



**OS(AS) PROFESSORES(AS) E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS:
DOS CLICHÊS PEDAGÓGICOS PARA UMA DOCÊNCIA AUTORAL**
TEACHERS AND DIGITAL TECHNOLOGIES:
FROM PEDAGOGICAL CLICHÉS TO AN AUTHORIAL TEACHING PRACTICE

Anizia Souza da Rocha Araújo¹

Pós-Graduação Profissional em Educação e Diversidade
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Antenor Rita Gomes²

Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Camilla Veloso de Moraes Paixão³

Pós-Graduação Profissional em Educação e Diversidade
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

RESUMO

O presente trabalho se ocupa dos desafios e dilemas pedagógicos enfrentados por professores/as no contexto escolar atual, marcado pelo avanço das tecnologias e da cultura digital. Trata-se de um texto elaborado a partir das vivências investigativas de estudantes e pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade da UNEB – Jacobina/BA junto aos Professores/as da Escola Municipal de Ensino Fundamental José Lourenço, na Cidade de Miguel Calmon, BA, em abril de 2024. O texto tem como mote inicial uma frase clichê repetidamente utilizada pelos professores/as da referida instituição: “Nós não estamos preparados/as para trabalhar com as novas tecnologias.” Mediante isso, passamos a nos questionar: “como os/as professores percebem suas práticas mediante os avanços tecnológicos?” Quais dilemas e desafios enfrentam para superar clichês sobre esse assunto? Desse modo, a incursão investigativa teve como

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação e Diversidade pelo Departamento de Ciências Humanas (DCH), Campus IV da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em Jacobina. Integra o Grupo de Pesquisa em Cultura Visual, Educação e Linguagens (Cult-Vi). E-mail: aniziaisibreno@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-9823-811X>.

² Doutor em Educação pela UFBA, com pós-doutorados nas universidades de Cádiz, Lisboa e UFBA. Professor Pleno da UNEB, atua na Graduação em Letras e no Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade. Lidera o Grupo de Pesquisa em Cultura Visual, Educação e Linguagens (Cult-Vi). E-mail: antenorritagomes@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4386-0305>.

³ Mestranda do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação e Diversidade pelo Departamento de Ciências Humanas (DEDC), Campus XIV da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em Conceição do Coité. Integra o Grupo de Pesquisa em Cultura Visual, Educação e Linguagens (Cult-Vi). E-mail: camillavdemorais@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2517-9006>.



objetivo refletir sobre esse e outros clichês existentes no espaço escolar e suas consequências. A metodologia utilizada foi a pesquisa narrativa, através da análise dos dados coletados por meio das observações vivenciais, conversas informais e entrevistas semiestruturadas realizadas com um grupo de oito professoras da referida escola.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais. Clichês pedagógicos. Docência autoral.

1 INTRODUÇÃO

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) insurgentes no final do século XX trouxeram novas funcionalidades e possibilidades para os usuários no campo da informação e comunicação e modificaram substancialmente a vida de inúmeras pessoas em todo o mundo, provocando profundas transformações socioculturais, influenciando nas formas de ver o mundo, nos relacionamentos entre as pessoas, no estilo de vida, formas de se vestir, de se alimentar, na locomoção, no exercício da profissão, etc. Entre os principais artefatos tecnológicos digitais que contribuíram significativamente para essas transformações, destacam-se os dispositivos móveis, cada vez mais populares, como celulares, tablets e notebooks.

Atualmente, mesmo diante dos inúmeros atravessamentos socioculturais proporcionados pelas tecnologias digitais, percebe-se que, no espaço escolar, as TDIC ainda são vistas com certo receio. Muitos(as) professores(as) ainda se sentem desconfortáveis para utilizá-las a seu favor, na sala de aula, principalmente, as tecnologias móveis, como o celular. Uma expressão muito comum entre os docentes sobre esse desconforto em relação ao uso das TDIC como auxílio pedagógico é: “Não estamos preparados(as) para trabalhar com as novas tecnologias”. Mas, por que os(as) professores(as) não se sentem preparados(as) para trabalhar com essas “novas tecnologias”? É justamente essa problemática que o presente estudo se propõe a investigar.

