

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - UNESP

“Júlio de Mesquita Filho” - Campus de Araraquara

MARIA SYLVIA CELLI ROGÉRIO

**O *habitus* docente e a percepção de professores sobre
o uso das tecnologias digitais em sala de aula**

ARARAQUARA - S.P

2025

MARIA SYLVIA CELLI ROGÉRIO

O *habitus* docente e a percepção de professores sobre o uso das tecnologias digitais em sala de aula

Dissertação de Mestrado, apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de Pesquisa: Formação do professor, Trabalho docente e Práticas pedagógicas.

Orientador(a): Profa. Dra. Rosangela Sanches da Silveira Gileno

Bolsa: CAPES

ARARAQUARA - S.P

2025

R723h

Rogério, Maria Sylvia Celli

O habitus docente e a percepção de professores sobre o uso das tecnologias digitais em sala de aula / Maria Sylvia Celli Rogério. -- Araraquara, 2025
98 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara

Orientadora: Rosangela Sanches da Silveira Gileno

1. Educação escolar. 2. Habitus docente. 3. Tecnologias digitais em sala de aula. 4. Percepção de professores. I. Título.

MARIA SYLVIA CELLI ROGÉRIO

O *habitus* docente e a percepção de professores sobre o uso das tecnologias digitais em sala de aula

Dissertação de Mestrado, apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Formação do professor, Trabalho docente e Práticas pedagógicas.

Orientador(a): Profa. Dra. Rosangela Sanches da Silveira Gileno

Agência de fomento: CAPES

Data da defesa: 20/01/2025

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Profa. Dra. Rosangela Sanches da Silveira Gileno
UNESP - “Júlio de Mesquita Filho” - Campus de Araraquara

Membro Titular: Profa. Dra. Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld
UNESP - “Júlio de Mesquita Filho” - Campus de Araraquara

Membro Titular: Profa. Dra. Andreza Olivieri Lopes Carmignolli
E.E. Bento de Abreu/Secretaria Estadual de Educação de São Paulo

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Para você, que me mostra todos os dias o verdadeiro significado do amor
incondicional.

Esta dissertação é para celebrarmos juntas o nosso aprendizado, nosso companheirismo e,
acima de tudo, a oportunidade de conquistar algo e ser reconhecida por isso. Este título é para
você, mãe, por todas as situações que um dia fizeram você se sentir pequena. Esta dedicatória
é a prova de que você conseguiu!

AGRADECIMENTOS

Por mais que a dissertação seja, muitas vezes, um trabalho individual, contar com o apoio e ajuda de pessoas importantes torna o processo muito mais reconfortante, encorajador e, sobretudo, possível.

Sendo assim, expresso minha profunda gratidão à minha família, especialmente à minha mãe e ao meu irmão, que foram minhas principais fontes de força e motivação ao longo desta jornada do Mestrado.

Agradeço também à minha prima, Maria Fernanda, pela paciência, dedicação e auxílio indispensável no desenvolvimento da metodologia desta dissertação.

À minha orientadora, Prof^ª Dr^a Rosângela Sanches da Silveira Gileno, merece um agradecimento especial por acreditar no meu potencial, por aceitar ser minha orientadora e, principalmente, por todo o suporte e orientação ao longo desses dois anos.

Agradeço, ainda, à banca, por suas valiosas contribuições, à profa. Dra. Cibeles Cecilio de Faria Rozenfeld e à profa. Dra. Andreza Olivieri Lopes Carmignolli.

Ao grupo de pesquisa GPFPL – Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação de Professores de Línguas, pelos debates, trocas de experiências, aprendizados compartilhados e pelo apoio constante que tornaram este percurso mais leve e significativo.

Por fim, agradeço também à CAPES, visto que o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

“No mundo *realmente invertido*, o verdadeiro é um momento do falso”.

(Debord, 2003, p. 11).

RESUMO

Considerando o contexto da pós-pandemia do COVID-19 e as recentes políticas educacionais que estão impactando as práticas pedagógicas, o foco desta pesquisa está no *habitus* docente e na percepção de professores acerca do uso das tecnologias digitais em sala de aula. O intuito é averiguar, por meio de entrevistas, como o *habitus* docente pode interferir na maneira como as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICS) são compreendidas e utilizadas com a finalidade de promover inclusão, conhecimento e criticidade, em tempos nos quais as notícias falsas (*fake news*) são tão frequentes. Para a realização desta pesquisa, foi utilizado o método praxiológico, fundamentado por Pierre Bourdieu e sua equipe. As entrevistas salientaram a trajetória social e escolar de docentes de língua portuguesa de escolas públicas e particulares, buscando identificar o capital cultural, social e econômico de cada um, bem como a herança cultural dos docentes entrevistados para entender como estão incorporadas temáticas relacionadas à tecnologia digital, alfabetização midiática informacional e às *fake news* no cotidiano daqueles docentes. Os resultados evidenciaram que os professores na faixa etária de 30 a 60 anos, ou seja, aqueles que não cresceram com essas tecnologias plenamente incorporadas ao seu cotidiano, enfrentam desafios para ressignificar suas práticas pedagógicas em relação ao uso das tecnologias digitais, pois demonstraram limitações técnicas e pedagógicas, utilizando as tecnologias de maneira predominantemente tradicional e pouco inovadora. Além disso, o estudo apontou para a necessidade de compreender a influência das tecnologias digitais em uma sociedade cada vez mais globalizada, assim como a importância da equidade no acesso às ferramentas digitais, possibilitando oportunidades iguais para todos os alunos. Ademais, observou-se que o tema das *fake news* é abordado em sala de aula, porém, predominantemente, sem um planejamento estratégico mais elaborado. Conclui-se, portanto, que a educação para o uso das tecnologias digitais é importante para o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos, bem como para o reconhecimento das *fake news* que circulam nas redes sociais.

Palavras-chave: *habitus* docente; tecnologias digitais em sala de aula; percepção de professores; *fake news*; alfabetização midiática informacional.

ABSTRACT

Considering the context of the post-COVID-19 pandemic and the recent educational policies that are impacting pedagogical practices, the focus of this research is on the teaching habitus and the perception of teachers about the use of digital technologies in the classroom. The aim is to investigate, through interviews, how the teaching habitus can interfere in the way Digital Information and Communication Technologies are understood and used to ensure inclusion, knowledge and criticality, in times when fake news is so frequent. To carry out this research, the praxeological method was used, based on Pierre Bourdieu and his team, was used. The interviews highlighted the social and educational trajectories of Portuguese language teachers from public and private schools, seeking to identify the cultural, social and economic capital of each one, as well as the cultural heritage of the teachers interviewed to understand how themes related to digital technology, information media literacy and fake news are incorporated into the daily lives of those teachers. The results showed that teachers aged between 30 and 60 years, that is, those who did not grow up with these technologies fully incorporated into their daily lives, face challenges in redefining their pedagogical practices in relation to the use of digital technologies, as they demonstrated technical and pedagogical limitations, using technologies in a predominantly traditional and not very innovative way. In addition, the study highlighted the need to understand the influence of digital technologies in an increasingly globalized society, as well as the importance of equity in access to digital tools, enabling equal opportunities for all students. Furthermore, it was observed that the topic of fake news is addressed in the classroom, but predominantly without more elaborate strategic planning. It is therefore concluded that education for the use of digital technologies is essential for the development of students' critical thinking as well as to the recognition of fake news circulating on social media.

Keywords: teaching habitus; digital technologies in the classroom; teachers' perception; fake news; informational media literacy.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Trabalhos sobre <i>habitus</i> docente	20
Quadro 2 – Trabalhos sobre percepção de professores	21
Quadro 3 – Trabalhos sobre tecnologias digitais em sala de aula	22
Quadro 4 – Proposta dos 6Rs	36
Quadro 5 – Professores participantes	60

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMI	Alfabetização Midiática Informacional
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
RP	Residência Pedagógica
TDICS	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TICS	Tecnologias da Informação e Comunicação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 OBJETIVOS E QUESTÕES DE PESQUISA	16
1.2 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO	17
2 PANORAMA DE ESTUDOS SOBRE HABITUS DOCENTE, PERCEPÇÃO DE PROFESSORES E TECNOLOGIAS DIGITAIS EM SALA DE AULA	19
3 EDUCAÇÃO, TECNOLOGIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ERA DIGITAL	26
3.1 O ADVENTO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS	26
3.1.1 Compreendendo o que são as tecnologias	26
3.1.2 O boom das tecnologias digitais	28
3.1.3 A evolução da internet	29
3.2 AS TDICS EM SALA DE AULA	31
3.2.1 Por que usar e ensinar as TDICS em sala de aula	31
3.2.2 Docentes E tecnologia digital versus docentes OU tecnologia digital em sala de aula	34
3.2.3 O comportamento humano no mundo digital	38
3.3 FORMAÇÃO DOCENTE	40
3.3.1 BNCC, as TDICS e os desafios educacionais na era da pós-verdade	41
3.3.2 UNESCO e a alfabetização midiática informacional de professor para aluno	43
3.3.3 A profissão docente no Brasil: um breve panorama	44
3.3.4 A percepção dos professores e a escolha do conceito	46
4 HABITUS, CAPITAL E HERANÇA CULTURAL: UMA VISÃO BOURDIEUSIANA	49
4.1 COMPREENDENDO O HABITUS	49
4.2 CAPITAL CULTURAL, CAPITAL ECONÔMICO E CAPITAL SOCIAL	51
4.3 O CONCEITO DE HERANÇA CULTURAL	53
5 PERCURSO METODOLÓGICO	55
5.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO E DA COLETA DE DADOS	55
5.2 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS	55
5.3 A ANÁLISE DOS DADOS - O MÉTODO PRAXIOLÓGICO	56
5.4 CARACTERÍSTICAS DAS ESCOLAS E BREVE DESCRIÇÃO SOBRE AS ENTREVISTAS	57
6 RESULTADOS E DISCUSSÕES	60
6.1 APRESENTAÇÃO DOS PROFESSORES	60
6.1.1 Interpretação das entrevistas sob a ótica dos conceitos de Bourdieu	70
6.2 HABITUS E HERANÇA CULTURAL – A PERPETUAÇÃO DAS RELAÇÕES DE DOMINAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES SOBRE O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS EM SALA DE AULA	72
6.2.1 A percepção dos professores de linguagens frente a importância do uso das tecnologias digitais em sala de aula	72
6.2.2 Desenvolvimento do pensamento crítico como combate às fake news	76

6.2.3 O papel da tecnologia para professores de escola pública e particular	81
6.2.4 O preparo dos docentes sobre uso da tecnologia como recurso didático nas aulas de linguagem	84
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
REFERÊNCIAS	89
APÊNDICE – Entrevista com os professores	95

APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA

Fazendo parte da Geração Z¹, pertenço a um grupo que não cresceu inteiramente sob os estímulos de telas e apelos visuais, como a Geração *Alpha*, mas também não fiquei alheia e distante a esses tipos de artefatos, em comparação à Geração *Millenial*. Minha história com as tecnologias digitais começou com o meu irmão, dez anos mais velho, que pertence à Geração *Millenial*. Foi ele quem colaborou para que, desde nova, eu crescesse com um computador em casa, algo revolucionário nos anos 2000 e extremamente cobiçado, ainda que limitado em recursos, diferente de hoje em dia.

Sendo assim, acompanhei a evolução e as facilidades proporcionadas pela internet. Com o passar dos anos, fui aprendendo como as tecnologias digitais poderiam me auxiliar e, dessa forma, gradualmente, passei a usar o computador como ferramenta para tarefas escolares e estudos. Isso significa que minha infância foi marcada, predominantemente, por atividades tradicionais, como brincadeiras de boneca, jogos de lógica, desenhos para colorir e leitura de gibis e livros de histórias. O uso das tecnologias digitais, embora presente, era bem pontual, e a televisão, por exemplo, nunca foi um recurso usado para “me tranquilizar” ou “me manter quieta”.

Desde cedo, fui incentivada a ler, pensar e me esforçar intelectualmente. Contudo, à medida que o digital ia ganhando espaço e eu, idade, ia mais incorporando suas facilidades e novos recursos no meu dia a dia, e não só pelo computador, mas também de maneira *mobile*, visto que era uma prática que o meu círculo social estava fazendo. Todavia, meu uso de telas sempre foi moderado, pois, naquele momento, o digital não era tão intenso e massivo como na atualidade.

Até minha entrada na universidade, não passava pela minha cabeça que desenvolveria pesquisas que relacionassem, direta ou indiretamente, o uso das tecnologias digitais em sala de aula. A virada de chave ocorreu durante o projeto do Residência Pedagógica², no qual, devido à pandemia do COVID-19, as aulas precisaram ser realizadas integralmente de forma remota, por meio de videoconferências no Google *Meet*.

¹ Para saber mais sobre as gerações:

<https://beieducacao.com.br/2021/03/09/geracoes-x-y-z-e-alfa-como-cada-uma-se-comporta-e-aprende/>

² Para saber mais sobre o RP:

<https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programas-encerrados/programa-residencia-pedagogica>

Foi nesse contexto que me deparei com desafios que iam além da montagem e execução das aulas: muitos estudantes enfrentavam dificuldades para acessar as aulas por falta de dispositivos ou conexão com a internet. Esse choque de realidade revelou a dimensão da desigualdade no acesso às tecnologias digitais e expôs a falta de preparo para o ensino remoto emergencial. Diante desse cenário, comecei a me perguntar: qual será o futuro da educação pública? As escolas conseguirão se adaptar a essa nova realidade? Qual o papel das tecnologias digitais nesse processo? Essas reflexões me levaram a conversar com a professora Rosângela Gileno, na época, coordenadora do projeto do RP, e juntas iniciamos um projeto de pesquisa voltado à compreensão das tecnologias digitais no ensino.

O projeto de pesquisa foi desenvolvido e resultou na presente dissertação que tem como foco a percepção dos professores acerca do uso das tecnologias digitais em sala de aula e o *habitus* docente em relação às tecnologias digitais, considerando que elas podem influenciar o desenvolvimento da criticidade e preparo dos alunos frente às necessidades de uma sociedade do século XXI.

É com esse panorama que, nas subseções seguintes, apresento a justificativa e a relevância do estudo, assim como os objetivos e as questões de pesquisa que nortearam este trabalho.

1 INTRODUÇÃO

Entre 2020 e 2022, o sistema educacional brasileiro enfrentou desafios intensos e delicados devido à pandemia do COVID-19. De acordo com dados da UNESCO (2020), a paralisação das aulas, como medida de contenção do Coronavírus, afetou mais de 90% dos estudantes em todo o mundo. Além disso, conforme apontam a UNESCO e UNICEF (2022), professores de países de média e baixa renda receberam menos apoio para desempenhar suas funções durante esse período, o que dificultou ainda mais a adaptação e o progresso das aulas no contexto do ensino remoto público emergencial. Destacou-se, também, sobre ser possível sentirmos, por mais de uma década, os reflexos na educação, se não fossem efetivadas políticas públicas, sobretudo no que tange à infraestrutura, tecnologia, formação de professores, metodologias, otimização de tempo e reforço dos conteúdos ministrados fora do horário convencional de aula.

Partindo, então, da situação que durante a pandemia, toda a aprendizagem passou a depender das tecnologias digitais e que temos a Lei nº 13415/17, referente à Reforma do Ensino Médio, que passou a ser aplicada em 2022, que prevê o uso mais assíduo dos artefatos digitais no processo de ensino, é possível, de fato, garantir que as TDICS estão sendo bem utilizadas?

Segundo Aristóteles, é o Estado que deve prover a formação moral dos cidadãos e os meios para isso, pois apenas a educação tem o poder de transformar o indivíduo; transformá-lo em alguém “que originalmente apresentava uma natureza egoísta [para alguém] que o habilita a viver em sociedade dando prioridade às necessidades do todo, antes das necessidades pessoais”. (Freitag, 1986, p. 16). Entretanto, no Brasil, a realidade educacional ainda enfrenta inúmeras problemáticas, enraizadas desde o período colonial e perpetuadas até hoje por medidas políticas descompromissadas com o avanço do ensino nas escolas. Logo, enquanto a educação não for tratada como “incondicionalmente ligada aos valores e normas da democracia” (Freitag, 1986, p. 19), continuará sendo recorrente nos depararmos com notícias nas quais mais da metade dos alunos brasileiros não atingem o patamar mínimo de aprendizagem em leitura³.

Mesmo antes da pandemia, os professores já enfrentavam dificuldades em desempenhar suas funções de forma autônoma e humanizada. Como aponta Contreras (2002),

³ Informação retirada em:

<https://futura.frm.org.br/conteudo/educacao-basica/noticia/pisa-2022-por-que-o-brasil-esta-nas-ultimas-posicoes-em-matematica-leitura-ciencias>

“os docentes foram sendo relegados de sua missão de intervenção e decisão no planejamento de ensino, ficando a sua função reduzida a de aplicadores de programas e pacotes curriculares”. (Contreras, 2002, p. 40).

Se o letramento – entendido como “um fenômeno histórico e social, que, de certo modo, representa as atividades de leitura e escrita de um determinado grupo e a forma como esse grupo se comunica e estabelece suas relações sociais” (Veigas, 2018, p. 17) - já representava um desafio no contexto pré-pandêmico, o que dizer das novas tecnologias digitais, que fazem parte dos novos letramentos emergentes da sociedade contemporânea?

Desde o século XIX, a sociedade vivencia a revolução tecnológica. Desde meados do século XX, o digital tornou-se uma presença constante em nossas vidas, e as gerações atuais têm crescido cada vez mais inseridas nesse contexto. É esperado que indivíduos alfabetizados midiaticamente durante o seu desenvolvimento escolar, sejam capazes de processar as informações oriundas dos meios digitais e possam discernir sua veracidade. Contudo, precisamos ter claro que 55% dos brasileiros já repassaram *fake news* sem saber⁴. (Pilagallo, 2020).

Diante disso, o docente precisa estar engajado e buscar, continuamente, informações para agregar na sua formação, além de ter sua ampla autonomia em sala de aula para poder possibilitar que a educação ultrapasse os muros sociais. Como defende Barreto (2008, p. 922), é necessário “[...] fortalecer as instâncias universitárias de formação docente pela incorporação das TIC [...]” ao invés de promover “[...] um modelo de substituição tecnológica”. Para isso, é imprescindível que os professores estejam inseridos na cultura digital, isto é, com os “estilos de vida e das práticas culturais que surgiram nos mais diversos setores produtores de informação e conhecimento (literatura, música, artes, cinema e vídeo, ciência etc.) com influência decisiva atribuída às TICS” (Salto; Mill, 2018, p. 622).

Assim, a incorporação das tecnologias digitais no ensino deve ir além do simples uso de ferramentas, promovendo, por meio da mediação docente, a construção do senso crítico dos alunos, inclusive no ambiente digital. Apenas dessa forma será possível formar cidadãos preparados para atuar em uma sociedade cada vez mais interconectada e digitalizada.

1.1 OBJETIVOS E QUESTÕES DE PESQUISA

⁴ Informação retirada em:

<https://noticias.r7.com/tecnologia-e-ciencia/55-dos-brasileiros-ja-repassaram-fake-news-sem-saber-diz-pesquisa-24102020/>

Com base nos pressupostos acima mencionados, o objetivo central deste trabalho é, por meio de entrevistas a docentes de língua portuguesa, averiguar como o *habitus* docente pode interferir na maneira como as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICS) são compreendidas e utilizadas na sala de aula com a finalidade de possibilitar inclusão digital, conhecimento e criticidade, em tempos nos quais as notícias falsas (*fake news*) são tão frequentes.

Como objetivos específicos, buscamos: (i) observar como está sendo explorado o desenvolvimento do pensamento crítico como tentativa de amenizar às *fake news* a partir das falas dos docentes entrevistados, (ii) verificar se há diferenças entre instituições públicas e privadas em relação ao uso das tecnologias, (iii) inferir o grau de aptidão dos docentes e a frequência com que utilizam e discutem sobre as TDICS em sala de aula.

As perguntas de pesquisa que nos orientam podem ser assim especificadas:

- 1) Qual a percepção dos professores sobre seu conhecimento e preparação para o uso das tecnologias digitais dentro e fora de sala de aula?
- 2) Em que medida o *habitus* docente influencia o uso das tecnologias digitais no ambiente escolar?

1.2 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

Este trabalho está estruturado em seis seções principais.

Na introdução, apresentamos os motivos que desencadearam a pesquisa, destacando sua relevância, os objetivos gerais e específicos, bem como as perguntas que orientaram a investigação.

A seção 2 é dedicada ao levantamento bibliográfico, construído a partir de pesquisas realizadas em sistemas de busca, mais especificamente a biblioteca virtual do Google Acadêmico. Foram selecionados textos relevantes que abordam, de alguma maneira, o tema desta dissertação, proporcionando um panorama sobre como o assunto vem sendo tratado em publicações científicas.

Em seguida, na seção 3, apresentamos a fundamentação teórica, dividida em três partes principais. Nela discutimos como se deu o advento das tecnologias digitais no decorrer do percurso histórico, as TDICS em sala de aula e o processo da formação docente dentro do universo das tecnologias digitais.

Na quarta seção, introduzimos os conceitos centrais da teoria bourdieusiana, como *habitus*, capital cultural, capital social, capital econômico e herança cultural. Esses conceitos

fundamentaram a construção do roteiro da entrevista até a coleta e análise de dados. Essa seção busca familiarizar o leitor com os principais pressupostos de Pierre Bourdieu, com o propósito de promover uma reflexão embasada teoricamente sobre os resultados apresentados.

Na seção 5, detalhamos o caminho metodológico, enfatizando as particularidades da pesquisa e da coleta de dados, o instrumento e os procedimentos adotados, além da aplicação do método praxiológico, concebido por Pierre Bourdieu. Também nesta seção, são destacadas as características das escolas e dos colaboradores que participaram desta pesquisa.

Na última seção, estão os resultados e discussões. Ela foi organizada para explorar as relações entre os conceitos bourdieusianos – capital cultural, social, econômicos e *habitus* em relação ao uso das TDICS em sala de aula, discutindo seu potencial como ferramenta de emancipação do conhecimento e os desafios associados.

Este trabalho se encerra com as considerações finais, com a contribuição do trabalho, retomando os objetivos propostos e tentando responder às perguntas de pesquisa.

2 PANORAMA DE ESTUDOS SOBRE HABITUS DOCENTE, PERCEPÇÃO DE PROFESSORES E TECNOLOGIAS DIGITAIS EM SALA DE AULA

A sociedade contemporânea do século XXI está imersa em um cenário marcado pela constante presença das tecnologias digitais, seja por meio de *smartphones*, propagandas em painéis eletrônicos ou sistemas automatizados. Contudo, surge um questionamento importante: as instituições escolares têm aproveitado efetivamente dos recursos digitais para preparar os futuros cidadãos?

O uso das tecnologias digitais nas escolas ainda é um tema bastante complexo, visto que “é perceptível que muitos educadores têm uma visão restrita sobre o uso dessas tecnologias em sala de aula” (Souza; Silva, 2020, p. 119), uma vez que estamos falando de professores que, em grande parte, não tiveram contato significativo com ferramentas digitais ao longo de suas trajetórias educacionais. Essa ausência de experiência resulta na não incorporação dessas tecnologias no *habitus* dos docentes, ou seja, em suas “experiências construídas e incorporadas ao longo da trajetória de vida, constituindo o indivíduo no que ele é.” (Araújo, 2023, p. 8). Além disso, a falta de diretrizes públicas assertivas, bem como de políticas de formação continuada acentuam esse cenário.

