respeito à experiência do discente,  $a_1$  mostra que a sobreposição de dificuldades tecnológicas, a ausência de uma cultura escolar genuinamente dialógica e o distanciamento forçado pelo contexto pandêmico expuseram fragilidades estruturais da educação pública. A reivindicação por escolas equipadas, com internet de qualidade e um planejamento efetivo para uso das TICs indica que, sem uma rede de apoio e sem metodologias contextualizadas, o aluno tende a perder o entusiasmo inicial pela “novidade” digital.

Desse modo, os depoimentos reforçam a tese de que o progresso das práticas educativas não depende unicamente de soluções tecnológicas ou de formações isoladas sobre plataformas digitais. A construção de um ambiente propício à inovação pedagógica envolve a disponibilidade de tempo para planejamento, a reflexividade sobre o uso crítico das mídias e a sustentação de políticas públicas que promovam acesso equitativo. Entre as vozes consultadas, o que se desenha é uma convergência que situa o professor como mediador indispensável —

não apenas na condução de conteúdos, mas na transformação de informações em conhecimento significativo.

## REFERÊNCIAS

ALVES, W. F. A formação de professores e as teorias do saber docente: recepções e críticas. *Educação e Pesquisa*, v. 33, n. 2, p. 263-280, maio/ago. 2007.

ARCE, A. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. *Educação & Sociedade*, ano 22, n. 74, p. 251- 283, Campinas, abr. 2001.

BORGES, C. M. F. *Os professores da Educação Básica de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries e seus saberes profissionais*. 2003. Tese (Doutorado) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2003.

BORGES, C. M. F.; TARDIF, M. (Orgs.). Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação. *Educação & Sociedade*, ano 22, n. 74, p. 11-26, Campinas, abr. 2001.

BUCKINGHAM, D. Precisamos Realmente de Educação Para os Meios? *Comunicação & Educação*, v. 17, n. 2, p. 41-60, 2012. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v17i2p41-60>

CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

1904

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Lúria). *Educação & Sociedade*, v. 24, n. 83, p. 601-625, Campinas, ago. 2003.

FANTIN, M. O lugar da formação e mediação nas literacias e competências midiáticas de crianças e jovens estudantes. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, v. 13, n. 32, p. 1-17, 2020.

FRIGOTTO, G. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1999.

GAUTHIER, C. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Editora Unijuí, 1999.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

JOST, F. Novos comportamentos para antigas mídias ou antigos comportamentos para novas mídias? *MATRIZes*, v. 4, n. 2, p. 93-109, 2011.  
<https://doi.org/10.11606/issn.1982-8160.v4i2p93-109>

LABAREE, D. Disabling vision: rhetoric and reality in “Tomorrow’s Schools of Teachers”. *Teachers College Record*, v. 97, n. 2, p. 166-205, winter, 1995.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação no pensamento pedagógico brasileiro. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.).

**Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002.

MEZZAROBA, C.; DANTAS JÚNIOR, H. S. O que podemos e devemos aprender sobre a pandemia como professores? **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 6, n. 2, p. 466-489, 2020.

<https://doi.org/10.12957/riae.2020.51916>

MOMO, M.; SILVA, S. A dialogicidade nas aulas síncronas remotas: diálogo a partir das ideias de Bakhtin e Paulo Freire. **Revista Educação em Questão**, v. 59, n. 60, p. 1- 24, 2021.

<https://doi.org/10.21680/1981-1802.2021v59n60ID25086>

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, v. 20, n. 26, p. 2-35, 2020.

<https://doi.org/10.5216/revufg.v20.63438>

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, 2002.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 1997.

1905

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.

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

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, n. 4, p. 215-133, Porto Alegre, 1991.

ZEICHNER, K. Alternative paradigms of teacher education. **Journal of Teacher Education**, v. XXXIV, n. 3, p. 3-9, may-june, 1983.

ZEICHNER, K. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente:** professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras, 1998.