O termo ‘Novas Tecnologias’, mesmo sendo usado ainda com muita frequência nas escolas brasileiras, não diz respeito a algo, de fato, recente. Aproximadamente, na década de 1990, pelo fato de as TDIC estarem ligadas às novas possibilidades de comunicação e informação da época em questão passaram a ser conhecidas desta forma. Porém, segundo Lévy (1999) a expressão ‘Novas Tecnologias’ é uma nomenclatura ‘grosseira’ criada para nomear “a máscara” que esconde as atividades humanas multiforme surgentes a partir do final do século

XX. Mesmo com as críticas desde essa época, esse conceito se cristalizou e continua sendo utilizado na atualidade entre os(as) professores(as) trazendo a ideia de novidade para tecnologias que possuem quase meio século de existência.

Especificamente, no presente trabalho, apresentaremos resultados de uma atividade de campo desenvolvida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade – PPG-ED, em abril de 2024, na escola de Ensino Fundamental I, José Lourenço, em Miguel Calmon (BA), com um grupo de oito professoras, a partir de conversas informais e entrevistas narrativas sobre os dilemas e desafios pedagógicos no contexto da escola atual mediante os avanços das tecnologias e da Cultura Digital. O texto tem como mote inicial uma frase clichê repetidamente utilizada pelos professores/as da referida instituição: “Nós não estamos preparados/as para trabalhar com as novas tecnologias.” A reflexão sobre essa expressão fez despertar a seguinte problemática: Por que os(as) professores(as) não se sentem preparados(as) para trabalhar com as tais “novas tecnologias”? “como os/as professores percebem suas práticas mediante os avanços tecnológicos?” Quais dilemas e desafios enfrentam para superar clichês sobre esse assunto?

Desse modo, a incursão investigativa teve como objetivo refletir sobre esse e outros clichês existentes no espaço escolar e suas consequências. A metodologia utilizada foi a pesquisa narrativa, através da análise dos dados coletados por meio das observações vivenciais, conversas informais e entrevistas semiestruturadas realizadas com um grupo de oito professoras da referida escola.

2 POR QUE AS TAIS ‘NOVAS TECNOLOGIAS’ INCOMODAM?

“Nós não estamos preparados para trabalhar com as novas tecnologias” (P1, 2024), um termo comumente falado, no contexto escolar, entre os(as) professores(as). Mas o que realmente esse termo revela? De forma explícita é perceptível que essa expressão transmite a ideia de distanciamento entre os(as) professores(as) e as tecnologias digitais, atribuindo às TDIC a condição de um elemento estrangeiro de difícil acesso e, portanto, inalcançável, enquanto algo considerado ‘novo’, que não é tão ‘novo’ assim, como já explicitado no artigo em questão.



Para Lévy (1999) o que chamamos de “novas tecnologias” é um mundo de imensa atividade multiforme humana, processo social, que se cristaliza em recursos materiais de comunicação e, portanto, possui um teor de uma máscara inumana e estrangeira.

Aquilo que identificamos, de forma grosseira como “novas tecnologias” recobre na verdade a atividade multiforme de grupos humanos, um devir coletivo complexo que se cristaliza sobretudo em volta de objetos materiais, de programas de computador e de dispositivos de comunicação. É o processo social em toda a sua opacidade, é a atividade dos outros que retorna para o indivíduo sob a máscara estrangeira, inumana, da técnica (Lévy, 1999, p. 28).

Dessa forma, segundo Lévy (1999) as tecnologias digitais provocam nas pessoas um sentimento de estranheza e distanciamento por conta da “opacidade dos processos sociais” (Lévy, 1999, p. 28). Porém, a denominada ‘cibercultura’ representa o valor desse ambiente, ‘o ciberespaço’ e torna-o um lugar marcado por intensa comunicação interativa e comunitária.

A estranheza sobre a casca, a parte técnica das tecnologias digitais, que encobre a potência do ‘ciberespaço’, destacado por Lévy (1999), contribui para o incômodo entre professores(as) sobre elas, instalando-se entre os mesmos um sentimento de “despreparo” e impotência frente às tais ‘novas tecnologias’ ou melhor tecnologias digitais, dificultando o uso destas, como ferramentas pedagógicas, o que fica claro no trecho “não estamos preparados para trabalhar com as novas tecnologias”.