Bitencourte, Hinz e Lopes (2018) reforçam a necessidade urgente de modernização do sistema educacional:

Nossas escolas precisam acompanhar essas inovações, e esses novos interesses. Não é possível continuarmos lecionando as mesmas aulas, com as mesmas metodologias de anos atrás para nosso aluno atual, que tem à disposição fora dos muros da escola todo e qualquer tipo de mídia e dentro dos muros a escola se mantém tradicional, alheia as tecnologias digitais. (Bitencourte; Hinz; Lopes, 2018, p. 13).

E é a partir desse contexto que essa pesquisa visa verificar como o *habitus*, esse “sistema de disposição aberto, que é incessantemente confrontado por experiências novas e, assim, incessantemente afetado por elas” (Bourdieu, 1992, p. 108) influencia e impacta na percepção dos professores acerca da adoção das tecnologias digitais em sala de aula. Assim, pretende-se investigar como os docentes veem, avaliam e integram (percepção dos professores) as tecnologias digitais em sala de aula (foco na adoção e como se dá a implementação) em suas práticas pedagógicas (que são moldadas por fatores sociais, culturais e históricos).

O levantamento bibliográfico foi realizado com base em estudos publicados entre 2018 e 2023, utilizando o Google Acadêmico como ferramenta de busca. Foram selecionados os descritores “*habitus* docente”, “percepção de professores” e “tecnologias digitais em sala de aula”. As principais considerações são apresentadas a seguir:

1. *Habitus* docente:

- Foram encontrados 22 estudos com o termo “*habitus* docente” no título. Dentre esses, 3 trabalhos foram considerados mais relevantes. Esses estudos discutem como as disposições sociais e culturais moldam as práticas docentes e como o *habitus* é construído ao longo da trajetória de vida dos professores, influenciado pela formação inicial, experiências profissionais e interações sociais. O que vai bastante ao encontro deste trabalho, já que o teórico Pierre Bourdieu é utilizado para explicar como o *habitus* docente influencia a percepção e o uso das tecnologias digitais em sala de aula.

Quadro 1: Trabalhos sobre *habitus* docente

Título	Autor(a)	Tipo	Local de publicação	Descritor
Estágio curricular: possibilidade de construção do <i>habitus</i> docente	Nascimento, Vagula (2020)	artigo	Revista da Faculdade de Educação	<i>habitus</i> docente
A gestão escolar e o <i>habitus</i> docente: reconhecer para incentivar a mudança na profissionalização docente	Pareschi, Martini	artigo	Conedu	<i>habitus</i> docente
História de vida e o <i>habitus</i> docente no curso de música do Instituto Federal do Piauí - campus Teresina Central	Araújo (2023)	dissertação		<i>habitus</i> docente

Fonte: elaboração própria

2. Percepção de professores:

- A busca pelo termo “percepção de professores” resultou em 449 estudos, sendo 5 selecionados para análise detalhada. Esses trabalhos investigam como os professores percebem e enfrentam a adoção das tecnologias digitais em diferentes contextos educacionais. Os resultados apontam barreiras como falta de preparo, resistência às inovações tecnológicas e influências do contexto social e institucional. Esse contexto se relaciona com este estudo, já que nele é destacado a resistência ou dificuldades dos professores ao incorporarem as TDICS em suas práticas pedagógicas.

Quadro 2: Trabalhos sobre percepção de professores

Título	Autor(a)	Tipo	Local de publicação	Descritor
Percepção dos professores da rede estadual do Município de São João da Barra -RJ sobre o uso do Google Classroom no ensino remoto emergencial	Silva; Peixoto (2020)	Artigo	<i>Research, Society and Development</i>	Percepção de professores
Cyberbullying no contexto escolar: a percepção dos professores	Visentini; Faraj; Siqueira (2022)	Revista	Psicologia escolar e educacional	Percepção de professores
Plataforma digital de educação: a percepção dos professores	Vianna; Ferreira (2018)	Revista	E-mosaicos	Percepção de professores
A percepção dos professores sobre o uso das mídias e tecnologias na prática docente e suas contribuições no Ifsulde Minas	Alves (2019)	Tese		Percepção de professores

Formação docente, app learning e letramento digital: um estudo da percepção dos professores sobre o aplicativo Padlet	Bottentuit Júnior; Costa (2020)	Revista	Faz ciência unioeste	Percepção de professores
---	---------------------------------	---------	----------------------	--------------------------

Fonte: elaboração própria

3. Tecnologias digitais em sala de aula:

- Foram identificados 33 trabalhos relacionados ao uso das tecnologias digitais em sala de aula, dos quais 6 estudos foram analisados com mais profundidade. Esses trabalhos abordam desde o potencial das TDICS para transformar práticas pedagógicas; os desafios enfrentados, como resistência docente, falta de formação adequada e ausência de políticas públicas; autores relevantes como Kenski, Prensky, Castells e Lévy, que discutem a evolução tecnológica, o conceito de nativos digitais, a sociedade em rede e os novos paradigmas educacionais no contexto das TDICS. Contudo, os estudos não abordam diretamente a relação entre as tecnologias digitais e o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos ou as diferenças entre escolas públicas e privadas nesse contexto.

Quadro 3: Trabalhos sobre tecnologias digitais em sala de aula

Título	Autor(a)	Tipo	Local de publicação	Descritor
Uma análise do uso das tecnologias móveis digitais em sala de aula no Ensino Médio de uma Escola Pública	Bitencourt; Hinz; Lopes (2018)	Revista	Revista educar mais	Tecnologias digitais em sala de aula

Inovando, criando e produzindo com as tecnologias digitais em sala de aula	Carneiro (2019)	Dissertação		Tecnologias digitais em sala de aula
O uso de tecnologias digitais em sala de aula e sua relação com os riscos que representam para os alunos	Gomes; Picão; Alves; Barpi; Luccheti (2023)	Artigo	amor mundi	Tecnologias digitais em sala de aula
Tecnologias digitais em sala de aula: contribuições pedagógicas e para a cidadania	Souza; Silva	Artigo	Programa de Residência Pedagógica na Licenciatura em Informática: partilhando possibilidades	Tecnologias digitais em sala de aula
O uso das tecnologias digitais em sala de aula: um olhar sobre a tomada de consciência de professores em formação	Lautert (2023)	Dissertação		Tecnologias digitais em sala de aula

Fonte: elaboração própria

Apenas um estudo foi identificado no processo de combinação dos descritores, intitulado “*Habitus* profissional de professores e a performatividade na política do Enem: implicações para a prática docente na percepção de professores do Piauí”, o trabalho analisa as disposições docentes frente à prova do Enem. No entanto, não explora a relação entre *habitus* e a adoção das tecnologias digitais em sala de aula, evidenciando uma lacuna na literatura.

Outro trabalho que merece destaque nesta seção é a dissertação de mestrado de Sthefanie Kalil Kairallah, intitulada “Professores de inglês da rede pública na cultura digital:

mapeando suas percepções acerca da tecnologia e da competência digital”⁵; pois, embora não possua exatamente os mesmos descritores desta pesquisa, a dissertação foi relevante, principalmente acerca do conceito de “percepção”. Ademais, sua abordagem serviu, também, como um referencial importante para as questões voltadas às tecnologias digitais. Vale destacar que a mestrandia teve acesso ao objeto de estudo de Kairallah ainda no projeto do Residência Pedagógica, onde a autora foi convidada a compartilhar reflexões sobre seu estudo, o que marcou sua pesquisa como um possível respaldo para a elaboração deste trabalho.

A partir da análise da produção acadêmica, foi possível identificar avanços e lacunas importantes, dentre os quais destaca-se o consenso sobre o potencial transformador das tecnologias digitais no contexto educacional; as principais barreiras enfrentadas pelos professores, desde a falta de formação, resistência às inovações e ausência de políticas públicas consistentes; o conceito de *habitus* docente, de Pierre Bourdieu, como forma de entender como a trajetória dos professores se relaciona com a formação inicial e/ou continuada, assim como no processo de emancipação dos alunos, bem como verificar que na literatura carece a articulação dos conceitos de Bourdieu com o uso das TDICS em sala de aula.

Dessa forma, esta pesquisa se justifica ao investigar como o *habitus* docente influencia a percepção e a adoção das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas. A utilização de entrevistas semiestruturadas como metodologia busca oferecer uma análise mais aprofundada e qualitativa das experiências docentes, o que, para o contexto desta pesquisa se fez mais lógico, mesmo a maioria dos estudos sobre tecnologias digitais em sala de aula usar o questionário como metodologia para a obtenção de dados.

Como destaca Miguel (2010, p. 3):

A entrevista não é simplesmente um instrumento neutro de pesquisa ou um método, entre outros, de coleta de dados, uma caixa preta cujo funcionamento seria óbvio e fora de questão. Pelo contrário, sua eficácia é profundamente ligada à concepção de linguagem e de discurso pressuposta não só durante a análise mas também no desenvolvimento mesmo do intercâmbio com o informante. (Miguel, 2010, p. 3).

⁵ Dissertação de Sthefanie Kalil Kairallah:

<https://repositorio.unesp.br/entities/publication/ae55e761-0832-4580-8931-a5f40e94ee8e>

Diante desse panorama, a presente pesquisa busca contribuir com a literatura ao investigar como o *habitus* do docente influencia a percepção e adoção das TDICS em sala de aula. Espera-se não apenas aprofundar a compreensão teórica do tema, mas também trazer contribuições para o campo da educação.

3 EDUCAÇÃO, TECNOLOGIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ERA DIGITAL

3.1 O ADVENTO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

As tecnologias sempre desempenharam um papel fundamental na evolução da sociedade, moldando, principalmente, hábitos e comportamentos. Desde invenções como a roda e a eletricidade até a chegada da internet e da inteligência artificial, as tecnologias refletem as transformações culturais e sociais de cada época. Sendo assim, o conceito de tecnologia, não se restringe unicamente ao digital, mas engloba todo um conjunto de ferramentas, conhecimentos e processos criados pelo ser humano ao longo da história.

Com o avanço da Terceira Revolução Industrial e a consolidação da internet, as tecnologias digitais passaram a ocupar um espaço significativo no dia a dia de grande parte das pessoas, alterando a forma como trabalhamos, nos comunicamos e aprendemos. A possibilidade de uma conectividade global, impulsionado pelos computadores, *smartphones* e redes sociais, transformou profundamente a maneira como o conhecimento vem sendo produzido e acessado. No âmbito educacional, esse fenômeno levou à incorporação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, que passaram a ser vistas como ferramentas fundamentais para o ensino e aprendizagem.

Entretanto, a inserção das TDICS no ambiente escolar enfrenta desafios como resistências na formação docente, políticas públicas pouco efetivas, assim como dificuldades estruturais nas escolas. Dessa forma, compreender a evolução das tecnologias digitais e sua relevância na educação é essencial para analisar como essas inovações vêm sendo utilizadas e de que maneira podem ser exploradas para potencializar a emancipação e senso crítico dos alunos.

A partir dessa perspectiva, as próximas subseções abordarão o conceito de tecnologia e a expansão do digital na sociedade, com ênfase na sua influência direta na educação.

3.1.1 Compreendendo o que são as tecnologias

Na década de 1970, a rotina e o estilo de vida das pessoas não eram permeados pelas tecnologias digitais. Não existia despertador eletrônico, aplicativos de transporte ou mensagens instantâneas trocadas em *smartphones*. Cinquenta anos depois, o que contribuiu

para o digital ocupar um espaço tão central no cotidiano das pessoas? A resposta, embora simples, é também complexa, e tudo começa com a compreensão do que é tecnologia.

Para Kenski (2007), pesquisadora das relações entre tecnologias, ensino e aprendizagens, tecnologia é:

[...] o conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade, [...]. Para construir qualquer equipamento - uma caneta esferográfica ou um computador-, os homens precisam pesquisar, planejar e criar o produto, o serviço, o processo. Ao conjunto de tudo isso, chamamos de tecnologias.” (Kenski, 2007, p. 23).

Em outras palavras, as tecnologias são artefatos “criado[s] pelo ser humano com a finalidade de agregar determinados elementos à sua vida, a fim de torná-la mais cômoda em determinado contexto histórico.” (Uehara, 2018, p. 22). Nesse sentido, as tecnologias estão presentes na vida do ser humano desde muito antes das TDICS, já que o calçado é uma tecnologia, assim como a roda ou a lâmpada. Todos eles, artefatos criados para suprir necessidade e seus respectivos tempos. Como ilustra Kenski, (2007) “a descoberta da roda, por exemplo, transformou radicalmente as formas de deslocamento, redefiniu a produção, a comercialização e a estocagem de produtos e deu origem a inúmeras outras descobertas.” (Kenski, 2007, p. 19).

Dessa forma, “as tecnologias são tão antigas quanto o ser humano” (Kenski, 2007, p. 12), e seu desenvolvimento ocorre conforme as necessidades de cada contexto histórico. Para Kenski (2007):

diferentes períodos da história são historicamente reconhecidos pelo avanço tecnológico correspondente. [...] o avanço científico da humanidade amplia o conhecimento sobre esses recursos e cria permanentemente ‘novas tecnologias’, cada vez mais sofisticadas. (Kenski, 2007, p. 19).

Kenski (2007) traz também sobre o quanto consideramos natural ter água encanada, fogão e luz elétrica, mas nem sempre foi assim. Na pré-história, o ser humano, mais fraco fisicamente do que os animais, contava, basicamente, com as capacidades naturais do corpo, como as pernas, braços, músculos e especialmente o cérebro - “a mais diferenciada e aperfeiçoada das tecnologias, pela sua capacidade de armazenar informações, raciocinar e usar os conhecimentos de acordo com as necessidades do momento. (Kenski, 2007, p. 17).

Com o decorrer da evolução humana, então,

para garantir a sobrevivência, roupas, habitações, alimentos e armas foram sendo criados, descobertos, utilizados e transformados. Organizados em tribos nômades, os homens primitivos dominavam as técnicas de caça e de criação de objetos de pedra. Dominaram a obtenção e o uso do fogo. Mais tarde, já assentados, reunidos em aldeias, desenvolveram tecnologias para a construção de ferramentas utilizando metais e cerâmicas diversas. Quando se tornaram agricultores, inventaram a metalurgia, o uso amplo da roda, o arado, os moinhos, os sistemas de irrigação, o uso da energia dos animais domesticados. Construíram grandes obras públicas, e meios de transporte coletivos por terra e por mar. Fundaram cidades e criaram fábricas e máquinas. Desenvolveram formas diferenciadas para obtenção de energia: carvão, vapor, gás, eletricidade etc. (Kenski, 2007, p. 18).

O desenvolvimento tecnológico, portanto, marca a história e a cultura de cada época, transformando tanto os indivíduos quanto o grupo social ao qual pertencem. Nesse sentido, Kenski (2007, p.19) afirma: “a ampliação e a banalização do uso de determinada tecnologia impõem-se à cultura existente e transformam não apenas o comportamento individual, mas o de todo o grupo social”. (Kenski, 2007, p. 19).

Esse panorama também se aplica à educação. Segundo Souza e Santos (2019):

há algum tempo, o quadro negro, o giz e o livro didático eram os recursos tecnológicos [de uma] época, visto que serviam como ferramenta para a conduta do professor. Na atualidade, novos recursos tecnológicos foram inseridos nas escolas, como: computadores, lousas digitais, *tablets*, entre outros. (Souza; Santos, 2019, p. 38).

Dessa forma, as tecnologias digitais em sala de aula não surgiram de maneira abrupta nas escolas ou na sociedade em geral. Elas são frutos do estilo de vida contemporâneo, por isso a importância de entendê-las e fazer bom uso delas. Portanto, compreender e utilizar adequadamente essas tecnologias é fundamental, dado a repercussão duradoura que elas terão na cultura e no dia a dia da sociedade moderna.

3.1.2 O boom das tecnologias digitais

Nas últimas décadas, a evolução tecnológica, marcada pela popularização dos computadores e pela chegada da internet, promoveu transformações exponenciais em todas as esferas da sociedade, abrangendo trabalho, comunicação e lazer. Esse fenômeno está diretamente associado à Terceira Revolução Industrial, iniciada em meados do século XX. Esse período, segundo Cavalcante e Silva (2011), representou uma grande “virada de chave”

para a sociedade, que passou da manufatura para a maquinofatura, alterando significativamente as dinâmicas da vida cotidiana. Tal contexto fomentou a “construção do capitalismo industrial, [e] da tecnologia sem limites”. (Cavalcante, Silva, 2011, p. 2).

A Revolução Industrial, ao romper padrões tradicionais e quebrar barreiras físicas, possibilitou uma conexão entre culturas, tradições e línguas. Nesse cenário, o advento da internet só fez fortalecer e tornar ainda mais latente toda uma ruptura de hábitos e estilos de vida. Manuel Castells (2003), em “A Galáxia Internet: reflexões sobre a internet, negócios e a sociedade”, ilustra a força dessa rede, ao comparar a internet à imprensa: enquanto uma transformou a modernidade, a outra transformou a contemporaneidade, visto que “a internet deixou de ser uma rede que acessamos para tornar-se uma rede que nos envolve”. (Lins, 2013, p. 14). Isso responde ao porquê de em 2023 contabilizarmos um percentual de 92,5% dos domicílios brasileiros estarem conectados à internet.⁶

Dentre as inovações digitais que se destacam como pilares da sociedade moderna estão:

- **Internet das Coisas (IoT):** conecta dispositivos do dia a dia, como eletrodomésticos, promovendo maior automação e eficiência;
- **Inteligência Artificial (IA):** amplamente utilizada em setores como saúde e educação;
- **Tecnologias Imersivas:** como realidade virtual e aumentada, que estão redesenhando o entretenimento e o aprendizado;
- **Sistemas Autônomos:** como veículos sem motorista, drones e robôs, mostrando potencial para revolucionar áreas como a logística, o transporte e a agricultura.

No Brasil, a introdução do 5G no Brasil potencializa ainda mais essas inovações, ampliando as possibilidades de integração tecnológica, oferecendo tanto oportunidades quanto desafios. Assim, as tecnologias digitais estão redefinindo os novos limites e horizontes do futuro.

3.1.3 A evolução da internet

⁶ Para saber mais:

<https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/21581-informacoes-atualizadas-sobre-tecnologias-da-informacao-e-comunicacao.html>

De acordo com o Lins (2013), a internet passou por 4 grandes fases: o uso privado das redes (linhas telefônicas), a rede de linha discada, a banda larga e, por fim, a diversificação das telas.

Sobre a quarta e atual fase, Lins (2023) destaque que:

As aplicações de relacionamento se consolidam, caracterizando as abrangentes redes sociais. [...] Todo usuário tem a seu dispor formas distintas de buscar seus dados e relacionar-se: o computador, o tablet, o telefone pessoal e a televisão digital. (Lins, 2013, p. 14).

Essa evolução teve como ponto de partida a criação da ARPANET (*Advanced Research Projects Agency Network*), um sistema desenvolvido pelo Departamento de Defesa dos Estados Unidos durante a Guerra Fria, com o objetivo de gerar a troca de informações mesmo em cenários de guerra. Nos anos seguintes, o surgimento do e-mail revolucionou a comunicação digital, tornando-se um marco importante para a expansão da rede global.

Na década de 1990, o desenvolvimento da *World Wide Web* e dos mecanismos de busca, como o *Google*, revolucionou o acesso à informação. Se antes os estudantes dependiam exclusivamente de bibliotecas físicas, hoje podem acessar uma infinita gama de materiais acadêmicos de forma instantânea. No entanto, essa facilidade também trouxe desafios, a necessidade de educar para o uso das tecnologias para avaliar, por exemplo, a confiabilidade das fontes e lidar com o excesso de informações.

As redes sociais que começaram a surgir na década de 2000, abriram espaço para a aprendizagem colaborativa, onde professores e alunos passaram a compartilhar materiais e ideias em tempo real. Plataformas como o *Google Classroom* e *Microsoft Teams* permitiram não apenas a organização do ensino, mas também o fortalecimento de comunidades virtuais de aprendizagem.

Atualmente, a internet está passando por mais uma grande revolução com a expansão das redes 5G. Essa tecnologia promete uma conectividade mais rápida e estável, facilitando a integração massiva de dispositivos inteligentes por meio da Internet das Coisas. Esse avanço tecnológico tem todo o potencial para transformar de maneira significativa a educação. Com a chegada do 5G, o uso de plataformas educacionais passa a se tornar mais presente, permitindo transmissões ao vivo em alta qualidade, interações síncronas e maior acessibilidade para alunos de áreas remotas. O uso de ferramentas de realidade aumentada e realidade virtual, integradas à internet, possibilita a criação de ambientes de aprendizado imersivos, tornando o

aprendizado mais dinâmico e envolvente. Essas tecnologias, antes limitadas por questões de conectividade, estão se tornando mais acessíveis com as redes 5G.

Diante desse cenário, compreende-se que as tecnologias digitais foram ganhando cada vez mais espaço e notoriedade na vida das pessoas, porque não só possibilitou a conexão entre indivíduos em qualquer lugar do planeta, como também permitiu novas possibilidades de comunicação, bem como rapidez ao acesso de informação e entretenimento. (c.f De Godoi; Araújo). Como consequência, as TDICS expandiram-se, moldando hábitos, comportamentos e oferecendo uma sensação de pertencimento e integração ao estilo de vida atual.

3.2 AS TDICS EM SALA DE AULA

A presença das TDICS nas escolas reflete a transformação tecnológica que a sociedade tem vivenciado nas últimas décadas. No entanto, como já destacado, a incorporação desses recursos ao ensino ainda enfrenta desafios, pois, mais do que simplesmente utilizar ferramentas digitais, a escola precisa atuar como um espaço de alfabetização e letramento tecnológico, preparando os alunos para um mundo em que a informação circula de maneira cada vez mais acelerada.

Diante disso, a primeira subseção desta seção explora a importância do uso e ensino das TDICS na educação, destacando que a sua aplicação, além da simples instrumentalização, possibilita promover aprendizagens significativas e emancipadoras. Em seguida, a discussão se volta para a relação entre docentes e tecnologia, abordando o quanto é essencial a intermediação do professor para o ensino das tecnologias digitais em sala de aula. Por fim, analisa-se o comportamento humano para justificar a necessidade de aprender a fazer uso dessas ferramentas digitais efetivando o papel da escola para esse processo de ensino-aprendizagem.

3.2.1 Por que usar e ensinar as TDICS em sala de aula

Com as facilidades das tecnologias digitais, é possível termos o mundo em nossas mãos e isso, em um primeiro momento, pode nos trazer euforia pelo controle do conhecimento. Contudo, justamente pela informação estar ali, a qualquer momento, é como se ela perdesse, em certa medida, seu grau de importância. Lemos (2023) traz, inclusive, em uma *live*, que “o que era essa capacidade emancipadora da tecnologia, [...] hoje é um lugar de

imbecis, negacionistas, [...] de polarização política, *fake news* e desinformação⁷.” Tudo isso em razão, principalmente, das diversas lacunas, despreparo, desinteresse e desinformação acerca da importância de “educar para o uso das tecnologias.” (Kairallah, 2020, p. 25). E a escola precisa ser esse lugar, o “lugar da contemplação das ideias imutáveis” (Flusser, 2011, p. 163), pois “[...] a vida contemplativa visa a sabedoria pela visão das ideias”. (Flusser, 2011, p. 164).

Por isso que, mais do que nunca, a escola e, principalmente o professor, não perderam o seu significado, porque:

Mesmo diante de todos os avanços e sofisticções que acontecem no mundo da tecnologia e que têm sido colocadas ao nosso dispor, por mais diversificadas que sejam as ofertas dos sistemas educativos na sociedade do conhecimento, nada poderá substituir a presença desse grande provocador de mudanças e construtor do conhecimento e da cidadania. (Souza; Santos, 2019, p. 42-43).