Durante uma entrevista, a professora (P1, 2024) reforça o sentimento de ‘despreparo’ em relação às tecnologias digitais, ela complementa,

[...] ainda há muita resistência até por minha parte mesmo, sou humilde em dizer, com a tecnologia, é o que eu penso, tenho muita dificuldade, eu mesma estou ficando aquém à tecnologia, não sei se tem alguma coisa a ver aí, não sei se é o tempo, se é o cansaço (P1, 2024).

Quando a professora (P1, 2024) comenta que está ficando aquém das ‘novas tecnologias’, demonstra uma sensação de condição de atraso pedagógico diante do contexto da cultura digital. A afirmação abarca certo pessimismo em relação à docência, que resulta numa convicção, rotulação, de que é isso de fato, o “despreparo” dos professores(as) diante das tais ‘novas tecnologias’ e que nada pode ser feito para mudar, estigmatizando o professor(a) como um sujeito impossibilitado de mudanças, de devires.



Mesmo apresentando esse receio quanto ao “despreparo” sobre as tecnologias digitais, as professoras entrevistadas tratam dos recursos tecnológicos digitais como ferramentas potentes para a educação e retratam a TV digital como uma grande aliada pedagógica:

Em relação à questão da tecnologia é um meio interessante, motivador, deveria estar presente em sala de aula, a gente enquanto professor vai tentando usar o recurso que a gente tem agora, tem TV na sala, a gente já pode trazer um vídeo, a gente já pode trazer uma história, é bom que eles conseguem ouvir e visualizar, mas a gente percebe, por parte de alguns alunos que não é tão interessante quanto o que eles têm em casa, dos joguinhos, das cores, dos recursos, dos personagens. (P2, 2024).

Segundo as professoras, a TV, um recurso digital imóvel, é utilizada sem dificuldade e representa um importante recurso pedagógico. Porém as mesmas reconhecem as limitações desse uso quando afirmam que, mesmo utilizando a TV como um auxílio pedagógico, não representa um elemento de grande interesse para os alunos e como conclusão de pensamento a professora narra, “[...] o que a gente faz aqui com todo o recurso para eles, para mim, eu vejo que é desinteressante, é desmotivador e aí eu fico a pensar se é falta de perspectiva futura para eles” (P2, 2024), uma reflexão sobre o desencontro entre o ensino e a aprendizagem possibilitado na escola atualmente, no contexto da cultura digital.

Segundo Dal’Igna (2023) nesse tempo que estamos vivendo de pós-pandemia da infecção respiratória aguda causada pelo Corona vírus SARS-CoV-2 (Covid-19) é comum a associação “de forma simplista o uso de diferentes tecnologias e metodologias educacionais para atestar a condição da inovação em educação e em sala de aula” (Dal’Igna, 2023, p. 94). Como se a ideia de renovação docente estivesse associada a pura mudança de método ou recurso, como afirma esta autora. Assim como destacou a professora entrevistada (P2, 2024) ao refletir sobre o ensino e a aprendizagem na atualidade, é necessário que os(as) professores(as) adotem a reflexão como exercício constante, envolvendo o processo de ensino, as aprendizagens dos alunos, os princípios educacionais e a própria docência.

Nas narrativas das professoras o celular é citado, por suas potencialidades quanto às possibilidades de comunicação e informação, pelo imenso interesse dos alunos pelo mesmo e como um grande desafio para os(as) professores(as).

O uso do celular na sala de aula, que é tão interessante para nossos alunos. É um desafio muito grande para nós professores e às vezes nem sabemos usar.



E a partir daí nós temos vários problemas por causa do uso do celular de não saberem usar, é um meio de excelência, com certeza, mas tem que saber usar, saber o limite de uso do celular. E nós professores temos que dar conta para ensinar a usar na hora certa na sala de aula. Nós temos que usar sim, para acessar vídeo tal, YouTube[...] (P3, 2024).

Segundo as professoras, o maior desafio do uso do celular em sala de aula, enquanto recurso pedagógico, reside no fato de ser um dispositivo móvel e de uso individual, o que dificulta o controle dos acessos ao universo social online, aos jogos e ao tempo de uso.

Mesmo com o enfrentamento de inúmeros desafios, as professoras consideram as potencialidades do uso do celular no contexto escolar, visível na narrativa de uma das professoras que o designa como “um meio de excelência”, demonstrando o desejo do grupo em utilizá-lo enquanto um recurso possibilitador de ensino e aprendizagem.

Porém, a partir de outubro de 2024 a decisão sobre o uso do celular deixa de ser uma demanda local e passa a ser uma demanda federal com a criação do substitutivo do Projeto de Lei (PL) nº 104, de 2015, em outubro de 2024 (Brasil, 2024). Com base nesse documento nacional:

Art. 2º fica proibido o uso de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais durante a aula, durante o recreio ou intervalos entre as aulas para todas as etapas da educação básica”.

§ 1º Em sala de aula, o uso de aparelhos eletrônicos é permitido o uso para fins estritamente pedagógicos ou didáticos, conforme orientação docente.

Conforme o artigo 2º do substitutivo da lei o objetivo da mesma não é proibir totalmente o uso do celular na escola, mas reduzir os impactos negativos do uso excessivo de celulares na aprendizagem e na saúde mental dos jovens, ficando determinado apenas o uso estritamente pedagógico desse recurso tecnológico.

Embora apresentando como pauta a tentativa de resolução da problemática do uso excessivo do celular nas escolas, pelos estudantes, um desafio atual nacional, através de uma decisão federal, unilateral e impositiva, o substitutivo do Projeto de Lei nº 104, desconsidera as múltiplas realidades das escolas brasileiras no contexto da cultura digital e especificamente, referente ao lócus da pesquisa, a autonomia das professoras de enfrentamento coletivo dos desafios e dilemas sobre o uso do celular em sala de aula, desrespeitando suas necessidades,

interesses e vontades enquanto grupo civil, integrante de uma instituição fonte de conhecimento, contextualizada, pertencente a um país democrático.

Retornando aos desafios referentes ao uso das TDIC na escola, Sancho (2018) elenca dez principais problemas ao tratar da tentativa da implementação de novas metodologias por meio das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na educação escolar e a partir da apresentação dos problemas percebe-se que eles estão ligados à diferentes aspectos do contexto escolar: currículo, administração, organização escolar, formação docente. Dos dez problemas citados, três deles, referentes à docência, aparecem nas narrativas das professoras como desafios na busca pela incorporação não das TIC, mas das TDIC na educação escolar, são eles:

[...] A falta de confiança dos professores na contribuição dessas tecnologias para a melhoria de sua prática de ensino e da aprendizagem dos alunos; [...] os sistemas de formação permanente dos professores, que dificultam a mudança educacional; [...] a falta de motivação por parte dos professores para introduzir novos métodos [...] (Sancho, 2006, conforme citado em Sancho 2018, p. 612).

Assim, fica perceptível que os desafios da implementação das tecnologias na escola têm contextualização histórica. Desafios que eram comuns com a implementação de metodologias com o uso das TIC, continuam comuns com as TDIC. Dessa forma, é possível verificar que, sendo elas TIC, TDIC ou outras tantas tecnologias de outras épocas, parece haver certa resistência no espaço escolar quanto a implementação de inovações tecnológicas e essa resistência ultrapassa o querer e o poder dos(as) professores(as), tem uma abrangência estrutural, dificultando, historicamente, a abertura às novidades tecnológicas como apoio pedagógico.

3 OS CLICHÊS QUE IMOBILIZAM

— Nós não estamos preparados(as) para trabalhar com as novas tecnologias...
— Nós não estamos preparados(as) para trabalhar com as novas tecnologias...
— Nós não estamos preparados(as) para trabalhar com as novas tecnologias... Frase tão continuamente repetida que gera uma rede infinita de repetição, sem uma análise aprofundada sobre o sentido ou significado dela.