Pierre Lévy, pesquisador em ciência da informação e comunicação, em “Cibercultura” destaca que:

[...] a verdadeira questão não é ser contra ou a favor, [das tecnologias], mas sim reconhecer as mudanças qualitativas na economia dos signos, o ambiente inédito que resulta da extensão das novas redes de comunicação para a vida social e cultural. Apenas dessa forma seremos capazes de desenvolver estas novas tecnologias dentre de uma perspectiva humanista. (Lévy, 1999, p. 12).

Rojo e Moura, por sua vez, baseados nos princípios do Grupo de Nova Londres em “Multiletramentos na escola” trazem a importância da escola “de tomar a seu cargo os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, em grande parte devido às novas TICS, e de levar em conta e incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado” (Rojo, Moura, 2012, p. 12), tendo em vista que “o não tratamento dessas questões em sala de aula contribuía para o aumento da violência social e para a falta de futuro da juventude.” (Rojo, Moura, 2012, p. 12).

No entanto, a sociedade atual, imersa em um ambiente digital dinâmico, parece caminhar totalmente em desencontro ao que vemos nas escolas. Como destacado em “Linguagem, educação e virtualidade”:

⁷ Fala discorrida pelo escritor, pesquisador e docente da Faculdade de Comunicação da Universidade Federal da Bahia (UFBA) André Lemos em uma *live* realizada pelo Senac São Paulo:
<https://www.youtube.com/watch?v=dYUjjTHNn0s>

[...] a escola mostra-se previsível, normativa, priorizando uma linguagem prescritiva, atuando em via de mão única, perpetuando a transmissão de conhecimento disciplinar e fragmentado. A sociedade, ao contrário, é dinâmica, multimidiática e imprevisível, priorizando a multiplicidade e simultaneidade de linguagens, valorizando o conhecimento em rede, transdisciplinar, construído, co-construído, desconstruído e dinamicamente reconstruído a todo momento e ao longo da vida. (Freire, 2009, p. 16).

Essa discrepância ressalta, como visto, a necessidade de reavaliar o método de ensino nas escolas frente à realidade contemporânea, pois uma vez “inseridos na sociedade da informação, torna-se cada vez mais urgente a aproximação dos cidadãos com o mundo das inovações tecnológicas.” (Souza; Santos, 2019, p. 39). Entretanto, esse processo é significativamente complexo, já que

[...] quando a escola procura entrar em sintonia com as características e demandas sociais e, desse modo, priorizar uma nova relação com o conhecimento, é a própria sociedade que estranhamente se inquieta e, nas queixas de pais e alunos, passam a exigir práticas tradicionais, aulas e atividades repetitivas, memorização de conteúdos e professores eruditos, detentores do saber.” (Freire, 2009, p. 16).

É preciso, portanto, evidenciar que, assim como precisamos aprender a usar o lápis e a comer com garfo e faca, também é necessário aprendermos a usar as tecnologias digitais, visto que nossos estudantes são “produtos de uma sociedade de uma cultura” (Lévy, 1999, p. 22) e, por isso, estão:

ávidos para experimentar, coletivamente, formas de comunicação diferentes daquelas que as mídias clássicas nos propõem. [...] estamos vivendo a abertura de um novo espaço de comunicação, e cabe apenas a nós explorar as potencialidades mais positivas deste espaço nos planos econômico, político, cultural e humano. (Lévy, 1999, p. 11).

É por essa razão que “quanto mais os processos de inteligência coletiva se desenvolvem, [...] melhor é a apropriação, por indivíduos e por grupos, das alterações técnicas, e menores são os efeitos da exclusão ou de destruição humana resultantes da aceleração do movimento tecnossocial.” (Lévy, 1999, p. 29).

Sendo assim, é inviável esperar ou exigir, naturalmente, o uso emancipatório das tecnologias, visto que “não basta criar condições de acesso à informação [...]; para transformar a informação em conhecimento, exige-se – mais que qualquer outra coisa – pensamento lógico, raciocínio e juízo crítico” (Brunner, 2004, p. 97). Para o aluno poder participar da cultura tecnológica ele “[...] precisa desenvolver certas competências e

habilidades, [assim como] conviver com o ritmo constante de mudanças.” (Mayrink, 2009, p. 196).

3.2.2 Docentes E tecnologia digital *versus* docentes OU tecnologia digital em sala de aula

Um leitor atento, ao chegar até aqui, já terá embasamento o suficiente para entender que essa dissertação defende o uso colaborativo entre as tecnologias digitais e os professores em sala de aula, tendo em vista “que a tecnologia, por si só, não se apresenta como um diferencial, [ou seja, é] o modo como a utilizamos [...] que vai determinar a sua influência na educação.” (Souza, Santos, 2019, p. 46-47). No entanto, com a visibilidade cada vez maior da inteligência artificial, que é o “[...] o ramo da ciência da computação que se ocupa da automação do comportamento inteligente” (Luger, 2013, p. 1), é natural o questionamento acerca da IA, de fato, substituir o trabalho humano, dentre eles o trabalho do professor. Esse questionamento ganha ainda mais força com notícias recentes do governo de São Paulo, onde se avalia utilizar o ChatGPT para a elaboração de aulas da rede pública⁸. Porém, é importante salientar, como pontua Luciano Floridi (2020), que a IA não é uma ferramenta do futuro, ela já faz parte do nosso cotidiano e vem, não como um perigo, mas com potencial de criar valor econômico, ou seja, trabalho.

Sabendo então que “[...] a arte, a educação ou a cidade [estão] à mercê da comunicação interativa globalizada” (Lévy, 1999, p. 14), torna-se necessário não só o letramento das letras ou o letramento digital, mas também o letramento em inteligência artificial. A professora Cíntia Regina Lacerda Rabello, que trabalha com temas com tecnologias digitais em educação, aprendizagem de línguas mediada por tecnologias digitais, letramentos digitais, multiletramentos e educação digital, em uma *live*⁹ promovida pela Rede de Apoio aos Professores de Língua Estrangeira (RAPLE)¹⁰, expõe que a inteligência artificial vem se desenvolvendo e se aprimorando há pelo menos um século e ressalta a importância do letramento em IA para que essa tecnologia possa, em sala de aula, ser usada de maneira ética, responsável e que promova a equidade.

Tendo como parâmetro nossa realidade atual, o caminho e os processos para assegurar o uso emancipatório, também das inteligências artificiais, são muito tortuosos, considerando

⁸ Para mais informações: <https://www.sinprodf.org.br/chatgpt-sp/>

⁹ Para saber mais sobre a *live*: <https://www.youtube.com/watch?v=mLvwZuaBwz4&t=3376s>

¹⁰ Para maiores informações: <https://raple.fclar.unesp.br/>

que “[...] a adoção de práticas de ensino pautadas no uso de recursos tecnológicos [ainda] é mais excludente do que inclusiva.” (Silva; Silva Neto; Santos, 2020, p. 32). Por isso, é essencial um olhar cuidadoso às escolas e a preparação dos professores acerca desses novos letramentos, pois “as novas tecnologias, no ensino, surgem como alternativa para atender às necessidades geradas pela sociedade neste início de século” (Mayrink, 2009, p. 196) e para “[...] formar usuários ativos e críticos, é fundamental propiciar condições para que os alunos do ensino superior – futuros professores – possam identificar, localizar, selecionar e tratar de forma adequada a informação de que necessitam para as diferentes atividades de seu cotidiano.” (Mayrink, 2009, p. 195). Gabriel (2013) também destaca:

[...] não adianta em nada discutir ferramentas antes de capacitar o seu uso. Em minha opinião, o principal investimento deve ser feito em pessoas para capacitá-las e educá-las para esse cenário.” (Gabriel, 2013, p. 7).

Dessa forma, a preparação do professor durante a sua formação, seja inicial ou continuada, precisa ser pautada, também, no uso das tecnologias digitais (dentre elas, a inteligência artificial) para que seja possível uma educação que vá ao encontro das demandas do seu tempo.

Contudo, uma pesquisa realizada no primeiro semestre de 2017, com a participação de 4 mil professores do Ensino Fundamental e Médio e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da rede pública brasileira, revelou que cerca de 40% dos docentes nunca haviam realizado cursos gerais de informática ou de tecnologias digitais aplicadas à Educação¹¹. Esse dado evidencia que o uso das tecnologias digitais em sala de aula ainda é, em grande parte, superficial, pois o conhecimento que os docentes aplicam no uso desses artefatos é, frequentemente, subjetivo e pouco aprofundado. Isso reforça a importância dos docentes, assim como a escola, se manterem engajados e atualizados, visando o pensamento crítico-reflexivo de seus alunos, tendo em vista que a realidade no trabalho

[...] os leva a criticar o sistema educacional; [...] mas continuam incoerentemente reproduzindo velhas práticas, mesmo quando contam com instrumentos como o computador e a internet em suas instituições e têm acesso a programas de formação continuada, quer com recursos próprios, quer com algum tipo de incentivo ou subvenção institucional. (Freire, 2009, p. 17).

¹¹ Para saber mais sobre a pesquisa:

[https://todospelaeducacao.org.br/noticias/o-que-pensam-os-professores-brasileiros-sobre-a-tecnologia-digital-em-sala-de-aula/#:~:text=Mais%20da%20metade%20\(55%25\),o%20uso%20de%20ferramentas%20tecnol%C3%B3gicas](https://todospelaeducacao.org.br/noticias/o-que-pensam-os-professores-brasileiros-sobre-a-tecnologia-digital-em-sala-de-aula/#:~:text=Mais%20da%20metade%20(55%25),o%20uso%20de%20ferramentas%20tecnol%C3%B3gicas)

É como Lewis Carroll, autor de “Alice no país das maravilhas”, escreveu: “para quem não sabe aonde ir, qualquer caminho serve”. Logo, se o professor não tem total domínio de como utilizar as TDICS de forma que fomente o “pensamento lógico, raciocínio e juízo crítico” (Brunner, 2004, p. 97), não tem como esperar que os alunos consigam aprender a encontrar uma informação e avaliá-la, interpretá-la, classificá-la e usá-la. (c.f Brunner, 2004, p. 24). Em outras palavras, é importante o professor continuar a “pensar sem ceder ao imediatismo” (Nóvoa, Alvim, 2021, p. 3), já que quando ele assume uma postura questionadora, reflexiva e crítica, ele se “distancia de práticas repetitivas, intuitivas, voltadas para a transmissão de conteúdos, permitindo que continue indagando e não se acomode diante de dificuldades e situações problemáticas.” (Freire, 2009, p. 21).

Freire (2009) sabendo das dificuldades e desafios acerca desse contexto, não só traz à luz essa lacuna entre os docentes e as tecnologias digitais em sala de aula, como também elaborou uma proposta, chamada de 6Rs, onde busca “equacionar a demanda por mudanças e [refletir] sobre as bases para uma reforma educacional complexa”. (Freire, 2009, p. 22). Segue a seguir:

Quadro 4 - Proposta dos 6Rs

Reculturação	visa a transformações abrangentes em relação às normas, habilidades, práticas, abordagens de ensino-aprendizagem e sistema e procedimentos avaliativos; por exemplo, possibilitando a geração de uma nova cultura escolar, diferenciada da tradicional, ainda dominante.
Reestruturação	engloba alterações na estrutura organizacional escolar, incluindo responsabilidades e papéis formais de gestores, professores e alunos.
Redimensionamento de tempo	propõe uma revisão do tempo utilizado na/para a aprendizagem, flexibilizando a concepção e duração de uma aula, como unidade mínima de referência (especialmente quando se trata de contextos pedagógicos semipresenciais e digitais).
Redefinição	objetiva uma revisão conceitual consistente, abrangendo nova percepção sobre o que é, por exemplo, aula, sala de aula, interação, avaliações e programas de formação de professores.
Relocação	objetiva uma revisão conceitual consistente, abrangendo nova percepção sobre o que é, por

	exemplo, aula, sala de aula, interação, avaliações e programas de formação de professores.
Reequipagem	propõe a instrumentalização do professor, incluindo a aprendizagem sobre como utilizar novas ferramentas e práticas, bem como novas ferramentas para novas práticas.

Fonte: elaboração própria, tendo como referência Freire, 2009, p. 23.

Sendo assim, defendemos a premissa de que para formar cidadãos preparados para uma sociedade do século XXI, a mediação da figura do professor, para conferir um uso emancipatório das tecnologias digitais, se faz extremamente necessário. Contudo, para isso, as instituições de ensino precisam passar por uma reforma educacional complexa. Em uma webconferência¹² realizada no YouTube, Nóvoa (2020) já destacava que precisávamos de uma metamorfose da escola, porque:

o mais importante é construir ambientes escolares propícios ao estudo e ao trabalho em conjunto. [...] têm de ser espaços abertos, adaptáveis e flexíveis; com condições para estudo individual e em grupo, lugares para pesquisa, o uso das tecnologias digitais e uma relação de trabalho entre alunos e entre alunos e professores. (Nóvoa, Alvim, 2021, p. 8).

Quando Nóvoa e Alvim destacam “[...] a relação de trabalho entre alunos e entre alunos e professores” (Nóvoa; Alvim, 2021, p. 8) mesmo com a inclusão das tecnologias, é porque eles acreditam que “aprender não é um ato individual, precisa dos outros. A auto-educação é importante, mas não chega. O que sabemos depende, em grande parte, do que os outros sabem. É na relação e na interdependência que se constrói a educação.” (Nóvoa, Alvim, 2021, p. 8).

Destarte, por mais que as tecnologias digitais se incluam cada vez mais nas nossas vidas, elas não podem substituir o vínculo, o fator humano que é tão essencial no processo educativo. Isso significa que “sem professores, a nossa educação será muito mais pobre e limitada.” (Nóvoa, Alvim, 2021, p. 9). E, certamente, haverá consequências da inserção das tecnologias digitais sem a intermediação e educação correta do uso desses artefatos, e nem precisamos esperar muito para notar os efeitos, já que eles também já são uma realidade.

¹² Para saber mais sobre a webconferência: <https://www.youtube.com/watch?v=ef3YQcbERiM>

3.2.3 O comportamento humano no mundo digital

Do que foi visto até aqui, compreendemos que as tecnologias se desenvolveram ao longo da história para atender as necessidades do ser humano em diferentes contextos. A roda, como visto, contribuiu muito para facilitar a locomoção, reduzindo drasticamente o tempo necessário para deslocamentos. No entanto, precisamos encarar que as rodas, em certa medida, potencializaram o sedentarismo, ao diminuir a demanda pelo uso do corpo em diversas atividades. Esse exemplo demonstra como as tecnologias, embora facilitadoras em vários sentidos, podem gerar consequências adversas. Pierre Lévy (1999) nos lembra que “a prensa de Gutenberg não determinou a crise da Reforma, nem o desenvolvimento da moderna ciência europeia, tampouco o crescimento das ideias iluministas e a força crescente da opinião pública no século XVIII - apenas condicionou-as”. (Lévy, 1999, p. 26).

Deste modo, o objetivo desta seção não é trazer os impactos que as tecnologias digitais podem trazer às nossas vidas, haja vista que elas “são produtos de uma sociedade [...]” (Lévy, 1999, p. 22), mas de ter em vista que:

Quando os impactos são ‘negativos’, seria preciso na verdade incriminar a organização do trabalho ou as relações de dominação, ou ainda a indelével complexidade dos fenômenos sociais. Da mesma forma, quando os ‘impactos’ são tidos como positivos, evidentemente a técnica não é a responsável pelo sucesso, mas sim aqueles que conceberam, executaram e usaram determinados instrumentos. Neste caso, a qualidade do processo de apropriação em geral é mais importante do que as particulares sistêmicas das ferramentas. (Lévy, 1999, p. 28).

As tecnologias digitais condicionaram o surgimento das redes sociais, que, por sua vez, têm sido associadas ao aumento de diagnósticos de ansiedade e depressão. A constante exposição à “vida perfeita” de outros nas redes pode resultar em comparações negativas, baixa autoestima e sentimentos de inadequação¹³. Assim, embora as TDICS tenham um potencial emancipador para a educação, é fundamental reconhecer os desafios que elas também apresentam.

Atualmente, em um contexto onde todos podem se posicionar como detentores da verdade, distinguir uma mentira e não ser enganado por ela, não é uma tarefa tão simples pois a mesma tecnologia que gera a oportunidade de libertação por meio da informação, também fragiliza a noção de veracidade. Walter Benjamin (1987), em “O narrador”, afirma que “a arte

¹³ Afirmativa retirada em:

<https://www.mackenzie.br/ceapi/noticias/artigo/n/a/i/impactos-do-excesso-do-uso-das-redes-sociais-na-saude-mental-e-na-produtividade>

de narrar está definindo porque a sabedoria – o lado épico da verdade – está em extinção” (Benjamin, 1987, p. 200-201). Isso ocorre porque, com o predomínio da informação, “os fatos já nos chegam acompanhados de explicações” (Benjamin, 1987, p. 203), eliminando a necessidade de “interpretar a história como quiser” (Benjamin, 1987, p. 203). Essa distinção entre experiência e vivência é crucial: enquanto a experiência se baseia na reflexão e autonomia, a vivência se limita à absorção passiva das informações fragmentadas.

O filósofo Flusser (2007) ilustra essa situação ao afirmar “[...] no princípio era a pedra. Depois, a imagem da pedra. E, então a explicação dessa imagem”. (Flusser, 2007, p. 117). Em um mundo conectado, a facilidade de acesso à informação tem contribuído para a recusa da experiência, passando a vigorar o império da opinião, onde não há mais reflexão e esforço conceitual, já que nos passa a ser entregue tudo “pronto” e sem esforço cognitivo. O extermínio e toda a barbárie cometida em Auschwitz, durante a Segunda Guerra Mundial, por exemplo, tem passado a ser visto como vivência e não mais como experiência, uma vez que só há absorção do que aconteceu durante esse período, isto é, informações isoladas, fragmentadas ou narrativas prévias.

Esse fenômeno contribui para a conversão da *Bildung* (formação cultural) em *Halbbildung* (semiformação). Luiz Roberto Gomes (2010) em “Teoria crítica e educação política em Theodor Adorno” destaca que Adorno acreditava que todo o processo de alienação mediado pela semiformação conduziria a sociedade para um estado de profunda barbárie, já que “a cultura tematizada no presente já não seria apreendida como ideal emancipadora, mas real conservadora ou ‘afirmativa’”. (Gomes, 2010, p. 290 *apud* Maar, 2003, p. 3).

Diante disso, o papel da educação torna-se crucial para combater essa “banalização do mal”. O retorno à reflexão de si é essencial para compreender a consciência do outro, pois quanto menos a autorreflexão acontece, mais o indivíduo perde a sua autonomia e, conseqüentemente, mais latente se torna a “crise do eu”, haja vista que o semiculto¹⁴, passa a se tornar completamente dependente dos meios externos, como o caso dos meios digitais, para poder tomar partido de algo e, em seguida, expor esse lado para conseguir pertencer a um grupo.

Lévy (1999) traz suas considerações ao afirmar que:

¹⁴ Segundo Adorno (2005) em “Teoria da Semicultura”, semiculto é quem renunciou à autodeterminação, prende-se, de maneira obstinada, a elementos culturais aprovados.

Quanto mais os processos de inteligência coletiva se desenvolvem - o que pressupõe, obviamente, o questionamento de diversos poderes -, melhor é a apropriação, por indivíduos e por grupos, das alterações técnicas, e menores são os efeitos da exclusão ou de destruição humana resultantes da aceleração do movimento tecnossocial. (Lévy, 1999, p. 29).

Contudo, para que a escola seja a solução, ela precisa, como mencionado por António Nóvoa (2020), passar uma metamorfose, pois as instituições de ensino têm se voltado cada vez mais a atender um sistema de formação tecnicista orientada ao mercado de trabalho, onde a autorreflexão e a autocrítica não têm mais espaço em sala de aula, havendo um distanciamento de temas sociais e humanos.

3.3 FORMAÇÃO DOCENTE

Com a integração das TDICS na educação, é fundamental uma formação docente alinhada às demandas contemporâneas. No entanto, a realidade da formação de professores no Brasil ainda enfrenta desafios estruturais e metodológicos que dificultam essa adaptação. O ensino da cultura digital deve se voltar, sobretudo, para a construção de um pensamento crítico sobre o uso dessas ferramentas, preparando os alunos para lidar com a era da pós-verdade¹⁵, das *fake news* e da desinformação.

A primeira subseção desta seção discute o papel da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na promoção das TDICS na educação, destacando sua competência específica voltada ao uso crítico dessas tecnologias. Em seguida, aborda-se a proposta da UNESCO para a Alfabetização Midiática Informacional (AMI), enfatizando a importância de professores capacitados para formar alunos críticos e reflexivos em um ambiente digital. A terceira subseção traça um panorama da profissão docente no Brasil, evidenciando os desafios históricos e atuais enfrentados pelos professores, incluindo a desvalorização da carreira e a falta de incentivo à inovação pedagógica. Por fim, a última subseção explora a escolha do conceito de "percepção" como eixo central da pesquisa, ressaltando sua relevância para compreender como os professores interpretam e utilizam as tecnologias digitais no contexto escolar.

¹⁵ Segundo a Academia Brasileira de Letras “pós-verdade” define-se como “Informação ou asserção que distorce deliberadamente a verdade, ou algo real, caracterizada pelo forte apelo à emoção, e que, tomando como base crenças difundidas, em detrimento de fatos apurados, tende a ser aceita como verdadeira, influenciando a opinião pública e comportamentos sociais.”

3.3.1 BNCC, as TDICS e os desafios educacionais na era da pós-verdade

Com o uso massivo das mídias digitais, tem se tornado cada vez mais comum as pessoas seguirem sem saber se uma informação é ou não verdadeira, e não podemos continuar seguindo assim, pois quanto mais não prepararmos os alunos e futuros cidadãos para uma realidade onde a tecnologia digital se faz presente, mais a sociedade sairá prejudicada.

Visando oportunizar aos estudantes, ao longo da educação básica, competências para que possam alcançar o seu direito de “resolver[em] demandas complexas da vida cotidiana e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 8), a BNCC - documento normativo que defende a importância de uma sistematização e unificação do ensino para as redes de ensino, sejam elas públicas ou privadas - estabelece que “a educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza”. (Brasil, 2018).

Tendo em vista que a BNCC traz como objetivo “superar a fragmentação das políticas educacionais” (Brasil, 2018, p. 8) em busca do desenvolvimento de competências, uma delas, dentre as 10, merece atenção:

Competência 5: Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (Brasil, 2018, p. 9)

A competência 5 da BNCC reflete a necessidade de integrar as TDICS ao longo das etapas e modalidades da educação básica, e espera, que ao final do ensino fundamental, sobretudo nas competências específicas de linguagens, que os alunos possam “compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais [...]” (Brasil, 2018, p. 67). Ao trazer essa postura, a BNCC evidencia que não só entende, como também se posiciona acerca da expansão e do peso das tecnologias digitais da informação e comunicação na sociedade. É essencial reconhecer que o uso crítico das TDICS vai além da sua familiaridade, ela requer uma compreensão profunda das dimensões ética, estética e política do universo digital. A BNCC destaca:

Ser familiarizado e usar não significa necessariamente levar em conta as dimensões ética, estética e política desse uso, nem tampouco lidar de forma crítica com os conteúdos que circulam na *Web*. A contrapartida do fato de que todos podem postar quase tudo é que os critérios editoriais e seleção do que é adequado, bom, fidedigno não estão “garantidos” de início. Passamos a depender de curadores ou de uma curadoria própria, que supõe o desenvolvimento de diferentes habilidades. A viralização de conteúdos/publicações fomenta fenômenos como o da pós-verdade, em que as opiniões importam mais do que os fatos em si. Nesse contexto, torna-se menos importante checar/verificar se algo aconteceu do que simplesmente acreditar que aconteceu. (Brasil, 2018, p. 68).