Dal'Igna (2023) chama essas frases ou enunciados, ditos e reditos, sem reflexão do que realmente representam, de clichês:



Os clichês são ideias velhas, ditas e reditas sem mudança, repetidas. Os clichês não nos exigem esforço; falamos automaticamente, sem pensar. Os clichês são frases ou expressões com ideias prontas, como é o caso dos provérbios, dos ditos populares e das frases de efeito, mas abarcam muito mais do que estes. Eles têm a ver com repetição e falta de originalidade no que é dito. (Dal’Igna, 2023, p.104)

Esses clichês, repetidos aleatoriamente, segundo a autora, acaba naturalizando o dito e redito e tornando-o um fato. De tanto repetir, por exemplo, que os(as) professores(as) não estão preparados para as ‘novas tecnologias’ que essa ideia se torna fato, gerando um sentimento de incapacidade, nesse caso, referente ao uso das TDIC. O pior é que a escola está cheia desses clichês, os chamados “clichês educacionais e pedagógicos” (Dal’Igna, 2023, p. 104), contribuindo para que a escola seja encarada como um lugar onde habita a falta de originalidade e de autoria, provocando assim, uma certa imobilidade diante dos inúmeros desafios e dilemas surgentes no contexto educacional atual.

Tratando-se especificamente do clichê central do estudo: “Nós (professores(as) não estamos preparados(as) para trabalhar com as novas tecnologias”, baseando-se em Pereira (2016), o termo “preparados(as)”, transmite uma ideia identitária de docência.

Pereira (2016) a partir do conceito de professoralidade, aborda a existência, não da identidade, mas da subjetividade docente, pois, segundo ele “vir a ser professor é vir a ser algo que não se vinha sendo, é diferir de si mesmo” (Pereira, 2016, p. 35). Partindo dessa premissa, entendemos que o termo, “preparado(a)”, deve ser evitado, pois a ideia de “preparo” sugere a existência de um ponto de chegada, de um estado ideal e acabado de competência, o que contraria a própria dinâmica da profissão docente, marcada pela incompletude e pela constante reinvenção. A docência não é uma construção permanente, é um processo contínuo que vai se constituindo na prática, na coletividade. E nesse processo, se fortalecendo, para o enfrentamento de novos desafios e dilemas. Segundo Pereira (2016) sobre a constituição do sujeito professor(a),

[...] passamos a compreender o sujeito como localizado no extremo da subjetividade, portanto prenhe de devires. Um sujeito-em-prática é o que está sendo e, ao mesmo tempo, potência de tornar-se algo diferente do que vem sendo, algo nunca sido. Assim observamos que o sujeito é sempre potência. (Pereira, 2016, p. 41).

O autor afirma que a subjetividade do estar sendo professor(a) compreende uma formação existencial singular e contínua e que a designação ‘o que eu sou’ deve ser evitada, pois, segundo o mesmo, no processo de formação do sujeito, nada é permanente, portanto, a expressão mais correta a ser utilizada é ‘o que eu venho me tornando’ que representa a ideia de transformação contínua e “o que eu estou sendo” seria uma ‘marca’ que se constitui no sujeito a partir dos inúmeros atravessamentos das suas vivências na coletividade.

Pensando conforme Pereira (2016) a nomenclatura “preparados(as)” refere-se a ideia “ser professor” e não “tornar-se professor”, valorizando o(a) professor(a) como um sujeito que está “pronto e acabado” a partir da sua formação inicial, desprezando a continuidade formativa, o processo de devir, o sujeito enquanto potência, importante na trajetória da professoralidade. Entendemos que o ser professor é um sujeito que se constitui na coletividade, permanentemente, a partir de um contexto experienciado, nesse caso específico, no contexto experiencial das TDIC, e da cultura digital.

É importante salientar ainda que, os(as) professores(as), enquanto profissionais em constante aprendizagem, num processo contínuo de construção, desconstrução e reconstrução de si, denominado professoralidade (Pereira, 2016), em que a docência vai sendo constituída na prática, são potências, capazes de desmistificar o mito e desestigmatizar os estigmas.

4 DOS CLICHÊS À AUTORIA

Conforme Dal’Igna (2023), os(as) professores(as), produtores(as) de saber, não devem ser repetidores de clichês, mas, destruidores(as) dos mesmos, capazes de reinventar a prática pedagógica todos os dias. Pensamento esse que desconstrói a concepção da naturalização dos clichês pedagógicos e educacionais e apresenta a rasura como um elemento de profunda significância no contexto da docência, na busca por ultrapassar a ideia de professor(a) como um sujeito que dá aulas, para constituir-se como um sujeito que cria aulas, num processo de produção de autoria docente.

Semelhante a esse pensamento, Veloso (2023) afirma que autoria docente, é “um espaço de constituição da subjetividade docente”, (Veloso 2023, p. 38), no contexto da cultura digital e caracteriza a autoria docente como uma ação em que



A partir de conteúdos disponibilizados em quaisquer que sejam os seus suportes, cria suas próprias metodologias e objetos de aprendizagem, remixando-os, adaptando-os à sua realidade, sem desconsiderar a ciência e a cultura estabelecida, os documentos oficiais e, também, as demandas de formação necessárias para a atuação dos sujeitos na sociedade contemporânea. (Veloso, 2023, p. 37).

A autoria docente, com base na autora, é a autonomia do(a) professor(a) de criar, recriar, remixar, reinterpretar, reinventar metodologias pedagógicas através do acesso à suas memórias e redes de interação, online ou presencial, onde quer que esteja (sala de aula, sala de professores, em casa...) sem desvalorizar a formação pedagógica, ciência e cultura estabelecidas, a partir de objetivos e conteúdos selecionados, com o intuito de aproximar estes últimos à sua realidade.

Ainda segundo Veloso (2023), na contemporaneidade, a autoria docente no contexto da cibercultura trata de redes de criação, que cria um trabalho colaborativo entre os docentes, de ajuda mútua, gerando *nós* de interação. Segundo ela,

Essas relações envolvem as relações dos/das docentes com seus espaços/tempos, articulando a partir de determinados objetos e conteúdos questões relacionadas a suas percepções, memórias, acasos, escolha de metodologias, recursos e intenções de avaliação, assim como as diferentes formas de organização do pensamento no processo criativo. (...) No processo de criação acionam os saberes já consolidados, buscam ajuda para aqueles que ainda estão em construção (Veloso, 2023, p. 37).

As redes de colaboração docente no contexto da cultura digital, como explica a autora, são redes de extrema importância para os(as) professores(as), sujeitos produtores de saber, por permitir interações plurais com pessoas com diferentes experiências, vivências, referentes a múltiplos contextos socioculturais e históricos.

Ao tratarmos das estratégias dos enfrentamentos dos desafios e dilemas pedagógicos, uma das professoras entrevistadas, trata das redes sociais, como um ambiente de socialização online de autoria docente, onde professores(as) de diferentes contextos brasileiros, através da troca de experiência, da ajuda mútua, inventam e reinventam suas práticas, constantemente, impulsionando-os(as) a estarem sempre inovando.

[...] nas redes sociais, ouvir relatos de outros colegas, de outras regiões, trocas de experiências, da região sul de várias regiões do grupo, e todo mundo assim dizendo o que fez com trocas de experiência e é assim todo mundo com a lista grande do que fez... (P4, 2024).



A partir da ideia de processo de criação docente é possível entender que o(a) professor(a), assim como não se torna, nem se prepara para docência apenas com a formação inicial a partir da sua individualidade, também não se constitui autor(a)-docente instantaneamente nem sozinho. A docência autoral é ao mesmo tempo uma construção-desconstrução contínua e plural pois é uma criação permanente e coletiva, seja em espaços de socialização online ou presenciais, reforçando e endossando a ideia de constituição da professoralidade.

Retomando ao clichê inicial: “Nós não estamos preparados para trabalhar com as novas tecnologias”, as professoras colaboradoras do artigo em questão demonstraram que, mesmo o clichê tal estando presente na fala de uma das professoras, não às paralisam coletivamente nem determina a prática das mesmas, o que pode ser observado nas narrativas das professoras ao tratarem das potencialidades, desafios e dilemas em relação aos usos dos artefatos tecnológicos digitais, além da possibilidade da autoria docente através das redes de socialização das mesmas.