É válido destacar que a BNCC vê nas disciplinas de linguagens, dentre elas, Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Inglês, este, nos últimos anos do ensino fundamental, a possibilidade de “[...] proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (Brasil, 2018, p. 67-68), uma vez que [...] “é relevante que compreendam que as linguagens são dinâmicas, e que todos participam desse processo de constante transformação.” (Brasil, 2018, p. 67-68).

Até aqui, tudo parece muito bem estruturado e alinhado para que a escola seja um lugar de contemplação do saber, onde os estudantes sabem exatamente o seu papel e o papel dos docentes como disseminadores do conhecimento, indo ao encontro, até, da etimologia da palavra “escola” que, em grego, vem de *scholé*, que se remete a lazer, recreação ou tempo livre¹⁶, uma vez que os estudos, para os gregos, está relacionado ao interesse individual, isto é, à oportunidade de se enriquecer culturalmente, se distanciando, dessa forma, das obrigações e responsabilidades do trabalho. Porém, a realidade hoje, é outra, oposta ao termo *scholé*: *ascholia*. Este, também do grego, é a ausência de lazer, ou seja, “negócio”, sendo a negação do ócio. Dessa forma, “[...] a escola passou a ser lugar de um *saber* a *serviço do poder*, lugar de preparação para a vida ativa” (Flusser, 2011, p. 164) (grifos do autor).

Essa perspectiva reflete o descompasso entre os objetivos emancipadores previstos pela BNCC e a prática educacional atual, já que os estudantes não têm adquirido uma “formação que faça frente a fenômenos como o da pós-verdade, o efeito bolha e proliferação de discursos de ódio,” (Brasil, 2018, p. 137). A escola, para Flusser (2011):

[...] passou, durante a Idade Moderna, [...] funciona[r] em prol da indústria, isto é, em prol dos donos das máquinas e das decisões políticas. Isto significa a divisão da escola em três níveis: em escola ‘primária’, destinada a treinar o

¹⁶ Mais informações sobre a etimologia da palavra escola: <https://etimologia.com.br/escola/>

proletariado, em escola ‘secundária’, destinada a treinar os administradores e em escola ‘superior’ destinada à elite burguesa ‘responsável’ pelo progresso das obras. (Flusser, 2011, p. 164-165).

Se fosse efetivamente importante “promover uma sensibilidade para os fatos que afetam drasticamente a vida de pessoas e prever um trato ético com o debate de ideias” (Brasil, 2018, p. 137) seria essencial a necessidade de o professor entender o papel das TDICS em sala de aula, não se restringindo à instrumentalização técnica. A educação deve ser um espaço de formação integral, promovendo o pensamento crítico, a ética e a autonomia, de modo que os alunos possam não apenas utilizar as tecnologias digitais, mas também compreender a sociedade em que vivem, exercendo o seu papel de cidadão, mas a realidade do Brasil vai na contramão disso tudo por várias razões.

3.3.2 UNESCO e a alfabetização midiática informacional de professor para aluno

A UNESCO, que tem como finalidade promover acesso e qualidade na educação em todos os níveis e modalidades aos estudantes, também se posiciona a favor da importância da educação para o uso das tecnologias digitais. Para isso traz a essencialidade de ser aplicado em sala de aula a Alfabetização Midiática Informacional (AMI), visto que

[...] Os canais de mídia e demais TICs podem ter um grande impacto sobre a educação continuada, e, por isso, os cidadãos precisam de um conhecimento básico sobre as funções das mídias e de outros provedores de informação e sobre como acessá-los. O propósito da alfabetização midiática e informacional é transmitir esse conhecimento aos usuários. (UNESCO, 2013, p. 16).

Para que a AMI seja uma realidade na formação escolar, é imprescindível que os professores estejam intimamente capacitados. Isso inclui não apenas o domínio técnico, mas também as potencialidades das tecnologias digitais na sociedade e no cotidiano escolar. A UNESCO traz competências desejadas para que os docentes possam repassar, com maior propriedade, o conhecimento necessário aos estudantes para a utilização dos artefatos digitais:

Os professores alfabetizados em mídia e informação devem adquirir habilidades pedagógicas necessárias para ensinar a alfabetização midiática e informacional aos alunos. Devem ter a capacidade de ensinar a AMI pela perspectiva da boa governança, do desenvolvimento e do diálogo intercultural. Devem adquirir conhecimentos sobre as interações dos estudantes com as mídias e as reações a elas como um primeiro passo no apoio à aprendizagem da alfabetização midiática e informacional. Os

professores também devem entender os principais conceitos, as ferramentas de busca e as estruturas da disciplina de AMI, para criar experiências de aprendizagem que possam ser significativas para os estudantes e prepará-los para o seu papel como cidadãos. (UNESCO, 2013, p. 29).

Além disso, a UNESCO propõe metodologias pedagógicas que podem ser utilizadas em sala de aula para o ensino e aprendizagem da AMI, como a abordagem investigativa, aprendizagem baseada em problemas, investigação científica, estudo de caso, aprendizagem colaborativa, dentre outros. Essas estratégias visam tornam o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e centrado no aluno:

[...] Educando os alunos para alfabetizarem-se em mídia e informação, os professores estariam respondendo, em primeiro lugar, a seu papel como defensores de uma cidadania bem informada e racional; e, em segundo lugar, estariam respondendo a mudanças em seu papel de educadores, uma vez que o ensino desloca seu foco central da figura do professor para a figura do aprendiz. (UNESCO, 2013, p. 17).

Embora a alfabetização midiática informacional seja fundamental para a formação de cidadãos críticos, o processo enfrenta desafios significativos. Dentre eles, a falta de infraestrutura tecnológica adequada, sobretudo nas redes públicas e a resistência e dificuldade dos profissionais em incorporar novas práticas pedagógicas. Esses obstáculos evidenciam a necessidade de políticas públicas mais robustas e de um esforço coletivo para que a AMI se torne uma realidade acessível para todos os alunos.

3.3.3 A profissão docente no Brasil: um breve panorama

A educação brasileira tem passado por transformações ao longo dos séculos, contudo, relatórios como os da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) apontam que a adaptação das escolas para um ensino moldado às necessidades do contexto contemporâneo, tem ocorrido de maneira desigual e, principalmente, lenta. A título de compreensão, o estudo evidenciou que apenas 23% dos estudantes brasileiros alcançaram a proficiência mínima em leitura, matemática e ciências, sendo que a média da OCDE é de 64%.¹⁷

É importante destacar que:

¹⁷ Para saber mais sobre a pesquisa e a OCDE:

<https://pp.nexojornal.com.br/topico/2021/07/14/o-panorama-da-educacao-no-brasil-segundo-este-relatorio>

o mal que assola a educação, que colabora para que estudantes não desenvolvam o seu senso crítico e o seu sentimento de pertencimento diante do mundo, não vem afligindo apenas as atuais e futuras gerações, é uma situação que, tristemente, faz parte da história da educação brasileira desde os seus primórdios. Ao traçar um panorama histórico que parte desde o período denominado como Brasil-Colônia até a contemporaneidade, se notará facilmente, que o zelo de autoridades governamentais por propiciarem uma educação de qualidade a todos os brasileiros foi um processo com poucos avanços e comprometimentos, devido, dentre outras razões, a criação de reformas parciais, constantemente sem continuidade. (Rogério, Favaro, 2022, p. 73).

Isso significa que todo o histórico do Brasil pode servir de base para compreender aspectos como a proletarização da profissão. Sendo assim, toda a complexidade que envolve a profissão docente é algo muito mais crônico e profundo.

Para termos esse panorama, é válido resgatar o período da estatização do ensino, isto é, o momento em que a educação, que antes era de domínio religioso, passou a ser controlada pelo Estado. Contudo, mesmo havendo uma “mudança significativa”, essa transição não alterou de forma substancial os valores e as práticas da docência. Conforme explica Nóvoa (1995)

O processo de estatização do ensino consiste, sobretudo, na substituição de um corpo de professores religiosos (ou sob o controle da igreja) por um corpo de professores laicos (ou sob o controle do Estado), [não houve] mudanças significativas nas motivações, nas normas, nos valores originais da profissão docente: o modelo do professor continua muito próximo do modelo do padre. (Nóvoa, 1995, p. 15).

Inicialmente, a atividade docente era vista como uma função secundária, exercida por religiosos ou indivíduos leigos de diversas origens, sem que houvesse uma formação especializada. Foi durante os séculos XVII e XVIII, com os jesuítas e oratorianos, que gradualmente se estruturou um conjunto específico de conhecimentos, técnicas pedagógicas e valores que passaram a caracterizar a profissão docente. Esse processo culminou na presença ativa e intensa dos professores no campo educacional, embora a formação docente formal tenha ocorrido apenas no século XIX. (Nóvoa, 1995).

Na segunda metade do século XIX, observa-se uma crise na identidade docente. Segundo Nóvoa (1995):

A segunda metade do século XIX é um momento importante para compreender a *ambiguidade* do estatuto dos professores. Fixa-se neste período uma imagem *intermédia* dos professores, que são vistos como

indivíduos *entre* várias situações: não são burgueses, mas também não são povo, não devem ser intelectuais, mas têm de possuir um bom acervo de conhecimentos, não são notáveis locais, mas têm uma influência importante nas comunidades; devem manter relações com todos os grupos sociais, mas sem privilegiar nenhum deles; não podem ter uma vida miserável, mas devem evitar toda a ostentação, não exercem o seu trabalho com independência, mas é útil que usufruam de alguma autonomia; etc. Estas perplexidades acentuam-se com a *feminização do professorado*, fenómeno que se torna bem visível na virada do século e que introduz um novo dilema entre as imagens masculinas e femininas da profissão. (Nóvoa, 1995, p. 18) (grifos do autor).

Com esse breve contexto, fica mais perceptível apreender que a colocação profissional dos professores foi e ainda é uma jornada repleta de lutas, conflitos e hesitações. A crise da profissão docente, conforme Nóvoa (1995):

arrasta-se há longos anos e não se vislumbram perspectivas de superação a curto prazo. As consequências da situação de mal-estar que atinge o professorado estão à vista de todos: desmotivação pessoal, elevados índices de absentismo e de abandono, insatisfação profissional traduzida em desinvestimento e indisposição constante” (Nóvoa, 1995, p. 22).

Isso mostra o quanto “os docentes estão submetidos a um controle ideológico e político, ditado notadamente pelo fato de que ‘um servidor do Estado não pode se opor ao Estado.’” (Nóvoa, 1991, p. 128). E assim, o “docente [vai perdendo] progressivamente a capacidade de decidir qual será o resultado do seu trabalho, pois este já lhe chega previamente estabelecido em forma de disciplinas, horários, programas, normas de avaliação, etc.” (Fernández Enguita, 1991, p. 48).

Dados recentes do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) indicam que a remuneração insuficiente e as condições precárias de trabalho¹⁸ têm contribuído para a evasão da carreira docente, com índices alarmantes de abandono entre professores iniciantes. Além disso, a formação inicial nem sempre aborda de forma adequada o uso pedagógico das TDICS, o que limita o potencial de inovação nas práticas de ensino.

3.3.4 A percepção dos professores e a escolha do conceito

No âmbito da pesquisa da área educacional, os conceitos relacionados às representações mentais — tais como concepções, crenças, representações e percepções —

¹⁸ Para saber mais:

https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/indicador-mostra-remuneracao-de-docentes-da-educacao-basica?utm_source=chatgpt.com

são, recorrentemente, utilizados como sinônimos, no entanto, essas palavras apresentam nuances que as diferenciam e podem enriquecer as análises no campo educacional. Nesse sentido, este trabalho adota o termo “percepção” como conceito central para compreender a interpretação dos professores sobre o uso das tecnologias digitais em sala de aula, em consonância com o objetivo de analisar como o *habitus* docente de cada um interfere nesse processo.

De acordo com Matos e Jardimino (2016), “percepção” pode ser definida como o processo de “organização e interpretação de sensações/dados sensoriais que resultam na consciência de si e do ambiente”. (Matos e Jardimino, 2016, p. 27). Em complemento a definição, Blackburn (1997) reforça que

perceber é estar consciente do mundo como algo que é desta ou daquela maneira, e não sofrer uma mera modificação nas sensações. No entanto, este realismo direto tem de poder ser sustentado face aos fatores (neurofisiológicos e outros) indiscutivelmente pessoais que determinam o modo como percebemos” (Blackburn, 1997, p. 294).

No campo educacional, a percepção dos professores é amplamente influenciada por sua formação, trajetória social e cultural, bem como sua prática pedagógica. A escolha do termo “percepção” neste estudo baseia-se, então, na capacidade de capturar a complexidade das interpretações docentes, considerando que essas são moldadas tanto por fatores internos quanto por condições externas, podemos citar, por exemplo, o conhecimento e visão de cada professor sobre o uso das tecnologias digitais e a infraestrutura tecnológica disponível das escolas.

Matos e Jardimino (2016) ressaltam que a percepção não pode ser confundida com outros conceitos, como crenças, representações ou concepções, já que elas têm suas próprias especificidades. Enquanto as crenças referem-se a uma “opinião vaga até a verdade científica que passou para a mentalidade comum (apropriação de um conhecimento científico) (Matos e Jardimino, 2016, p. 26), as representações desempenham “o papel de uma coisa ou de uma pessoa [...] qualquer imagem ou pensamento que se forma no psiquismo consciente.” (Durozoi, Roussel, 1996, p. 407) e a concepção diz respeito à “maneira como as pessoas percebem, avaliam e agem com relação a um determinado fenômeno.” (Matos e Jardimino, 2016, p. 26).

Portanto, ao adotar o conceito de percepção, esta pesquisa busca aprofundar a análise sobre como os professores interpretam e utilizam as tecnologias digitais, conectando essas

interpretações ao *habitus* docente. Essa abordagem permite avançar na discussão sobre as condições necessárias para integrar as TDICS de maneira efetiva, contribuindo para uma educação emancipadora aos alunos.

4 *HABITUS*, CAPITAL E HERANÇA CULTURAL: UMA VISÃO BOURDIEUSIANA

Esta dissertação fundamenta-se nos principais conceitos teóricos desenvolvidos por Pierre Bourdieu e sua equipe, entre os quais se destacam *habitus*, capital cultural, capital econômico e capital social, além da noção de herança cultural. Esses conceitos são essenciais para embasar tanto o percurso metodológico quanto a análise dos dados, que será realizada por meio do método praxiológico.

Com o intuito de oferecer uma compreensão mais aprofundada e direcionada, as subseções a seguir detalharão os conceitos fundamentais do sociólogo francês e de sua equipe. Essa abordagem visa consolidar a sustentação teórica necessária para a interpretação dos dados e resultados apresentados nesta pesquisa.

4.1 COMPREENDENDO O *HABITUS*

O conceito de *habitus*, a partir da perspectiva bourdieusiana, foi desenvolvido como uma tentativa de compreender a relação entre o indivíduo e a sociedade. Para o sociólogo Pierre Bourdieu (2008), esse conceito está diretamente vinculado à posição social na qual estamos inseridos, uma vez que esta promove certas “inclinações” em nosso modo de agir.

O habitus é esse princípio gerador e unificador que retraduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição em um estilo de vida unívoco, isto é, em um conjunto unívoco de escolas de pessoas, de bens, de práticas. [...] Os habitus são os princípios geradores de práticas distintivas – o que o operário come, e sobretudo sua maneira de comer, o esporte que pratica e sua maneira de praticá-lo, suas opiniões políticas e sua maneira de expressá-las diferem sistematicamente do consumo ou das atividades correspondentes do empresário industrial; [...] Assim, por exemplo, o mesmo comportamento ou o mesmo bem pode parecer distinto para um, pretensioso ou ostentatório para outro e vulgar para um terceiro. (Bourdieu, 2008, p. 21-22).

Em outras palavras, *habitus* refere-se às atitudes, ao pensar e ao sentir dos indivíduos, ou seja, do quanto o interior é exteriorizado. Trata-se do quanto cada um incorpora para si as disposições de agir de acordo com os valores e práticas recorrentes de sua estrutura social.

Partindo dessa premissa, uma das possibilidades de construção do *habitus* decorre, inicialmente, das pessoas que fazem parte da nossa formação, visto que elas não apenas nos apresentam a posição social na qual estamos inseridos na sociedade, mas também influenciam nossas disposições e práticas. Nesse sentido, Bourdieu (2007) afirma que:

cada família transmit[irá] a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outros fatores, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. (Bourdieu, 2007, p. 41-42).

Em consonância com essa visão, o psicólogo Vigotsky, que desenvolveu pesquisas na área do desenvolvimento da aprendizagem, defende que as relações sociais desempenham um papel central no desenvolvimento humano. Para ele “é a sociedade – e não a natureza – que deve figurar em primeiro plano como fator determinante da conduta e do desenvolvimento humanos. Isso porque o desenvolvimento cultural incorpora, transforma e supera a dimensão natural do desenvolvimento da criança”. (Pasqualini, 2010, p. 165). Além disso, Duarte (2016) complementa: “o desenvolvimento psicológico individual humano requer a relação entre o ser mais desenvolvido (o adulto) e o ser menos desenvolvido (a criança e o adolescente)”. (Duarte, 2016, p. 1563).

Dessa forma, considerando esse panorama, entende-se que “os agentes internalizam as representações objetivas [...] segundo o lugar que ocupam na sociedade”. (Souza, 2013, p. 3). Ademais, a “constituição do *habitus* se dá por meio de instâncias produtoras de valores e referências como a escola, a família e a mídia”. (Souza, 2013, p. 4).

Ao destacar a escola como uma das instâncias produtoras de valores, observa-se a sua essencialidade, por meio dos educadores, na formação, na individualidade e no pensamento crítico dos estudantes. Nesse contexto, é fundamental ressaltar, além dos saberes acadêmicos e dos cursos formadores de professores, o conceito de *habitus* professoral. Esse conceito diz respeito “as experiências, os saberes, os conhecimentos que o professor internalizou e incorporou como legítimos, ao longo de sua trajetória profissional” (Baldino; Donencio, 2014, p. 268), pois a jornada de vida de cada professor molda sua atuação como educador, já que:

Cada agente, quer saiba ou não, quer queira ou não, é produtor e reproduzidor de sentido objetivo, porque suas ações e suas obras são produto de um *modus operandi* do qual ele não é o produtor e do qual ele não possui o domínio consciente; as ações encerram, pois, uma ‘intenção objetiva’ como diria a escolástica, que ultrapassa sempre as intenções conscientes. (Bourdieu, 1983, p. 72).

Sendo assim, compreender o *habitus* professoral de docentes pode ser uma maneira de investigar, dentre outras possibilidades, se professores recém-formados ou formados há pouco tempo, têm mais chances de usar as tecnologias digitais em sala de aula, contribuindo para a

críticidade e individualidade dos alunos, em comparação a professores com maior tempo de atuação.

4.2 CAPITAL CULTURAL, CAPITAL ECONÔMICO E CAPITAL SOCIAL

Para entendermos, de maneira geral, os conceitos de capital cultural, capital econômico e capital social, é possível usarmos a história da escritora Carolina Maria de Jesus. Por que trajetórias de vida como a dela surpreendem a maioria das pessoas? Ser uma “exceção à regra”, principalmente quando se fala em hierarquia social, tende a causar certo rebuliço, uma vez que movimenta tanto a classe menos favorecida, quanto a classe mais abastada.

Carolina Maria de Jesus tinha tudo para se contentar com uma vida extremamente simples: foi mãe solo, tinha baixa escolaridade e morava em uma favela. Contudo, quebrou barreiras e se tornou uma das escritoras mais lidas no Brasil¹⁹. O exemplo dela evidencia o quanto não estamos acostumados a ver alguém de baixa renda assumir um papel de prestígio na sociedade. Isso ocorre porque temos instituído que, quanto mais capital, principalmente econômico uma família tem, maiores são as chances de sucesso; na mesma medida, quanto mais difíceis são as condições de um indivíduo, mais sofrível será a sua jornada.

Pierre Bourdieu (2007) em “Escritos de educação” já trazia em suas reflexões que “um jovem de camada superior tem oitenta vezes mais chances de entrar na Universidade que o filho de um assalariado agrícola e quarenta vezes mais que um filho de operário”. (Bourdieu, 2007, p. 41), acarretando, dessa forma, na manutenção social dos grupos. Ainda segundo Bourdieu (2007), a instituição escolar é um lugar de conservação social, pois “é o nível cultural global do grupo familiar que mantém a relação mais estreita com o êxito escolar da criança” (Bourdieu, 2007, p. 42), em outras palavras:

[...] o privilégio cultural torna-se patente quando se trata da familiaridade com obras de artes, a qual só pode advir da frequência regular ao teatro, ao museu ou a concertos; [...]. Em todos os domínios da cultura, teatro, música, pintura, jazz, cinema, os conhecimentos dos estudantes são tão mais ricos e extensos quanto mais elevada é sua origem social. (Bourdieu, 2007, p. 45).

É por isso que Bourdieu complementa, trazendo que a classe de transição, a burguesia, vê na escola a possibilidade de ascensão social, “confundindo os valores do êxito social com os do prestígio cultural”, (Bourdieu, 2007, p. 48), já que se cria uma expectativa do esforço

¹⁹ Para saber mais:

<https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2022/08/18/quem-foi-carolina-maria-de-jesus-uma-das-mais-importantes-escritoras-do-brasil.ghtml>

escolar gerar “um *ethos* de ascensão social e de aspiração ao êxito na escola e pela escola, [para] compensar a privação cultural com a aspiração fervorosa à aquisição de cultura. (Bourdieu, 2007, p. 48).

Sendo assim, como forma de descrever o capital cultural na sua completude, Bourdieu (2007) o divide sob 3 formas:

[...] no estado incorporado, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no estado objetivado, sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc; e, enfim, no estado institucionalizado, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em sua relação ao certificado escolar, ela confere ao capital cultural – de que é, supostamente, a garantia – propriedades inteiramente originais. (Bourdieu, 2007, p. 74).

Compreende-se, portanto, que o estado incorporado diz respeito a um processo de internalização, fazendo parte da singularidade do sujeito, do quanto ele incorporou de cultura para si próprio; o objetivado, muito atrelado ao capital econômico, é onde você se apropria, materialmente falando, de instrumentos, para a incorporação dos signos tidos como sociais e, por fim, o capital institucionalizado, muito ligado à burguesia, que vê nas instituições de ensino a possibilidade de, por meio da “certificação” de capital cultural, obter a ascensão e/ou reconhecimento das classes socialmente favorecidas. Essas diferentes formas reforçam a maneira como o capital cultural é estruturado e mobilizado, impactando as oportunidades e a trajetória educacional dos indivíduos.

Acerca do capital econômico, como já trazido de maneira breve nesta subseção, é sobre as condições diretamente vinculadas ao poder aquisitivo e como isso pode influenciar na aprendizagem, bem como nas oportunidades (ou falta delas), na vida dos indivíduos. Em outras palavras, o capital econômico relaciona-se:

[...] na forma dos diferentes fatores de produção (terras, fábricas, trabalho) e do conjunto de bens econômicos (dinheiro, patrimônio, bens materiais) é acumulado, reproduzido e ampliado por meio de estratégias específicas de investimento econômico e de outras relacionadas a investimentos culturais e à obtenção ou manutenção de relações sociais que podem possibilitar o estabelecimento de vínculos economicamente úteis, a curto e longo prazo. (Bonamino *et al*, 2010, p. 488).

Por fim, mas não menos importante, o capital social, que “resulta da convergência de um conjunto de recursos humanos, materiais e imateriais que estabelecidos em uma rede de relações de familiaridade, ou reconhecimento, se tornam, mais ou menos institucionalizadas e

são capazes de produzir integração social” (Silva, Moutinho, Branco, 2016, p. 27), isto é, nada mais é do que a rede de relacionamento, podendo ela ser de família, clube, grupos e escola e como essa relação e convívio podem refletir, substancialmente, no desempenho escolar. De maneira mais objetiva, podemos compreender o capital social como um “conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo”. (Bourdieu, 2007, p. 67). Essa rede de relacionamentos é um aspecto essencial para o desenvolvimento educacional, pois permite que indivíduos acessem oportunidades e recursos que, provavelmente de outra forma, estariam fora de alcance.