CONSIDERAÇÕES

As discussões apresentadas ao longo deste artigo evidenciam que a expressão “não estamos preparados (as) para trabalhar com as novas tecnologias” opera como um clichê pedagógico que, ao ser repetido de forma acrítica, acaba por cristalizar uma ideia de incapacidade e paralisar iniciativas inovadoras no contexto escolar. No entanto, a análise das narrativas docentes demonstra que, apesar dos desafios e inseguranças iniciais, os(as) professores(as) mobilizam saberes, experiências e redes de colaboração para enfrentar as demandas da cultura digital, reinventando continuamente suas práticas pedagógicas.

Os(as) professores(as), no contexto contemporâneo das tecnologias digitais e da multiplicidade de informações e comunicações, enfrentam múltiplos desafios e dilemas próprios da cultura digital. Contudo, enquanto sujeitos que habitam esse lugar desafiador e repleto de potencialidades, são compreendidos(as) como sujeitos de potência, pensantes e atuantes na coletividade. Refletem, dialogam e se movem em busca de soluções, demonstrando que são profissionais em constante aprendizagem, em um processo contínuo de construção das suas professoralidades. São capazes de desconstruir clichês, criar e recriar a docência diariamente, explorando uma infinidade de possibilidades. Nesse sentido, a expressão “não estamos preparados(as) para as novas tecnologias” é desconstruída, pois o novo não paralisa,



mas instiga, desafia e move os(as) professores(as) a criarem estratégias de enfrentamento, fortalecidos(as) em múltiplas redes colaborativas de construção de docências autorais.

Portanto, superar os clichês pedagógicos exige não apenas reflexão, mas também o fortalecimento de espaços colaborativos e formativos, onde os(as) professores(as) possam compartilhar experiências, construir coletivamente soluções e afirmar sua autoria. O novo, em vez de imobilizar, deve ser entendido como convite ao movimento, à criatividade e à transformação, tornando a escola um espaço vivo de aprendizagens, experimentações e produções autorais.

ABSTRACT

This paper examines the pedagogical challenges and dilemmas encountered by teachers in today's school context, characterized by the rapid advancement of technologies and digital culture. It draws on the investigative experiences of students and researchers from the Postgraduate Program in Education and Diversity at UNEB – Jacobina, Bahia, carried out in collaboration with the teachers of Escola Municipal de Ensino Fundamental José Lourenço in the city of Miguel Calmon, Bahia, during April 2024. The study is prompted by a clichéd statement repeatedly voiced by the teachers of that institution: “We are not prepared to work with new technologies.” In light of this, we pose the following questions: How do teachers perceive their own practices in the face of technological developments? What dilemmas and challenges do they confront in order to transcend such clichés? Accordingly, the investigative endeavor aimed to reflect on this and other pervasive clichés within the school environment and to analyze their consequences. The methodology employed was narrative inquiry, through the analysis of data collected via lived observations, informal conversations, and semi-structured interviews conducted with a group of eight teachers at the aforementioned school.

Keywords: Digital Technologies; Pedagogical Clichés; Authorial Teaching.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Projeto de Lei nº 104, de 2015*. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o desenvolvimento do pensamento computacional e o uso de tecnologias digitais de informação e comunicação nas escolas. Disponível em:



https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=8CF076DBABD8CBCEB3EB70AD702DA177.proposicoesWeb2?codteor=1300378&filename=Avulso+-PL+104/2015. Acesso em: 20 mai. 2025.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. *Nós da docência*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*; tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo. Ed. 34, 1999. 264 p.

VELOSO, Maristela Midlej. Autoria e cibercultura. In: SILVA, Ana Lúcia Gomes da. SALVADORI, Juliana Cristina. SILVA, Obdália Santana Ferraz. (Orgs.). *Abecedário pedagógico sob rasura: educação e(m) diversidade*. Salvador, BA: Jornal Editora Alecrim, 2023. (Coleção educação em diversidade).

PEREIRA, Marcos Villela. *Estética da professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor*. Santa Maria. Editora USFM. 1. ed., 2016. 284 p.

SANCHO, Juana M. *Tecnologia educacional*. In MACIEL, Cristiano (Org.) *Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância*. Campinas, SP: Papyrus, 2018.