Dessa forma, é possível observar como o capital cultural, econômico e social estão profundamente interligados e exercem uma influência mútua no contexto educacional. A escola, como um espaço de mediação desses capitais, desempenha um papel crucial tanto na reprodução quanto na possível ruptura de desigualdades sociais. Essa compreensão é essencial para orientar políticas públicas educacionais que busquem promover maior equidade e acesso aos recursos necessários para o sucesso escolar.

4.3 O CONCEITO DE HERANÇA CULTURAL

A palavra herança pode ser entendida como “o direito ou condição de herdar, ganhar, obter ou conquistar algo por via de sucessão; ou seja, transmitindo de alguém para alguém”²⁰. Pensando nisso, podemos imaginar que, embora um indivíduo construa sua personalidade, autonomia e independência por si mesmo, sua família ou seus responsáveis sempre farão parte dele, sendo um “ponto de partida”, uma “referência” um “espelho” no modo de pensar ou agir, especialmente de maneira inconsciente. Esse “reflexo” é a herança cultural que culminará, mais tarde, no *habitus* dessa pessoa.

Esse comportamento não ocorre de maneira uniforme e na mesma intensidade para todos, pois o capital cultural, social e econômico interferem profundamente nesse processo. É por isso que “a herança cultural [...] é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito. (Bourdieu, 2012, p. 41-42). Quanto mais um indivíduo é inserido e vivencia as culturas tidas como legitimadas, melhor será sua postura frente à escola, porque:

²⁰ Mais informações sobre o significado de herança: <https://www.significados.com.br/heranca/>

A cultura da elite é tão próxima da cultura escolar que as crianças originárias de um meio pequeno burguês não podem adquirir, senão penosamente, o que é herdado pelos filhos das classes cultivadas: o estilo, o bom gosto, o talento, em síntese, essas atitudes e aptidões que só parecem naturais e naturalmente exigíveis dos membros da classe cultivada, porque constituem a ‘cultura’ dessa classe. Não recebendo de sua família nada que lhe possa servir em sua atividade escolar, a não ser uma espécie de boa vontade cultural vazia, os filhos das classes médias são forçados a tudo esperar e a tudo receber da escola, e sujeitos, ainda por cima, a ser repreendidos pela escola por suas condutas por demais ‘escolares’. (Bourdieu, 2007, p. 55).

Com os conceitos de Bourdieu apresentados, a partir da próxima seção entenderemos como a herança cultural, advinda do acúmulo de capital cultural, social e econômico da fratria dos agentes entrevistados, impacta no *habitus* deles, bem como no *ethos* de cada um.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

5.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO E DA COLETA DE DADOS

A fim de compreender como a formação do professor, atrelada ao *habitus*, pode impactar no uso das tecnologias digitais em sala de aula, a presente pesquisa se apoiará em uma abordagem qualitativa, uma vez que “[...] se preocupa com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”. (Fonseca, 2002, p. 20).

Ainda nos procedimentos metodológicos, para a coleta de dados, serão realizadas entrevistas com professores de língua portuguesa de escolas públicas e particulares, com o objetivo de verificar suas percepções sobre a importância das tecnologias digitais em sala de aula e como utilizá-las. O uso da entrevista como técnica se justifica pelo fato de que “a entrevista é uma interação social, com troca de diálogo e objetivos definidos. [...] é um momento muito rico da coleta de dados”. (Bortolozzi, 2020, p. 29). Sendo assim, a escolha dessa técnica permitirá compreender as nuances das experiências dos professores, oferecendo dados relevantes e detalhados sobre suas práticas pedagógicas e percepções.

A indicação das escolas públicas foi realizada, a priori, pela orientadora Rosângela Sanches da Silveira Gileno. Ela sugeriu, dentre outras indicações, a possibilidade de entrevistar o professor-colaborador que participou do Residência Pedagógica Letras, mesmo projeto em que atuamos como coordenadora e residente, bem como forneceu o contato de uma professora de língua portuguesa que já havia desenvolvido projetos de iniciação à docência (Pibid) junto à Unesp - FCLAr.

Em relação às escolas particulares, a Prof^a Dr^a Maria Fernanda Celli de Oliveira, facilitou o acesso da mestranda a uma rede privada de ensino, possibilitando a realização de uma entrevista com uma professora de literatura do Ensino Médio. A outra entrevista, também em escola particular, foi viabilizada por convite direto da mestranda ao seu professor de literatura na época do Ensino Médio.

5.2 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS

Para a coleta de dados, foi realizada uma entrevista semiestruturada com os professores participantes, reelaborada com base nos estudos de Muzzeti (1992; 1997) e Oliveira (2021) que, por sua vez, fundamentaram-se nos conceitos desenvolvidos por Pierre

Bourdieu. A entrevista foi aprovada pelo Comitê de Ética²¹ e estruturada em dois blocos principais: “Trajetória social e Trajetória escolar” e “Tecnologias digitais e sua influência no dia a dia e na sala de aula”.

As entrevistas ocorreram entre novembro e dezembro de 2023 e abril de 2024, de forma presencial, realizadas nas próprias escolas dos professores ou no campus da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (FCLAr). Todos os áudios das entrevistas foram gravados com o aplicativo do próprio *smartphone* e, posteriormente, transcritos com o auxílio da ferramenta *Transkriptor*.

Para assegurar o anonimato dos participantes, cada docente teve a oportunidade de escolher um nome fictício. Nenhuma instituição escolar foi identificada nesta dissertação.

5.3 A ANÁLISE DOS DADOS - O MÉTODO PRAXIOLÓGICO

Assim como tantos outros sociólogos, Pierre Bourdieu dedicou-se a explicar os fenômenos sociais, desenvolvendo conceitos centrais como *habitus*, capital (social, econômico e cultural) e herança cultural. A fim de compreender a complexidade das ações humanas e sua relação com as estruturas sociais, Bourdieu elaborou o método praxiológico, ele

[...] tem como objeto não somente o sistema das relações objetivas que o modo de conhecimento objetivista constrói, mas também as relações *dialéticas* entre essas estruturas e as *disposições* estruturadas nas quais elas se atualizam e que tendem a reproduzi-las, isto é, o duplo processo de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade: este conhecimento supõe uma ruptura com o modo de conhecimento objetivista, quer dizer, um questionamento das condições de possibilidade e, por aí, dos limites do ponto de vista objetivo e objetivante que apreende as práticas de fora, enquanto fato acabado, em um lugar de construir seu princípio gerador situando-se no próprio movimento de sua efetivação. (Bourdieu, 1994, p. 47) (grifos do autor).

Ainda em “Esboço de uma teoria da prática”, Bourdieu (1994) apresenta três modos de conhecimento teórico:

1. **Fenomenológico:** refere-se à familiaridade com o mundo social, apreendido como algo natural e evidente, excluindo o questionamento de suas condições de possibilidade.

²¹ Número do CAAE: 70153523.6.0000.5400

2. **Objetivista:** rompe com o conhecimento fenomenológico, construindo relações objetivas que estruturam as práticas e representações.
3. **Praxiológico:** integra e supera os dois modos anteriores, questionando tanto as condições do conhecimento fenomenológico quanto as do objetivista. Ele analisa o processo dialético de interiorização da exterioridade e exteriorização da interioridade, essencial para compreender o movimento das práticas sociais.

A partir dessas premissas, o método praxiológico vai além de uma análise estática dos fenômenos sociais. Ele analisa as ações dos agentes sociais para que se possa inferir como as estruturas estruturadas, oriundas, dentre elas, do seio familiar ou das escolas, podem causar impactos na sociedade. Sobre o quanto é necessário passar do *opus operatum* (resultado acabado) ao *modus operandi* (modo de produção), construindo, dessa maneira, uma teoria da prática que explore as condições de engendramento das ações sociais. (Bourdieu, 1994).

Com base no método praxiológico, esta pesquisa foi estruturada em dois grandes blocos de análise. O primeiro bloco, dedicado à trajetória social e escolar dos agentes, que buscou compreender como o capital cultural, social e econômico moldaram o *habitus* dos professores entrevistados. O segundo bloco abordou a materialização da herança cultural nas percepções e práticas dos docentes, com foco em temas como tecnologias digitais, formação docente e *fake news* em sala de aula.

A aplicação do método praxiológico permitiu não apenas examinar a intrincada teia das relações sociais, mas também compreender como essas disposições internalizadas, resultantes de toda uma vida, se traduzem em práticas pedagógicas.

Sendo assim, esta pesquisa buscou evidenciar como o *habitus* dos docentes impactam em suas práticas e, conseqüentemente, na promoção de uma educação voltada às necessidades do século XXI com ênfase acerca do uso emancipatório das tecnologias digitais no contexto escolar.

5.4 CARACTERÍSTICAS DAS ESCOLAS E BREVE DESCRIÇÃO SOBRE AS ENTREVISTAS

Conforme destacado anteriormente, a seleção das escolas foi definida em conjunto entre orientanda e orientadora, com o objetivo de possibilitar uma análise comparativa entre instituições públicas e privadas. A intenção foi identificar semelhanças e diferenças tanto em relação à importância atribuída ao uso das tecnologias digitais em sala de aula, quanto à

abordagem da temática das *fake news* pelos professores, mediada pelo *habitus* professoral durante as aulas de língua portuguesa.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 4 docentes, 2 de rede pública e 2 de rede privada.

A primeira entrevistada foi Silvana, docente de uma rede particular. A entrevista ocorreu na própria instituição, em um processo que seguiu etapas organizadas: inicialmente a profa. Maria Fernanda e eu visitamos o colégio para apresentar a proposta e solicitar a autorização da diretora. Após o aceite, foi realizado o agendamento da entrevista tendo como intermediadora a coordenadora da escola. A entrevista ocorreu pela manhã, durante um horário de “janela” da professora. Cabe ressaltar que a escola disponibilizou um auxiliar para cobrir a próxima aula de Silvana, garantindo que a entrevista durasse o tempo necessário. A conversa aconteceu em uma sala de aula vazia, equipada com ar-condicionado, com o convite do uso de projetor, caso fosse necessário. Durante a entrevista, houve apenas uma rápida interrupção, quando uma professora tentou utilizar a sala por engano. A interação foi fluida e aprofundada.

A última entrevistada foi Alice, professora de uma escola pública. Além de lecionar língua portuguesa, Alice ministra disciplinas eletivas, como intervenção sociocultural, e exerce a função de coordenadora pedagógica. O contato inicial com Alice foi mediado pela profa. Rosângela, que já havia trabalhado com a docente em projetos de iniciação à docência pela UNESP. Esse vínculo facilitou a receptividade de Alice à pesquisa, considerando o interesse dela por ações voltadas à melhoria da qualidade do ensino público.

A entrevista com Alice ocorreu, também, no período da manhã, durante seu intervalo. Contudo, o tempo disponível foi insuficiente para que a docente pudesse responder às perguntas de maneira tão detalhada quanto Silvana. Além disso, houve diversas interrupções por parte de outros profissionais e estudantes, relacionadas principalmente a questões administrativas, como atrasos de alunos e assinaturas de autorizações. Diferente da escola particular, pareceu que a visita da mestranda não havia sido devidamente comunicada ou preparada, mesmo com o agendamento prévio, pois a entrevista ocorreu em um espaço improvisado, que aparentava funcionar como secretaria, repleto de papéis e sem estrutura adequada para apoiar o notebook, que utilizado para consultar as perguntas.

As entrevistas com Walter e Tio Lobisomem, por sua vez, não ocorreram nas escolas onde lecionam, mas no campus da UNESP. Ambos os docentes foram solícitos e demonstraram grande disposição para colaborar com a pesquisa. Diferentemente de Silvana e Alice, Walter e Tio Lobisomem já possuíam um histórico educacional com a mestranda, o que

contribuiu para uma interação mais descontraída e confortável. Walter foi professor de Literatura da mestranda durante o ensino médio, enquanto Tio Lobisomem foi professor-colaborador na época do projeto Residência Pedagógica Letras. Em relação às instituições de ensino, Walter leciona em uma escola particular do município, enquanto Tio Lobisomem atua em uma escola pública localizada na periferia da cidade. Esse contraste entre os contextos institucionais contribuiu para ampliar a diversidade das perspectivas analisadas na pesquisa.

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

6.1 APRESENTAÇÃO DOS PROFESSORES

Os quatro professores que participaram desta pesquisa estão divididos em 2 de escola pública e 2 de escola particular. São professores que ministram aulas de Língua Portuguesa, que atuam no fundamental II (6º a 9º ano) ou ensino médio e/ou cursinho.

Quadro 5 – Professores participantes

Nome	Formação	Idade	Tempo de atuação como professor	Atuante de escola pública ou particular
Tio Lobisomem	FCLAr - Araraquara	30 anos	6 anos	Pública
Alice	FCLAr - Araraquara	35 anos	16 anos	Pública
Silvana	FCLAr - Araraquara	61 anos	38 anos	Particular
Walter	FCLAr - Araraquara	36 anos	12 anos	Particular

Fonte: Elaboração própria.

Tio Lobisomem

Tio Lobisomem tem 30 anos, atua como professor há aproximadamente seis anos em uma escola pública localizada na periferia, lecionando para turmas do 7º e 8º ano do Ensino Fundamental II. Graduado em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), iniciou recentemente o mestrado na mesma instituição, com foco em Estudos Literários.

Seu núcleo familiar é composto por quatro pessoas: seus pais, ele e um irmão mais novo. Embora seus pais sejam separados, ambos sempre estiveram presentes em sua trajetória escolar. Quando questionado sobre o incentivo dos genitores em relação aos estudos, Tio Lobisomem destacou que a educação sempre foi uma prioridade da família:

Minha família, ela é bem focada, tem que estudar de uma forma ou de outra e não parar.

Em relação ao capital cultural institucionalizado da família, o entrevistado mencionou que seu pai possui pós-graduação em Jornalismo, com foco em História, mas está aposentado e não exerce mais atividades remuneradas. Sua mãe é doutora na área de Letras e realiza trabalhos eventuais como tradutora. Seu irmão concluiu recentemente a graduação em Ciências Sociais na UNESP, campus de Araraquara. Sobre os avós, o entrevistado relatou que suas avós (materna e paterna) não concluíram os estudos, enquanto os avôs possuem formação técnica ou superior: um fez curso técnico em Contabilidade e o outro concluiu graduações em Contabilidade e Direito.

Quanto ao próprio capital cultural institucionalizado, Tio Lobisomem afirmou que frequentou escolas particulares durante toda sua formação básica, em São Bernardo e Ribeirão Preto. As instituições tinham viés religioso e ficavam próximas de sua residência, permitindo o deslocamento a pé. Ele destacou que a escolha das escolas se baseava tanto nos valores cristãos da família quanto no custo acessível das mensalidades. Hoje, reconhece que teve acesso a boas escolas:

A primeira escola era muito boa em termos de grade curricular, porque desde a primeira série já tinha filosofia, não tinha aula de ensino religioso, mas que de fato, era ensino religioso. A gente tinha a oferta e dentro das... da aula, conhecimento de várias religiões.

Durante sua trajetória escolar, nunca foi reprovado, embora, ocasionalmente, precisasse fazer recuperação em disciplinas, especialmente nas áreas de exatas. No ensino médio, considerava seguir carreira em Artes Visuais, mas não foi aprovado nos vestibulares e, após dois anos de cursinho, decidiu prestar Letras. Inicialmente, mesmo já matriculado no curso, não cogitava ser professor. Ele concluiu o bacharelado em cinco anos, enquanto a licenciatura foi finalizada em sete anos, o que ele atribui a uma resistência inicial em seguir a carreira docente, influenciada por sua percepção da profissão a partir da experiência de seus pais. Ademais, quando ele estava no segundo ano da graduação, o depoente teve uma oportunidade de ministrar uma aula em uma instituição pública de ensino e não gostou da experiência, em virtude, segundo ele, de tudo que envolvia o ensino naquela época em relação à organização e postura do Estado.

No entanto, sua trajetória mudou significativamente ao ingressar no Projeto Residência Pedagógica, iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

(CAPES) que tem como objetivo proporcionar aos licenciandos uma experiência prática supervisionada. Segundo ele:

Já mais pra frente, no fim da graduação eu fui, eu comecei a Residência Pedagógica, a primeira geração da Residência Pedagógica e aí que eu fui gostando de dar aula e pensei de fato em virar professor e por conta da Residência, acabei virando professor.

Esse relato evidencia a relevância de projetos voltados à iniciação à docência, pois eles permitem inserir o licenciando na dinâmica escolar de maneira mais intensa e estruturada, oferecendo suporte pedagógico aos graduandos.

Dessa forma, o Residência Pedagógica não apenas auxilia na construção de práticas pedagógicas mais sólidas, mas também contribui para a valorização da carreira docente, permitindo que licenciandos compreendam, na prática, o papel social da educação.

Em relação ao capital econômico, Tio Lobisomem relatou que sua família enfrentou oscilações financeiras ao longo do tempo:

[foi] bem desequilibrado porque teve fases que foi muito boa e fases que foram muito ruins. Ultimamente com o meu emprego está bem mais tranquilo, está bem mais estável.

Essas dificuldades financeiras impactaram sua trajetória universitária, que foi marcada pelo desafio de conciliar trabalho e estudos, o que prolongou o tempo necessário para concluir a graduação:

foi bastante conturbado pelo fato de ter que equilibrar o trabalho com a graduação.

Desde a infância, o entrevistado esteve exposto a práticas culturais como visitas a teatros, cinemas e museus, incentivadas especialmente pela formação do pai em História. Ele destacou que seus pais sempre valorizaram a arte:

Meus pais eram músicos, se conheceram por serem músicos, deram aula na mesma escola, então a arte para eles é importante e passar isso para mim e para o meu irmão sempre foi muito importante.

Além disso, Tio Lobisomem relatou que desenvolveu o hábito da leitura desde cedo, graças ao incentivo de sua mãe, e que assistia a muitos filmes. Na escola, também praticava futsal.

Alice - professora

Alice tem 35 anos e atua na docência há pelo menos 15 anos. É pós-graduada na área de redação, interpretação e literatura, além de mestre em educação escolar pela UNESP, campus de Araraquara. Atualmente, exerce o cargo de coordenadora e professora de Língua Portuguesa em uma escola pública do município. Pertence a uma família composta por cinco pessoas: ela, seus pais e dois irmãos mais velhos.

Ao ser questionada sobre o capital econômico de sua família, Alice afirmou que sempre viveram com o básico, ou seja, nunca enfrentaram grandes privações, mas também não desfrutaram de luxos. Seu pai trabalhava como vendedor em um emprego formal, enquanto sua mãe, além das atividades domésticas, contribuía com a renda familiar por meio de trabalhos informais, como costura e venda de salgados. Segundo Alice:

tudo isso ela fazia para tentar fazer de maneira que não faltasse nada, né?

Quanto ao capital cultural institucionalizado de sua família, Alice explicou que o lado materno teve maior continuidade nos estudos e uma busca mais acentuada pelo conhecimento, diferente do lado paterno. Ela destacou que foi a primeira da família de seu pai a ingressar no ensino superior. Seu pai concluiu o ensino médio, e sua mãe realizou um curso técnico em Química:

No lado do meu pai, meu pai tem quatro irmãos, eu fui das filhas, os meus tios não tiveram acesso aos cursos superiores, nem meu pai também, a formação deles era básica, foi até no máximo o ensino médio. E aí eu fui a primeira neta da minha avó, assim, a entrar numa universidade. E aí, por parte da minha mãe, que é uma família maior, com mais irmãos, minha mãe tem oito irmãos e meu avô faleceu quando minha mãe nasceu. Então, minha avó meio que teve que abrir mão, né, da questão, assim, e eles acabaram se virando muito, meus tios, e eles têm, assim, uma... um processo de busca pelo conhecimento muito forte.

Alice destacou a influência de uma tia materna que, desde a infância, a levava, junto com sua prima, ao cinema e ao teatro, despertando nela um gosto por essas atividades

culturais. Essa tia, também formada em Letras, possuía um sebo, onde Alice trocava livros com frequência.

Sobre seus irmãos, Alice relatou que o irmão do meio concluiu o ensino médio, enquanto o primogênito terminou apenas o quinto ano e começou a trabalhar logo em seguida, pois detestava o ambiente escolar:

Ele falava pra mim que ele não sabia como eu aguentava ficar o dia inteiro na escola trabalhando aqui, ‘escolheu ficar dentro de uma escola, não acredito’.

Alice sempre se considerou uma boa aluna. Era disciplinada, com horários para realizar tarefas e estudar para as provas, sendo uma estudante dedicada. Cursou o ensino básico em escolas públicas próximas de sua residência, deslocando-se a pé. Após concluir o ensino médio, começou a trabalhar para custear o cursinho e ingressar no ensino superior.

A escolha pelo curso de Letras se deu por sua paixão pela leitura desde cedo e por seu interesse em línguas estrangeiras:

eu brincava de escolinha lá, porque eu adorava e aí, fui despertando esse olhar para a questão da docência, tanto lá naquele momento das aulas, que eu brincava, mas também quando eu comecei a entender o que um profissional da área de Letras fazia e tal, e aí eu me interessei, achei legal, interessante. Aí, a questão da leitura também, gostava muito de ler livros e tal também é algo que me motivou a fazer Letras. E aí, junto com a questão da Letras, veio a licenciatura e bacharelado, eu fiz as duas porque eu tinha mais intenção mesmo de dar aula, tanto que eu saí... já nem tinha saído, já estava trabalhando na área, já fazia estágio já, remunerado.

Alice lembrou com carinho quando descobriu que passou no curso de Letras da UNESP, campus de Assis, após ter ficado na lista de espera. Inicialmente, hesitou em aceitar, por ser em outra cidade, mas seu pai a incentivou fortemente a seguir esse caminho:

Aí eu falei, ‘e agora, eu vou?’ Ele falou, ‘claro que você vai, né? Você tá até agora, querendo, agora você vai’. Aí eu falei, ‘então tá bom, eu vou’. E aí foi assim, aí eu fui pra Assis ele me ajudou, assim, não tinha muita condição, mas me ajudou de todos os jeitos que eles podiam, eles me ajudaram muito, assim, e aí fui nessa, né, nessa... tive essa base, né, digamos assim.

Após um ano em Assis, Alice conseguiu transferência para Araraquara, onde concluiu o curso. Durante a graduação, Alice percebeu dificuldades em acompanhar o ritmo das leituras, disse que percebia que, comparado às suas amigas, precisava se esforçar mais para

compreender os textos. Esse esforço, contudo, transformou sua visão de mundo e ampliou suas possibilidades:

Eu achei que a minha formação em relação à base mesmo, nesse sentido de leitura, de ter uma compreensão maior das coisas, talvez tenha sido não tão boa assim. Mas assim, aí quando eu fui percebendo isso, eu fui tentando ler mais do que, assim... do que eu via que minha amiga estudava e conseguia, eu tinha que estudar cinco vezes mais, assim, porque eu tinha mais dificuldade de entender, tinha que ler, tinha que... Então, eu percebi que era um esforço maior que eu tive que fazer em relação a essa outra pessoa que eu lembro que era minha amiga, que fazia de uma maneira mais tranquila. E aí, isso também, eu fui percebendo que, com isso, as ideias foram se abrindo, fui tendo uma outra dimensão, e percebo, assim, que transformou muito minha visão ainda mais, e que eu já tinha alguma coisa ali, mas, eu acho que potencializa, né?

Quando perguntada sobre quais profissões Alice considera de prestígio, em sua percepção ela acredita que todas devem ter o mesmo grau de importância, que não faz sentido “glorificar” um cargo e desmerecer outro, uma vez que todas as profissões são imprescindíveis para a sociedade.

[...] eu vejo que cada um faz o que acha que vai suprir a sua potência. Porque eu penso que todas as profissões deveriam ser muito valorizadas, né? Então, assim, eu não vejo que o professor seja menos importante do que um médico, por exemplo, né? Não vejo que um engenheiro seja menos importante do que... Então, pra mim, a minha profissão é a que eu acredito ter a base para as outras, né? Então, assim... eu acredito que tenha muito prestígio, sim. O que acontece é o sistema que tem toda uma questão de questões de produção, de lucro, e que a gente tá numa área que você sabe que a gente não vai gerar isso pra uma economia, mas assim, de uma forma direta, mas indiretamente, sim. Então eu acho que tem muito, deveria ter muito mais prestígio, inclusive. Mas eu acho que deveriam todas ter a sua importância dentro da sociedade, porque ninguém vive sem o médico, ninguém vive sem o professor, ninguém vive sem o engenheiro, então acho que a nossa forma de enxergar que acho que tá errada.

Nas horas vagas durante a infância, Alice brincava com amigas em uma praça próxima à sua casa, praticava esportes no SESC, participava de oficinas e até teve aulas de computação.

Silvana - professora

Silvana, de 61 anos, atua como professora há 38 anos, sendo docente de Literatura em uma escola particular há 34 anos. Formada em Letras pela UNESP, com mestrado na mesma

instituição em Estudos Literários, Silvana vem de uma família composta por quatro pessoas, tendo um irmão 2 anos mais velho que ela. Sua família tinha um capital econômico estável, sustentada pelo pai, que era ferroviário. A mãe, antes de casar, trabalhava como costureira, mas deixou o trabalho a pedido do marido, que não aceitava que ela trabalhasse fora de casa. Silvana começou a trabalhar somente após se formar, aos 22 anos, com o apoio do pai:

Eu costumo brincar, dizer que eu tive essa chance, né? Meu pai me deu essa chance de fazer a faculdade. Eu só fui trabalhar depois de formada, com 22 anos [...] não existia sobra, né? Mas também não faltou nada.

Em relação aos avós, o avô paterno também era ferroviário e a avó, dona de casa. Por outro lado, o avô materno, proveniente de uma família de posses, vendeu sua propriedade rural e mudou-se para São Paulo, onde montou uma relojoaria e construiu outra família, deixando a avó e a mãe de Silvana em uma situação financeira difícil. Para ajudar na renda, a avó materna vendia roupas em casa que o avô trazia para ela revender, como forma de colaborar financeiramente com a família, já que ele não dava pensão.

Silvana relata que, embora o pai não a incentivasse diretamente a estudar, ele também nunca a pressionou a trabalhar ou a abandonar os estudos:

nem incentivava, nem proibia [...] ele era na dele, ele não capinou o que a gente deveria fazer ou não, né? Ele teve essa, essa generosidade, né? Ele nunca chegou e falou assim, 'ó, vai estudar à noite, vai fazer um curso à noite, vai trabalhar porque eu já cansei de sustentar'. Não, nunca, nunca.

Ela e o irmão concluíram o ensino superior, mas, enquanto ela teve uma trajetória escolar mais sólida, o irmão enfrentou dificuldades devido a traumas escolares, segundo Silvana ele teve uma professora “*extremamente violenta, que dava reguada, que batia*”. Apesar disso, ele concluiu um curso de administração, por insistência da mãe:

Ele acabou mais por imposição da, da minha mãe, fazendo um curso de administração de empresa na [sigilo]. Porque ele falava que ele queria ser engenheiro, mas ele não estudava na época para fazer engenharia, tinha que ser São Carlos ou o [sigilo] aqui em Araraquara. O [sigilo] na época só tinha civil e agrimensura e ele queria fazer engenharia elétrica, que era na USP de São Carlos, mas como que ele poderia entrar na USP se ele não estudava nada, né? Então ele acabou fazendo ADM só para ter um curso superior, mas acabou se dando bem, porque ele, ele prestou concurso no INSS, hoje ele é aposentado até com uma aposentadoria razoável, né? Então eu acho que acabou dando certo, porque eu continuo trabalhando.

Sobre a trajetória escolar de Silvana, vale trazer o adendo de que a diferenciação entre escola pública e particular, na sua época, era diferente do que se entende hoje em dia, ou seja, considerava-se, antes, as escolas particulares como “fracas”, enquanto as escolas públicas eram as melhores opções:

Por eu ter 61 anos, tinha um colégio particular que era o [sigilo], não é? E o [sigilo] as pessoas falavam que era fraco, se comparado ao [sigilo], né? Que era escola pública. Então é, era o inverso, não é? Então, quando alguém estava na escola particular, o pessoal falava assim, ‘ah, lá é fraquinho. Lá pagou, passou’, não é? Depois as coisas se inverteram, né?

Seu percurso escolar foi realizado integralmente em escolas públicas, no entanto, no período correspondente ao 6º até o 9º ano, a colaboradora frequentou uma escola pública considerada “fraca” na época, porque, de acordo com Silvana:

A gente tinha aulas de culinária, de corte e costura, então tinha uma parte pragmática, né? Que acabava conferindo menos aulas daquilo que se posteriormente poderia ser acadêmico, né?

No ensino médio, a depoente ingressou em uma escola considerada forte, mas enfrentou desafios devido a uma reorganização curricular que separava os alunos por áreas de interesse:

Quem queria biológicas ia para o setor primário. Quem queria uma carreira de exatas, setor secundário e quem queria uma carreira de humanas e eu sempre soube que eu era das humanas, iria para o terciário, e esse setor terciário se configurou como um setor muito fraco para poder se prestar vestibular depois.

Essa experiência, segundo a entrevistada, dificultou sua preparação para o vestibular, especialmente em disciplinas como química, física e biologia. Contudo, com o apoio do pai, Silvana fez cursinho e foi aprovada em Letras pela UNESP, optando pelo curso devido à sua paixão por Literatura e pela viabilidade econômica de permanecer em Araraquara.

Silvana disse que enfrentou desafios durante sua formação, relatou o caso de uma professora que a rotulava como lenta e dividia a sala em grupos de desempenho. Além disso, sua educação ocorreu durante o regime militar, sem acesso a disciplinas como filosofia e sociologia, que ela buscou estudar por conta própria para suprir lacunas em sua formação.

Inicialmente, Silvana tinha interesse em cursos como Direito, Psicologia e Ciências Sociais, mas optou por Letras por ser mais compatível com suas condições e interesses. Ela

sempre teve uma relação próxima com a arte, desde o hábito de leitura até práticas como teatro, aulas de violão e cinema. Apesar de seu desejo inicial de ser atriz, a falta de apoio familiar e seu próprio medo de encarar os desafios dessa carreira a levaram a seguir o plano B de ser professora, o que, segundo ela, não era um problema, já que ela via a sala de aula como um palco:

O lecionar seria meu plano B. E para mim, assim, sempre foi muito satisfatório, porque eu meio que encarava a sala de aula como um palco, interação. [...] Os alunos sempre me curtiram muito. Eu tenho uma voz clara, eu acho que eu tenho uma didática, né? [...] Então, para mim lecionar Literatura, sempre fui um grande prazer.

Durante sua graduação, Silvana manteve o sonho de se tornar atriz, mas, ao final do curso, já havia desistido da ideia, especialmente porque se tornou mãe. Ela afirma que aproveitou melhor sua formação acadêmica durante o mestrado, quando passou a ministrar suas aulas, ganhando maturidade e uma nova perspectiva sobre sua carreira.

Walter - professor

Walter é o terceiro e último filho do seu núcleo familiar. Atualmente, com 36 anos, atua como docente há 12 anos, ministrando aulas de gramática em uma escola particular. Formado em Publicidade e Propaganda pelo Centro Universitário Moura Lacerda e também em Letras pela UNESP, cursa mestrado em Literatura na UFSCar, em São Carlos. Nascido em Ribeirão Preto, reside em Araraquara desde 2009.

Walter descreve sua família como pertencente à “*classe média, média*”. Seu pai trabalhou em uma indústria e se aposentou em 1995, mas continuou exercendo atividades profissionais, enquanto sua mãe é dona de casa. A família possui casa própria e um imóvel para alugar, o entrevistado declarou ter tido uma situação econômica estável, mas sem luxos. Walter destaca também que sua formação, assim como a de suas irmãs — ambas graduadas em faculdades particulares —, reflete uma busca familiar por educação. Suas irmãs optaram por fazer graduações mais tarde, após se estabilizarem financeiramente.

Os pais de Walter não concluíram o ensino fundamental, algo que ele associa ao contexto histórico e às condições sociais da época dos pais, quando era comum não dar continuidade aos estudos para já iniciar no mercado de trabalho:

Meu pai e minha mãe tinha até o quarto ano e depois acho que não se estudava tanto mais assim para pessoas que vinham em cima da roça, né. Meu pai, eles são de Jardinópolis, Brodowski, né. São cidades menores ali perto de Ribeirão, então não sei se era costume estenderem tanto o ensino assim. [...] Não chegaram nem fazer tipo, oitava série ou nono ano que nem agora.

Em relação a sua fratria, considera que possui mais parentes que deram continuidade aos estudos, ingressando em universidades.

Durante a infância e adolescência, Walter frequentou escolas públicas, incluindo o SESI, que oferecia educação gratuita aos filhos de trabalhadores da indústria. Ele ressalta que o SESI foi essencial para sua formação, oferecendo uma base sólida, diferentemente da escola em que cursou o ensino médio, que descreve como desorganizada:

O índice do SESI era muito bom, muito bom assim. Eu acho que tudo que eu aprendi, tudo que eu tenho de base assim do que eu tenho é... vem do SESI, porque depois eu fui para o ensino médio numa escola perto da minha casa e aí já é bagunça, né? Aí já é ensino médio público, e também eu não era a pessoa assim, mais né? Eu estudava, né?

Walter sempre contou com o apoio da família em sua formação, especialmente da irmã do meio. Ele iniciou sua vida acadêmica cursando Publicidade e Propaganda, no Centro Universitário Moura Lacerda, próximo de sua casa. No terceiro ano do curso, decidiu prestar Psicologia, acreditando ter mais afinidade com a área. Enquanto trabalhava como operador de telemarketing, pagava um cursinho semi-extensivo para se preparar para o vestibular. Foi nesse contexto que teve contato com aulas de Literatura, que o inspiraram a seguir a carreira de Letras:

Quando vi o cara do meu lado de Literatura, eu vi que podia ser muito massa dar aula de Literatura. Falei: 'Vou prestar Letras'. Prestei, mas não passei na UFSCar. Em 2008, terminei o curso de Publicidade, fiz de novo o cursinho e prestei Letras na UNESP, em Araraquara, onde fui aprovado. Aí já era para ser professor mesmo.

Walter não considera a profissão docente mal remunerada, especialmente no contexto das escolas particulares. No entanto, ele destaca a carga horária e o tempo de preparação de aulas como fatores desgastantes, muitas vezes subestimados:

[...] a galera tem um pouco dessa ideia de que 'ai professor ganha mal, professor isso, professor, aquilo'. Só que o professor de rede particular não

ganha tão mal se a gente for pensar na questão de remuneração... ainda assim, é mal remunerado, tanto na pública quanto na particular; mas ainda assim, se você pensar na carga horária, então, se pegar, por exemplo, 40 horas semanais de aula de um professor de escola particular e 40 horas de uma pessoa que trabalha, sei lá, trabalha no supermercado, não tem, não tem comparação em relação se você comparar com o salário do médico, talvez... Mas se você comparar com a maioria da população, o salário do professor, ele é muito acima. Em relação à quantidade de horas. O que que pega? O que pega é a questão do trabalho fora da sala de aula. Então, se eu der 40 horas de aula, eu preciso tempo para preparar essas aulas. Então, se você dá aula, sei lá, se eu dou aula todo dia de manhã e à tarde, eu vou precisar trabalhar à noite em casa, ou eu vou precisar principalmente nos primeiros anos de profissão. Você não tem nada, você não tem nada, nada né? Então é desgastante.

Ele também valoriza a flexibilidade que a carreira proporciona, tanto em termos de atuação quanto de organização financeira:

[...] eu posso dar aula de redação, eu posso dar aula de gramática, eu posso dar aula de texto, eu posso dar aula de literatura, posso dar aula para ensino médio, posso dar aula para o fundamental, posso dar aula para o cursinho, posso dar aula numa faculdade particular, posso prestar um mestrado, um doutorado, vir para a universidade pública, eu posso dar aula só de manhã, dar aula só à tarde, dar aula só à noite, dar aula de manhã, de tarde, de noite eu posso escolher dar menos aulas para ter mais tempo livre. Eu posso escolher dar mais aulas para ter mais grana. Se eu quero, sei lá, quero construir uma casa, eu quero comprar uma casa, quero trocar de carro, então vou pegar mais aulas, ou não, vou pegar menos aulas porque eu quero fazer o mestrado.

Desde jovem, Walter vivenciou experiências significativas que enriqueceram seu capital cultural, como participação em colônias de férias, viagens à praia e associação a um clube em Ribeirão Preto. Ele também frequentava cinemas e shows, sendo a música uma de suas grandes paixões. Durante a adolescência, chegou a montar uma banda, e seu pai, reconhecendo esse interesse, prometeu presenteá-lo com uma bateria caso ele ingressasse em uma faculdade. Essa promessa funcionou como um incentivo adicional para Walter seguir a carreira acadêmica.

6.1.1 Interpretação das entrevistas sob a ótica dos conceitos de Bourdieu

A herança cultural de uma família é oriunda, sobretudo, do vínculo e do acúmulo de capital cultural, social e econômico ao longo da vida, influenciando diretamente na formação e desenvolvimento do *habitus* de sua prole e, conseqüentemente, do *ethos*. Este último reflete as expectativas e garantias de sucesso escolar dos filhos. Entre os docentes entrevistados,

verifica-se que todos obtiveram êxito escolar, considerando que são graduados em universidades públicas e possuem mestrado (concluído ou em andamento). Tal resultado é, em grande parte, catalisado pelo capital cultural.

No caso de Tio Lobisomem, o capital cultural incorporado, oriundo de seus genitores, desempenhou papel significativo em seu *habitus*. Ambos os pais eram formados e vivenciaram a experiência universitária, o que possibilitou transmitir ao filho incentivos que favoreceram sua trajetória escolar. Além disso, sua vivência com o teatro, artes e o hábito de leitura, desde cedo, aproximou sua cultura familiar da cultura escolar, elemento que, segundo Oliveira (2021), aumenta as chances de êxito: “quanto mais a cultura familiar se aproxima da cultura escolar, maiores serão as chances de êxito.” (OLIVEIRA, 2021, p. 112).

Por outro lado, Alice e Walter não tiveram pais que cursaram o ensino superior, mas contaram com figuras próximas que facilitaram o acesso ao capital cultural objetivado. Alice, por exemplo, foi influenciada por sua tia, que a levava ao cinema e ao teatro na infância, promovendo sua interação com ambientes culturais que moldaram seu *habitus*. Como aponta Bourdieu (2007), o acesso a atividades culturais, como a visita a museus, está diretamente relacionado ao nível de instrução dos indivíduos:

[...] a frequência a museus [por exemplo] [...] depende estreitamente do nível de instrução: 9% dos visitantes são desprovidos de qualquer diploma, 11% são titulares do C.E.P, 17% do C.A.P ou do B.E.P.C [...] o que significa que os visitantes com [...] um diploma mais elevado constitui mais da metade do público total. (Bourdieu, 2007, p. 59-60).

Walter, por sua vez, destacou a influência de seu pai que, pelo seu trabalho, possibilitou a família ser sócia de um clube, proporcionando ao filho a oportunidade de assistir a shows e de conviver em ambientes comunitários. Além disso, o pai incentivou sua paixão por música.

Silvana também teve experiências culturais marcantes, especialmente no teatro. Durante sua graduação em Letras, ela optou por disciplinas relacionadas a esse universo. Toda sua vivência teatral foi crucial para a incorporação de um capital cultural incorporado.

Em relação ao capital econômico, observa-se que, embora nenhuma das famílias dos entrevistados tenha vivenciado abundância, todos tiveram acesso a uma estabilidade econômica que viabilizou determinadas oportunidades. No caso de Walter, por ser o filho mais novo, ele pôde acessar o capital cultural institucionalizado mais cedo, em comparação com suas irmãs, que precisaram se estabilizar financeiramente antes de ingressar no ensino superior.

Já Alice, em uma família de três irmãos, foi a única a dar continuidade aos estudos, enquanto os demais ingressaram no mercado de trabalho, contribuindo para a manutenção econômica da família.

Tio Lobisomem e Silvana, por sua vez, possuem apenas um irmão cada, o que pode ser interpretado como uma estratégia familiar de controle de fecundidade, visando assegurar melhores condições econômicas e culturais aos filhos.

No que diz respeito às trajetórias escolares, todos os entrevistados, com exceção de Tio Lobisomem, realizaram a educação básica em instituições públicas próximas de suas residências. Essas escolas, apesar das limitações estruturais, desempenharam papel fundamental em suas formações.

Outro ponto comum entre os entrevistados é a percepção da desvalorização da profissão docente, o que reforça uma estrutura social de hierarquia que é base em profissões de poder e alta remuneração, como a medicina, a advocacia ou mesmo a área de TI e tudo que se difere dessa estrutura recebe menos recurso, visibilidade e valorização.

Na próxima seção, abordaremos a aplicação das tecnologias digitais nas aulas de Língua Portuguesa, analisando como o *habitus* dos professores entrevistados influencia diretamente na formação dos alunos da educação básica.

6.2 HABITUS E HERANÇA CULTURAL – A PERPETUAÇÃO DAS RELAÇÕES DE DOMINAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES SOBRE O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS EM SALA DE AULA

6.2.1 A percepção dos professores de linguagens frente a importância do uso das tecnologias digitais em sala de aula

William Shakespeare, com sua célebre frase “Ser ou não ser, eis a questão”, nos mostra que existe um questionamento, uma decisão a se tomar, um caminho a ser seguido. Será que o mesmo dilema se aplica às tecnologias digitais em sala de aula? Usar ou não usar? Se usar, por quê? Se não usar, por qual razão? Em um mundo onde o digital é tão presente, faz sentido ignorar esse recurso dentro das salas de aula? Essas questões orientam o debate sobre a integração das tecnologias digitais de informação e comunicação na educação.

José Moran (2013), em “Integrar as tecnologias de forma inovadora”, propõe três etapas de incorporação das TDICS na gestão das escolas, desde a simples otimização de processos até uma transformação curricular significativa:

Na primeira, as tecnologias são utilizadas para melhorar o que já se vinha fazendo, como o desempenho, a gestão, para automatizar processos e diminuir custos. Na segunda etapa, a escola insere parcialmente as tecnologias no projeto educacional. Cria uma página na Internet ou Portal com algumas ferramentas de pesquisa e comunicação, divulga textos e endereços interessantes, desenvolve alguns projetos, há atividades no laboratório de informática, introduz aos poucos as tecnologias móveis, mas mantém intocados estrutura de aulas, disciplinas e horários. Na terceira, com o amadurecimento da sua implantação e o avanço da integração das tecnologias móveis, as escolas e as universidades repensam o seu projeto pedagógico, o seu plano estratégico e introduzem mudanças metodológicas e curriculares significativas como a flexibilização parcial do currículo, com atividades a distância combinadas as presenciais. (Moran, 2013, p. 36).

A partir dessa reflexão, serão analisadas as percepções dos professores entrevistados sobre o uso das TDICS em sala de aula, considerando suas próprias experiências e limitações.

Silvana:

Eu acabo utilizando a tecnologia colocando aulas em Power Point quando eu vou falar sobre as obras literárias. E assim, meu conhecimento em termos de tecnologia é mediano, ele serve exatamente para eu digitar prova, fazer pesquisa, né? Sei pesquisar, montar aula em Power Point, mas nada muito além disso, não.

A fala de Silvana reflete o quanto o uso dos recursos tecnológicos em suas aulas de Literatura é bem limitado e escasso. Sua postura pode ser compreendida como possuidora de um *habitus* “de cunho digital” ainda bem embrionário, em que o potencial criativo das mídias digitais não é devidamente explorado.

Tio Lobisomem:

Para Tio Lobisomem, a tecnologia, obrigatoriamente, se faz muito presente em várias etapas do seu dia a dia, mas de maneira muito mais burocrática do que, possivelmente, estratégica:

Basicamente, o dia inteiro eu utilizo as ferramentas de tecnologia digital, para tudo, para preparar aula, para pensar em atividade, para mandar atividades para coordenação, para mandar atividade para alunos. Então tem basicamente o dia inteiro.

A resposta de Tio Lobisomem evidencia como as condições da sua prática docente influenciam diretamente no seu *habitus* e na sua relação com as tecnologias digitais. No

contexto em que está inserido, o digital assume um papel majoritariamente burocrático, servindo como ferramenta de gestão e operacionalização do ensino, em vez de ser um elemento de novas práticas pedagógicas. Dentro dessa lógica, o *habitus* docente de Tio Lobisomem reflete a internalização de disposições que priorizam a eficiência e a produtividade no ambiente escolar, muitas vezes em detrimento de práticas reflexivas e inovadoras. Logo, a sobrecarga de responsabilidades e a necessidade de atender a múltiplas demandas dificultam a experimentação e a ressignificação do seu *modus operandi* como professor.

Essa realidade dialoga com a reflexão de Moran (2013) sobre a dificuldade de transição da escola para um modelo que efetivamente utilize as TDICS para a transformação curricular e metodológica. Tio Lobisomem encontra-se, portanto, em um estágio intermediário, onde as tecnologias fazem parte de seu cotidiano, mas ainda não são plenamente mobilizadas para promover uma prática pedagógica inovadora.

Walter:

Walter apresenta uma postura mais crítica e cética:

Então eu acho que é muito legal, muito bacana e tal. Mas eu já acho que eu já estou ficando aquela coisa de tiozão do tipo, ‘ah, isso daí, né?’ [...] Mas não é uma coisa de, ‘nossa, que legal’, eu vejo mais com pessimismo do que ‘nossa, que ferramenta interessante’.

A fala de Walter transmite uma certa barreira ao uso das tecnologias digitais, o que pode ser compreendido a partir de dois fatores principais: a ausência de uma formação que incentivasse o uso crítico e inovador das TDICS, o que contribuiu para a constituição de um *habitus* docente que não reconhece plenamente a importância da incorporação e do ensino sobre o universo digital em sala de aula. Além disso, a instituição escolar, por meio de seu capital social, reforça a manutenção de práticas tradicionais, uma vez que pais e alunos demonstram resistência a mudanças metodológicas que envolvam o uso das TDICS. Isso faz com que Walter perpetue abordagens já estabelecidas, sem enxergar um benefício direto na incorporação de ferramentas tecnológicas. Esse cenário evidencia que as condições externas moldam as disposições individuais, dificultando a adoção de práticas inovadoras.

Assim, a resistência de Walter ao uso das TDICS não decorre apenas de uma escolha pessoal, mas de um contexto social e educacional que reproduz um modelo de ensino ainda distante das exigências da cultura digital.

Alice:

Alice, por sua vez, equilibra o entusiasmo e a cautela:

Eu acho que poderia usar mais, mas eu uso dentro do que eu acredito que me traz algo positivo, né? Porque também eu acho que se usar muito acaba prejudicando de alguma maneira, então eu tenho que fazer esse equilíbrio. [...] E na sala de aula eu uso também, mas eu acho que gostaria e poderia usar um pouco mais, assim, talvez num... por eu ter um pouco de receio, de dificuldade, acabo deixando de usar em alguns momentos, que eu acho que poderia usar mais. Eu uso, por exemplo, levando os alunos para fazer trabalhos dentro do sistema do Word, para pesquisas e para, por exemplo, slides, essa parte assim que eu toco.

A fala de Alice demonstra um uso das TDICS restrito à ferramentas básicas, como *Word*, *PowerPoint* e *slides*, o que evidencia um *habitus* docente que ainda enxerga as tecnologias digitais como um recurso secundário, sem um papel significativo no processo de ensino-aprendizagem.

Essa constatação dialoga com Kenski (2007):

Formam-se professores sem um conhecimento mais aprofundado sobre a utilização e manipulação das tecnologias educacionais e sentem-se inseguros para utilizá-las em suas aulas. Inseguros para manipular estes recursos quando a escola os tem; inseguros para saber se terão tempo disponível para “dar a matéria”, se “gastarem” o tempo disponível com o vídeo, o filme o slide...; inseguros para saber se aquele recurso é indicado para aquela série, aquele tipo de aluno, aquele tipo de assunto...e na dúvida, vamos ao texto, a lousa, à explanação oral – tão mais fácil de serem executadas, tão mais distantes de serem compreendidos pelos jovens alunos (Kenski, 2007, p. 136).

Assim, a prática docente de Alice se mantém dentro de um modelo de ensino que não questiona profundamente a relevância das TDICS, limitando seu uso a uma perspectiva instrumental.

Silvana e Walter também destacam como as tecnologias digitais têm refletido sobre a leitura e a análise aprofundada:

Silvana:

A pesquisa ficou dinâmica. Tudo muito facilitado. Em contrapartida, esse dinamismo eu, né, como professora de literatura, eu entendo que comprometeu muito a questão da leitura, da contemplação da palavra, muito, muito, muito, muito. Eu estou há 34 anos aqui, lecionando literatura, né? Então, o que que eu sempre vi era uma minoria que lia, mas existia uma minoria, hoje, não existe mais, não existe mais, não é? Eu sei que

generalizar é um perigo, né? É burro generalizar. Mas assim, tá uma coisa absurda, absurda, absurda.

Walter:

Não consigo ver como um recurso didático a não ser assim ‘ah, beleza, eu quero mostrar um vídeo no YouTube’. Ótimo. Um vídeo no YouTube, apresentação de slide... mas aí acho que, sei lá, não sei nem se entra muito nisso, né? Mas para usar slide sim, acho que é fundamental hoje. Não tem como dar uma aula de interpretação de texto em que você vai analisar obras de arte, não tem como você não usar slide, tem que usar. Então assim, acho que é um atrativo interessante. Eu acho que ela pode agregar muita coisa, se você souber, se você tiver, né? Mas também não é essencial, eu acho que é uma ferramenta, assim como outras também.

Tio Lobisomem:

Tio Lobisomem aponta para desafios estruturais, como a falta de acesso à internet e a gestão de turmas grandes.

não adianta a gente aplicar sem ter uma questão de critérios para aplicar e como aplicar em sala de aula você precisa também pensar no quanto as escolas têm de acessibilidade pra aplicação do, das ferramentas digitais.

quando eu era do centro de línguas e quando eu era do centro de inovação da educação básica, as turmas eram reduzidas. Então a gente tinha como aplicar as atividades da melhor forma com a tecnologia. Já no ensino regular, por serem muitos alunos, já é mais difícil por conta da demanda e da atenção e por conta de algumas estruturas, por exemplo, internet às vezes não funcionarem pela quantidade de alunos.

Conclui-se que as percepções dos professores são atravessadas por dilemas e problemáticas, como a “concorrência” das redes sociais e a falta de estratégias pedagógicas claras para o uso das TDICS. O desafio não está apenas na adesão à tecnologia, mas em utilizá-la de maneira proposital e efetiva para promover o senso crítico e a autonomia dos estudantes, alinhando-se às exigências do século XXI.

6.2.2 Desenvolvimento do pensamento crítico como combate às *fake news*

Ser o agente central na formação do pensamento crítico e na construção de cidadãos conscientes, é uma responsabilidade que pode ser vista como uma faca de dois gumes ao professor: porque ao mesmo tempo que o docente pode se sentir orgulhoso e responsável pela

alfabetização midiática dos seus alunos, também pode enfrentar infinitas dificuldades que tornam a sua profissão ainda mais desafiadora. Um exemplo é a própria tecnologia digital, afinal, ela deve ser entendida pelos estudantes como uma ferramenta que não é neutra (c.f. Feenberg, 2010), pois quando empregadas de forma indiscriminada e sem critérios, essas tecnologias podem se tornar veículos de inverdades e facilitar a disseminação de *fake news*.

Não é necessário ir longe na História para exemplificar os impactos desse fenômeno. Durante as eleições presidenciais de 2022 no Brasil, a polarização entre Luiz Inácio Lula da Silva e Jair Messias Bolsonaro evidenciou o poder das *fake news*. A disputa acirrada gerou uma enxurrada de desinformação, reforçando padrões de comportamento social e político, mas antes de explorar o impacto desse período, é fundamental compreender a definição e a dinâmica das *fake news*.

De acordo com Alves e Maciel (2020), “a ideia básica que permeia a menção aos termos ‘fake news’ e ‘pós-verdade’ é a da existência de uma era de rápida velocidade de produção e circulação da informação”. (Alves; Maciel, 2020, p. 147). Embora o conceito seja recente, a prática de disseminar mentiras e boatos vem desde a invenção da imprensa de Gutenberg. Com a ascensão das novas tecnologias, no entanto, vivemos em uma era marcada pela produção massiva e descentralizada de conteúdo, onde

[...] a chamada ‘era da informação’ [passou a ser] marcada por um modelo ‘todos para todos’, no qual qualquer pessoa pode produzir e compartilhar conteúdo com qualquer pessoa em qualquer lugar do mundo. Isso gera o fenômeno da ‘sobrecarga de informação’ pois os dados não são mais filtrados pelos procedimentos tradicionais e a quantidade de informação que um indivíduo recebe supera sua capacidade de processá-la. Nesse contexto, vivemos sob o imperativo de estarmos sempre conectados e atualizados, vivendo uma espécie de ansiedade coletiva gerada pela incapacidade humana de possuir ciência de todo o material disponibilizado online. (Alves; Maciel, 2020, p. 149 *apud* Santos, 2019).

Essa sobrecarga informacional cria um ambiente propício para a disseminação de *fake news*. Uma pesquisa da CNN Brasil²² revelou que 43% dos brasileiros já enviaram um post, vídeo, imagem ou notícia e só mais tarde perceberam que se tratava de *fake news*. Durante as eleições de 2022, um levantamento do jornal *O Globo* apontou que, entre os dez conteúdos políticos mais virais, seis eram falsos e somavam 9,8 milhões de interações – superando os 7,6 milhões dos conteúdos verídicos.

²² Para saber mais sobre a pesquisa:

<https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/4-em-cada-10-brasileiros-afirmam-receber-fake-news-diariamente/>

A pesquisadora Clara Almeida²³, do Centro de Tecnologia e Sociedade da FGV Direito Rio, destaca que “as notícias são manipuladas para tocarem em pontos sensíveis para os eleitores, fazendo com que eles rejeitem por completo o lado oposto, podendo levar o público cada vez mais a lados extremos do espectro político”. (Almeida, 2022).

Nesse cenário, as *fake news* encontram força em um desejo de vitória a qualquer custo, como afirmam Alves e Maciel (2020):

As pessoas deixam de se perguntar se a notícia é verdadeira ou falsa. Estão ainda menos preocupadas se os fatos estão bem assentados ou se a fonte é confiável. A única coisa que importa é se a notícia favorece sua posição em um contexto polarizado. (Alves, Maciel, 2020, p. 153).

Diante desse quadro, a escola surge como um lugar para a emancipação crítica e o combate à desinformação:

A saída [...] para esse processo de alienação e enclausuramento do sujeito, estará condicionada aos processos formativos (educacionais) capazes de proporcionar uma condição política, estética e cultural diferenciada. O grande desafio será: ‘esclarecer’ e ‘emancipar’ o sujeito do conformismo a que está submetido pela semiformação e indústria cultural. (Gomes, 2010, p. 291).

O professor desempenha um papel fundamental para a construção da autorreflexão, por isso ele precisa ser valorizado como profissional, em todas as instâncias. As tecnologias digitais são, sem dúvida, um recurso didático que não pode ser ignorado, no entanto, o que precisa ser esclarecido, por definitivo é que

Não há educação sem o afeto, não há educação sem o sentimento, não há educação sem a relação humana profunda, de alunos com alunos, de alunos com professores. Não se pode conhecer sem sentir, não se pode aprender sem emoção, sem empatia. Não nos podemos educar sem os outros. (Nóvoa, 2022, p. 7).

Nas escolas, o combate às *fake news* já é parte do currículo. Relatos de docentes destacam como essa temática é abordada:

Tio Lobisomem:

²³ Para mais informações sobre a entrevista com a pesquisadora Clara Almeida: <https://www.correiobraziliense.com.br/holofote/2022/11/5051190-fake-news-nas-eleicoes-mudaram-o-debate-publico-avaliam-especialistas.html>

Não só por estar no currículo, mas para eles terem noção do que eles estão lendo e consumindo para eles terem um olhar crítico dentro do que eles estão lendo, do que eles estão consumindo de informação e entre eles mesmos, porque eles mesmos disseminam fake news sobre muitos assuntos da escola.

Essa fala destaca a relevância de abordar as *fake news* para desenvolver nos alunos uma visão crítica sobre os conteúdos que consomem e compartilham. O relato destaca que o problema da desinformação não está restrito a grandes questões políticas ou sociais, mas também está dentro da rotina dos estudantes, indicando a necessidade de intervenção dos educadores.

Walter:

Acho que isso eles estão razoavelmente inteirados assim, né? Mesmo porque pode ser tema de vestibular, né? Então é uma coisa que a gente discute bastante com eles. Tem, por exemplo, no nono ano tem uma aula prática com eles, que eles precisam entrar, entrar na internet e buscar fake news, a aula é sobre isso, né? Então, tipo, 'ah, entrem aí, eu quero que vocês tragam para mim fake news mesmo, né?' E aí tem de tudo, não e aí, é... é muito engraçado, eu faço um roteirinho para eles, 'quem disse', 'o que é que disse?' 'Teve algum impacto?' Eles têm que pensar naquela fake news, qual é o impacto que teve aquilo, então acho que é bastante discutido.

Esse relato demonstra uma metodologia voltada na prática para tratar do tema, visando a preparação para o vestibular, ao exigir que os alunos identifiquem, avaliem e reflitam sobre o impacto das informações falsas. Essa prática reflete uma tentativa de preparar os alunos para enfrentar o volume de informações disponíveis na era digital.

Silvana:

eles têm uma postura assim contestatória, de não passividade, né? Então, o que eu acho bem positivo, né? Para a gente não ficar só detonando... [...] Mas eu não tenho propriedade para te responder se eles, se eles têm esse discernimento, não é? Se eles saberiam ou não dizer "não, isso é um absurdo, é fake". Eu sei que eles não são passivos de forma alguma.

A percepção de que os alunos adotam uma postura "contestatória, de não passividade" é positiva, entretanto a hesitação em afirmar que eles têm discernimento completo para identificar *fake news* demonstra uma certa lacuna no processo de alfabetização midiática informacional. Isso pode indicar que, embora as discussões aconteçam e sejam produtivas, ainda há um caminho para transformar esse senso crítico em habilidade prática e consolidada.

Alice:

Sim, sempre comento, a gente sempre trabalha essas questões de onde buscar informação, onde você filtra essas informações, sempre trabalho com isso, porque a gente trabalha com pesquisa então...

Ao mencionar o trabalho constante sobre como buscar e filtrar informações, Alice destaca uma dimensão essencial do enfrentamento às *fake news*: a capacidade de avaliar criticamente as fontes de informação.

Diante do que foi exposto, nota-se que, embora, embora os professores não possam garantir que seus alunos não compartilhem *fake news*, especialmente fora do ambiente escolar, todos realizam ações metodológicas que potencializam a conscientização crítica para o uso das tecnologias digitais. Cada docente adota práticas distintas, que refletem suas próprias vivências, formações e percepções sobre o tema, impactando diretamente a forma como o assunto “*fake news*” é trabalhado e compreendido pelos estudantes.

A fala de Tio Lobisomem, o professor mais jovem entrevistado, revela um comprometimento em fazer com que os alunos percebam que a desinformação não é algo distante de suas vidas, pelo contrário, que é um fenômeno presente, inclusive, no próprio cotidiano escolar. Ele busca despertar uma consciência crítica sobre o que os estudantes consomem e compartilham. No entanto, seu *habitus* docente, moldado por um contexto escolar cheio de burocracia e que enfatiza a obrigatoriedade curricular, pode limitar o aprofundamento da reflexão sobre o papel das tecnologias na construção do conhecimento.

Walter, por sua vez, adota uma abordagem prática, estruturando atividades em que os alunos precisam localizar e analisar *fake news*. Sua estratégia alinha-se à ideia de que o capital cultural deve ser institucionalizado de forma ativa e aplicada à realidade digital dos estudantes. Contudo, a vinculação dessas práticas à preparação para o vestibular pode restringir o potencial emancipatório da alfabetização midiática, uma vez que o foco pode se deslocar da reflexão crítica para um treinamento voltado ao desempenho acadêmico.

A percepção de Silvana, ao reconhecer uma postura contestatória nos alunos, sugere que há um movimento de resistência e questionamento por parte dos estudantes. No entanto, sua incerteza quanto a um efetivo pensamento crítico indica que o debate sobre o impacto das *fake news* ainda não está plenamente estruturado em sala de aula. Isso reforça a ideia de que, apesar das discussões, os alunos podem não dispor da bagagem necessária para transformar essa consciência inicial em um *habitus* enraizado, isto é, em uma disposição incorporada que os leve a, naturalmente, questionar e analisar as informações que lhe são recebidas.

Por fim, Alice enfatiza a importância da busca e filtragem de informações, o que ressalta a necessidade de um ensino voltado ao desenvolvimento do pensamento analítico. Sua prática demonstra um esforço contínuo na mediação desse conhecimento, mas o resultado efetivo dependerá da forma como essas estratégias são incorporadas no cotidiano escolar.

Dessa forma, a análise das falas dos professores permite compreender como o capital cultural transmitido pelos docentes pode tanto fortalecer quanto limitar o desenvolvimento do pensamento crítico nos alunos. Se a escola deseja formar indivíduos capazes de interpretar criticamente o mundo digital, é necessário que os professores se reconheçam como mediadores desse processo, já que a escola não apenas transmite conhecimento, mas também reproduz e legitima determinadas formas de pensar e agir. Assim, a maneira como os docentes mobilizam as TDICS e trabalham a questão das *fake news* pode ser determinante para que os alunos questionem, reflitam e possam combater a desinformação de forma eficaz.

6.2.3 O papel da tecnologia para professores de escola pública e particular

Nesta subseção, apresentamos as percepções dos participantes sobre o uso das TDICS em sala de aula, em uma perspectiva que busca identificar possíveis contrastes entre a rotina escolar em instituições públicas e particulares.

Walter, professor de uma escola particular, compartilha sua visão sobre a aplicação de tecnologias digitais em suas aulas de Gramática. Ele afirma:

[...] o YouTube, dá para você passar um vídeo, mas eu acho complicado. [...] na minha cabeça, se eu começo a levar muitos vídeos do YouTube para para a sala de aula, de certa maneira, eu posso reforçar, né? 'Pô, o cara está fazendo na sala de aula aquilo que eu consigo fazer sozinho em casa'. Se fosse para eu ver um, né... principalmente numa escola de elite, né? O cara... eu chegar ali e falar, 'ô, galera, eu vou colocar aqui o vídeo de um cara e mostrar é de um cara explicando', principalmente na minha área, que é hora de de de de gramática, que hoje eu estou dando aula de gramática. Por exemplo, vou falar de variação linguística, então vou levar um documentarizinho de, sei lá, um documentário de 3 minutos, 4 minutos, 5 minutos, né? Porque na cabeça do aluno ou ele pode pensar, 'pô, isso daí eu assisto em casa', ou ele pode pensar, 'o cara está enrolando a aula', famosa aula de passar filme. Numa escola de elite, que qualquer coisinha vira reclamação, eu prefiro não.

Outro comentário de Walter bastante pertinente, está transcrito abaixo:

[...] Como é que você vai convencer o moleque do sexto ano de que o conhecimento é legal e que aquilo ali vale a pena, no final das contas? A gente vive num país que não está nem aí pro conhecimento. Quando eu comecei a dar aula de gramática, eu falei 'não, vou ser um professor diferente de gramática, vou... minhas provas, vão ser de interpretação, porque o aluno tem que pensar, não sei o que lá' esse moleque não tira nota e o pai liga reclamando, aí qual a próxima prova? Classifica o sujeito das orações. Classifica o predicado das orações.

A partir das falas de Walter, nota-se que seu *habitus* professoral foi moldado pelas condições contextuais da escola particular onde leciona. Inicialmente, ele até tentou propor avaliações mais reflexivas e “fora da caixinha”, mas precisou ajustar suas práticas após o risco de receber reclamações de pais sobre as notas dos filhos. Essa mudança de comportamento é fruto de “um conjunto de valores, costumes, formas de percepções dominantes, esquemas de pensamentos incorporados pelo indivíduo que lhe possibilitam perceber, interpretar o mundo social e, assim, orientar e regular suas práticas sociais”. (Baldino; Donencio, 2014, p. 265 *apud* Bourdieu, 1994).

Ademais, a fala de Walter ilustra como as pressões externas, como a expectativa de pais e alunos, podem restringir práticas inovadoras e reforçar métodos tradicionais de ensino.

No caso de Tio Lobisomem, professor de uma escola pública, ele aponta a dificuldade da incorporação, de maneira difusa, do digital, em suas aulas, destacando que em atividades gamificadas, os alunos mostram maior envolvimento. Contudo, observa resistência dos estudantes em contextos como a Prova Paulista, realizada em plataformas digitais:

Então é algo que é muito fragmentado em sala de aula, por exemplo, quando é gamificado com tecnologia, a aula rende melhor e os alunos participam mais. Agora, quando é algo que eles têm que fazer por obrigação, muitos têm uma resistência ao uso da tecnologia. Então, por exemplo, tem as provas que são digitais hoje em dia, como a Prova Paulista, muitos alunos, a maior parte, reclamam de usar a tecnologia para fazer uma prova que eles preferem fazer no impresso, preferem fazer a mão que no virtual, eles se perdem no foco. Eles não conseguem se concentrar, muito brilho na tela e eles preferem o físico nesse quesito. E aí entramos na questão do social, de acessibilidade deles, para eles o celular não é para ser estudo, é ferramenta de entretenimento.

Essa resistência revela um paradoxo. Embora as TDICS estejam integradas à educação pública por meio de iniciativas como o Centro de Mídias, os alunos ainda não as reconhecem como ferramentas de aprendizado. Esse distanciamento reflete uma herança cultural em que as práticas escolares muitas vezes contrastam com o repertório cultural dos estudantes. Como

destaca Bourdieu (2007), a escola, em vez de promover mobilidade social, frequentemente legitima as desigualdades existentes:

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da ‘escola libertadora’, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e dom social tratado como dom natural. (Bourdieu, 2007, p. 41)

Já as professoras Silvana e Alice, de escolas particular e pública, respectivamente, compartilham uma visão semelhante sobre o uso das TDICS. Silvana afirma:

se eu falar para você que entre a minha aula no PowerPoint e a minha aula na lousa falada tem uma diferença muito grande, não tem não. Logo, você pode inferir que eu estou com dificuldade de interação.

Alice, por sua vez, diz:

Eu uso, por exemplo, levando os alunos para fazer trabalhos dentro do sistema do Word, para pesquisas e para, por exemplo, slides, essa parte assim que eu toco.

Eu acho que ela pode agregar muita coisa, se você souber, se você tiver, né? Mas também não é essencial, eu acho que é uma ferramenta, assim como outras também.

Ambas enxergam as TDICS como ferramentas complementares, mas seu uso é limitado a aplicativos como *PowerPoint* e *Word*, revelando uma aplicação anacrônica do digital. Isso sugere uma falta de ressignificação das práticas pedagógicas, ou seja, da práxis, o que impede que as TDICS sejam utilizadas em todo seu potencial transformador:

O conhecimento que podemos chamar de praxiológico tem como objeto não somente o sistema das relações objetivas que o modo de conhecimento objetivista constrói, mas também as relações dialéticas entre essas estruturas e as disposições estruturadas nas quais elas se atualizam e que tendem a reproduzi-las, isto é, o duplo processo de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade: este conhecimento supõe uma ruptura com o modo de conhecimento objetivista, quer dizer um questionamento das questões de possibilidade e, por aí, dos limites do ponto de vista objetivo e objetivante que apreende as práticas de fora, enquanto fato acabado, em lugar de construir seu princípio gerador, situando-se no próprio movimento de sua efetivação. (Bourdieu, 1994, p. 47).

Por fim, é possível inferir que, independentemente da instituição de ensino, as TDICS ainda representam um desafio significativo para os professores. A dificuldade em utilizá-las de forma efetiva contribui para uma educação ao uso das tecnologias digitais que, na prática, ainda é parcial e pouco alinhado às demandas contemporâneas.

6.2.4 O preparo dos docentes sobre uso da tecnologia como recurso didático nas aulas de linguagem

Muito se fala que é na prática que se aprende a ser professor. Claro que a teoria é indispensável, pois fornece as bases e os direcionamentos iniciais, mas é na prática que os professores identificam lacunas e necessidades de desenvolvimento para melhorar a qualidade de suas aulas. Nesse sentido, Silva (2005) argumenta que essa relação “remete à noção de *habitus* como teoria explicativa do ato de ensinar realizado nas instituições escolares, obrigando a pensar o lugar do aprendizado da teoria e da prática na referida formação”. (Silva, 2005, p. 157).

Quando se analisa a prática dos participantes deste estudo em relação ao uso das tecnologias digitais, verifica-se que, independentemente do contexto em que atuam, persistem dificuldades que comprometem a eficácia do uso das TDICS como ferramenta pedagógica.

A primeira dificuldade identificada está na resistência ou limitação em explorar o potencial do digital, muitas vezes decorrente da falta de entendimento ou experiência. Silvana, por exemplo, demonstra autoconsciência ao reconhecer sua resistência e a necessidade de se adaptar.

*Até que ponto que eu tenho que me tornar mais maleável a essa tecnologia?
Porque eu também sou reacionária.*

A fala de Silvana reflete um *habitus* cristalizado ao longo de décadas de atuação. Sua postura, marcada por certa resistência às mudanças, é fruto de uma prática consolidada em um modelo tradicional de ensino. Tal resistência não é incomum, sobretudo em docentes que ingressaram na carreira antes da popularização das TDICS.

Outro ponto crítico levantado é a insuficiência de uma formação inicial e continuada que prepare os professores para integrar as tecnologias digitais em sua prática pedagógica de forma significativa. Walter ilustra essa lacuna ao relatar:

Na minha graduação, não lembro, não lembro de nada assim, 'ah, vamos fazer uma discussão'. Talvez, em algum momento, tenha tido alguma coisa sobre novas tecnologias na sala de aula, mas a própria... a própria universidade, né, ela tem um viés mais conservador, né? Os professores que estão aqui, sei lá, há 40 anos, tem uma aula tradicional um jeito de pensar tradicional, talvez em algumas gerações, sim, mas acho que a gente não está, a gente não entendeu muito bem ainda como é que isso funciona, então, tipo, eu não sei como que a galera está hoje, assim, eu vejo às vezes que tem uma galera que manja, sei lá, uma galera mais descolada, que consegue, né, trabalhar com os alunos de uma forma diferente, eu... um pouco, eu não sei, um pouco um pouco é preguiça também, sabe? Então vai mais ou menos nessa linha assim.

O relato de Walter evidencia como a formação inicial, em muitos casos, falha em oferecer aos futuros professores uma base sólida para o uso das TDICS. Seu histórico reforça a ideia de que o capital cultural institucionalizado, adquirido na universidade, enquanto era graduando, não contemplou a cultura digital como um elemento essencial da sua prática pedagógica. Essa lacuna formativa pode reforçar uma metodologia de aula que desconsidera as demandas do século XXI, uma vez que está mais guiada aos modelos tradicionais de ensino que, em grande escala, não dialogam com as necessidades e expectativas dos estudantes.

Tio Lobisomem, por outro lado, evidencia um *habitus* mais dinâmico, pois busca, de maneira autodidata, aprender a utilizar as tecnologias digitais. Todavia, seu relato também revela uma desigualdade na apropriação desse capital cultural, uma vez que muitos de seus colegas recorrem a ele para aprender a operar recursos básicos. Essa dependência demonstra que, de uma maneira geral, o sistema educacional não tem possibilitado um preparo equitativo para todos os professores.

E eu pego de forma empírica, na verdade, eu vou, eu fico curioso e vou aprender sobre e tento, tento utilizar ou pelo menos conhecer pra esse alguém precisar eu poder indicar. Então, vários professores já me buscaram para aprender a mexer com ferramentas, pediram socorro para ligar até mesmo uma televisão.

Alice, apesar de ter participado de formações continuadas, apresenta um uso limitado e anacrônico das tecnologias, restringindo-se a ferramentas básicas como *Word* e *PowerPoint*. Sua experiência reforça a constatação de que, mesmo quando há capacitação, nem sempre ela é suficiente para transformar o *habitus* docente e incentivar um uso mais inovador e crítico das TDICS em sala de aula. A busca individualizada de Alice por aprimoramento, por mais promissor que possa parecer, ainda não contribui para mudanças significativas em sua prática pedagógica.

[...] Sozinha, buscando, caçando, mexendo e também com formação continuada também.

Essa análise permite concluir que, apesar da presença crescente das tecnologias nas escolas, os professores ainda enfrentam barreiras estruturais, formativas e culturais que dificultam sua integração eficaz ao ensino. Tomando como base os conceitos de Bourdieu, essas dificuldades refletem a dialética entre as estruturas objetivas do sistema educacional e as disposições subjetivas dos agentes que nele atuam. Portanto, é essencial repensar os modelos de formação docente para promover uma ressignificação das práticas pedagógicas, de modo que as TDICS sejam compreendidas como elementos importantes no processo de ensino-aprendizagem.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Elis Regina, na música “Como Nossos Pais”, canta que “minha dor é perceber que, apesar de termos feito tudo, tudo o que quisemos, ainda somos os mesmos e vivemos como os nossos pais.” Esses versos, imortalizados pela cantora, trazem uma reflexão profunda sobre a permanência de padrões e heranças culturais ao longo das gerações. No contexto educacional, essa ideia se relaciona com o conceito de *habitus*, desenvolvido por Pierre Bourdieu, que nos permite compreender como as trajetórias social, econômica e cultural dos professores podem influenciar suas práticas pedagógicas.

A herança cultural, transmitida ao longo de toda uma vida por meio de valores, disposições, experiências e formações acadêmicas, afeta diretamente a forma como os docentes percebem e utilizam as tecnologias digitais em sala de aula. A repetição de padrões já estabelecidos, reforça práticas pedagógicas enraizadas, muitas vezes limitando a inovação e a ressignificação dos professores ao contexto contemporâneo.

Este estudo teve como objetivo investigar as percepções de professores de Linguagens, tanto de escolas públicas quanto privadas, sobre o uso das tecnologias digitais em sala de aula. Para isso, utilizou entrevistas semiestruturadas e fundamentou-se no método praxiológico de Pierre Bourdieu, buscando compreender como o *habitus* docente molda suas práticas pedagógicas no contexto digital. Os resultados evidenciaram que os professores na faixa etária de 30 a 60 anos, ou seja, aqueles que não cresceram com essas tecnologias plenamente incorporadas ao seu cotidiano, enfrentam desafios para ressignificar suas práticas pedagógicas em relação ao uso das tecnologias digitais, pois demonstraram limitações técnicas e pedagógicas, utilizando as tecnologias de maneira predominantemente tradicional e pouco inovadora. O estudo também revelou que as condições de trabalho e os recursos disponíveis nas escolas influenciam diretamente a integração das tecnologias. Observou-se também que, em muitos casos, a falta de compreensão crítica sobre o potencial das TDICS limita seu uso como ferramenta, principalmente para promover o pensamento crítico e o senso de cidadania aos alunos.

Outro aspecto relevante identificado foi a importância de uma educação voltada para a alfabetização midiática e informacional, especialmente em um contexto de intensa disseminação de *fake news* e desinformação.

Com base nos resultados alcançados, esta pesquisa reforça a relevância do papel do *habitus* na integração das tecnologias digitais em sala de aula. O trabalho destaca que a maneira como os professores incorporam as TDICS está diretamente relacionada por suas

trajetórias pessoais e sociais, e pelo capital cultural, social e econômico que carregam. Assim, torna-se essencial que os docentes se reconheçam como agentes de mudança e reflitam sobre suas próprias práticas pedagógicas, questionando até que ponto estão apenas reproduzindo padrões herdados e de que maneira podem se atualizar para alinhar a educação às demandas da sociedade contemporânea.

A presente pesquisa se diferencia daquelas apresentadas aqui no levantamento bibliográfico por associar os conceitos de Pierre Bourdieu à análise do uso das tecnologias digitais na prática docente. Ademais, este estudo lança bases para futuras investigações. No doutorado, pretende-se aprofundar a análise das práxis dos professores em relação ao uso das tecnologias digitais em sala de aula, buscando compreender de maneira mais ampla e detalhada os desafios e as possibilidades de transformar o *habitus* docente, contribuindo para uma educação mais crítica e inovadora.

Sendo assim, esta pesquisa reafirma o papel essencial dos professores como mediadores do conhecimento e agentes de transformação social, destacando que, embora as tecnologias digitais sejam ferramentas poderosas, é na interação humana e na reflexão crítica que reside o verdadeiro potencial da educação. Portanto, é fundamental que haja políticas públicas e que as instituições de ensino ofereçam o suporte necessário para que os professores possam exercer plenamente seu papel em um contexto educacional de constante mudanças.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, T. W. Educação após Auschwitz. In: **Educação e Emancipação**. 3ª Ed., 2003.
- ADORNO, T. W. Teoria da Semicultura. **Primeira Versão**, Porto Velho, nº191, 2005, p. 1-19.
- ALVES, M. A. S.; MACIEL, E. R. H. O fenômeno das fake news: definição, combate e contexto. **Internet & Sociedade**, [s. l], p. 144-171, jan. 2020. Mensal.
- ARAÚJO, M. T. da C. **HISTÓRIA DE VIDA E O HABITUS DOCENTE NO CURSO DE MÚSICA DO INSTITUTO FEDERAL DO PIAUÍ - CAMPUS TERESINA CENTRAL**. 2023. 142 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Artes, Música, Instituto de Cultura e Arte da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2023.
- BALDINO, J. M.; DONENCIO, M. C. B. O *habitus* dos professores na constituição das práticas pedagógicas. **Polyphonía**, v. 25. 2014, p. 264-281.
- BARRETO, R. G. **As tecnologias na política nacional de formação de professores a distância: entre a expansão e a redução**. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 104 - Especial, p. 919-937, 2008.
- BENJAMIN, W. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**. Obras escolhidas. São Paulo: Brasiliense, 3.ed., 1987, p. 197-221
- BERTOLDO, H. L.; SALTO, F.; MILL, D. **Tecnologias de Informação e Comunicação**. In: MILL, D. (Org.) **Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a distância**. Campinas: Papyrus, 2018, p. 627-625.
- BITENCOURTE, A.; HINZ, V. T.; LOPES, J. L. B. Uma análise do uso das tecnologias móveis digitais em sala de aula no Ensino Médio de uma Escola Pública. **Educar Mais**, Rio Grande do Sul, v. 2, p. 1-23, 2018.
- BLACKBURN, S. **Dicionário Oxford de Filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.
- BONAMINO, A.; ALVES F.; FRANCO, C.; CAZELLI, S. Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman. **Revista Brasileira de Educação**. v. 15 n. 45. 2010, p. 487-499.
- BORTOLOZZI, A. C. **Questionário e entrevista na Pesquisa: elaboração, aplicação e análise de conteúdo**. São Carlos: Pedro & João, 2020, 54p.
- BOURDIEU, P. Algumas propriedades do campo. In: BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Tradução de Jeni Vaitsman. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983, p. 89-94.
- BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

BOURDIEU, P. Esboço de uma Teoria da Prática. In: ORTIZ, R. (org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**, São Paulo: Editora Ática, n. 39, p. 46-86, 1994. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação** / Pierre Bourdieu. (org.) Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. – 9ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. (Ciências sociais da educação).

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Caderno de Educação em Direitos Humanos**. Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32131-educacao-dh-diretrizesnacionais-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 mar. 2017.

BRUNNER, J. J. Educação no encontro com as novas tecnologias. In: TEDESCO, J. C. (Org.). **Educação e novas tecnologias: esperança ou incerteza?** São Paulo: Cortez, 2004.

CASTELLS, M. **A Galáxia Internet: reflexões sobre a internet, negócios e a sociedade**. 1. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda, 2003.

CAVALCANTE, Z. V.; SILVA, M. L. S. da. **A importância da Revolução Industrial no mundo da tecnologia**. 2011. Unicesumar. 6p.

CONTRERAS, J. A autonomia perdida: a proletarianização dos professores. In: CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 35-57.

DEBORD, G. **A sociedade do Espetáculo**. Tradução em português: www.terraviva.pt/IlhadoMel/1540. Editoração, tradução do prefácio e versão para e-book: eBooksBrasil.com, 2003. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/debord/1967/11/sociedade.pdf>. Acesso em: 29 set 2024.

DE GODOY, M. G.; ARAÚJO, L. S. de. **A internet das coisas: evolução, impactos e benefícios**. Faculdade de Tecnologia de Catanduva (FATEC) - SP - Brasil; Interface Tecnológica, p. 19-30.

DUARTE, N. Individualidade, conhecimento e linguagem na concepção dialética de desenvolvimento em Vigotski. **Fórum Linguistic**, Florianópolis, v. 4, n. 13, p. 1559-1571, 2016.

DUROZOI, G.; ROUSSEL, A. **Dicionário de Filosofia**. Campinas: Papirus, 1996.

FEENBERG, A. - **A teoria crítica de Andrew Feenberg: racionalização democrática, poder e tecnologia** / Ricardo T. Neder (org.). - Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina /CDS/UnB/Capes, 2010 (1a. ed.) 2013 (2a. ed.).

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 41-61, 1991. (Dossiê: interpretando o trabalho docente.)

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**/ João José Saraiva da Fonseca. Fortaleza: UEC, 2002.

FLUSSER, V. **O mundo codificado**: por uma filosofia do design e da comunicação. Organizado por Rafael Cardoso. Tradução de Raquel Abi-Sâmara. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

FLUSSER, V. Pós escola: In: FLUSSER, V. **Pós-história: vinte instantâneos e um modo de usar**. São Paulo, Annablume, Coleção Comunicações. 2011, 196 p.

FREIRE, M. M. Formação tecnológica de professores: problematizando, refletindo, buscando.... IN: SOTO, U., MAYRINK, M. F.; GREGOLIN, I. V. (orgs.). **Linguagem, educação e virtualidade: experiências e reflexões**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009, p. 13-29.

FREITAG, B. **Escola, Estado e Sociedade**. São Paulo: Editora Moraes, 1986, 6 ed.

GATTI, B. A.; **Formação de professores no Brasil**: características e problemas. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n.113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 14 mar. 2016.

GOMES, L. R. Teoria crítica e educação política em Theodor Adorno. Revista **HISTEDBR** Online, Campinas, n.39, 2010, p. 286-296.

KAIRALLAH, S. K. **Professores de inglês da rede pública na cultura digital: mapeando suas percepções acerca da tecnologia e da competência digital**. Dissertação de Mestrado apresentado ao Conselho, Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara. 132f. 2020.

KAKUTANI, M. **A Morte da Verdade: notas sobre a mentira na era Trump**. Rio de Janeiro: Editora Intrínseca, 2018.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. 3. Ed. Campinas – SP: Papirus, 2007.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999. 272 p.

LINS, B. F. E. **A evolução da Internet: uma perspectiva histórica**. Cadernos ASLEGIS. Ed. 48. 2013. p.11-43. Disponível em: http://www.belins.eng.br/ac01/papers/aslegis48_art01_hist_internet.pdf. Acesso em: 13 de out. 2023.

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. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1984-0411.88222>.

LUGER, G. F. **Inteligência artificial**. 6. ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2013.

MATOS, D. A. S.; JARDILINO, J. R. L. **Os conceitos de concepção, percepção, representação e crença no campo educacional:** similaridades, diferenças e implicações para a pesquisa. *Educação & formação*. Fortaleza, v. 1, n. 3, p. 20-31, set./dez. 2016. Disponível em: <http://seer.uece.br/redufor>. Acesso em: 18 nov. 2019.

MAYRINK, M. F. Interesses e necessidades de uso da internet da perspectiva de alunos de Letras – Espanhol. IN: SOTO, U., MAYRINK, M. F.; GREGOLIN, I. V. (orgs.). **Linguagem, educação e virtualidade: experiências e reflexões**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009, p. 13-29.

MIGUEL, F. V. C. A entrevista como instrumento para investigação em pesquisas qualitativas no campo da linguística aplicada. **Revista Odisseia**, Rio Grande do Norte, v. 5, p. 1-13, 2010. Semestral.

MORAN, J. M. Integrar as tecnologias de forma inovadora. IN: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M.A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Papirus, 21^a ed, 2013, p. 36-46. Disponível em: <https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2021/08/utilizar.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2024.

MUZZETI, L. M. **Trajetórias escolares de professoras primárias formadas em São Carlos nos anos 40**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil, 1992.

MUZZETI, L. M. **Trajetória social, dote escolar e mercado matrimonial: um estudo de normalistas formadas em São Carlos nos anos 40**. Tese de Doutorado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil, 1997.

NIZ, C. A. F. **A formação continuada do professor e o uso das tecnologias em sala de aula: tensões, reflexões e novas perspectivas**. 2017. 169 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, 2017. Disponível em: https://agendapos.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/4141.pdf. Acesso em: 29 jan. 2024.

NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e Educação** nº 4, Porto Alegre: Pannonica, 1991, p.109-139.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p.13-34.

NÓVOA, A.; ALVIM, Y. C. Os professores depois da pandemia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 42, p. 1-16, 2021. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/es.249236>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mvX3xShv5C7dsMtLKTS75PB/?lang=pt>. Acesso em: 21 jun. 2023.

OLIVEIRA, M. F. C. **Sexualidade, gênero e infância:** a relação escola, família e pediatria na Educação Sexual de crianças da Educação Infantil — 196 f. Tese de Doutorado, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara), 2021.

PASQUALIANI, J. C. O papel do professor e do ensino na Educação Infantil: a perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin. IN: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 161- 189.

ROGÉRIO, M. S. C.; FAVARO, D. M. M. Armandinho vai à escola: abordando a política por meio da linguagem dos quadrinhos. In: BRAGA JR., A. X.; MODENISE, T. (org.). **Quadrinhos & Educação**, São Paulo: Editora Quadriculando, v. 6, p. 70-86, 2022.

ROJO, R.; MOURA E.; **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. 264 p.

SILVA, M. O *habitus* professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. **Revista Brasileira de Educação**, n. 29, maio-ago, 2005, p. 152-163, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação Brasil. Acesso em 10/02/2013.

SILVA, E. H. B.; SILVA NETO, J. G. S.; SANTOS, M. C. Pedagogia da pandemia: reflexões sobre a educação em tempos de isolamento social. **Revista Latino-Americana de Estudos Científicos**, Salvador, v. 1, n. 4, p. 29-44, 2020.

SILVA, T. A. A. da; MOUTINHO, L. M. G.; BRANCO, G.. CAPITAL SOCIAL: conceito e aplicação no contexto da abordagem territorial brasileira. **Revista Org & Demo**, [S.L.], v. 17, n. 01, p. 27-42, 12 jul. 2016. Faculdade de Filosofia e Ciências. <http://dx.doi.org/10.36311/1519-0110.2016.v17n1.03.p27>.

SOUZA, L. M. de. O conceito de *habitus* e campo: princípios que sustentam o *ethos* docente da educação profissional agrícola. **Anais do II Colóquio Nacional - A Produção do Conhecimento em Educação Profissional**. Natal: IFRN, 2013, p. 1-11.

SOUZA, F. M.; SANTOS, G. de F. **Velhas práticas em novos suportes?** As tecnologias digitais como mediadoras do complexo processo de ensino-aprendizagem de línguas. 2. ed. São Paulo: Mentis Abertas, 2019. 164 p.

SOUZA, J. D. de; SILVA, K. K de A. **Tecnologias digitais em sala de aula: contribuições pedagógicas e para a cidadania**. Programa de Residência Pedagógica na Licenciatura em Informática: partilhando possibilidades. 2020. p. 118- 127. Acesso em 15 dez. 2024. Disponível em: <https://www.editorafamen.com.br/ebooks/2020/l3-cap11.pdf>

SPAREMBERGER, R.; SILVA, A. C. E. S. da. O impacto das *fake news* no processo eleitoral brasileiro. **Revista Reflexão e Crítica do Direito**, v. 9, n. 2, 2021, p. 251-277.

UEHARA, F. M. **Barreiras para a implementação de práticas docentes com uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2018. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

UNESCO. **Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores**. Brasília. Unesco. 2013. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000220418?locale=en>. Acesso em: 14 jul 2024.

UNESCO. **A Comissão Futuros da Educação da Unesco apela ao planejamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a COVID-19**. Paris: Unesco, 16 abr. 2022. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/comissao-futuros-da-educacao-da-unesco-apela-ao-planejamento-antecipado-o-aumento-das>. Acesso em: 21 abr 2022.

UNESCO, UNICEF, THE WORLD BANK. *The State of the Global Education Crisis: A Path to Recovery* | *UNESCO*. Disponível em: www.unesco.org/en/articles/state-global-education-crisis-path-recovery. Acesso em: 21 abr 2022.

VIEGAS, P. P. C. **Letramento digital na formação docente em Minas Gerais: um estado do conhecimento**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2018.

APÊNDICE – Entrevista com os professores

Nome Completo:

Data de nascimento:

Tempo de Profissão:

Número de escolas que o docente dá aula:

Formação acadêmica:

Pseudônimo:

Entrevista Semiestruturada – Trajetória Social e Trajetória Escolar / Tecnologias e sua influência no dia a dia e na sala de aula

BLOCO 1 (TRAJETÓRIA ESCOLAR TRAJETÓRIA SOCIAL)

- 1) Quantos membros possui sua família (núcleo familiar)?
- 2) Onde você mora? Com quem? A localidade em relação a cidade (centro, bairro periférico...)
- 3) Sua família tinha/tem estabilidade financeira?
- 4) Seus pais trabalham/trabalhavam? O que seu pai achava da profissão de sua mãe? E vice-versa?
- 5) Seus pais são separados/se separaram em algum momento? Essa separação pode ter atrapalhado seus estados de alguma forma?
- 6) Houve algum falecimento em sua família? Quando?
- 7) Qual era a profissão de seus avós? Onde eles moravam? (zona urbana ou rural)?
- 8) Qual o nível de instrução de seus irmãos/ãs? Eles trabalham?
- 9) Qual é o nível de instrução, de uma maneira geral, do restante da sua família, (tios, primos)?
- 10) Você frequentou creche? E Pré-escola?
- 11) Você sabia ler, escrever ou contar antes de ingressar no ensino fundamental?
- 12) Pensando em ensino fundamental (I e II) e também o Ensino Médio como foi seu percurso escolar? (Reprovações, pais eram presentes na tarefa e no aprendizado do filho, se a pessoa tinha horário e local próprio para estudar)
- 13) Você estudou em instituição pública ou privada? Como você fazia para chegar até ela? Era perto de casa?
- 14) De uma maneira geral como foi a sua relação com os professores e colegas
- 15) Você sabe me dizer porque você estudou nas escolas em que estudou? Suas escolas lhe deram uma boa base?

- 16) Você fez cursinho pré-vestibular? Se sim, por que o escolheu? E você tinha que conciliá-lo com trabalho?
 - 17) Você prestou vestibular?
 - 18) Para o caso de ter prestado vestibular: qual era sua primeira opção de curso? Com quantos anos ingressou?
 - 19) O que motivou você a fazer um curso de licenciatura?
 - 20) Como foi seu percurso universitário? Houve reprovações? E seu relacionamento com professores e colegas? Houve algum problema?
 - 21) Cite alguns cursos ou profissões que você considera de prestígio.
-

- 22) Seus pais costumavam viajar? Para onde?
- 23) Você lia jornais, revistas, livros? E hoje?
- 24) Você frequentava museus, cinemas, bibliotecas, shows, recitais? E hoje?
- 25) Quais lugares você costumava frequentar além da escola?
- 26) Você tinha o hábito de assistir TV com a sua família? Quais os programas eram mais vistos? Vocês discutiam a respeito deles?
- 27) Em sua opinião todas suas atividades que você realizou no decorrer de sua trajetória influenciaram em seu percurso escolar?
- 28) Sua família possuía carros e aparelhos eletrônicos?
- 29) A sua família se esforçava para que você estudasse?

BLOCO 2 (TECNOLOGIAS DIGITAIS E SUA INFLUÊNCIA NO DIA A DIA E NA SALA DE AULA)

- 1) O que é tecnologia para você?
- 2) O que é tecnologia digital? Tem diferença?
- 3) Quando foi o seu primeiro contato com as tecnologias digitais? Quando você passou a ter um celular e computador próprio?
- 4) Com que frequência você utiliza as tecnologias digitais no seu dia a dia? (Pensando em vida pessoal/profissional)
- 5) Qual a sua opinião sobre o uso de recursos tecnológicos em sala de aula?
- 6) Quando você faz uso das tecnologias em sala de aula você sente que os alunos absorvem e prestam mais atenção nos conteúdos? Ou é indiferente?

- 7) Você já ouviu falar em metodologias ativas?
- 8) Você possui autonomia em sala de aula para usar metodologias diferenciadas nas suas aulas, como o uso das TDICS?
- 9) Você acha que a tecnologia vai substituir o professor?
- 10) Para você, as tecnologias se relacionam com as metodologias ativas?
- 11) Você acha que a escola contribui para a interação, inclusão e respeito às diferenças?
- 12) Em algum momento você chega a falar sobre *fake news* com os seus alunos em sala de aula? Sim/Não, por quê?
- 13) Você acha que o uso de tecnologia sem supervisão contribui para a disseminação de *fake news*? Será que seus alunos já compartilharam ou acreditaram em notícias falsas na internet?
- 14) Você acha que seus alunos compreendem a importância do limite do uso das tecnologias digitais no dia a dia?
- 15) Ter uma formação adequada para o uso das tecnologias em sala de aula faria diferença para você?
- 16) Você tem muita dificuldade em utilizar as tecnologias em sala de aula?
- 17) Você acredita que a escola possui estrutura suficiente para aplicar as TDICS nas suas aulas?
- 18) A escola que você atua apoia/incentiva a formação continuada pensando no uso das TDICS?
- 19) Você gosta de ser professor? Qual a importância você vê na profissão pensando no impacto das tecnologias no nosso dia a dia?
- 20) Quando você monta as suas aulas você visa garantir o pensamento crítico dos alunos com o intuito de promover reflexão e debate em sala de aula? Ou você acha que não é importante?